

# **Obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ pohledem fakultního učitele**

Lenka Gřešáková

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Lenka Gřešáková
Osobní číslo:	H18654
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ pohledem fakultního učitele

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o přípravě budoucích učitelů ve vztahu k problematice potřeb současných žáků ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o současných přístupech ve výuce českého jazyka a mentoringu budoucích učitelů.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím fokusové skupiny a interview s fakultními učiteli.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

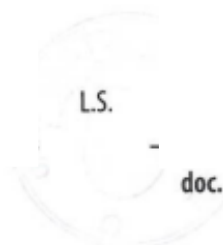
- Babušová, G. (2013). Učitelé a jejich percepce chyb gramatických jevů u žáků mladšího školního věku. *Didaktické studie*, 5(1), 145–158.
- Metelková Svobodová, R. (2020). Princip komplexnosti očima učitele češtiny z praxe. *Didaktické studie*, 12(1), 51–66.
- Parker, K. A., Zenkov, K., & Glaser, H. (2021). Preparing school-based teacher educators: Mentor teachers' perceptions of mentoring and mentor training. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 65–75.
- Pazderská, A. (2016). Pojetí mentoringu u začínajících učitelů v České republice a Velké Británii. *e-Pedagogium*, 16(3), 75–88.
- Štěpáník, S. (2019). Profesní vidění budoucích češtinářů a obsahově zaměřený přístup k jejich přípravě. In M. Čechová, & M. Spěváčková (Eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině* (s. 31–48). Plzeň: Západočeská univerzita.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

**Mgr. Libor Marek, Ph.Đ.**  
děkan



**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).  
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 17.4.2023

.....

---

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.*

*(1) Vysoká škola nevyjáděčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výtěžku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výtěžku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem diplomové práce je zjistit, jak vnímají fakultní učitelé obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Teoretická část se zabývá vymezením terminologie a východisek o současných přístupech ve výuce českého jazyka a mentoringu budoucích učitelů. Empirická část představuje kvalitativní design a závěry výzkumu, který byl realizován prostřednictvím fokusové skupiny a interview s fakultními učiteli. Výzkumná zjištění ukazují, jaké obtíže mají budoucí učitelé v oblasti chybějících praktických dovedností, jaké obtíže mají v oblasti odborné připravenosti a jaký vliv má přístup studenta k praxi. V závěru práce jsou analyzovány výsledky výzkumu a doporučení pro praxi.

Klíčová slova: přípravné vzdělávání učitelů, student učitelství, výuka českého jazyka, fakultní učitel, mentoring

## **ABSTRACT**

The presented diploma thesis has a theoretical-empirical character. The aim of the diploma thesis is to find out how mentors perceive the difficulties of future teachers in teaching the Czech language in primary education. The theoretical part deals with defining terminology and starting points about current approaches in teaching the Czech language and mentoring future teachers. The empirical part presents the qualitative design and conclusions of the research, which was carried out through a focus group and interviews with mentors. The research findings show what difficulties future teachers have in the area of missing practical skills, what difficulties they have in the area of professional preparation and what influence the student's approach to practice has. At the end of the thesis, the research results and recommendations for practice are analyzed.

Keywords: preservice teacher education, teaching student, teaching the Czech language, mentor, mentoring

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce. Velmi si vážím její pomoci, podpory, připomínek a cenných rad, které mi během tvorby mé diplomové práce poskytovala. Dále bych ráda poděkovala fakultním učitelům, kteří se ochotně zapojili do mého výzkumu a já jej tak díky nim mohla realizovat.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VYMEZENÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA</b> .....	<b>12</b>
1.1 HISTORICKÝ VÝVOJ VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA .....	12
1.1.1 Výuka češtiny v 19. století .....	13
1.1.2 Výuka čeština v 1. polovině 20. století .....	13
1.1.3 Výuka češtiny ve 2. polovině 20. století .....	14
1.2 SOUČASNÉ PŘÍSTUPY VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA .....	15
1.3 KURIKULÁRNÍ UKOTVENÍ VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA .....	17
1.4 SPECIFIKA VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA .....	18
1.5 ZÁSADY UPLATŇOVANÉ VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA .....	20
<b>2 PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ</b> .....	<b>23</b>
2.1 UČITEL ČESKÉHO JAZYKA NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY .....	23
2.2 FAKULTNÍ UČITEL.....	26
2.3 MENTORING .....	27
2.3.1 Mentor a mentee.....	28
2.3.2 Mentorský vztah.....	29
2.3.3 Vymezení mentoringu, supervize a koučování .....	30
2.3.4 Formy mentoringu.....	32
2.3.5 Výhody a nevýhody mentoringu.....	32
<b>3 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>34</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>36</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>37</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	37
4.2 METODA SBĚRU DAT .....	37
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	38
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE</b> .....	<b>40</b>
5.1 CHYBĚJÍCÍ PRAKTICKÉ DOVEDNOSTI .....	42
5.2 NEZBYTNOST DIAGNOSTICKÉ A INTERVENČNÍ KOMPETENCE .....	45
5.3 NEODRADIT ŽÁKY OD ČEŠTINY .....	47
5.4 ADAPTACE NA NEZNÁMÉ PROSTŘEDÍ ŠKOLY .....	48
5.5 PŘÍSTUP STUDENTA K PRAXI.....	50
5.6 DALŠÍ PRAXE UKÁŽE .....	52
<b>6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>53</b>
<b>7 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU</b> .....	<b>55</b>



<b>8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>56</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>58</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>64</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>65</b>

## ÚVOD

Pedagogická praxe je nedílnou součástí pregraduální přípravy učitelů. Velký podíl na ní mají fakultní učitelé, kteří tuto praxi zajišťují na fakultních školách a mají ke studentům blízko. Jsou přítomní při jejich prvních pokusech o vyučování, poskytují jim cenné rady a zpětnou vazbu, na jejímž základě se mohou dále profesně rozvíjet. Fakultní učitelé jsou proto jedni z nejpovolanějších, kteří mohou posoudit, s jakými obtížemi se budoucí učitelé na praxi potýkají. V návaznosti na to je cílem mé diplomové práce teoreticko-empirického charakteru zjistit, jak vnímají fakultní učitelé obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Téma této práce považuji za přínosné především díky jeho praktickému zaměření, které je blízké všem studentům učitelství, kteří absolvovali pedagogickou praxi. Budoucí učitelé tak mohou získat přehled častých obtíží ve výuce českého jazyka. V rámci sebereflexe se mohou zaměřit na oblasti výuky, které jim dělají potíže, čímž by mohlo dojít ke zkvalitnění jejich práce.

Cílem teoretické části je shrnout teoretická východiska o současných přístupech ve výuce českého jazyka a představit teoretická východiska ve vztahu k působení fakultního učitele a mentoringu budoucích učitelů. Teoretická část je členěna do tří kapitol. V první kapitole se zaměřuji na vymezení teoretických východisek výuky českého jazyka. Stručně představuji historický vývoj a současné přístupy ve výuce českého jazyka. Dále se zabývám jeho kurikulárním ukotvením, specifiky výuky a zásadami, které by měly být ve výuce uplatňovány. Druhá kapitola je zaměřena na přípravné vzdělávání budoucích učitelů. V úvodu kapitoly představuji obecné požadavky na učitele českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Následně se věnuji vymezení role fakultního učitele a mentoringu, jakožto podporujícího vztahu mezi budoucím a fakultním učitelem. V poslední kapitole stručně shrnuji důležité teoretické poznatky.

V empirické části se zaměřuji na zodpovězení stanovených výzkumných otázek, které jsou zaměřeny na to, jak vnímají fakultní učitelé obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ a na to, jaké obtíže mají budoucí učitelé v oblasti odborné připravenosti a praktických dovedností ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ. V této kapitole představím kvalitativní výzkum, který jsem realizovala prostřednictvím fokusové skupiny a interview s fakultními učiteli. Dále představím vybranou metodologii výzkumu, výsledky výzkumu, jejich interpretaci, shrnutí výsledků výzkumu a limity, které výzkum provázely. Poslední část bude zaměřena na doporučení pro praxi, které se k tomuto tématu nepochybně váže.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 VYMEZENÍ TEORETICKÝCH VÝCHODISEK VÝUKY ČESKÉHO JAZYKA

Výuka českého jazyka má v naší historii dlouholetou tradici. Přístup k výuce českého jazyka prošel v průběhu staletí mnohými změnami. Mnohé přístupy na sebe navazovaly, nebo si naopak přímo odporovaly. Pojetí výuky českého jazyka, které je v současné době preferováno má své kořeny již v šedesátých letech minulého století. Přesto se vlivem různých faktorů stále nepodařilo toto pojetí implementovat do školní praxe. V této kapitole proto přiblížím historický vývoj výuky českého jazyka s návazností na současné přístupy. Dále se budu zabývat kurikulárním vymezením českého jazyka, specifiky výuky českého jazyka a didaktickými zásadami, které by v rámci něj měly být uplatňovány.

## 1.1 Historický vývoj výuky českého jazyka

Počátky vyučování českého jazyka spadají do 13. století, kdy se žáci na elementárním stupni školy učili česky číst a psát. Úroveň vzdělání byla v této době však natolik nízká, že v některých případech tyto dovednosti dostatečně neovládali ani sami učitelé. Období renesance a humanismu bylo pro vyučování českého jazyka příznivé. Čeština v této době vzkvétala především na bratrských školách v duchu zásad Komenského. Obrat však nastal v období Tereziánských reforem, kdy se stala úředním jazykem němčina. Čeština byla trpěným jazykem, který k dorozumívání využívaly nejnižší vrstvy národa a církevní propaganda. I přes toto germanizační úsilí si panovníci uvědomovali praktickou potřebu, aby úředníci v Čechách uměli česky číst a psát. Nepočetná vrstva inteligence národa odmítala poněmčování a stanovila si vlastní cíl jazykového vzdělávání, který byl naučit všechny české děti psát a číst česky. Díky těmto snahám čeština na přelomu 18. a 19. století upevňovala svou pozici ve škole. Stále více se zdůrazňovalo ovládnutí pravopisné normy jazyka, pravopisné psaní, jazyková správnost a spisovnost. Žáci se neučili na základě jazykového systému, ale nápodobou jazykového projevu učitele. Stejně tak pravopisné vyučování se nejprve opíralo o nápodobu. Až posléze bylo zaměřeno na zvládnutí pravidel, jehož prostřednictvím se do vyučování dostávaly první mluvnické pojmy. Všeobecně panovalo přesvědčení o tom, že se poučky nemají omezovat pouze na pravopis, ale mají vycházet z mluvnice, která je přirozenou oporou pravopisného vyučování (Čechová & Styblík, 1998; Svobodová, 2003).

### 1.1.1 Výuka češtiny v 19. století

V roce 1869 byl vydán základní školský zákon, který přihlížel k zájmům českého národa. V důsledku toho vyvstaly také přínosy pro učitele v jejichž vzdělávání a sociálním zabezpečení došlo ke zlepšení. Mateřský jazyk byl v této době ve školách považován za nejdůležitější předmět. Současně byl vyzdvihován těsný vztah myšlení a jazyka, který byl chápán jako přísně logicky uspořádaný systém. Karl Ferdinand Becker v tomto období prosazoval tzv. logicko-gramatické pojetí jazykové výuky. To kladlo důraz na slovní a větné rozbory a dominanci gramatiky ve vyučování jazyka. Byly stanoveny praktické cíle, a to vyjadřovat se správně a plynule ústně i písemně, a cíle výchovné, tedy rozvíjet myšlení a posilovat paměť. Tento přístup rezonuje ve výuce českého jazyka dodnes (Svobodová, 2003; Šmejkalová, 2015; Štěpáník, Liptáková, & Szymańska, 2020a).

Naproti tomu se objevovaly názory, že gramatické vyučování je překážkou v přirozeném rozvoji jazykových schopností žáků a důraz má být kladen na daleko podstatnější rozvoj vyjadřování prostřednictvím jazykové praxe. Tyto diametrálně odlišné přístupy se spolu se silnou averzí vůči herbartovskému intelektualismu staly základem pro vznik tzv. českého agramatického hnutí. Ve vyučování českého jazyka se tak střetly dva proudy, přetrvávající silná gramatická tendence a nově utvořené agramatické hnutí, které soustavné vyučování mluvnice zcela zamítalo a za základní výukovou metodou považovalo mechanickou nápodobu. Jako reakci na herbartovské, logicko-gramatické i agramatické teorie vypracoval Gustav Adolf Lindner svou teorii. V ní uplatňoval zřetel na žáka a odlišil tři cíle vyučování jazyka, které společně tvoří jeden celek. Jednalo se o cíl praktický, který zahrnoval porozumění projevům a schopnost vyjadřovat se, cíl formální odkazující na myšlení prostřednictvím jazyka a cíl materiální, tedy sdělování vědomostí. Tato teorie se stala základem vědeckého pojetí vyučování českému jazyku (Čechová & Styblík, 1998; Šmejkalová, 2015; Štěpáník et al., 2020a).

### 1.1.2 Výuka čeština v 1. polovině 20. století

V období ustanovení Československé republiky v roce 1918 došlo k počestění státní správy, v důsledku čehož došlo také k novému impulsu ve výuce českého jazyka. Ta se dostala do centra vzdělávacích i výzkumných aktivit a byl kladen požadavek na kompetentní ovládnutí mateřského jazyka (Šmejkalová, 2015). Nejvýznamnější impuls přišel na přelomu 20. a 30. let, kdy došlo k nástupu strukturalismu a myšlenky, že „jazyk je strukturně uspořádaný systém vzájemně provázaných prvků“ (Šmejkalová, 2015, s. 20). Zároveň

začaly přibývat pochybnosti o správnosti dosavadní orientace na agramatické jazykové vyučování, tedy vyučování bez mluvnice. To vedlo k tomu, že v roce 1933 došlo k zasazení potřebného mluvnického základu do osnov jazykového vyučování (Svobodová, 2003).

V tomto období také vznikaly a vzájemně se obohacovaly myšlenky nového lingvistického směru, reformní pedagogiky a pedocentrických přístupů. K velkým změnám a narušení rozběhlého systému vedla druhá světová válka. Došlo k redukci neúměrného množství mluvnického učiva v osnovách a také k zákazu používání prvorepublikových učebnic. Systém mluvnického učiva byl však zachován. Veškeré vyučování dějin literatury bylo zastaveno, čímž byl na druhou stranu poskytnut větší prostor pro výuku jazyka a mluvnice (Svobodová, 2003; Šmejkalová, 2015).

Gramatická převaha ve výuce českého jazyka značně zesílila v 50. letech, kdy bylo vyučování jazyka silně zatíženo množstvím formální mluvnické teorie. Hlavním cílem bylo vybudovat mluvnický systém v mysli žáka a tím rozvíjet jeho myšlení. Komunikační přesahy či sémantika jazykových jevů byly potlačeny (Štěpáník et al., 2020a). Ve druhé polovině 50. let se začala ustanovovat didaktika českého jazyka jako samostatná vědní disciplína, která v tomto období čerpala především z domácí tradice (Šmejkalová, 2015).

### 1.1.3 Výuka češtiny ve 2. polovině 20. století

Za „zlatou éru didaktiky českého jazyka“ jsou považována 60. léta 20. století. Didaktika českého jazyka byla v této době ministerstvem školství zařazena na seznam vědních oborů a byl přijat termín teorie vyučování českému jazyku. Začaly se řešit dílčí problémy, jako slovní zásoba studentů, jejich stylistické dovednosti a vědomosti ze syntaxe. V neposlední řadě se rozvíjela také reflexe fungování českého jazyka jako vyučovacího předmětu (Šmejkalová, 2015). V roce 1965 došlo ke změně koncepce jazykového vyučování. Ta zdůrazňovala cíl naučit žáky vyjadřovat se jasně a správně spisovným jazykem, a to jak v písemné, tak i v ústní formě. Dále byl kladen důraz na osvojování jazykových a pravopisných dovedností. Celkově pak měla výuka českého jazyka přispívat k harmonickému rozvoji osobnosti dítěte (Svobodová, 2003).

Na přelomu 60. a 70. let došlo k tzv. komunikačně-pragmatickému obratu jazyka, což představovalo pro didaktiku češtiny zásadní zlom. Cíle jazykového vyučování byly v této koncepci odvozovány z potřeb společnosti, podle nichž měli žáci získat základy dovedností vyjadřovat se v psaném i mluveném projevu výstižně, jasně, jazykově správně a spisovně, aby byli v běžných životních situacích komunikačně úspěšní. Pozornost lingvistů se tak

zaměřila na fungování jazyka v daných komunikačních situacích a na hlediska, která komunikační situace doprovázejí. Jedním z hlavních cílů výuky českého jazyka se stalo praktické ovládnutí jazyka a rozvoj vyjadřování, které má být správně po stránce mluvnické, lexikální i pravopisné. Mezi zásadami výuky mateřského jazyka byl jedním z principů požadavek integrity veškerého jazykového učiva a vyučování slohu. Morfologické učivo bylo aktualizováno a zdůrazňovala se komunikativní funkce slovních druhů. Odborníci požadovali odstranění formalismu a zahrnutí poznatků funkční a strukturální jazykovědy do obsahu vyučování. Dále pak probírání takových jazykových a slohových jevů, které jsou důležité z hlediska smyslu a účinku vyjadřování. V souvislosti s tím začínala být věnována pozornost také jazykovým aspektům pedagogické komunikace. V tomto období vyvstal spor mezi lingvisty a pedagogy. Lingvisté vyčítali pedagogům ne odbornost a neznalost. Měli výhrady k pouhému mechanickému zvládnutí jazykových jevů a pravidel. Naopak pedagogové vyčítali lingvistům ulpívání na formální stránce věci, gramatizování a akademický přístup k jazykovému vyučování. Domnívali se, že úloha mluvnické je přečehována a její znalost nepřispívá k rozvoji komunikačních kompetencí žáků (Svobodová, 2003; Štěpáník et al., 2020a; Šmejkalová, 2015).

Po vstupu vojsk Varšavské smlouvy na území České republiky došlo k návratu k přísnosti a formalismu ve výuce českého jazyka. V roce 1977 na to mnozí autoři reagovali kritikou. Byl vznesen požadavek, aby se zvýšil důraz na komunikaci. Dále pak, aby se do výuky promítaly výsledky bádání psycholingvistiky, sociolingvistiky, teorie komunikace atd. Komunikační cíl jazykového vyučování v moderním pojetí byl v didaktice českého jazyka zdůrazněn na počátku 80. let. V té době se didaktika českého jazyka začala otevírat zahraničním trendům, kde byl důraz na komunikační pojetí již běžnou součástí výuky. Pronikat zde začala také témata reflektující rychlý nástup informačních technologií (Štěpáník et al., 2020a; Šmejkalová, 2015).

## **1.2 Současné přístupy ve výuce českého jazyka**

Základem současného pojetí výuky českého jazyka je komunikačně-pragmatické paradigma, které v lingvistice na přelomu 60. a 70. let přineslo koncentrování pozornosti na fungování jazyka v konkrétních komunikačních situacích a na pragmatické aspekty, které komunikační situace doprovázejí. Prosazování komunikačně-pragmatické lingvistiky i společenské změny reflektovala didaktika češtiny výrazným prosazováním komunikačního přístupu (Šmejkalová, 2017; Štěpáník, Hájková, Eliášová, Liptáková, & Szymańska, 2020b;

Štěpáník, 2020). Tento důraz postupně stále sílil. Došlo však k napětí mezi oborovou didaktikou českého jazyka a pedagogickou praxí. Oborově didaktické uvažování zdůrazňuje komunikační cíle, ale školní vyučování většinou setrvává u cílů formálně-poznávacích. Komunikačně-pragmatický princip tak v didaktice českého jazyka doposud nedosáhl kýžené úrovně implementace. V praxi na 1. stupni ZŠ jsou prvky komunikačně pojaté výuky češtiny izolované a nedaří se je uchopit do promyšleného systému. Mnohé školy jsou také vůči zavádění poznatků lingvistiky a oborové didaktiky rezistentní a setrvávají v tradičním pojetí výuky českého jazyka a literatury (Štěpáník et al., 2020b; Štěpáník, 2019). Problémem implementace není nedostatečná příprava či práce učitelů češtiny, ale koncepce vzdělávání v českém jazyce. Ta je založená na téměř dvousetleté tradici jazykového vyučování a způsobu uvažování o výuce češtiny, který je učiteli přenášený z dob, kdy sami chodili do školy a byli formováni koncepcí tradičního jazykového vyučování (Štěpáník et al., 2020b). Cílem i obsahem stávající výuky je do určité míry poznávání jazykového systému samo o sobě a zprostředkování lingvistických teorií, namísto toho, aby poznatky o fungování jazyka sloužily k rozvoji komunikační dovednosti a kognitivních schopností žáků. Ačkoli by se měly jazyková a komunikační složka doplňovat, protože je z podstaty nelze jednu od druhé oddělit, ve školní praxi výuky českého jazyka ve většině vystupují odděleně (Štěpáník, 2020).

Štěpáník (2020) uvádí, že z pozorování pedagogické praxe lze vyvodit, že převažujícím přístupem v edukační realitě českého jazyka je tradiční model vyučování. Pro něj je typické sledování formálně-poznávacího cíle, osvojování znalostí terminologické povahy, hromadné vyučování, abstrakce jazykových jevů bez zasazení do komunikačního kontextu, dedukce, analyticko-syntetická metoda, osvojování metajazyka pro metajazyk sám, a ne z hlediska dalšího využití. Současně se u poznatků nehledá jejich funkce v komunikaci a v poznávání jazyka celkově chybí pragmaticko-sémantický a obecně komunikační přesah. Preskriptivní charakter jazykového vyučování má za následek asociování jakýchkoli jazykových pravidel s představou chyby, nesprávnosti, čehosi negativního a nespisovného. Jazyková správnost je totiž obzvláště ve škole spjata se spisovností. Změna ve výuce češtiny bývá často spatřována ve zvýšení „zábavnosti“ češtiny využitím různých výukových metod a organizačních forem. Klíčem ke skutečné změně je však proměna, která vychází z obsahu výuky a uvažování o jeho zacílení a předmětu jako takového (Štěpáník et al., 2020b; Štěpáník, 2020).



Výzkumy ukazují, že ani příprava budoucích učitelů na vysokých školách či kurzech v rámci dalšího vzdělávání pedagogů nemají zásadní vliv na změnu způsobu učitelova uvažování o výuce, pokud budoucí učitelé inovativnímu pojetí skutečně nevěří, případně nemají pro jeho uplatnění širokou podporu. Výsledkem je, že se budoucí učitelé či absolventi inovativních kurzů nakonec vracejí k modelům, které poznali sami během svých školních let (Štěpáník et al., 2020b).

### 1.3 Kurikulární ukotvení výuky českého jazyka

Jedním ze znaků nové kultury ve vyučování je holistický přístup a zaměření se na všestranný rozvoj žáků prostřednictvím klíčových kompetencí. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 124) je definují jako „souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince ve společnosti.“ V rámci evropských zemí bylo české kurikulum jedním z prvních, ve kterých se klíčové kompetence prosadily. Od roku 2007 jsou tak kompetence jedním z hlavních cílů vzdělávání v České republice. Přesto se však ukazuje, že nejsou pro všechny učitele srozumitelné a v běžné výuce uchopitelné. K rozvíjení kompetencí tak příliš nedochází, nebo k němu nepřistupuje příliš efektivně (Češková, 2021).

Jednou z rozvíjených klíčových kompetencí je komunikativní kompetence žáků. Jedná se o takové znalosti a dovednosti, které jim umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení a rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a efektivně uplatňovat osvojené poznatky v komunikační praxi. Rozvoj této kompetence by měl proto být jedním z hlavních cílů jazykové výuky. Ta probíhá v podmínkách prvního stupně základní školy v rámci výuky českého jazyka. Ten má jakožto vyučovací předmět mezi ostatními vyučovacími předměty zásadní význam. Dovednosti, které žáci v rámci tohoto předmětu získají jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělávání, ale velkou měrou je na nich závislý také úspěch v dalších vzdělávacích oblastech. Univerzální význam má jazyk nejen z hlediska vzdělávání, ale také v běžné komunikaci ve společnosti. Český jazyk je totižto náš mateřský jazyk, který je každodenní součástí našeho života. Proto je nutné žáky v této oblasti rozvíjet (Čechová & Styblík, 1998; RVP ZV, 2021).

V RVP ZV najdeme vymezení obsahu vyučovacího předmětu český jazyk ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková výchova, která je dále rozpracovaná do dvou vzdělávacích oborů. Jedním z nich je Český jazyk a literatura, který je pro přehlednost dále vymezen ve třech částech, a to Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova.

Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná, což je i v dokumentu explicitně uvedeno (Štěpáník et al., 2020a). V rámci komunikační a slohové výchovy se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, psát a vyjadřovat se na základě komunikačního záměru a shrnout informace na základě přečteného nebo slyšeného textu. V Jazykové výchově získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby jazyka. Jsou vedeni k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného a srozumitelného vyjadřování. V literární výchově se žáci seznamují se základními literárními druhy, poznávají jejich specifické znaky, postihují umělecké záměry autora a učí se formulovat vlastní názory o přečteném textu. Zároveň se učí rozlišovat literární fikci od skutečnosti (RVP ZV, 2021).

#### 1.4 Specifika výuky českého jazyka

Jak už jsem několikrát zmínila, moderní výuka češtiny jako prvního jazyka má být rámována požadavky komunikačně-pragmatickými. Odborné zdroje poukazují na to, že se však vlivem dynamického rozvoje technologií zásadně mění způsob komunikace. Pro dnešní dobu se obecně stává typickým jevem odklon od norem a zvyklostí. Sledujeme nástup komunikace jinými kódy než kódem jazykovým, rozvolňování norem, benevolenci jazykového chování, integrování jiných variant do kodifikované varianty jazyka, hranice mezi spisovností a nespisovností je prostupnější a neostrá. Žáci komunikují v nových prostředích a novými způsoby, což vyžaduje specifické znalosti a dovednosti. Některé dovednosti, jako například odhalování manipulace v komunikaci se v kontextu dnešního světa jeví pro fungování ve společnosti jako zcela klíčové (Štěpáník, 2020; Svobodová, 2020).

Jedním z nejdůležitějších cílů vyučování je ten, který připravuje žáky na život ve společnosti, tedy cíl komunikační (Metelková Svobodová, 2020). Žák by měl rozvíjet schopnost komunikovat srozumitelně, přiměřeně a vhodně s ohledem na komunikační situace a komunikační záměr. Dále pak schopnost prakticky rozlišovat různé typy řečových aktů, různé typy jazykových projevů, schopnost porozumět různým obsahům, ale i různým komunikačním záměrům (Štěpáník et al., 2020b). Čechová a Styblík (1998, s. 10) uvádí, že hlavním cílem „vyučování češtině je rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem. (...) Sledování komunikačního cíle (=praktického, instrumentálního) vyučování do značné míry souvisí s plněním dalších cílů výuky, především cíle kognitivního (poznávacího).“ Kognitivní cíl je zde chápán jako podřízený cíli komunikačnímu. Zároveň je na něj však vázaný, protože poznání stavby jazyka je do jisté míry podmínkou úspěšné spisovné

komunikace. Pro zdokonalování komunikačních schopností je nutné ovládat jazykový systém, s čímž je spojena také potřeba rozvíjet praktické jazykové a řečové schopnosti (Čechová & Styblík, 1998; Metelková Svobodová, 2020). Stylistice a praktickému užití jazyka je však na nižších stupních škol věnována nedostatečná pozornost, a proto i vysokoškolští studenti, budoucí učitelé, vykazují nízkou úroveň stylizace vlastních textů. Aby mohl učitel žáky náležitě instruovat, sám by měl mít jasno, které jevy jsou základní a bez obtíží odvoditelné s oporou o tvarosloví, tvoření slov nebo skladbu, a měl by dokázat své žáky promyšleně vést s tím, že se bude vyhýbat nástrahám a nadbytečným problematickým příkladům, které mohou být pro žáky obtížné (Svobodová, 2020).

Žáci nastupují do základní školy s přirozeně rozvinutými jazykovými dovednostmi z předchozího období. Mateřský jazyk by jim tak při nástupu do školy neměl způsobovat potíže v dorozumívání a měl by jim sloužit jako jeden z prostředků vedoucí k dalšímu vzdělávání. Jejich znalost mateřského jazyka je implicitní, tedy neuvědomělá. Od prvopočátku školní docházky používají gramaticky správné tvary, aniž by se seznámili s pravidly, kterými se řídí. Nedisponují aparátem ke zdůvodňování volby jazykových prostředků, či vědomému výběru takových prostředků, které by nejlépe sloužily k naplnění komunikačního záměru. Žáci se s novými jevy setkávají nejprve v konkrétních jazykových materiálech, opakují je a aktivně je využívají často velmi přirozeně, spontánně a bez ostychu. Ve výuce jsou poté schopni s učitelem vyvodit mnohdy velmi jednoduché pravidlo, které se k tomuto jevu váže. V některých případech se stává, že žáci po vyvození pravidla pro určitý gramatický jev začnou mít obavy z ústního projevu a přijdou o určitou míru své spontaneity. Uvědomují si totiž existenci pravidla, které se k danému jevu váže, a potřebu použít správný tvar. “Žáci ztrácejí oporu ve svých do té doby přirozeně vzniklých jazykových schématech, neboť jsou pobízeni k tomu, aby o všem, co se dosud naučili přirozeně, přemýšleli“ (Babušová, 2013, s. 157). Úkolem učitele je vést žáka k rozvoji komunikační kompetence, která mu umožní z jazykového systému vědomě vybírat ty jazykové prostředky, které nejlépe slouží jeho komunikačnímu záměru a jsou adekvátní dané komunikační situaci. Podmínkou komunikační kompetence je přitom ovládnutí kompetence jazykové. Ta je založena na jazykových znalostech, které rozlišujeme dvojí, a to explicitní a implicitní. Explicitní znalosti jsou vědomé znalosti norem a gramatických pravidel. Implicitní jsou poté znalosti, které žáci projevují, když se vyjadřují spontánně a plynule, aby realizovali svůj komunikační záměr. Úkolem školy je tedy převést implicitní znalost na znalost explicitní,

tak aby své zkušenosti žák zúročil při osvojování jazykových zákonitostí, které se uplatňují ve výuce českého jazyka (Kucharská, 2017; Štěpáník, 2020; Štěpáník et al., 2020a).

### 1.5 Zásady uplatňované ve výuce českého jazyka

Nedílnou součástí kultury společnosti je dobré jazykové vzdělávání usilující o dosažení jazykové kultury, která je ve spisovném vyjadřování tvořena jazykovou vytríbeností a správností. Ta je charakteristická snahou o dosažení ústního a písemného projevu, který je v souladu se spisovnou normou a její mluvnickou, ortoepickou, ortografickou a lexikální kodifikací. Kultivovaný projev se však nemusí vždy zcela shodovat s normou spisovného jazyka. Mnohdy se totiž projevují nářeční prvky, které však projev nemusí ochudit o jeho kultivovanost. Obecná čeština a nářečí se odchyľují od spisovného jazyka a je tak potřeba žáky vést k ovládnutí tvaroslovné normy. Dalším důležitým bodem je slovní zásoba, která se v průběhu let mění. Vznikají slova nová, stará slova zanikají, může se měnit také jejich význam. Pro vzájemné porozumění je potřebná znalost významu nejfrekventovanějších slov. Důležitým znakem kultivovaného projevu je také pravopisná stránka psaných a zvuková stránka mluvených projevů. Nesmíme však zapomínat na fakt, že jazyk není neměnný, ale vyvíjí se (Svobodová, 2003). O získávání dobrého jazykového vzdělání žáků se velkou měrou zasazuje škola, a především učitelé českého jazyka. Aby bylo jazykové vzdělávání co nejefektivnější, je potřeba dbát ve výuce didaktických zásad. Kurelová (2002, s. 268) je definuje jako „obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter.“ Ve výuce českého jazyka by mělo být dbáno jednak na obecné didaktické zásady, které platí pro všechny předměty, jednak na speciální zásady vztahující se k výuce českého jazyka (Čechová & Styblík, 1998).

Mezi didaktické zásady vztahující se specificky k výuce českého jazyka patří **zásada přiměřenosti věkovým a individuálním zvláštnostem žáků**. Ta má být uplatňována ve výuce českého jazyka jak v oblasti kvalitativní, tak kvantitativní. Jedná se o výběr učiva a jeho částí, množství a rozsah, ale také jeho podání včetně formulací, které učitel využívá. Na žáky se nemají klást nepřiměřené požadavky, to znamená ani příliš velké, ani příliš nízké. S tím souvisí také potřeba diferenciacce a individualizace výuky (Čechová & Styblík, 1998; Svobodová, 2003). Štěpáník et al. (2020b) specifikují tuto zásadu v rámci principu orientace na žáka. Ten spočívá v reflektování aktuálních teorií jazykového vývoje a poznatků vývojové lingvistiky o jednotlivých oblastech jazykového vývoje dítěte. Zdůrazňuje návaznost na přirozený jazykový vývoj dítěte a potřebu respektování jeho přirozeného

jazykového vědomí. Zahrnuje studium žákovských prekonceptů o jazykových jevech a fungování jazykového systému. Zdůrazňuje dynamickou interakci implicitních a explicitních jazykových znalostí v obsahu a procesu jazykově-komunikačního vzdělávání. V souladu s tímto principem by se v jazykově-komunikačním vzdělávání mělo uplatňovat představování jazykového jevu z různých úhlů pohledů a různým způsobem tak, aby byl brán ohled na individuální potřeby žáků.

**Zásada uvědomělosti a lingvistického přístupu** představuje potřebu, aby žák za aktivní účasti ve vyučovacím procesu pochopil učivo správně, tak aby bylo ve shodě se současným vědeckým poznáním a byl schopen získané znalosti využívat v praxi. Zdůrazňuje, že praxe nemá zaostávat za teorií, ale má respektovat aktuální konceptuální systémové nastavení výuky češtiny. Je tedy potřebné, aby výklady a odůvodňování jazykových jevů byly v souladu s aktuálním lingvistickým poznáním (Čechová & Styblík, 1998; Svobodová, 2003; Štěpáník et al., 2020b).

Se zásadou uvědomělosti se úzce váže také **zásada strukturálního uspořádání učiva**. Jazyk totiž není jen soubor osamoceně stojících prvků. Mezi jednotlivými prvky je množství vazeb. Proto ani ve vyučování nemohou být jednotlivé prvky představovány izolovaně. Učitel českého jazyka by měl ve výuce usilovat o představení jazykových prvků určitého systému a jejich podstatných vzájemných vztahů, kterými je tento systém utvářen (Svobodová, 2003).

V charakteristice vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV je uvedeno, že má komplexní charakter. Ve výuce by se tak měly prolínat všechny tři složky tohoto oboru, a to jazyková, komunikačně-slohová a literární. Základní funkcí jazyka je totiž funkce komunikativní, a proto je nutné klást na první místo požadavek naučit žáky ovládat spisovný jazyk v jeho mluvené i psané podobě, a to jak z hlediska jazykové správnosti, tak z hlediska využívání jazykových prostředků vzhledem ke komunikační situaci a komunikačnímu záměru mluvčího. Takto by mělo docházet k uplatňování **zásady komplexnosti**. Ta je didakticky považována za jednu ze stěžejních didaktických principů výuky českého jazyka. Zásada komplexnosti představuje ve výuce českého jazyka propojení jazykové výuky, která zajišťuje poznávání jazykového kódu, jazykové výchovy, která klade důraz na využívání jazykových znalostí při všech formách komunikace a integraci jednotlivých složek do jedné vyučovací hodiny. Komplexnost se vztahuje také k samotným jazykovým projevům, které by neměly být vytrženy z kontextu a zahrnuje komplexní rozvíjení gramotnosti žáků, a to ve všech předmětech (Čechová & Styblík, 1998; Metelková

Svobodová, 2020; Svobodová, 2003). Zásadu komplexnosti vymezujeme na třech základních úrovních tematicko-poznatkové integrace. Jedná se o úroveň mezipředmětovou, vnitřněpředmětovou a vnitrosložkovou. Tematická integrace představuje snahu využít pro různorodé učivo jednotící komunikační téma. Poznatková integrace je zaměřena na propojení učebních celků, jejichž kombinace žákovi pomůže lépe pochopit podstatu a fungování dílčích jevů a celků. Mezipředmětová úroveň integrace výuky češtiny je založená na její podpůrné funkci vůči ostatním předmětům a cílí na zohledňování vývoje žáků a jejich schopnosti vnímat realitu komplexně. Specifikem českého jazyka je, že prostupuje všemi předměty kurikula. Dobrá úroveň komunikační kompetence tak žákovi pomáhá ve všech ostatních předmětech. Zároveň učení se ostatních předmětů obohacuje jazykové struktury žáka. Ve výuce českého jazyka je proto potřeba klást důraz na komunikační a praktické aspekty výuky. Vnitřněpředmětovou integrací rozumíme propojení jazykové, komunikační, a pokud je to možné také literární výchovy. Vnitrosložková úroveň integrace představuje hledání smysluplného propojení jazykových jevů tak, aby výuka představovala jazyk jako vzájemně provázaný systém, který funguje podle určitých zákonitostí (Metelková Svobodová, 2020; Štěpáník et al., 2020).

## 2 PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ

Základem kvalitního vzdělávání je kvalitní učitel, který musí disponovat specifickými znalostmi a dovednostmi, které mu umožní vykonávat svou práci odborně tak, jak osoby mimo učitelskou profesi nedokáží. Budoucí učitelé jsou připravováni v rámci vysokoškolského vzdělávání, které jim poskytuje inspirace a podněty, které se týkají vyučovacích metod, organizačních forem, plánování učebních jednotek atd. Mezi jednotlivými vysokými školami jsou rozdíly v podobě, rozsahu a pořadí základních složek učitelské přípravy. Nejmarkantnější rozdíly jsou v délce pedagogické praxe, která probíhá na fakultních školách, ve kterých je praxe studentů vedena fakultními učiteli. Didaktika českého jazyka, jakožto vysokoškolský předmět, je úzce propojena s praxí a s otázkami didaktické transformace lingvistických poznatků. Studenti učitelství si však stěžují na nedostatečnou připravenost na praxi. Profese učitele je velmi komplexní, proto je celkem pochopitelné, že na vše nelze při studiu na vysoké škole připravit (Nálepová, 2019; Vejvodová, 2021). V této kapitole poroto popíšu, jaká specifika jsou požadována u učitelů českého jazyka na prvním stupni základní školy, jakou roli hraje v přípravě budoucích učitelů fakultní učitele a co ve vztahu k přípravě budoucích učitelů představuje pojem mentoring.

### 2.1 Učitel českého jazyka na 1. stupni základní školy

Mění se nároky na kvalitní zvládnutí učitelské profese vedou k důrazu na profesionalizaci učitelství. Jedním z přístupů ke zkoumání podstaty profesionality učitele je snaha charakterizovat ji prostřednictvím klíčových profesních kompetencí. Ty jsou definovány jako: „Soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 129). Jedná se o soubor kvalit učitele projevujících se ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které podmiňují kvalitní výkon učitelské práce (Tomková & Spilková, 2019). Kompetence popisují, jaké má mít učitel teoretické znalosti, praktické dovednosti a jaký má být, aby se stal odborníkem v oblasti edukace, řešení obtíží ve výchově a učení, hodnocení, diagnostiky a rozvoje vlastních kompetencí. Výčet kompetencí učitele v definici Průchy, Walterové a Mareše poukazuje

na komplexnost učiteléské práce, kde jsou jednotlivé oblasti navzájem provázány a někdy jsou obtížně pozorovatelné, či měřitelné (Kratochvílová, Horká, & Chaloupková, 2015). V celku pedagogicko-psychologických kompetencí jsou výrazné zejména nároky na diagnostickou kompetenci propojenou se schopností účinných intervencí. Ve škole se totiž učitelé setkávají s rozmanitými skupinami žáků, kteří mají specifické vzdělávací potřeby, na které je potřeba brát ohled. Aby na ně však mohl učitel brát ohled, musí být nejprve schopný provést základní pedagogickou diagnostiku žáka. Další nároky jsou kladeny na kompetence sociální a komunikativní. Učitel každodenně komunikuje s žáky a často se dostává do styku také s jinými dospělými, například zákonnými zástupci žáků. Je proto podstatné, aby dokázal komunikovat efektivně. Vzhledem k nárůstu pedagogické autonomie dochází ke zvyšování nároků na schopnost učitele argumentovat, vysvětlovat a zdůvodňovat svá pracovní rozhodnutí. Za velmi důležitou je považována sebereflexe učitele a schopnost reflektovat praktické zkušenosti. Na základě ní se totiž může učitel dál profesně rozvíjet a zkvalitňovat svou práci. Zásadní roli má psychodidaktická kompetence. Ta spočívá v didaktické transformaci vzdělávacího obsahu pro děti mladšího školního věku, takovým způsobem, aby byly zohledněny věková specifika, individuální potřeby a možnosti žáků (Tomková & Spilková, 2019).

Přestože řada požadavků na učitele prvního stupně základní školy je identická s nároky na jinak kvalifikované učitele, existují nároky specifické. Jedním z nejvýraznějších specifík je fakt, že ve třídě bývá většinou jen jeden učitel, který zpravidla vyučuje všechny předměty. Musí proto ovládat obsahovou šíři daných vyučovacích předmětů. Základním ukazatelem kvality výuky českého jazyka je učitelův způsob práce s obsahem, jeho didaktické uchopování a zvládnutí obsahu žáky, především tedy jejich jazykové vědomosti, dovednosti, návyky, schopnosti, postoje a názory. Protože žáci v každodenním životě využívají český jazyk, vstupují do školy vybavení jeho komplexní praktickou znalostí. Na rozdíl od učitelů jiných předmětů je tak učitel českého jazyka ve specifickém postavení. Z tohoto pohledu je znalost, jak žáci užívají jazyk, to, jak o něm přemýšlejí, zohledňování prekonceptů a aktuální úroveň poznání žáků při uvažování o mateřském jazyku jedním ze základních předpokladů kvality ve výuce českého jazyka. Ideální obraz učitele češtiny má různé varianty, ovšem některé základní rysy by měli mít všichni učitelé shodné. Kvalitní učitel českého jazyka by měl být charakterní člověk, který je didakticky i oborově vybavený odborník disponující znalostmi v oblasti lingvistiky, pedagogiky, psychologie, sociologie aj. Jeho vzdělání by mělo být široké a mělo by zahrnovat všeobecný kulturní rozhled. Důležité je také celoživotní



vzdělávání učitelů, které zajistí jejich přehled o nových trendech, případných změnách a úpravách v pravopisu (Babušová, 2013; Čechová & Styblík, 1998; Štěpáník, 2019; Štěpáník, 2020). Objevuje se také požadavek na integraci obsahu vzdělávání a hledání styčných bodů mezi různými obory s cílem snažit se zprostředkovat základy celistvého obrazu světa, který odpovídá vnímání a myšlení dětí v tomto věkovém období (Tomková & Spilková, 2019). Velký význam má vztah učitele a žáků. Učitel primární školy pracuje s žáky téměř stále sám a působí na ně celou svou osobností. Zvláště pak u nejmladších žáků bývá učitel významná autorita a jeden z identifikačních vzorů, ke kterému se chtějí žáci přiblížit. Jeho případný negativní vliv však není kompenzován jiným učitelem, který by mohl žákům předkládat jiný vzor. To klade na bedra učitele zvýšené nároky na odpovědnost za žáky a jejich rozvoj. Učitel tvoří sociální klima ve třídě, ovlivňuje žakovské vztahy, učí je společnému soužití, vzájemné komunikaci a má podíl na socializaci žáků. V současné době se vzhledem k důrazu na inkluzi objevují nové nároky na spolupráci učitele s asistentem pedagoga, speciálním pedagogem, školním psychologem, poradenskými centry atd. (Čechová & Styblík, 1998; Tomková & Spilková, 2019). S tím souvisí také zvýšené nároky na diagnostickou činnost učitele, protože pracuje s velmi různorodou skupinou žáků. Učitel zejména na prvním stupni základní školy je první poučenou instancí, která může zachytit u žáků odchylky od standardní ortofonické podoby českých hlásek, nácvikem je korigovat a posoudit nutnost logopedického zásahu (Vlčková-Mejvaldová, 2022). Podílí se na základní diferenciaci a individualizaci, navrhuje podpůrná opatření, vypracovává plány pedagogické podpory u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a také u dětí s nadáním v určité oblasti. Také způsob hodnocení, které by mělo přihlížet k individualitě jednotlivých žáků, zvyšuje požadavky na diagnostickou zdatnost učitelů. Studie však ukazují, že teoretická příprava učitelů nezaručuje kompetence v aplikační oblasti (Tomková & Spilková, 2019; Vlčková-Mejvaldová, 2022). Vedle obecně lidských kvalit a studia odborné literatury je nezbytné, aby učitel českého jazyka na prvním stupni základní školy dbal na kultivovaný mluvený projev, protože má významnou roli ve vytváření jazykové kultury žáků a je pro ně mluvním vzorem. Součástí odbornosti učitele je schopnost adekvátního, výstižného sdělení názoru na problém, jeho řešení, ale i organizování a řízení pokusů žáků o jeho řešení. Vzhledem k tomu, že podstatnou složkou vyučování je komunikační činnost, není důležité pouze dodržování normy spisovného jazyka, ale i schopnost komunikovat, kterou by měl učitel rozvíjet také u svých žáků. Vyučování by proto mělo být více založeno na dialogu mezi učitelem a žákem a žáky navzájem, aby měli žáci možnost rozvíjet své

komunikační dovednosti. Nejdůležitější je, aby výsledný text, psaný i mluvený, byl v souladu s komunikačním záměrem (Čechová & Styblík, 1998).

Štěpáník (2019) uvádí, že z tuzemských i zahraničních studií vyplývá, že začínající učitelé a studenti učitelství se soustředí spíše na činnost učitele a vnímají vyučovací hodinu jako chronologický sled výukových činností. Jejich pozornosti pak uniká specifická daného oboru. V rámci učitelství by tak měl být kladen důraz na reflektivní činnost, která umožňuje poučit se z realizovaného a následně svou činnost obměnit a přizpůsobit tak, aby byla zajištěna co nejlepší kvalita vzdělávání.

## 2.2 Fakultní učitel

Dobrá základ pro výkon učitelství má zajistit přípravné vzdělávání učitelů. Očekává se od něj profesní charakter a kvalitní příprava ve všech vzájemně provázaných složkách, a to oborové, didaktické, pedagogicko-psychologické a praktické. Znalostní obsah tvoří pedagogické znalosti, oborové znalosti, didaktické znalosti obsahu, specifické propojení oboru pedagogiky a psychologie, znalost kurikula a klíčových kurikulárních dokumentů s ohledem na cíle, účel a hodnoty edukace (Kratochvílová et al., 2015).

Nedílnou součástí pregraduální přípravy je také praxe ve fakultních školách. Průcha et al. (2009, s. 77) je definují jako "Mateřská, základní nebo střední škola, která na základě ujednání s pedagogickou aj. fakultou poskytuje studentům učitelství oborů možnost zúčastňovat se pedagogické praxe a osvojovat si dovednosti učitelství profese." Praktická příprava budoucí učitele motivuje, umožňuje jim ověřit si teoretické poznatky v praxi, získat základní praktické dovednosti a zkušenosti, které jsou pro jejich další profesní rozvoj velmi cenné. Dále pak rozvíjí jejich pedagogické myšlení, učí je uplatňovat didaktické zásady a psychologické poznatky při práci s žáky. V rámci praktické přípravy dochází k propojení teoretického a praktického poznání, intenzivní spolupráci učitelů z fakulty i z fakultní školy, organizačnímu a administrativnímu propojení obou institucí. Fakultní škola se stává útočištěm budoucích učitelů, které se podílí na hledání a ověřování pokrokových výukových koncepcí, na experimentování, realizaci prvních pokusů o vedení vyučovací hodiny, zkoušení nových přístupů k edukačním problémům pod vedením a ve spolupráci s odborníky z fakulty. Na praktické přípravě studentů se tak začne podílet kromě oborového didaktika také odborník z praxe. Díky tomu, že student pracuje pod odborným vedením provázejícího učitele z praxe, stává se jeho práce systematictější, propracovanější, zodpovědnější a samostatnější. Tímto způsobem studenti rozvíjejí potřebné klíčové profesní

kompetence, které nelze vytvářet a předávat bez autentické zkušenosti, která plyne z praxe. Nezastupitelnou roli v tomto procesu získávání zkušeností představuje fakultní učitel, který bývá v českém prostředí označován také jako provázející či cvičný učitel. V anglicky mluvících zemích se však častěji setkáme s výrazem mentor. Podporující profesní vztah mezi fakultním učitelem – mentorem a budoucím učitelem můžeme považovat za jednu z forem mentoringu (Kratochvílová et al., 2015; Maňák, 2002; Nešpor & Lukáš, 2004).

Mazáčová (2002) představuje výsledky průzkumu mezi fakultními učiteli základních a středních škol v Praze, kdy učitelé hodnotili kvality osvojení významných pedagogických dovedností studentů učitelství a některých dalších aspektů pedagogické praxe. Z výsledků je patrné, že fakultní učitelé považují za klíčové dovednosti při přípravě budoucích učitelů obecné i oborově didaktické, diagnostické, sociálně komunikativní a osobnostní vlastnosti. Většina fakultních učitelů spatřovala obtíže budoucích učitelů v oblasti znalostí a dovedností didaktických a metodických. Nejvíce problémové se jim jeví časové rozvržení učiva, analýza učiva, adekvátní reakce na vzniklé didaktické situace, kvalitní příprava na vyučování, sociálně komunikativní a diagnostické dovednosti. Naopak nejlépe hodnotí práci s cíli, využití různorodých metod a organizačních forem atd (Mazáčová, 2002).

### 2.3 Mentoring

Jednou z podmínek pro kvalitní vzdělávání jsou zcela jistě kvalitní učitelé. Možností, jak podpořit jejich profesní rozvoj je více. Jednou z forem individuální profesní podpory učitelů je mentoring. Ten bývá považován za důležitý a velmi efektivní způsob především pro budoucí a začínající učitele. Téma mentoringu je teoreticky rozpracováno a v praxi aplikováno především v anglosaských zemích, odkud také tento název pochází (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Kratochvílová et al., 2015).

Jednotná definice mentoringu v odborné literatuře schází. Clutterbuck (2004a, podle Píšová, Duschinská, et al., 2011) spatřuje nejednoznačnost pojmu v tom, že obecně přijímaná definice pojmu neexistuje; podpora profesního rozvoje se liší v závislosti na dané kultuře; všechny formy podpory v průběhu let prochází vývojem a dochází tak k jejich vzájemnému přibližování a obohacování. Pro vymezení pojmu mentoring, uvádím definice vybraných autorů. Jonson (2008, podle Lazarová, 2010, s. 60) uvádí, že mentoring je „profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionální vzestupu a úspěšnosti v práci.“ Clutterbuck (2004a, podle Píšová, Duschinská, et al., 2011, s. 41) definuje mentoring jako „proces, v němž je jedna

osoba (mentor) zodpovědná za dohled na kariéru a rozvoj jiné osoby (mentee), a to mimo přímou linii subordinace (podřízený/nadřízený)“. Glickman a Gordon (1995, podle Píšová, Duschinská, et al., 2011, s. 42) definují mentoring jako „proces, kdy zkušený učitel-expert spolupracuje se začínajícím učitelem (novice teacher) a poskytuje mu individualizovanou průběžnou profesní podporu.“ Píšová a Duschinská, et al., (2011, s. 46) vymezuje mentoring jako „intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.“ Hobson et al. (2009, s. 207) definují mentoring jako „individuální podporu začínajícího nebo méně zkušeného praktika (mentee) zkušenějším praktikem (mentorem), navrženou primárně pro asistenci rozvoje osobnosti menteeho a usnadnění jeho uvedení do kultury profese a do specifického místního kontextu.“ Brumovská a Málková (2010, s. 6) popisují mentoring jako „blízký, individuální, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora, který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu, méně zkušenému chráněnci (mentee).“ Z uvedených definicí vyplývá, že mentoring můžeme chápat jako záměrný dlouhotrvající vztah mezi osobou zkušenější a méně zkušenou, která má být prostřednictvím tohoto vztahu podporovaná a rozvíjena v oblasti osobnosti a profesní.

České pojmy se vždy nemusí shodovat se zahraniční terminologií a je tak možné, že jsou vykládány různými způsoby. V českém prostředí může být výraz mentor spojen s negativní konotací, protože může být vykládán jako poučovatel. Mentorované osoby jsou označovány jako mentee, protégé či intern. Český ekvivalent těchto slov je obtížné najít. Někteří autoři uvádí také nutnost odlišovat pojem mentoring a uvádění učitelů. Uvádění je chápáno spíše jako formální, v některých případech také legislativně zakotvené opatření, vztahující se k uvedení začínajících učitelů do praxe (Píšová, Duschinská, et al., 2011; Lazarová, 2010).

### 2.3.1 Mentor a mentee

Slovo mentór pochází z řečtiny a bývá překládáno jako „důvěrný přítel“. S Mentorem se setkáváme jakožto s postavou již v Homérových eposech, kde zastával roli náhradního otce pro Odysseova syna. Jeho význam byl pro malého chlapce zásadní, protože pro něj byl osobnostním vzorem, modelem a rádcem, který jej podporuje, povzbuzuje, motivuje, předkládá před něj výzvy a v případě potřeby je mu vždy nápomocný (Píšová, Duschinská, et al., 2011). Pol a Lazarová (1999, podle Píšová, Duschinská, et al., 2011, s. 40) uvádí, že mentor je „osoba uvádějící do znalostí oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějících supervizi. Užívá se nyní hlavně v moderním řízení organizací se snahou vytvářet určité formalizované struktury pro neformální předávání zkušeností a znalostí

staršími zaměstnanci mladším, a to i ve školství.“ Původní význam tak můžeme považovat v mnohém zachován i v současné pedagogice, kdy je mentor pro budoucí či začínající učitele moudrým, zkušeným a důvěryhodným rádcem a průvodcem na cestě k profesnímu růstu (Pazderská, 2016).

Mentor by měl disponovat nejen odpovídajícími znalostmi, ale také praktickými dovednostmi. Dobrý mentor by měl být sám dobrým učitelem, který je schopný svému svěřenci něco předat. Jak ale vyplývá z výzkumů mít zkušenost jako učitel, či být příkladným učitelem není ekvivalentní k tomu být výborným mentorem. Ten musí disponovat specifickými znalostmi, schopnostmi a dovednostmi. Musí být mentoringu nakloněný a musí umět přizpůsobit svůj komunikační styl podporovanému jedinci. Oba by měli mít podobnou filosofii a “lidsky si sednout“, aby byli schopni spolupracovat a naladit se na sebe (Lazarová, 2011). Mentor by měl věnovat pozornost strategiím, které se využívají při práci s dospělými, měl by být citlivý, poskytovat emocionální podporu, zpětnou vazbu a postupně ustupovat do pozadí a přenechávat svému menteeemu dostatek prostoru pro jeho autonomii (Parker, Zenkov, & Glaser, 2021). Dále má být zkušený odborník ve svém oboru, trpělivý, podporující, otevřený novým nápadům, disponovat vysokými morálními hodnotami, sociálními a komunikačními schopnostmi, dokázat se postavit výzvám, měl by dát svému svěřenci dostatek prostoru pro sebereflexi a neměl by jej kárat, zesměšňovat či odsuzovat (Hrbáčková, Suchánková, Lukášová, & Duhárová, 2014).

Mentee je osoba mentorovaná, uváděná mentorem do praxe určitého oboru. Je to jeden z partnerů mentorského vztahu partner, jehož kompetence a osobnost jsou rozvíjeny a podporovány (Hrbáčková et al., 2014).

### 2.3.2 Mentorský vztah

Podstatnou vlastností mentoringu je vztah zkušeného mentora, který je v dané oblasti odborníkem a menteeho, tedy méně zkušeného učitele, mezi kterými probíhá komunikace zaměřená na poskytování rad a podpory. Jedná se o poměrně dlouhodobý vztah charakteristický vzájemnou důvěrou, respektem a porozuměním, jehož cílem je prostřednictvím každodenní pomoci, rozvíjet a upevňovat schopnost učitele zvládat své povinnosti, řešit výzvy a problémové situace. Mentor funguje jako přítel, průvodce a poradce učitele. Pozornost je zaměřena na schopnosti, potenciál, profesní rozvoj, zpětnou vazbu s reflexí menteeho. Spolupráci vede především podporovaný jedinec, jenž si určuje oblast, kterou chce rozvíjet, a to na základě svých potřeb (Hrbáčková et al., 2014; Lazarová, 2010;

Píšová, Duschinská, et al., 2011). Mentorský vztah je založen na sebereflexi, je podporující a nehodnotící. Může se jednat o vztah formální i neformální. Přínos z této spolupráce má jak podporovaný učitel, tak mentor, což bývá v definicích často opomíjeno (Pazderská, 2016).

Přirozený mentoring je vztah mezi dvěma osobami, který může probíhat v jakékoli fázi života a který se přirozeně rozvíjí. Charakteristická je vzájemná loajalita, tolerance, respekt a důvěra, které jsou základem pro rozvoj menteeho. Jedná se však o vztah vzájemně přínosný. Mentor nemá žádné mentorské vzdělání ani neprochází žádným speciálním kurzem, či výcvikem. Tuto „práci“ vykonává nezištně a bez vnějšího popudu či zásahu třetí osoby (Brumovská & Málková, 2010).

### 2.3.3 Vymezení mentoringu, supervize a koučování

Supervize, koučování (coaching) a poradentství jsou pojmy příbuzné mentoringu, se kterými se setkáváme také v souvislosti s profesní podporou a rozvojem učitelů. Tato slova bývají někdy chápána jako synonyma a jsou mezi sebou zaměňována, přestože jsou charakteristické pro rozdílné oblasti. Nedílnou součástí mentorské práce jsou specifické způsoby práce, které jsou obsaženy v supervizi a koučování. Existují však patrné rozdíly mezi jednotlivými procesy. Zaměřím se na ně proto v další části textu (Lazarová, 2010; Píšová, Duschinská, et al., 2011).

Jak už jsem se dříve zmiňovala, mentoring je dlouhodobější proces, který je realizován prostřednictvím předem daného plánu, který se ale v průběhu práce může měnit na základě aktuálních potřeb. Stejně tak se postupně mění také vztah obou aktérů. Ti sdílejí společné okamžiky úspěchu, neúspěchu a frustrace. Tento vztah je dynamický a prochází několika fázemi, které musí mentor následně reflektovat a v souladu s nimi plánovat úkoly a přijímat nové podoby své mentorské role. Zpočátku se jedná o velmi blízký vztah, v rámci kterého mentor poskytuje pomoc s přípravou, hospitací v hodině, supervizi atd. Následně dochází k odpoutávání a rozvíjení samostatnosti menteeho (Lazarová, 2011). Jonson (2008, podle Lazarová, 2010) popisuje dynamiku mentorského vztahu ve čtyřech fázích. V první fázi iniciace dochází ke vzájemnému vytváření vztahu a budování důvěry, která je pro další spolupráci velmi důležitá. Následuje fáze kultivace, kdy si mentee osvojuje nové dovednosti a dosahuje požadované úrovně profesních kompetencí. V rámci separace se mentor začne vzdalovat svému svěřenci, protože svou funkci již splnil a mentee je schopný pracovat již samostatně. V poslední fázi dochází k novému vymezení vztahu. Z mentora a jeho svěřence se stávají přátelé a kolegové (Lazarová, 2010). „Ve školním kontextu je mentoring

definován jako profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci“ (Lazarová, 2011, s. 99). Metody využívané během mentoringu mohou být supervize, rozhovor, koučování, hospitace v hodině, pomoc s přípravou, konzultace atd. (Lazarová, 2010).

Slovo kouč je odvozeno z anglického coach ve smyslu dopravního prostředku. Studenti Oxfordské univerzity jej ve 30. letech 19. století poprvé použili ve smyslu školitel, či tutor, který je měl provést zkouškou. Koučování probíhá mezi klientem a koučem, který nemusí být v dané oblasti odborníkem, prostřednictvím předem naplánovaného rozvrhu schůzek. Jedná se obvykle o krátkodobou činnost, jejíž potřeba vychází například z konfliktu či kritické situace. Spolupráci, která je zaměřená na konkrétní výkon, dovednost a cíl, řídí převážně kouč, který také poskytuje klientovi zpětnou vazbu. Profesní rozvoj kouče se na rozdíl od mentoringu neočekává (Píšová, Duschinská, et al., 2011).

Výraz supervize se využíval v anglicky mluvících zemích pro označení činnosti nadřízeného pracovníka (supervizora), který pracoval jako dozor a měl kontrolovat především kvalitu práce. Supervize je placená služba, která se váže na pomáhající profese, tedy oblasti zdravotní péče, psychoterapie a sociální práce. Jedná se o kombinaci řízení, vzdělávání, podpory, reflexe práce a vztahů, nacházení nových řešení, porozumění dané situaci a rozvoji tvořivého myšlení. Tuto službu provádí externí odborník na základě uzavřené zakázky. Ve školství slouží supervize jako nástroj školského managementu a často se tak váže na vztah podřízený – nadřízený. Tento vztah mezi oběma aktéry je trvale asymetrický, kdežto u mentoringu se vztah vyvíjí a směřuje k postupnému vytvoření symetrického až partnerského vztahu (Píšová, Duschinská, et al., 2011). V Pedagogickém slovníku najdeme supervizi v učitelství definovanou jako formu: „odborné přípravy na určitá povolání, kdy adept nebo začátečník pracuje v reálných podmínkách pod dohledem, popř. vedením zkušenější osoby. Jako tzv. uvádění se užívá pro zdokonalování začínajících učitelů. Někdy se užívá i tzv. kolegiální supervize, kdy si učitelé stojící na stejné služební úrovni hospitující v hodinách a následně diskutují v přátelské atmosféře své poznatky s cílem zlepšit práci obou účastníků“ (Průcha et al., 2013, s. 295). Na rozdíl od mentoringu, který směřuje především k podpůrné činnosti, je supervize více založena na kontrolní činnosti. Je tak často spojována s přípravou budoucích učitelů, kteří mohou být supervidováni akademickým pracovníkem případně učitelem z praxe, či s uváděním začínajících učitelů (Píšová, Duschinská, et al., 2011).

### 2.3.4 Formy mentoringu

V průběhu osmdesátých let 20. století začal mentoring pronikat také do oblasti školství a vzdělávání učitelů. V České republice v současné době není zavedena žádná formální podpora profesního rozvoje učitelů. Dříve fungoval tzv. uvádějící učitel, který byl nápomocný začínajícím učitelům, tato funkce byla však formálně zrušena a nebyla nahrazena žádnou jinou. Přesto se na některých školách s uvádějícím učitelem můžeme setkat i dnes (Píšová, Duschinská, et al., 2011).

Charakteristickým znakem přístupu mentorů ke svým svěřencům je „zrcadlový efekt“. Mentor obvykle vzpomíná na sebe ve stejné pozici jako se nachází jeho svěřenec právě teď a poskytuje mu tak celkovou reflexi a náhled (Brumovská & Málková, 2010).

Typickou formou je spolupráce face-to-face. Vzhledem k současnému technologickému pokroku a často také nedostatku času, bývá využíván také virtuální mentoring případně kombinace obou způsobů. Mentoring můžeme rozlišovat na formální a neformální. Formální mentoring představuje systémově nastavenou podporu učitelů, prostřednictvím mentorských programů. Typický je pro něj formálně vytvořený mentorský vztah, který je obvykle zprostředkován třetí osobou. Cílem je však rozvinout vztah co možná nejpodobnější neformálnímu přátelství. Aby šlo tohoto cíle dosáhnout, je potřeba umět překonat formálnost a rozvinout neformální přátelský vztah. Neformální mentoring vzniká a probíhá jako přirozeně se vyvíjející vztah mezi podporovanou osobou a mentorem, který však nemá žádné mentorské vzdělání a tuto práci dělá ze své vůle a nezištně. Tímto způsobem předává své znalosti, zkušenosti, rady a umožňuje tak osobnostní růst učícího se (Hrbáčková et al., 2014).

Mezi další formy mentoringu řadíme skupinový mentoring, opačný mentoring, peer mentoring a mentoringovou řadu vedoucích (Brumovská & Málková, 2010; Hrbáčková et al., 2014; Píšová, Duschinská, et al., 2011).

### 2.3.5 Výhody a nevýhody mentoringu

Pro budoucí i začínající učitele je škola místem, na které se musí adaptovat a ve kterém se musí začít orientovat. Největší význam má mentoring pro budoucí učitele v tom, že je jim ze strany mentora poskytována emocionální a psychologická podpora, která napomáhá zvyšování jejich profesního sebevědomí. To jim umožňuje zvládat obtížné situace a rozvíjí to jejich schopnosti řízení třídy a organizace času. Důležitá je také pomoc s adaptací na normy a požadavky školy. Je jim poskytována odborná podpora, která může do jisté míry kompenzovat pocity osamělosti a bezradnosti v novém prostředí. Tento vztah posiluje pocit



sounáležitosti. U mentoru dochází k posílení motivace a odpovědnosti, pocit užitečnosti a kompetentnosti, rozvíjí se vztah k mladším kolegům. Ne vždy však mentor plní svou práci tak, aby byla vyhovující a podporující. Někteří autoři uvádí, že budoucí učitele nemají od svých mentorů dostatek prostoru pro autonomii, nebo je na ně vyvíjen nepřiměřený tlak a náročné úkoly je mohou vést k pocitům úzkosti a selhání (Hobson et al., 2009; Lazarová, 2011).

Setkáváme se také s pozitivním vlivem na profesní a osobnostní rozvoj mentorů, kteří díky této práci získávají nové nápady, využívají nové strategie, zlepšují své komunikační dovednosti. Někteří učitelé uvádí, že mají dobrý pocit z toho, když jsou jejich nápady ověřeny univerzitními učiteli. Cítí se méně izolovaní, těší se ze spolupráce, zvyšuje se jejich sebehodnocení, sebedůvěra a sebeúcta. Pro některé to může znamenat také kariérní posun, díky sebereflexi a odhalení svých silných stránek. Někteří učitelé ale považují mentoring spíše za nevýhodu, která jim nepřináší žádný prospěch, pouze je zahrnuje velkým množstvím práce navíc. Mohou pociťovat stavy nervozity, nejistoty či ohrožení, pokud jsou jejich hodiny pozorovány jejich svěřencem (Hobson et al., 2009; Píšová, Duschinská, et al., 2011).

### 3 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část této práce byla zaměřena na objasnění klíčových pojmů souvisejících se současnými přístupy ve výuce českého jazyka a mentoring budoucích učitelů. První kapitola byla zaměřena na vymezení teoretických východisek výuky českého jazyka. Stručně byl popsán historický vývoj výuky českého jazyka. Ta prošla mnohými změnami, které byly vázány jednak na společenské změny, ale také na nové poznatky z oblasti lingvistiky. Střídaly se tak tendence jazykového vzdělávání zaměřené na přísné logicko-gramatické poznávání jazykových norem a tendence soustavné vyučování mluvnice zcela zrušit a učit pouze jazykovou nápodobou. Objevovaly také názory, které tvrdily, že gramatika je překážkou přirozeného rozvoje jazykových schopností a byl kladen důraz na vyjadřování prostřednictvím jazykové praxe (Šmejkalová, 2015). Dále byl popsán současný přístup k výuce českého jazyka, jehož kořeny sahají na přelom 60. a 70. let 20. století. V tomto období došlo ke komunikačně-pragmatickému obratu jazyka, jehož podstatou je rozvíjení dovednosti vyjadřovat se jasně, výstižně, jazykově správně a spisovně, tak, aby byl žák úspěšný v komunikaci. Jde tedy o uplatňování jazykových prostředků v komunikaci na základě kontextu a komunikačního záměru mluvčího. Přestože myšlenka rozvíjení především komunikačního cíle v jazykové výuce je stará několik desítek let a v současné době je také požadavkem jazykového vzdělávání, v realitě školní praxe stále nedošlo k dostatečné implementaci. V praxi se stále setkáváme s tradičním pojetím jazykového vyučování, které je zaměřeno na rozvoj formálně-poznávacích cílů (Štěpáník et al., 2020b). Prostor byl věnován také kurikulárnímu ukotvení a specifikům výuky českého jazyka. Poslední část první kapitoly je věnovaná didaktickým zásadám, které by měly být ve výuce českého jazyka uplatňovány. Jedná se jak o obecné didaktické zásady, tak o zásady specifické. Mezi ně patří zásada přiměřenosti věkovým a individuálním zvláštnostem žáků, zásada uvědomělosti a lingvistického přístupu, zásada strukturálního uspořádání učiva, zásady komplexnosti.

Druhá kapitola je zaměřena na přípravu budoucích učitelů. V první části vymezují požadavky na učitele českého jazyka na prvním stupni základní školy. Ten by měl disponovat profesními kompetencemi, hlubokými znalostmi, kultivovaným projevem atd. Štěpáník (2019) v této souvislosti uvádí, že budoucí učitelé jsou často soustředěni na činnost učitele a uniká jim specifičnost oboru a jevy, které se ve výuce vyskytují. Upozorňují také na míru vlivu učitele na prvním stupni na žáky, kteří jej v tomto období často mají za svůj vzor. Dále stručně popisují praktické přípravné vzdělávání budoucích učitelů, které probíhá

na fakultních školách. S tím souvisí také vymezení role fakultního učitele, jakožto zkušeného rádce, který se podílí na profesní podpoře budoucích učitelů. V této části představuji také průzkum Mazáčové (2002) mezi fakultními učiteli zaměřený na kvalitu osvojení významných pedagogických dovedností studentů učitelství a některých dalších aspektů pedagogické praxe. Vzhledem k podporujícímu vztahu mezi fakultním a budoucím učitelem, který můžeme považovat za formu mentoringu, vymezuji v poslední části druhé kapitoly mentoring jakožto jeden ze způsobů profesní podpory učitelů.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci mé diplomové práce byl zvolen kvalitativní design výzkumu, jehož průběh a realizaci přibližuji v této kapitole. V následujícím textu představuji cíle výzkumu, výzkumné otázky, metodu sběru dat a charakteristiku výzkumného souboru.

### 4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

#### Hlavní cíl:

- Zjistit, jak vnímají fakultní učitelé obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

#### Dílčí cíle:

- Popsat, jaké obtíže mají budoucí učitelé v oblasti odborné připravenosti ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ.
- Popsat, jaké obtíže mají budoucí učitelé v oblasti praktických dovedností ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

#### Hlavní výzkumná otázka:

- Jak vnímají fakultní učitelé obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?

#### Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké obtíže mají budoucí učitelé v oblasti odborné připravenosti ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?
- Jaké obtíže mají budoucí učitelé v oblasti praktických dovedností ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?

### 4.2 Metoda sběru dat

V rámci předkládaného výzkumu, který má kvalitativní charakter, byly zvoleny a použity dvě výzkumné metody, a to fokusová skupina a interview s fakultními učiteli.

Švaříček a Šedřová (2010, s. 185) definují focus group (ohniskovou skupinu) jako „výzkumnou metodu, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma.“ V pedagogickém výzkumu je fokusová skupina efektivní při zkoumání témat, u kterých je podstatný skupinový

fenomén. Ten představuje stimuly, bariéry a další determinanty vyplývající z příslušnosti k určité skupině. Aby mohlo v rámci fokusové skupiny docházet ke skupinovým interakcím, je důležité, aby skupina nemyl příliš malá, ani příliš rozsáhlá. Švaříček a Šed'ová (2010) uvádí, jako ideální rozmezí mezi šesti a osmi členy. Ti mohou být vybíráni nezáměrně, nebo záměrně podle předem definovaných kritérií s ohledem na výzkumné otázky.

Fokusová skupina byla realizována v říjnu roku 2022 v prostorách Fakulty humanitních studií ve Zlíně. Výběr účastníků byl záměrný. Jednalo se o fakultní učitelky ze Zlínského kraje, které mají zkušenosti s praxí studentů. Tohoto setkání se účastnilo pět fakultních učitelek, které splňovaly požadovaná kritéria. Pro rozhovor v rámci fokusové skupiny jsem sestavila seznam otázek, kterými jsem se chtěla zabývat. Během rozhovoru měli účastníci dostatek prostoru pro reagování na výroky, které zazněly od ostatních účastníků.

Švaříček a Šed'ová (2010) uvádí, že výhodnou strategií je propojení ohniskové skupiny s individuálními rozhovory. Tak tomu bylo i v případě mého výzkumu. Na základě analýzy rozhovoru v rámci fokusové skupiny byly sestaveny otázky pro individuální interview s fakultními učiteli. Chráska (2016, s. 176) definuje interview jako metodu „shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“ Individuální polostrukturované interview bylo uskutečněno s deseti fakultními učitelkami v průběhu února 2023. Všechna setkání proběhla osobně a po udělení souhlasu byla zaznamenána prostřednictvím audio-nahrávky. Po transkripci nahrávek byla data analyzována pomocí otevřeného kódování. Na základě takto vzniklých kódů byly vytvořeny významové kategorie a podkategorie.

### 4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výběr výzkumného souboru byl záměrný. Jednalo se o dostupný výběr fakultních učitelů, kteří mají zkušenosti s praxí studentů učitelství pro 1. stupeň základní školy. Pro spolupráci bylo osloveno několik ředitelů a zástupců ředitelů fakultních škol ze Zlínského kraje. Toto oslovování probíhalo ve dvou fázích. Nejprve pro rozhovor v rámci fokusové skupiny a následně pro individuální interview. Komunikace s fakultními učiteli, které oslovili ředitelé školy a byli ochotni se zapojit do výzkumu, probíhala poté individuálně.

Fokusové skupiny se účastnilo pět fakultních učitelek z prvního stupně základní školy. Jednalo se o učitelky různého věku s rozlišnou délkou praxe. Délka praxe jednotlivých učitelek byla 1, 3, 6, 12 a 30 let. Všechny učitelky měly vysokoškolské vzdělání magisterského stupně.

Individuální interview bylo vedeno osobně s deseti fakultními učitelkami z prvního stupně základní školy, které působily jak na velkých, tak na malých školách. Jednalo se o učitelky, které v dané době působily napříč všemi ročníky prvního stupně. Učitelky se lišily jak věkem, tak délkou praxe, která se pohybovala od 1 do 32 let.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V první části výzkumu byl proveden rozhovor v rámci fokusové skupiny, který byl zaměřen obecněji na obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na prvním stupni základní školy. Získaná data byla přepsána, několikrát důkladně pročtena a poté analyzována prostřednictvím otevřeného kódování. Vzniklé kódy byly seskupeny do několika kategorií, které představovaly možné obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka. Na základě toho byly sestaveny otázky pro individuální interview s fakultními učiteli, které byly součástí druhé části výzkumu. Rozhovory byly opět přepsány, důkladně pročitány a analyzovány prostřednictvím otevřeného kódování. Na základě získaných dat a významovém seskupení kódů bylo vytvořeno šest kategorií. Kategorie chybějící praktické dovednosti vznikla z většího počtu témat, která jsou vzájemně propojená. Jednotlivá témata jsou však natolik silná, že je vnímám jako podkategorie. V následující tabulce uvádím přehled kategorií, subkategorií a ukázkou některých kódů, které je tvoří.

Tabulka 1 Kategorie, subkategorie a ukázka kódů

Kategorie	Kódy
<b>Adaptace na neznámé prostředí školy</b>	Neznalost žáků, střídání tříd během praxe, nejisté technologie na praxích, nevyhovující učebnice, omezení možnostmi školy
<b>Přístup studenta k praxi</b>	Nastavení hranic, nechce být zlý, zápal, motivující nová tvář, připravenost na hodiny, spoléhání na improvizaci, snaha uniknout praxi, sevření požadavky školy
<b>Neodradit žáky od češtiny</b>	Rozvíjet lásku k jazyku, odborně připravení, obtížnost zaujmout, připustit vlastní chybu, zapálený učitel, nezapomínat na psaní, neoblíbený předmět, žák s odlišným mateřským jazykem
<b>Nezbytnost diagnostické a intervenční kompetence</b>	Individuální přístup, teoretická připravenost, realita praxe, diferenciacce a individualizace, rozdíly v tempu, zaslepení cílem



<b>Chybějící praktické dovednosti</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Zaslepení cílem</li> <li>• Neuspokojivý jazykový projev</li> <li>• Chybějící časový odhad</li> </ul>	Udržení pozornosti a kázně, soustředěnost třídy, kontrola pozornosti žáků, soustředěný na přípravu, mluvní vzor, hlasitost, srozumitelnost, učitel herec, ostych, časové rozvržení hodiny, fluence hodiny, hra bez přidané hodnoty, rychlé střídání aktivit
<b>Další praxe ukáže</b>	Chybí praktické znalosti, zkušenosti získané praxí, preciznost příprav v realitě

(Zdroj: vlastní)

V přiloženém schématu jsem se pokusila zaznamenat vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Kategorie Chybějící praktické dovednosti je propojena se třemi dalšími kategoriemi, a to Nezbytnost diagnostické a intervenční kompetence, Neodradit žáky od češtiny a Další praxe ukáže. Chybějící praktické dovednosti se totiž u budoucích učitelů objevují také v oblasti individualizace a diferenciaci, což může mít dopad na vztah žáků k českému jazyku, kde mohou zažívat neúspěch, který vyplývá z neuspokojení jejich specifických potřeb. Získáním zkušeností v praxi však mohou budoucí učitelé tento nedostatek eliminovat. Kategorii Další praxe ukáže jsem provázala se dvěma kategoriemi. První z nich je Přístup studenta k praxi. Ta je dále provázána s kategorií Neodradit žáky od češtiny. Druhou z nich je adaptace na neznámé prostředí školy, která se dále váže na Nezbytnost diagnostické a intervenční kompetence.

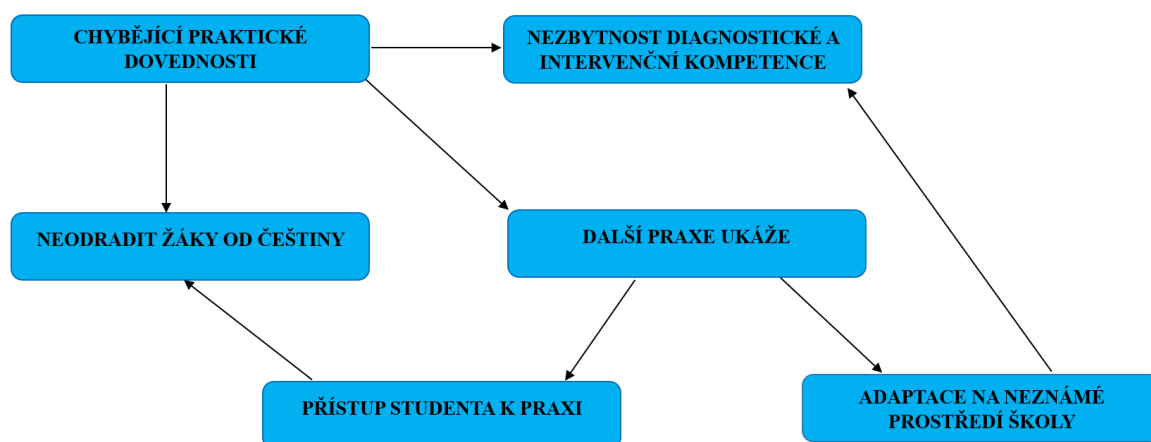


Schéma 1: Vztahy mezi kategoriemi

## 5.1 Chybějící praktické dovednosti

Fakultními učiteli nejčastěji zmiňovanými obtížemi budoucích učitelů ve výuce českého jazyka byly jejich nedostatečné praktické dovednosti. To koresponduje s tvrzením Nálepové (2019), která uvádí, že sami studenti učitelství si stěžují na nedostatečnou připravenost na praxi. Přípravy studentů na vyučovací hodiny českého jazyka považují fakultní učitelé ve většině případů za dobré, v některých případech velmi kreativní a nápadité. Za nejčastější obtíž však považují **chybný časový odhad** přípravy na hodinu. Tento výsledek se shoduje také s průzkumem Mazáčové (2002), kde fakultní učitelé označovali chybné časové rozvržení hodiny jako jednu z obtíží studentů učitelství. Ti nedokáží odhadnout časovou náročnost jednotlivých aktivit a to, kolik toho jsou žáci schopni za hodinu zvládnout. Některé aktivity žáci zvládnou mnohem dříve a u některých aktivit se zastaví a stráví jimi daleko více času, než si původně naplánovali. Tento chybný časový odhad aktivit souvisí jednak s nedostatkem zkušeností s danou aktivitou, ale také s neznalostí třídy. Každá třída je totiž specifická a pracuje jiným tempem. Jedna aktivita proto může v různých třídách zabrat rozdílnou dobu.

U1: „*No tak odhadnout, co zvládnou za hodinu. Někdy asi tím, jak chtějí všechno, nebo nemají ještě odhad pro to, kolik toho ty děti zvládnou. To je pro ně krutá realita, protože si jako udělají tu hodinu perfektně třeba, ale teď přijde praxe, kdy zjistí, že to dítě teprve otvírá sešit, když už mají být u třetího cvičení a tady toto si myslím, že je těžké, a to se všechno musí ale samozřejmě ochytat v hodinách.*“

Sdělení učitelky 1 potvrzuje i učitelka 5.

U5: „*Máš pětáctyřicet minut, naplánuješ si a teďka zjistíš, že pětáctyřicet minut se blíží ke konci a ty jsi v polovině přípravy, kterou sis nachystala. Takže toto si myslím, že jsou zkušenosti, že víš, že prostě příště si nachystáš méně.*“

Problémem bývá také to, že studenti zařazují do hodin mnoho aktivit, které chtějí v rámci vyučovací hodiny stihnout. Jednotlivé aktivity se tak velmi rychle střídají a neumožňují žákovi na chvíli se zastavit a vstřebat to, co mu daná aktivita přinesla. Otázkou však zůstává, zda zvolená aktivita měla pro žáky přínos, nebo byla zvolena pouze proto, aby vyplnila čas.

U6: „*Ono někdy se říká, že jich má být sedm až devět těch činností v rámci té hodiny, ale myslím si, že to není úplně dobře. A s tím mají někdy problém studenti. Jo, že ty děti to zbytečně, jak kdyby odvádí od nějaké činnosti než aby se, jak kdyby zaměřili na důležitost*

*některé té jedné činnosti a zdrželi se u ní. Tak nemyslím si, že ta pozornost těch dětí je tak krátkodobá, aby se ta činnost takhle mohla rychle střídat.“*

Dle fakultních učitelů mají studenti zažitou představu toho, že výuka má být vedena především hrou a prostřednictvím aktivizačních metod. Zapomínají na využívání klasických metod, které je potřeba ve výuce českého jazyka také používat. Ne všechno se jde totiž naučit pouze skrze hru. Studenti zařazují do výuky českého jazyka hry, kterým však chybí didaktický přesah, a plynule přejdou v další aktivitu. Hra je tedy do hodiny řazena bez přidané hodnoty, jen pro hru samotnou. Vlivem nedostatků zkušeností a uvažování o přínosu a vhodnosti zvolených aktivitách tak studenti nedokáží využít potenciál některých aktivit. Fakultní učitelé se však domnívají, že tyto nedostatky budoucí učitelé eliminují během své další praxe, kdy získají zkušenosti a budou moci reflektovat to, co se jim podařilo, nepodařilo a z jakého důvodu.

U5: *„Anebo že tohleto nemůžeš procvičovat takhle, tady touto metodou, nemůžeš použít tady tento styl, ale musíš udělat úplně něco jiného. Myslím si, že co se nedaří, je tady to, co si ještě nevyzkoušeli.“*

Budoucí učitelé jsou mnohdy **zaslepeni cílem** naplnit vyučovací hodinu tak, jak si ji připravili. Jsou tak soustředění na to, co si naplánovali, na sled hodiny, aby sami neudělali například pravopisnou chybu, že jim uniká specifická třída, oboru, potřeby žáků, ale i jiné jevy, které se ve výuce projevují. Tyto podněty nedokáží zachytit a adekvátně na ně reagovat. Nenadálé situace je mohou vyvést z míry. Nedokáží pohotově improvizovat, což vyplývá také z nedostatku praktických zkušeností. Toto zjištění koresponduje se Štěpáníkem (2019), který uvádí že se začínající učitelé a studenti učitelství soustředí spíše na činnost učitele a vnímají vyučovací hodinu jako sled výukových činností, čímž jejich pozornosti uniká specifická daného oboru. V takovém případě nemůžeme očekávat, že bude budoucí učitel řadit do výuky mezipředmětové vztahy.

U3: *„Tak myslím si, že je to právě to, že nemají tu praxi, takže se soustředí na tu oblast toho učiva a na tu konkrétní jednu věc, kterou mají napsanou v písemné přípravě a jdou a učí to, ale nemají šanci, ale to není jejich chyba, opravdu obsáhnout to, co i já jsem až pak praxi obsáhla, abych si udržela celkově soustředěnost třídy, věděla, že někdo není na místě s prstem, kde má být ve čtení, házela ty mezipředmětové vztahy, o kterých jsem mluvila, nebo dokonce vymyslela okamžitě během minuty nějakou činnost a dokázala ji tam zařadit.“*

Případné mezery v plynulosti hodiny, či nepřiměřené požadavky vedou ke snížení pozornosti žáků. Fakultním učitelům se jeví, jakožto další potíž, utišení třídy a udržení kázně. Budoucí učitelé poskytují žákům velké množství prostoru na to rozprávět se mimo téma. Vzhledem k tomu, že jsou budoucí učitelé během svého vzdělávání na vysoké škole upozorňováni, aby byla v českém jazyce rozvíjena především komunikativní kompetence žáků, může tato jejich snaha poskytnout žákům dostatek prostoru pro vyjádření vycházet právě z tohoto faktu. Problémem tedy může být schopnost vybalancovat to, kolik prostoru žákům poskytnout, aby tím nebyl narušen další chod hodiny. U2: *„Jo, často se stávalo, že těm dětem nechávali hrozně moc prostoru se nějakým způsobem rozprávět mimo téma.“* Obvykle budoucí učitelé zadávají úkoly i přes to, že nemají zajištěnou pozornost žáků. Ti se na zadání nesoustředí, nevědí, co mají dělat a učitelé je musí několikrát zopakovat. Tím ztrácí spoustu času, což může vést k nenaplnění časového rozvržení hodiny. U7: *„Ale je jim jakoby jedno, jestli všechny děti poslouchají ty jejich pokyny. To jsem si opravdu všimla, že jakoby nevyčkají, než si je všechny ztiší, než budou všechny koncentrované na to, co říkají a začnou mluvit i tak.“*

Jako velký nedostatek, především pak ve vztahu k českému jazyku, vnímají fakultní učitelé **neuspokojivý jazykový projev** budoucích učitelů. Jak uvádí Čechová & Styblík (1998) role učitele na prvním stupni je důležitá také z hlediska jeho projevu, protože je pro žáky mluvním vzorem. Učitel by měl proto dbát na to, aby jeho projev byl spisovný, srozumitelný, dostatečně hlasitý a dynamický. Ovšem ve všech těchto kritériích spatřují fakultní učitelé nedostatky. Budoucí učitelé se vyjadřují nespisovně. Především v mluvené formě využívají nářečních prvků, které žáci velmi rychle zachytí a začínají používat jak v mluvené, tak v psané formě. U2: *„Stává se často, že i učitelé třeba používají nespisovnou češtinu a já s tím docela bojuju, protože to z těch dětí potom jako člověk jen tak nedostane. Oni si vytvoří nějaký špatný návyk.“* Toto sdělení potvrzuje i další učitelka. U9: *„Nedaří se jim právě v té oblasti jazykového projevu. Tam vidím velké snížení kvality u studentů, kteří přicházejí, protože jim není samotným dobře rozumět a nemluví dostatečně nahlas, spisovně, a to právě takový by měl být učitel obecně a češtinář obzvlášť.“*

Učitel by měl být dle fakultních učitelů do jisté míry herec. S tím souvisí také jeho schopnost práce s hlasem, který je jedním z pracovních nástrojů učitele a měl by jej proto umět používat. Pokud je jeho projev monotónní, žáci rychle ztrácí pozornost. Práce s dynamikou hlasu je však pro některé studenty nepříjemná, protože jsou sledováni fakultním učitelem, před kterým mají ostych. U3: *„...měl být trochu fakt herec, že zapojování dramatických*

*prvků, měnění tónu hlasu, hlasitosti, ta práce s tím hlasem, že to tam prostě u toho učitele toho českého jazyka vlastně má být.“*

Obtíže lze najít také v psaném projevu. Ukazuje se, že budoucí učitelé nemají zkušenosti s psaním na tabule. Vzhledem k tomuto nezvyku a nedostatku zkušeností s jednotlivými tabulemi, nemusí jejich písmo odpovídat normě písanek. V některých případech studenti sami neznají tvary písmen a správné tahy, kterými má být písmeno vedeno. To je velký problém především u mladších žáků, kteří se v rámci českého jazyka písmo teprve učí a učitel jim tak předkládá nevhodný vzor.

U1: *„Třeba psaní na tabuli. Přijdou teďka studentky, já říkám: “Holky, čemu dáváte přednost na magnetickou tabuli, nebo na to?“ “Je my jsme to ještě nezkoušely, my nevíme.“ ... protože oni, pokud mají prvňáčkovi předepisovat písmenka a neumí sami ty tvary (...) To je potom dost problém.“*

Z hlediska chybějících praktických dovedností spatřují fakultní učitelé obtíže budoucích učitelů v chybném časovém odhadu hodiny, využívání velkého množství aktivit, které nejsou vždy vhodně zvoleny, problémy se zajištěním pozornosti a udržení kázně žáků, v jazykovém a psaném projevu. Další obtíží je zaslepenost přípravou, která se odráží také v tom, že budoucí učitelé do jisté míry opomíjejí individuální vzdělávací potřeby žáků.

## **5.2 Nezbytnost diagnostické a intervenční kompetence**

V současné době je potřeba, aby učitel disponovali znalostmi ze speciální pedagogiky a byl schopný efektivně pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě toho by ke všem žákům měl přistupovat individuálně. Proto je důležité, aby disponoval diagnostickými a intervenčními kompetencemi. Především v oblasti českého jazyka je důležité, aby byl učitel schopný diagnostik, postřehl možné potíže žáků a dokázal na ně zareagovat a přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků. Vlčková-Mejvaldová (2022) upozorňuje na to, že teoretická příprava učitelů nezaručuje jejich schopnost aplikovat osvojené poznatky v praxi. Tomu odpovídají i má zjištění. Z rozhovorů s fakultními učiteli vyplývá, že budoucí učitelé jsou z hlediska speciální pedagogiky dobře teoreticky vybaveni, ale chybí jim praktické zkušenosti, které by jim pomohly využít tyto poznatky v praxi. Učitelé se však shodují na tom, že i oni samotní v některých případech tápou a musí hledat různé cesty a způsoby, jak s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat.

Studentům se na praxích nedaří ve výuce českého jazyka individualizace a diferenciaci. Není zvykem, že by měli připraveno několik variant příprav pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedním z možných důvodů je fakt, že dostatečně neznají žáky a jejich individuální potřeby, které by měli do příprav promítnout. Přestože je ve většině případů fakulní učitelé dopředu upozorňují na to, s jakou třídou budou pracovat, individuální nuance v potřebách žáků nejsou studenti schopni dostatečně reflektovat. Možnou obtíž je také množství žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě. Budoucí učitelé teprve získávají zkušenosti z praxe a velká rozmanitost třídy pro ně může být náročná. U žáků se projevují také jejich rozdíly v tempu, které budoucí učitelé obvykle řeší prací navíc pro rychlejší žáky. Možnost diferencované hodiny nevyužívají. Nereflektování individuálních potřeb žáků vyplývá z části také z toho, že jsou budoucí učitelé zaměřeni během výuky spíše na sebe a tyto žáky opomíjejí.

U2: „*Český jazyk je specifický v tom, že když máte žáka s nějakou specifickou poruchou učení, to zvláště pak v českém jazyce se na to musí dávat pozor a vhodně s tím pracovat, a strašně moc začínajících učitelů nebo učitelů na praxi na nějakou diferenciaci nebo individualizaci v hodinách zapomíná. Nepřipravít si pro třídu jednu přípravu, ale nějakým způsobem ji lehce upravit nebo být připraven na to, že ji na místě upravím pro potřeby toho žáka, když tu třídu třeba neznám na praxi. A ještě se mi asi nestalo, že bych tohle v češtině viděla od těch studentů, kteří chodili k nám na praxi, že by s tím počítali. Což chápu, že často třeba ty informace nemají, jaké jsou tam děti, kolik jich je. A když už se to třeba, když už je to souvislá praxe, tak si myslím, že sami by potom měli cíleně se zajímat a zjistit si ty informace a už s tím počítat nějakým způsobem.*“

Z výpovědi této učitelky je patrný rozdíl mezi vnímáním průběžné a souvislé praxe. Během průběžné praxe je fakulními učiteli přihlíženo k faktu, že budoucí učitelé přecházejí mezi různými třídami, dostatečně neznají individuální potřeby jednotlivých žáků a opomíjejí tak individualizaci a diferenciaci výuky. V rámci souvislé pedagogické praxe se však již očekává, že se budoucí učitelé zaměří na individuální potřeby žáků ve třídě, kde vykonávají praxi, a budou je schopni ve výuce reflektovat. I v případě souvislé praxe se však mohou objevit obtíže a situace, které budou pro budoucí učitele náročné. V takovém případě by měl zasáhnout fakulní učitel a jakožto zkušenější praktik poskytnout budoucímu učiteli radu.

### 5.3 Neodradit žáky od češtiny

Fakultní učitelé se shodují, že po odborné stránce jsou budoucí učitelé připraveni a nedostatky, které v jejich výuce vnímají mohou být v průběhu jejich další praxe odstraněny. Za důležité považují především to, aby budoucí učitelé žáky od českého jazyka neodradili, ale naopak rozvíjeli lásku k jazyku, a to především na prvním stupni základní školy. Učitelé zmiňovali, že čeština na prvním stupni by měla být názorná, a to především proto, že bude žáky doprovázet celý život v každodenní komunikaci. Důležitá je proto učitelova láska k dětem a touha s nimi pracovat. Je potřeba přenést své vlastní zapálení na žáky. Toto zapálení pro daný předmět totiž žáci rychle vycítí a může je motivovat. S tím souvisí také to, že by se učitel měl orientovat v současných trendech v literatuře pro děti, protože to, co fungovalo dříve, v současné době již nefunguje. Dle fakultních učitelů jsou žáci v současné době přehlceni různými podněty, které na ně působí ze všech stran. Je proto obtížné je zaujmout, natož pro něco nadchnout, což může být pro budoucí učitele výzvou. Shodují se na tom, že aby něco žáky zaujalo musí to být už “něco extra“. Možnou variantou motivace je ale také využívání metod, které vedou žáky k vyvozování informací prostřednictvím jejich práce a ne tak, že jim učitel předá hotové poznatky. Studenti na praxích mají tu výhodu, že motivací pro žáky je samotná přítomnost nové tváře ve třídě. Učitelé se ale shodují na tom, že z hlediska motivace žáků se studentům daří. Za důležité považují fakultní učitelé také fakt, že český jazyk je komplexní předmět, který je tvořen třemi složkami. Nejedná se jen o pravopis. Žáci tak mají více možností, jak v tomto předmětu uspět. Tomu, komu dělá potíže pravopis, může být naopak výborný ve slohu atd. Budoucí učitelé by na to proto měli brát ohled a nebazírovat pouze na pravopise. Tak by totiž mohli vyvolat u žáků averzi vůči českému jazyku tím, že by v rámci něj někteří žáci nikdy nezažili úspěch. Možnou obtíží jsou také požadavky škol, kdy jsou budoucí učitelé sevřeni určitými mantinely povinností a výstupů, které jsou od nich vyžadovány. Pro mnohé žáky je český jazyk neoblíbený, což může vycházet z toho, že se jedná o náročný předmět. Důležitá je proto motivace, ujišťování o využitelnosti a vytváření příležitostí pro úspěch žáků. U4: *„I děti to někdy nebaví a ptají se, proč, když vlastně už umí mluvit mateřským jazykem, se musí učit český jazyk?“* Na to navazuje sdělení učitelky U9: *„Je potřeba ty žáky dostatečně nebo jakoby více motivovat k tomu. A je potřeba je neustále ujišťovat o té praktické využitelnosti toho, co oni se učí, byť je to nebaví a tady na to by měli být připravení.“* Další obtíží, kterou fakultní učitelé vnímají je, že budoucí učitelé zapomínají na opakování a na psaní, které jsou však v českém jazyce velmi důležité. To může být

způsobeno snahou studentů udělat hodinu pro žáky atraktivní, avšak pro samou atraktivitu zapomínají na potřebné opakování. Tato obtíž může být spojena také s chybným časovým rozvržením hodiny, o kterém jsem se již zmiňovala. U4: „*Třeba často zapomene právě na to zopakování ještě a pořádné procvičení. Zároveň toho učiva je tolik, že někdy je to takový boj s časem, že někdy i těch 45 minut je málo, takže tak jakoby si poskládat tu hodinu, aby to časově vyšlo a zároveň, aby to bylo dobře zopakované.*“ Zapomíná se také na vysvětlování významu slov, které jsou ve výuce používány. Budoucí učitele u mnoha slov ani nenapadne, že by bylo potřeba význam slova vysvětlit, protože je to slovo v jejich slovníku běžně používané. Pro žáky však může být slovo významově cizí, z čehož mohou vyplývat také jeho chyby. Na to se však na praxi často zapomíná. U3: „*Co třeba ještě hodně zapomínají, si myslím jako učitele, je vysvětlovat význam slov. Co je pro mě samozřejmostí, že vím, co je hůl, paprsek nebo rampouch, tak už po tolika letech vím, že mnohé děti vůbec tyto pojmy neznají.*“ Vysvětlování významu slov je spojeno s velkou výzvou, kterou fakultní učitelé vnímají, a to vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Na to nejsou dle fakultních učitelů studenti na vysokých školách vůbec připravováni. U6: „*Přichází spousta cizinců, což tady taky nebylo. A to si myslím, že do budoucna bude velký problém i pro vysoké školy, protože nejsou nastaveni na to naučit studenty, jak učit cizince.*“ Problémem je také to, že žáci, kteří český jazyk neovládají nemají problémy pouze v českém jazyce, ale ve většině ostatních předmětů, protože jimi český jazyk prostupuje. Vliv má ale nejen jazyková bariéra, ale také kulturní rozdíly mezi českým prostředím a prostředím odkud žák přichází. U některých žáků a jeho rodičů se tak budoucí učitelé budou setkávat s jiným přístupem jak celkově k učení, tak k učení českého jazyka.

#### **5.4 Adaptace na neznámé prostředí školy**

Jednou z obtíží budoucích učitelů ve výuce českého jazyka, která je specificky vázaná na praxi ve fakultních školách je to, že přichází do neznámého prostředí školy a třídy. Budoucí učitelé se teprve seznamují s prostředím, s žáky a získávají první zkušenosti s vedením vyučovací hodiny. Tato novost a neznalost prostředí se poté odráží v kvalitě odučených hodin. Budoucí učitelé během praxe navštěvují různé třídy, což by se mohlo jevit jako výhoda, neboť se setkají s různými žáky a třídními kolektivy. Skrývá se v tom však také velké úskalí. Během střídání v různých třídách přichází budoucí učitelé do styku s množstvím neznámých žáků, o kterých nemají dostatečné informace. Nedokáží proto ve výuce zohledňovat jejich specifické potřeby. Především ve výuce českého jazyka se to jeví jako velký problém, protože nejčastěji se ve třídách budoucí učitelé setkávají s žáky se



specifickými poruchami učení, které se k českému jazyku neodmyslitelně váží. Požadavky, které tak učitelé předkládají mohou být pro některé žáky za hranicí toho, co jsou schopni zvládnout. Nebo se naopak setkávají s žáky s nadáním, pro které jsou kladené požadavky banální a oni se začnou po chvíli nudit.

U6: *„I když jim řeknu, co třeba jako očekávám, že v té hodině se musí jako zvládnout, tak díky tomu, že vlastně oni získávají tu praxi, nemají jak kdyby tu zkušenost i s tou třídou, je problém vlastně to, že oni chodí do různých těch tříd, teďka už se to myslím trochu změnilo, ale díky tomu vlastně oni ty děti nepoznají. A ono je velmi těžké, jak kdyby přijít do cizí třídy plné cizích dětí, nevědět ty reakce, nevidět vlastně různé jako způsoby, jak kdyby na ně jít. A to ten student prostě nemá. A ani tím, že mu to ten učitel sdělí, prostě to nedokáže, jak kdyby v tu hodinu využít.“*

Snaha budoucích učitelů připravit si do výuky českého jazyka cvičení využívající moderní technologie bývá hacena jednak možnostmi školy, jednak komplikovaným zařizováním technologií na praxích. Vzhledem k tomu, že budoucí učitelé nejsou zaměstnanci školy, nepohybují se běžně v jejich prostorách a prostředí dokonale neznají, nemusí být ani informovaní o technické vybavenosti školy. V případě, že se rozhodnou technologie využít, musí komplikovaně zajišťovat a domlouvat s fakultními učiteli to, aby byly technologie dostupné, připravené a dostatečně nabité. Studenti se proto využívání technologií ve výuce českého jazyka vyhýbají a raději zvolí nějakou aktivitu, ve které mohou využít například kartičky, které si předem připraví a mají jistotu, že je budou mít k dispozici a budou je moci použít. Pokud už se budoucí učitelé rozhodnou technologie, jako například interaktivní tabuli, využívat, stává se, že je do aktivit zapojena pouze část třídy, případně jeden žák a zbytek třídy není aktivní. Což je další komplikace, která se může projevit neklidem ve třídě.

U2: *„U těch studentů, kteří u mě byli, jsem spíš zažila, že do toho nešli, ale já si myslím, že je to jenom kvůli tomu, že pořád navštěvují školu, která pro ně byla cizí prostředí, že to nebyla jejich učebna a oni tam nebyli zaměstnanci. Nevěděli, jestli jim nějaký počítač pojede, nepojede, jakým způsobem, jak si to nachystají. Oni z toho byli možná víc nervózní, že sáhli po jistotě, že si nachystají takové, takové metody, také, také aktivity, nastříhají si ty svoje kartičky, se kterými ví, že tam přijdou a zase s nima odejdou. Takže já si myslím, že ne že by nechtěli to používat, ne že by to neuměli, ale spíš že ta praxe je taková, že úplně jim to neumožňuje, nebo prostě se necítí být jisti v tom, aby to využili.“*

V současné době se ve výuce českého jazyka můžeme setkat s množstvím materiálů, které však není vždy kvalitní. Fakultní učitelé spatřují problém také v nevyhovujících učebnicích, či v případě žáků s nadáním, nedostatku učebnic. V rámci praxe tak budoucí učitelé musí materiály shánět sami. V současné době je na internetu množství dostupných materiálů, které však nejsou vždy valné kvality. Záleží poté na posouzení učitele, zda je předkládaný materiál vhodný, či nikoliv. Budoucím učitelům se může stát, že budou ztraceni v množství materiálů.

## 5.5 Přístup studenta k praxi

Dle fakultních učitelů velmi záleží na osobnosti studenta a na tom, jak přistupuje k praxi. V rámci ní jde poznat, kdo opravu učit chce a má na to předpoklady a kdo volil pedagogickou školu pouze proto, že nevěděl, kam jinam jít, nebo se na učitele nehodí. U6: *„Vždycky to jde poznat, že ten student, jako že ho to baví anebo když to má, jako že prostě šel na pajdák jenom protože nevěděl, kam jinam. A ty děti to vycítí.“* Důležitý je tedy individuální přístup budoucích učitelů k praxi, během které se poté mohou objevovat různé obtíže. Jednou z nich může být to, jakým způsobem se studenti připravují na hodiny. Zda jsou připraveni, zda přípravě věnovali čas, připravili si pomůcky, promysleli průběh hodiny, do jaké míry je příprava propracovaná, nebo zda spoléhají na improvizaci. Pohotovost a schopnost improvizovat je jednou ze schopností, kterými by měl učitel disponovat a být schopný reagovat na vzniklé situace ve výuce. Nelze však spoléhat jen na improvizaci a na hodiny se nepřipravovat. Aby mohli budoucí učitelé efektivně improvizovat, musí vědět, k jakému cíli chtějí během vyučovací hodiny dojít. U6: *„Ale zase vidíte na těch dětech, když ten student to má nachystané a má tu hodinu koncipovanou, tak ty děti dokáže zaujmout mnohdy víc, než když to bere tak nějak, jak kdyby lehce jako laxně, že to nechává tak jako úplně na té improvizaci. Což jako improvizovat se v té hodině dá, ale musíte mít nějaký ucelený celek, co v té hodině uděláte.“* S tím koresponduje také výsledek průzkumu Mazáčové (2002), kdy fakultní učitelé označili za jednu z obtíží budoucích učitelů kvalitní přípravu na vyučování. Někteří studenti jsou však velmi kreativní a své přípravy vypracovávají svědomitě a nejlépe, jak v danou chvíli zvládnou. Učitel, který přistupuje k praxi svědomitě a má zájem o daný obor je poté schopný reflektovat zkušenosti z praxe a poučit se do budoucna, což je velmi důležité v rámci procesu jeho profesního rozvoje.

U5: *„Zažila jsem i studenty, kteří přišli a začali učit frontálně. A prostě neměli pomůcky, neměli přípravy, a ještě navíc měli pocit, že jsou nejlepší a že to zvládli skvěle. ... Protože někdo si myslí, že nemusí nic dělat, že to tak jako vezme učebnici, otevře a jedem. Ale to tak*

*není. První stupeň je názorný. Na prvním stupni musíš být kreativní, musíš si tvořit pomůcky.“*

Další obtíží, se kterou se fakulní učitelé setkávají u budoucích učitelů je to, že v některých případech nezvládají chování dětí. To už jsem zmiňovala také v rámci chybějících praktických dovedností. Důvodem nezvládnutí kázně mohou být jednak vlastnosti budoucího učitele, který není schopný sjednat si ve třídě pořádek a udržet pozornost žáků. Dalším důvodem může být to, že nechce být na začátku praxe vnímán jako zlý tím, že by například zvedl na žáky hlas. Každý člověk má navíc jinou míru tolerance kázně a nekázně. Je tedy podstatné, jak má budoucí učitel nastaveny hranice toho, co je ochoten ještě akceptovat a co už je pro něj neakceptovatelné.

*U1: „Ještě někdy nezvládají chování dětí. Jo, to je těžko, protože nechtějí být hned za někoho, kdo jako zvýší hlas nebo tak, takže jim to někdy ujíždí, udržet tu pozornost, to si myslím, ale že je tak v každém člověku, že je to buď ten člověk mu to bude ujíždět celý život, anebo už mu je dáno. Já vždycky říkám, hned člověk pozná, komu je dáno, kdo tam přijde, že je to učitel. Jo že, že tam už stačí jenom malé nuance a je jasné. A někdo se v tom plácá, prostě je to kus od kusu.“*

Český jazyk bývá vnímán jako obtížný nejen žáky, ale také studenty učitelství. Jak uvádí Svobodová (2020) i vysokoškolští studenti v českém jazyce často chybují a vykazují nízkou úroveň stylizace vlastních textů. Fakulní učitelé se tak setkávají s tím, že se studenti snaží vyhnout oblastem, které jim dělají obtíže a přenechávají je kolegovi, se kterým učí v tandemu. Hodiny se proto mohou jevit jako dobré, protože se budoucí učitel záměrně vyhnul oblasti, o které ví, že si v ní není jistý v kramflecích. To je ovšem potom problémem do budoucna, kdy se již nebude moci záměrně vyhýbat vybraným oblastem, protože na něj budou kladeny určité požadavky ze strany školy. Praxe by měla sloužit k tomu, aby si student vyzkoušel reálnou zátěž jedné vyučovací hodiny a vytvořil si reálnou představu o svých přednostech a nedostatcích. Pokud se však snaží systematicky praxi vyhnout, nemá pro něj onen význam.

*U1: „No, hlavně si myslím, že je to, že je to nesmyslné, protože ee nikdy tam nebude ten učitel mět druhého k sobě, takže to jsme na to i poukázali loni, protože jsme říkali, jako aby jedna studentka seděla u počítače a druhá to odučila a ta jenom klikala, že je to nesmysl, že to zvládne jeden člověk a že by si ten student měl vyzkoušet celou hodinu, aby viděl tu zátěž, aby pochopil vlastně co mu nejde, nebo jde, jo.“*

Fakultní učitelé se shodují na tom, že je důležité, jak student k praxi přistupuje. Zda využívá možnosti, které mu praxe nabízí, nebo ji bere pouze jako nutné zlo, které si odbude. To se poté odráží také v jeho přípravách na hodinu a celkovému působení na praxi.

## 5.6 Další praxe ukáže

Největší obtíží ve výuce českého jazyka je nedostatek zkušeností budoucích učitelů. Nedaří se jim právě to, s čím se ještě nesetkali, co si nevyzkoušeli. To se však jeví jako problém, který byl, je a bude, protože tyto zkušenosti mohou budoucí učitelé získat pouze praxí. Po získání těchto praktických znalostí a zkušeností budou schopni reflektovat své hodiny a dál se profesně rozvíjet. Získají zkušenosti z hlediska časového rozložení hodiny, vhodnosti didaktických prostředků, zvládnání kázně atd. U1: *„Po pár hodinách zjistí, co jí vychází, co nevychází a pokud je šikovnej člověk, tak ví, že toto už nebudu opakovat, na tom se poučí.“*

Fakultní učitelé se domnívají, že realita toho, kolik času budou moci věnovat přípravě v praxi bude pro budoucí učitele velkým překvapením. U2: *„Po odborné stránce tam téměř nebylo co vytknout a byli opravdu precizně připraveni na ty hodiny. A myslím si, že pro ně bude potom těžké se srovnat s realitou, že si tu každou tu hodinu nebudou moct tak precizně nachystat, protože by se jinak zbláznili a jejich den by musel mít 48 hodin, aby to stihli.“* Během pedagogické praxe tráví budoucí učitelé přípravami na hodiny spoustu času. V realitě však tolik času mít nebudou. Čas strávený přípravami však odráží do jisté míry také zkušenosti učitele. Zkušený učitel je schopný vytvořit přípravu během kratšího časového úseku, než učitel budoucí či začínající, protože již má s učivem jistou zkušenost a má již vytvořený zásobník aktivit. Budoucí učitel si však teprve potřebuje vyzkoušet v praxi různé výukové strategie a získat zkušenosti, které mu pomohou v jeho dalším profesním rozvoji.

## 6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak vnímají fakultní učitelé obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni základní školy. Byly zvoleny dvě výzkumné metody, a to fokusová skupina a interview s fakultními učiteli. V následujícím textu se zaměřím na shrnutí výzkumných zjištění a zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka se zabývá tím: **Jak vnímají fakultní učitelé obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?** Fakultní učitelé vnímají obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka především v oblasti chybějících praktických dovedností. To se však jeví jako obtíž, která se bude projevovat vždy. Jediným způsobem, jak tyto dovednosti získat, je totižto praktická zkušenost, kterou lze získat pouze praxí. Fakultní učitelé se proto domnívají, že během další pedagogické praxe budou budoucí učitelé nabývat nových a nových zkušeností a tyto praktické nedostatky, které v současné době mají, budou postupem času eliminovat. Nelze však zapomínat na vliv osobnosti budoucího učitele.

První dílčí otázkou, na kterou jsem hledala odpověď je: **Jaké obtíže mají budoucí učitelé v oblasti odborné připravenosti ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?** Z rozhovorů vyplývá, že v oblasti odborné připravenosti budoucích učitelů, vnímají fakultní učitelé několik obtíží. Obecně se domnívají se, že budoucí učitelé jsou dobře teoreticky připraveni jak z hlediska oborového, tak z hlediska didaktického. Český jazyk považují za velmi důležitý a shodují se na tom, že na didaktiku českého jazyka se na vysokých školách dbá a je jí věnován potřebný prostor. Vždy ovšem záleží na osobnosti daného budoucího učitele a na tom, jak přistupuje k pedagogické praxi. Drobné nedostatky vnímají učitelé v oblasti volby vhodných výukových metod. Dále budoucí učitelé zapomínají na opakování a procvičování učiva, které je však pro žáky velmi důležité. Do budoucna vnímají fakultní učitelé jako velkou obtíž vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. Na to nejsou budoucí učitelé během svého studia připravováni. Chybí jim teoretické i praktické znalosti toho, jak vyučovat cizince český jazyk. Vzhledem k tomu, že český jazyk prostupuje všemi ostatními vyučovacími předměty, jeví se neznalost českého jazyka jako velký problém.

Druhou dílčí otázkou bylo: **Jaké obtíže mají budoucí učitelé v oblasti praktických dovedností ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ?** V této oblasti spatřují fakultní učitelé množství nedostatků. Budoucí učitelé mají obtíže v oblasti časového rozvržení hodiny, efektivního využívání výukových metod, udržení pozornosti a kázně žáků. Vzhledem k tomu, že učitel na prvním stupni základní školy by měl být pro žáky mluvčím

vzorem, vnímají fakultní učitelé jako velkou obtíž neuspokojivý jazykový projev budoucích učitelů. Ti často využívají v řeči nespisovné výrazy, které žáci velmi rychle přijímají. Obdobnou obtíží je špatný písemný projev, kdy písmo budoucích učitelů neodpovídá normě písanek, které jsou žákům předkládány. Další obtíž, kterou fakultní učitelé vnímají je nedostatečná diagnostická a intervenční kompetence budoucích učitelů. Ti nedokáží výuku dostatečně individualizovat a diferenciovat. Teoreticky jsou budoucí učitelé připraveni, v praxi však nejsou schopni tyto znalosti efektivně využívat. Tato obtíž vyplývá také z toho, že se budoucí učitelé ve výuce soustředí více na sebe a na to, jak si hodinu naplánovali. Jevy, které se během hodiny dějí, nejsou poté schopni vnímat a reagovat na ně. Dalším důvodem může být také neznalost žáků, se kterými na praxi přichází do styku.

## 7 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

V průběhu zpracovávání této diplomové práce jsem se potýkala s problémem, že se mi nedařilo najít mnoho výzkumů, které by se zabývaly pohledem fakultních učitelů na obtíže budoucích učitelů. Jeden z takových výzkumů mezi fakultními učiteli základních a středních škol prováděla Mazáčová (2002). Cílem tohoto dotazníkového šetření bylo zjistit, jak hodnotí fakultní učitelé kvality osvojení pedagogických dovedností studentů učitelství a některých dalších aspektů pedagogické praxe. Z výsledků vyplynulo, že obecně spatřují fakultní učitelé obtíže v metodických a didaktických znalostech a dovednostech budoucích učitelů. Mezi nejčastější obtíže spadají nedostatečné dovednosti cílevědomě využívat vyučovací metody a plynule je střídát ve výuce, nedostatečná flexibilita operativně reagovat na potřeby žáků, především při výkladu a procvičování učiva, nedostatečné dovednosti rozvíjet mezipředmětové vztahy a neefektivní hospodaření s časem. Ve všech oblastech se tato zjištění shodují s mými výsledky. Dále se mé výsledky shodovaly s obtížemi v oblasti kvalitní přípravy na vyučování, udržení kázně v průběhu vyučovací hodiny, ovládnutí spisovného jazyka a diagnostických dovedností. Je tedy patrné, že přestože mezi výzkumem Mazáčové a mým výzkumem uplynulo již více než dvacet let, obtíže budoucích učitelů se z pohledu fakultních učitelů téměř nezměnily. Problémem se jeví nedostatečné praktické dovednosti budoucích učitelů, ale také nedostatečná dovednost aplikovat teoretické poznatky do praxe. Vystává tedy otázka, zda se jedná o obtíže, které se budou pravděpodobně stále opakovat, nebo je v silách pregraduální přípravy budoucích učitelů zaměřit se na tyto obtíže a budoucí učitele lépe připravit.

V souvislosti s prezentovaným výzkumem považuji za důležité zmínit limity, které vyvstaly při analýze a zpracování dat. Prvním limitem se jeví rozdílné vnímání pojmu budoucí učitel. V rámci této diplomové práce je budoucí učitel chápán jakožto student učitelství pro první stupeň základní školy. Z analýzy interview však vyplývá, že fakultními učiteli byl tento pojem vnímán jednak jako student učitelství, ale také jaké začínající učitel. Během rozhovorů tak docházelo k prolínání těchto dvou pojmů. Druhým limitem tohoto výzkumu je, že se během rozhovorů fakultní učitelé v některých případech zaměřovali na sebe a své obtíže. Ty poté projektovali do budoucích učitelů, jakožto obtíže, které je mohou v budoucnosti čekat.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výsledků svého výzkumu bych ráda uvedla doporučení do praxe, která se týkají nejen budoucích učitelů, ale také jejich pregraduální přípravy na vysokých školách. Budoucí učitelé by se v rámci své pedagogické praxe měli zaměřit především na svůj mluvený projev. Ten by měl být srozumitelný, dostatečně dynamický, ale především spisovný. Ona spisovnost a jazyková správnost totiž neodmyslitelně patří k výuce českého jazyka. V mnoha případech je jistě obtížné potlačit silný dialekt, musíme si však uvědomit, že učitel je pro žáky vzor, a to také v oblasti mluveného projevu. Pokud se tedy učitel nevyjadřuje spisovně, dá se očekávat, že ani jeho žáci nebudou ke spisovné řeči tíhnout, ale budou inklinovat k učitelově způsobu projevu. S tím souvisí také další oblast, a to je písmo. Je podstatné, aby tvary a tahy písmen, které žákům budoucí učitelé představují odpovídaly požadované normě. Především u mladších žáků, kteří si písmo teprve osvojují, je potřebné, aby byl předkládaný vzor správný. Žáci se totiž stejně jako v případě mluveného projevu učí nápodobou. Pokud tedy učitel představuje žákům nevhodné tvary písmen, budou to opakovat po něm. Žáci poté ve vyšších ročnících pravděpodobně sklouznou ke svému rukopisu, jako každý člověk, je však důležité, aby si v nižších ročnících vytvořili dobré základy a jejich písmo zůstalo čitelné.

Jako jedna z nevýraznějších obtíží se fakultním učitelům jeví chybějící praktické dovednosti. Budoucím učitelům se nedaří právě to, co si neměli možnost v praxi vyzkoušet. Právě proto by měli co možná nejvíce využívat možností, které jim praxe nabízí. Je to totiž jedinečná příležitost k tomu načerpat potřebné zkušenosti, které v pedagogické praxi jistě uplatní. Je důležité komunikovat s fakultními učiteli, v případě potřeby se ptát na vše, co studenty zajímá a získávat zpětnou vazbu, na jejímž základě se mohou dále zlepšovat. Podstatným faktorem je to, jak budoucí učitel k praxi přistupuje a jak pečlivý je při přípravě jednotlivých vyučovacích hodin. Na praxi by se měl vždy pečlivě připravovat a nespoléhat na improvizaci během vyučovací hodiny. Součástí přípravy by mělo být také to, zjistit jací žáci se ve třídě nachází, jaké jsou jejich specifické vzdělávací potřeby a tyto informace během přípravy vzít v úvahu. Potřeby každého žáka jsou však velmi specifické a nelze je zobecnit a zaškatulkovat. Budoucí učitel by se tak měl informovat u fakultního učitele, který třídu zná a může mu poskytnout cenné rady a zkušenosti, které má s prací s těmito žáky. Z hlediska organizace praxe však může být tato situace mnohdy komplikovaná, protože se budoucí učitelé dostávají do různých tříd a v některých stráví pouze jednu vyučovací hodinu. Vhodnější by bylo, kdyby mohli během praxe v rámci semestru navštěvovat pravidelně



stejně třídy, které by měli možnost pozorovat a více poznat. Tím by mohlo dojít ke zlepšení a zefektivnění individualizace a diferenciaci výuky v rámci praxe.

Do budoucna čeká učitele velká výzva, která se týká žáků s odlišným mateřským jazykem, kterých ve třídách přibývá. Učitelé jsou v rámci pregraduálního vzdělávání připravováni na to, jak učit český jazyk. Nejsou však připravováni na to, jakým způsobem by měli učit český jazyk cizince. Neznalost jazyka je problémem nejen v předmětu český jazyk, ale ve všech dalších, protože jimi prostupuje, nehledě na každodenní komunikaci. Proto by se na tuto problematiku měly zaměřit také vysoké školy, které budoucí učitele vzdělávají.

Učitelé českého jazyka na prvním stupni by měli mít rádi žáky tohoto věku a měli by být zapálení pro český jazyk. Žáci totiž tento zápal velmi rychle vycítí a sami mohou být podníceni k tomu se o český jazyk a literaturu zajímat. Učitelé by se měli orientovat v současných trendech literatury pro děti, aby mohli žákům poskytovat nabídku knih, které by je mohly zaujmout. Úkolem prvního stupně by mělo být rozvíjet lásku žáků k jazyku, ukazovat využitelnost jazyka a nevytvářet z něj strašáka, jehož představa automaticky asociuje nelibost. Je samozřejmě potřeba, aby se žáci některé věci naučili zpaměti, hlavním cílem by však měl být rozvoj komunikační kompetence žáka. Učitel českého jazyka by tak neměl bazírovat jen na pravopisu. Je důležité uvědomit si, že každý žák má své silné a slabé stránky. Kouzlo českého jazyka pak spočívá v tom, že v něm každý může najít oblast, ve které může být dobrý. Požadavků na učitele českého jazyka na prvním stupni je mnoho. Je proto důležité nastavit si hranici toho, co je schopný zvládnout, protože množství povinností může učitele semlít. Výzvou pro budoucí učitele českého jazyka na prvním stupni je tak hořet, ale nevyhořet.

## ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak vnímají fakultní učitelé obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Dílčími cíli bylo popsat jaké obtíže mají budoucí učitelé v oblasti odborné připravenosti a praktických dovedností ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ.

Diplomová práce měla teoreticko-empirický charakter. Z tohoto důvodu byla rozdělena do dvou částí. Cílem teoretické části bylo shrnout teoretická východiska o současných přístupech ve výuce českého jazyka a představit teoretická východiska ve vztahu k působení fakultního učitele a mentoringu budoucích učitelů. První kapitola byla zaměřena na vymezení teoretických východisek výuky českého jazyka. Představila jsem historický vývoj a současné přístupy ve výuce českého jazyka. Dále jsme se zabývala jeho kurikulárním ukotvením, specifiky výuky a zásadami, které by měly být ve výuce uplatňovány. Druhá kapitola byla zaměřena na přípravné vzdělávání budoucích učitelů. V úvodu kapitoly jsem představila obecné požadavky na učitele českého jazyka na 1. stupni ZŠ. Následně jsem se věnovala vymezení role fakultního učitele a mentoringu, jakožto podporujícího vztahu mezi budoucím a fakultním učitelem. V poslední kapitole byly shrnuty důležité teoretické poznatky.

Empirická část byla zaměřena na kvalitativní výzkum, který jsem realizovala prostřednictvím fokusové skupiny a interview s fakultními učiteli. Představila jsem vybranou metodologii a výsledky výzkumu. Ze získaných dat vzniklo šest významových kategorií, které byly podrobně popsány v rámci interpretace dat. Jednalo se o kategorie Chybějící praktické dovednosti, Nutnost diagnostické a intervenční kompetence, Neodradit žáky od češtiny, Adaptační na neznámé prostředí školy, Přístup studenta k praxi a Další praxe ukáže. V rámci shrnutí výsledků výzkumu jsem zodpověděla stanovené výzkumné otázky a představila limity, které výzkum provázely. V závěru jsem uvedla doporučení pro praxi, které považuji za přínosné.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

Čechová, M., & Styblík, V. (1998). *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN.

Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme?. *Studia paedagogica*, 26(3), 7–27. doi: <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-1>.

Babušová, G. (2013). Učitelé a jejich percepce chyb gramatických jevů u žáků mladšího školního věku. *Didaktické studie*, 5(1), 145–158. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2014/02/Didaktick%03%a9-studie-ro%04%8d.-5-%04%8d.-1-monotematick%03%a9-%04%8d%03%adslo-Jazykov%03%a1-v%03%bdchova-ve-%05%a1kole-21.-stolet%03%ad.pdf>

Brumovksá, T., & Málková, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher Education*, 25(1), 207–216. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>.

Hrbáčková, K., Suchánková, E., Lukášová, J., & Duhárová, D. (2014). *Mentoring jako metodická podpora vzdělávání učitelů*. Dostupné z <https://uceniprozivot.cz/wp-content/uploads/2021/02/Mentoring.pdf>.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.

Kratochvílová, J., Horká H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele I. stupně základní školy*. Dostupné z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/558/1736/407-1/#preview>.

Kucharská, A. (2017). Dětské prekoncepty a možnosti jejich sledování v oblasti jazykového systému. In E. Hájková, et al. (Eds.), *Čeština ve škole 21. století – II.: úvodní studie* (s. 43–58). Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.

Kurelová, M. (2002). Didaktické zásady. In Z. Kalhous, O. Obst et al. (Eds.), *Školní didaktika* (s. 268–272). Brno: Paido.

Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *PEDAGOGIKA*, 60(3), 59–69. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906>.

Lazarová, B. (2011). Mentoring jako podpora mezigenerační spolupráce ve škole. In B. Lazarová a kol. (Eds.), *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů* (s. 99–105). Brno: Paido.

Maňák, J. (2002). Fakultní škola jako nezbytná základna přípravy učitelů. In T. Janík (Eds.), *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. (s. 6–10). Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/j02.pdf>.

Mazáčová, N. (2002). Průzkum názorů fakultních učitelů na pedagogické dovednosti studentů učitelství. In T. Janík (Eds.), *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. (s. 49–60). Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/j02.pdf>.

Metelková Svobodová, R. (2020). Princip komplexnosti očima učitele češtiny z praxe. *Didaktické studie*, 12(1), 51–66. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1\\_20kn.bl\\_.TISK\\_.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1_20kn.bl_.TISK_.pdf).

Nálepová, J. (2019). Je budoucí učitel dobře připravován na svoji profesi?. In M. Brodská (Eds.), *Začínající učitel*. (s. 14–17). Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné z [https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924\\_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf](https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf).

Nešpor, M., & Lukáš, V. (2004). Fakultní učitel – mentor. *e-Pedagogium*, 4(4), 42–49. Dostupné z <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2004/04/06.pdf>.

Parker, K. A., Zenkov, K., & Glaser, H. (2021). Preparing School-Based Teacher Educators: Mentor Teachers' Perceptions of Mentoring and Mentor Training. *Peabody Journal of Education*, 96(1), 65–75. doi: <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1877027>.

Pazderská, A. (2016). Pojetí mentoringu u začínajících učitelů v České republice a Velké Británii. *e-Pedagogium*, 16(3), 75–88. doi: 10.5507/epd.2016.033.

Píšová, M., Duschinská, K., et al. (2011). *Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2021). Praha: Výzkumný ústav pedagogický. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Svobodová, J. a kol. (2003). *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: Počáteční fáze výuky mateřštiny*. Ostrava: Ostravská univerzita. Dostupné z [https://janasvo.cz/wp-content/uploads/2014/09/didaktika\\_cj.pdf](https://janasvo.cz/wp-content/uploads/2014/09/didaktika_cj.pdf).

Svobodová, J. (2020). Pravopisná chyba ve výuce češtiny na ZŠ: zamyšlení nad korekčními cvičeními a jejich dopadem. *Didaktické studie*, 12(1), 67–82. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1\\_20kn.bl\\_.TISK\\_.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2020/06/DidStu1_20kn.bl_.TISK_.pdf).

Šmejkalová, M. (2015). Didaktika českého jazyka. In I. Stuchlíková, T. Janík, et al. (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (s. 17–40). Brno: Masarykova univerzita.

Šmejkalová, M. (2017). Tradice české lingvodidaktiky, induktivní metoda a konstruktivismus. In E. Hájková, et al. (Eds.), *Čeština ve škole 21. století – II.: úvodní studie* (s. 17–26). Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.

Štěpáník, S. (2019). Profesionální vidění budoucích češtinářů a obsahově zaměřený přístup k jejich přípravě. In M. Čechová, & M. Spěváčková (Eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině* (s. 31–48). doi: <https://doi.org/10.24132/ZCU.2021.1010>.

Štěpáník, S. (2020). Konstruktivistické a kognitivně-komunikační paradigma jako východisko koncepce výuky českého jazyka. *Pedagogika*, 70(1), 5–28. doi: <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1355>.

Štěpáník, S., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020a). Cesty ke komunikačně-funkčnímu pojetí v české, slovenské a polské didaktice mateřského jazyka. In S. Štěpáník et al. (Eds.), *Vztah jazyka a komunikace v česko-slovensko-polské didaktické reflexi* (s. 23–71). Praha: Karolinum.

Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášová, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020b). *Školní výpravy do krajiny češtiny: didaktika českého jazyka pro základní školy*. Plzeň: Fraus.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2010). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu: možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9–29. doi: <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.19>.

Vejvodová, J. (2021). Konstruktivistické přístupy v přípravě studentů na pedagogickou praxi. In M. Čechová, & M. Spěváčková (Eds.), *Od praxe k teorii a zpět ve vyučování češtině* (s. 12–30). doi: <https://doi.org/10.24132/ZCU.2021.10101>.

Vlčková-Mejvaldová, J. (2022). Kultura mluveného projevu v přípravě učitelů. *Didaktické studie*, 14(2), 15–28. Dostupné z [https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2023/02/Didakticke\\_studie\\_2\\_2022\\_FINAL.pdf](https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2023/02/Didakticke_studie_2_2022_FINAL.pdf).

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ZŠ	Základní škola

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kategorie, subkategorie a ukázka kódů .....	40
---	----



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka otázek

Příloha P III: Ukázka transkriptu interview

Příloha P IV: Ukázka transkriptu fokusové skupiny

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS**

### **Informovaný souhlas s nahráváním rozhovoru za účelem výzkumu pro diplomovou práci na téma *Obtíže budoucích učitelů ve výuce českého jazyka na 1. stupni ZŠ* pohledem fakultního učitele.**

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Lenky Gřešákové.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, že bude zajištěna anonymita, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce.

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis: \_\_\_\_\_

## **PŘÍLOHA P II: UKÁZKA OTÁZEK**

### **Fokusová skupina**

- Co se Vám vybaví, když se řekne český jazyk?
- Je podle Vás výuka českého jazyka něčím specifická? Čím je důležitá?
- Jaký by měl podle Vás být učitel českého jazyka?
- Jací jsou současní žáci? Jak to ovlivňuje výuku v českém jazyku?
- Jsou budoucí učitelé připraveni na specifika dnešních škol?
- Na co by měli být budoucí učitelé ve výuce českého jazyka připraveni?
- V čem mohou mít budoucí učitelé ve výuce češtiny obtíže?
- Co může být pro budoucí učitele výzvou při výuce českého jazyka?

### **Individuální interview**

- Jak byste popsala své vyučovací hodiny českého jazyka?
- Co považujete ve výuce českého jazyka za důležité? Na co by se měli budoucí učitelé zaměřit?
- Jaký by měl podle Vás být učitel českého jazyka na prvním stupni základní školy?
- Co se nedaří studentům na praxi v hodinách českého jazyka?
- Jak jsou budoucí učitelé připraveni na výuku českého jazyka?
- Čím je výuka českého jazyka důležitá?
- Co se vám osvědčilo jako motivace pro žáky ve výuce českého jazyka?
- Jaké materiály byste doporučila používat ve výuce českého jazyka?
- Jak zapojujete do výuky českého jazyka moderní technologie?
- Proč může být tandemová výuka obtížná?
- Proč může být spolupráce s asistentem pedagoga při výuce obtížná?
- Proč může být komunikace s rodiči obtížná?
- Co může být pro budoucí učitele výzvou při výuce českého jazyka?

## **PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPTU INTERVIEW**

J: Co považujete ve výuce českého jazyka za důležité?

U2: Co považuju za důležité? To se dá uchopit všechny tady ty otázky z jako, z více stran. Co se týče mm učiva, nebo toho, považuju za důležité to, aby jako učitel byl vzorem trošku. (..) Stává se často, že i učitelé třeba používají nespisovnou češtinu a já s tím docela bojuju, protože to z těch dětí potom jako člověk jen tak nedostane. Oni si vytvoří nějaký špatný návyk. My ze Zlína v tom máme výhodu, že tady se mluví relativně spisovně, takže to jde docela samo, ale setkala jsem se třeba v Brně s tím, že učitelé nespisovnost využívají v každé hodině a ty děti tak téměř i psaly. Takže tohle považuju za důležité, ale co považuju taky za hodně důležité, aby učitel těm dětem tu češtinu nějak zpřijemnil, aby z toho neudělal prostě nějakých dril jenom. Samozřejmě taky se musím některé pravidla pravopisu prostě beze zbytku naučit, ale aby v tom našli i zalíbení v tom jazyku. Protože si myslím, že každé dítě je v tom, v té češtině si může najít něco v čem je dobré. Když to není pravopis, tak to může být nějaké čtení s porozuměním. Když teda ne čtení s porozuměním, tak můžou vytvářet krásné slohy. Takže podle mě je na učiteli, aby na každém žákovi našel to, co to, co mu jde.

J: A když jsme se bavili o tom, co je důležité, tak na co by se měli ti budoucí učitelé češtiny zaměřit?

U2: Jo to bych možná spojila si tu otázku, co tam máte, jak jste mi posílala, co opomínají nebo jako co jim, co jim nejde. Český jazyk je specifický v tom, že mm, když máte žáka s nějakou specifickou poruchou učení, to zvláště pak v českém jazyce se na to musí dávat pozor a vhodně s tím pracovat, a strašně moc začínajících učitelů nebo učitelů na praxi na nějakou diferenciaci nebo individualizaci v hodinách zapomíná. Takže určitě se zaměřit na tady toto. Určitě si nastudovat nějaké metody nebo jakým způsobem pomoci nebo vykompenzovat dětem tu poruchu učení, kterou mají a nezapomínat na to i jako v diferencování toho učiva. Nepřipravít si pro třídu jednu přípravu, ale nějakým způsobem ji lehce upravit nebo být připraven na to, že ji na místě upravím pro potřeby toho žáka, když tu třídu třeba neznám na praxi. A ještě se mi asi nestalo, že bych tohle v češtině viděla od těch studentů, kteří chodili k nám na praxi, že by s tím počítali. Což chápu, že často třeba ty informace nemají, jaké jsou tam děti, kolik jich je. A když už se to třeba, když už je to souvislá praxe, tak si myslím, že sami by potom měli cíleně se zajímat a zjistit si ty informace a už s tím počítat nějakým způsobem. Takže takhle asi.

J: A jaký by měl být podle vás učitel českého jazyka na prvním stupni?

U2: Kreativní určitě. Otevřený různým inovativním způsobům, aby to nebyla jenom taková ta čeština, na kterou jsme zvyklí z našich dob. A taky jako otevřený, ochotný připustit i svou vlastní chybu. A učit děti pracovat s tou chybou, aby zjistily, že vlastně chyba vůbec není špatně, že patří k učení, že s tím musí umět pracovat a že ani my nejsme stroje a neomylní a občas nám to někde jako ulítne a tu chybu uděláme.

J: A myslíte že budoucí učitelé to splňují? Aspoň některé z těch kritérií?

U2: Já jsem se teďka setkala se studenty, kteří byli velmi kreativní. A šli do všeho na plno a ty hodiny, které jsem viděla, byly moc hezké, takže si myslím, že ten, kdo má chuť a zápal, tak dokáže vytvořit pěkné hodiny a dokáže být takový učitel.

J: Pokud se ještě vrátíme k tomu, co se nedaří studentům na praxi ve výuce českého jazyka, ještě něco vás tam napadá? Kromě té diferenciaci?

U2: Já jsem viděla fakt velmi pěkné hodiny, kde zvládli hezky si vytvořit osnovu, opravdu rozplánovat čas, vhodné metody i formy byly použité, nezapomínali na závěrečnou reflexi, což je perfektní. Kromě té diferenciaci myslím, že by (...) se měli zaměřit, ale to prostě získáte až s praxí, v práci s těmi dětmi, jakože nějakým způsobem si je utišit, umravnit a podobně. To ten pedagog se nenaučí hned, zvláště pak ne pak, pokud se střídá v různých třídách a ty kolektivy nezná. Jo, často se stávalo, že těm dětem nechávali hrozně moc prostoru se nějakým způsobem rozprávět mimo téma nebo když vysvětlovali nějaký, nějaké zadání práce, tak si nezjednali pořádek a pak to musí opakovat a bylo to pro ně potom ztížené, ale na to si všechno přijdou v průběhu praxe. To jako nejde uspěchat stejně.

J: A myslíte si, že jsou studenti dobře odborně připraveni na výuku té češtiny?

U2: Co se týče odbornosti, tak si myslím, že ano. Nebo aspoň, co jsem viděla, tak se mi to velice líbí. Po odborné stránce tam téměř nebylo co vytknout a byli opravdu precizně připraveni na ty hodiny. A myslím si, že pro ně bude potom těžké se srovnat s realitou, že si tu každou tu hodinu nebudou moct tak precizně nachystat, protože by se jinak zbláznili a jejich den by musel mít 48 hodin, aby to stihli. Ale myslím si, že co pro ně bude pro budoucí učitele překvapení bude potom spolupráce s rodiči, spolupráce s těmi dětmi, práce s tím kolektivem, s třídním klimatem, s administrativou, která s tím nutně souvisí se vším. Takže tohle pro mě bude výzva. Ale co se týče odbornosti, tak si myslím, že je to v pořádku.

J: A když jste nakousla tu administrativu, tak v čem si myslíte, že jsou tam ty nedostatky pro budoucí učitele? Na co nejsou připravení v té oblasti té administrativy?

U2: Já nevím, jak vás vysoká škola na to připravuje nebo nepřipravuje. ... A měli jsme předmět pedagogické diagnostiky, ale prostě ta praxe je úplně jiná a myslím, že zrovna ta pedagogická diagnostika je strašně důležitá a je důležitá i pro toho učitele v českém jazyce, zvláště pak v českém jazyce. Rozpoznat včas žáka, který třeba potřebuje odbornou pomoc a třeba konzultaci v pedagogicko-psychologické poradně. A když ne, teda tady tu konzultaci, tak i vy jako učitel máte možnost nějakým způsobem mu (..) ty výstupy nebo to učivo upravit, nehodnotit, případně nějaké specifické chyby, když vy sama zaznamenáte, že tam nějaký problém jde, ale musí se to umět poznat. Jo a toho tohle se nestalo a třeba při mém při mém vzdělávání mě to nikdo neučil, natož tak vyplnit nějaký dotazník pro pedagogicko-psychologickou poradnu, která, který má několik stran a učíte se to za chodu, takže... Vy se to naučíte, ale kdybyste šla do praxe s tím, že už se to dělala, tak se vám začíná daleko lépe.

J: Vy jste se dotkla toho hodnocení, tak myslíte si, že jsou studenti na těch praxích schopni nějak efektivně, kvalitně hodnotit ty žáky?

U2: To záleží, o jakém hodnocení se bavíme. Teď už se hodně zavádí formativní hodnocení, čehož já jsem fanoušek, ale myslím si, že si spousta učitelů jako neví rady s tím, co to formativní hodnocení je a že mu chtějí zavést a vlastně v tom úplně nemají vytvořený systém. Takže si myslím, že aby byli schopní kvalitně hodnotit, tak by se jako měli zamyslet nad tím přístupem, jak chtějí hodnotit, jestli sumativně, formativní, nebo budou chtít oba ty způsoby nějakým způsobem kombinovat. Ale hlavně si v tom nastavit nějaký systém, jak to chtějí dělat, aby to mělo smysl. Takže pokud se tomu jako budou víc věnovat a nepřekombinují, tak si myslím, že to půjde.

J: A jak jsou budoucí učitelé přepraveni na výuku českého jazyka?

U2: Po odborné stránce dobře. Tak jak na jakýkoli jiný předmět.

J: Čím je výuka českého jazyka důležitá?

U2: Čím je důležitá? Tak je to náš rodný, mateřský jazyk. Měl by ho ovládat na nějaké úrovni, každý, každé dítě a my bychom každé dítě na tu úroveň měli dostat jako učitele, což je, což je velká výzva, takže to je důležité určitě. A je to něco bez čeho se neobejdeme. Bez výtvarné výchovy nebo řekněme přírodovědy, teď by mě nikdo neměl poslouchat, že to není důležité, ne je to samozřejmě důležité, patří to k všeobecnému přehledu, ale když

nebude umět dítě napsat správně mail, tak to bude do očí bijící. Takže určitě tímhle. Je to prostě základ.

J: Mhm, takže z hlediska toho praktického života.

J: Jak myslíte, že využívají moderních technologií budoucí učitelé? Konkrétně teda zůstaňme v té češtině.

U2: Mhm. U těch studentů, kteří u mě byli, jsem spíš zažila, že do toho nešli, ale já si myslím, že je to jenom kvůli tomu, že pořád navštěvují školu, která pro ně byla cizí prostředí, že to nebyla jejich učebna a oni tam nebyli zaměstnanci. Nevěděli, jestli jim nějaký počítač pojede, nepojede, jakým způsobem, jak si to nachystají. Oni z toho byli možná víc nervózní, že sáhli po jistotě, že si nachystají takové, takové metody, také, také aktivity, nastříhají si ty svoje kartičky, se kterými ví, že tam přijdou a zase s nima odejdou. Takže já si myslím, že ne že by nechtěli to používat, ne že by to neuměli, ale spíš že ta praxe je taková, že úplně jim to neumožňuje, nebo prostě se necítí být jisti v tom, aby to využili. Ale jako myslím si, že až budu ve svém, tak do toho půjdu určitě.

.  
. .  
.

J: Děkuji. A poslední otázka, co může být pro budoucí učitele výzvou ve výuce českého jazyka?

U2: Dělat tu výuku dobře. Dělat tu výuku zajímavě, tvořivě, inovativně a nespokojit se s tím málem a snažit se to pořád dělat trošičku jinak. A určitě potkáte i kolegy, kteří mají takovou tu svoji rutinu, ze které nechtějí vystoupit, protože je to prostě pro ně komfortní, že to mají třicet let už takhle nachystané a že jim to takhle funguje. A nebát se jít trošičku proti proudu, i když budete třeba jedna z mála z toho pedagogického sboru, co tam bude chtít dělat jinak, tak si to jako zatím jít, obhájit si to a snažit se.

## PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA TRANSKRIPTU FOKUSOVÉ SKUPINY

J: Dobrá. Je podle vás výuka českého jazyka něčím specifická?

E: Ano. Je to vlastně jeden z předmětů, který potom v následujícím životě ovlivňuje jako úplně všechny oblasti toho lidského života, od vztahů přes zaměstnání. Vlastně na něm jsou závislé i další předměty v té škole a na následujících stupních škol.

A: Samozřejmě, protože se prolíná do všech, vlastně do (..) na druhém stupni zeměpis, že bez toho by si nepřečetl nic, dějepis, všechno. I v té matematice v podstatě potřebují tu češtinu, že jako když si nepřečtou zadání je problém. Takže si myslím, že opravdu nejvíc takhle.

J: Takže můžeme říct, že je důležitá vlastně pro všechny ty ostatní vyučovací předměty?

XX: Určitě, určitě.

B: Nejenom pro předměty, pro každodenní komunikaci.

E: On je oproti těm ostatním předmětům ještě specifický v tom, že on je (..) on je velice takový komplexní, že v sobě nezahrnuje jednu oblast, ale je tam jak ta tvůrčí oblast, pak je tam taková nějaká ta systematická. To znamená, že čeština je věda, má nějaká pravidla, nějaký systém, potom zahrnuje tu uměleckou část jako literární texty, takže obrovská jako obrovský rozsah tady tohoto předmětu do všech možných směrů.

A: Pokud to tak vezme i ten vyučující, že pokud se samozřejmě nezaměřuje jenom na ten pravopis a všechno ostatní jde stranou a děti posuzuje jenom podle toho měkkého, tvrdého, i tak je to zlé, že.

J: Ještě někdo by vyjádřit nějaké myšlenky, nápady? Dobrá. Jaký by měl být podle vás učitel českého jazyka?

B: Mluvit spisovně. To si myslím, že je velký problém ne v našem kraji, ale v Čechách určitě. Víím to i od nich, že s tím mají problém přepnout do spisovného jazyka, takže (..) to si myslím, že ...

A: Rozhodně, rozhodně. A to musím říct, že třeba mám dceru, které učí na (Valachách) a tam je to teda, tam to je rozjeté úplně. Oni to berou automaticky a některé věci spisovné neznají pomalu ani někteří učitelé, když to tak řeknu. Tam se to nebere tak striktně, ale víím, že teda já, moje první zkušenost na mé praxi, když jsem byla studentka, byla první výtka, že jsem neuměla spisovně mluvit. To mě paní učitelka hned vytkla, takže jsem si od další



hodiny dávala velice pozor na to, jak mluvím a které slovo používám, protože když jsem nastoupila, tak toš bylo jasné, že a takové tak ... A to nebyl (..) a to už je vlastně přes 30 let. Tak dneska je vidět, že to pořád takhle funguje, že tady ten jazyk, musí si člověk hlídat, aby tu spisovnou řeč udržel a není to jednoduché, není to v žádném případě jednoduché pro učitele, natož tak pro děti.

E: Potom třeba na tom prvním stupni, já si myslím, že učitel češtiny je vlastně takový jako akrobat, který jako balancuje mezi tou odborností, protože musí znát jako tu odbornou stránku té češtiny. Potom velmi dobře didaktiku a nějak prostě najít tu cestu, jak to těm dětem podat, aby vlastně zvolil nějakou tu správnou didaktickou transformaci, aby jim to podal správně vědecky, ale zase přiměřeně jejich věku.

A: A aby je neodradil, když chce mermomocí vlastně ty spisovné výrazy a měkké i, aby je nezastavil v této tvůrčí činnosti, když mají něco psát. Takže raději já jim vždycky říkám, pište, co chcete, hlavně ať to má nějakou hlavu, patu, ale ať z toho vznikne něco, co je z vás. (..) Aby nebyli bloklí tím, že paní učitelka dává pozor na čárku, a tak oni nenapišou ani dvě věty. Takže to si myslím, že je taky dost důležité, aby (.) jak akrobat, přesně tak. Ano, vybalancovat mezi tím neodradit děti, to si myslím, že je hodně důležité.

D: Takže jsme vlastně u hodnocení. A když vidím sloh, tak se vykašlat na právě na ten pravopis a spíš řešit, jestli to má to, co to mít má.

E: Potom já si myslím, že takovej učitel češtiny by měl mít v sobě určité ee vlastnosti herce nebo nějakého komedianta ...

B: To určitě.

E: = protože do toho spadá i literární výchova, spadá do toho předněst jazykový projev, komunikační výchova. Takže pokud tyto schopnosti má učitel, je velmi jednoduché, že to, nebo je velmi pravděpodobné, že to od něj odkouká většina žáků jako vzor a, a potom sami budou mít určitý jazykový projev a budou se vyjadřovat.

A: A to třeba v těch hodinách je velice důležité, když povídají, aby je člověk nezastavil nějakým posunkem nebo něčím. Protože to se strašně moc dětem stává, že nechcou stoupnout si a mluvit. To je velký problém, oni mají stres ze všeho a když je necháte v klidu mluvit, když jim dát ten učitel volnost a nezastavuje, teď neřekl, takhle to teď neřekl toto, tak si myslím, že z nich spousta dětí, které neumí napsat, se umí krásně vyjádřit. A někteří na to přijdou třeba až po dvou letech, že eee se přestanou bát a začnou být, jako začnou se

cítit dobře a začnou mluvit tak, jak jsou zvyklí a najednou zjistíte, že vám vykvete (.) úžasné dítě.

D: No to je právě škoda víc, protože v té první třídě jsou jako ty děti takové jako (...) přirozeně (..)

A: Spontánní.

D: = spontánně to chtějí říct a my je jako usekneme, teď nebudeš mluvit. To je právě no...

A: Je to problém. A to je problém velkých tříd. Co si budem říkat, že když máte hromadu dětí, tak potom je málo času. Já vždycky říkám, do dvaceti čtyř to se ještě dá s každým povídat, ale (..) ale když už je potom ta třída přeplněná a máte to zvládnout, to zvládnout a ještě všechno, aby bylo růžové, tak ono je to potom problém. Opravdu přijde i k tomu zaseknutí, že teďka ...

J: Takže máme vlastně oblasti (.) takový akrobat, dobrý herec, dávat žákům dostatek prostoru na to, aby se mohli vyjádřit jakýmkoliv způsobem. Ještě něco vás napadá nějaké...

E: Ještě byl ten odborník.

J: Ano, odborník. Ještě nějaké specifikum toho učitele českého jazyka?

E: Já když jsem nad tím přemýšlela doma, nebo jako když jsem se připravovala na dnešek, tak ještě jsem si eee jako zamyslela jsem se nad tím, že vlastně to musí být ee člověk, který má nějaký jako všeobecný ten znalostní přehled a zároveň to musí být člověk, který je tak nějak jako z povahy zvědavý a zaměřený, ale to už tady asi zaznělo, zaměřený na tu literaturu jak pro dospělé, ale i pro děti vlastně už, vlastně člověk, který od dětství četl dětskou literaturu, má k ní nějaký vztah, takže ono je to, ne všechno se dá naučit. Je to v té osobnosti. V lásce k literatuře, v přehledu.

A: V přehledu i těch nových věcí, protože od mého dětství uplynulo nevím, jako si můžem povídat, že. Ale je pravda, když už, i když člověk četl rád, tak teď musí zjišťovat nové trendy, protože se to tak rychle mění a zájem dětí o spoustu...

B: Ano. Ty staré věci už nefungují, no.

A: To už vůbec. Jako abyste vytáhli knížky, které...

B: (Letadla ke káněti.) No, to, to už nefunguje.

A: Už teďka je spousta zas jiné literatury pro děti a úžasné literatury, které fakt chytanou.

J: Takže má mít i přehled o nových současných...?

B: Ano, sledovat nové trendy.

A: A v dnešní době i ten (.) ta technika (..) to je jako, to je taky, to je dost zvládnout tady ty věci v pozdějším věku, děvčata i na vás přijde. ((smích)) Tak jako není to žádná legrace, že i tady tohle pomáhá, jednak pomáhá učitelům, ale určitě i může se stáhnout díky tomu děti.

E: Teď mě úplně napadlo, jak jste zmínila tu techniku, tak vlastně, že musí být znalý té techniky, protože v současném novém pojetí informatiky už nespadá používání Wordu a Powerpointu do informatiky, nýbrž do učiva českého jazyka. To znamená, že musí být znalý i tady těch moderních technologií. (..) A vést ty děti k tomuto.

A: A to zas můžu říct, že vlastně ty starší děti, oni už potom vám píšou i na tom Wordu třeba ty příběhy a tam jim pomáhá, že potržené, že tam mají něco, tak i to je pro někoho, je to samozřejmě zase jednodušší, někomu to víc vyhovuje. Je dobré, že mají možnost písemně nebo takhle.

J: A to jsme tak plynule od učitele přešli k žákům. Tak jací jsou podle vás současní žáci?

E: No první, co bych řekla, tak mají velmi ((smích)), jsou velmi rozptýlení a jedním slovem asi tékaví, co se týká pozornosti a co se týká zájmu, protože je velice jednoduché u nich vzbudit zájem, ale ten zájem je hrozně těžké u nich udržet a oni sami nejsou schopni u něho udržet. Takže pozornost jako rozptýlená, zájmy, velmi tékavé, impulzivní. Takže to je první, co mě napadlo, když byla tato otázka.

A: Jako rozhodně nejsou hloupější, to v žádném případě. Za x let je to pořád stejné. Je to pořád dítě, je to pořád stejný žák, ale tím, jak na ně působí ty vlivy, všechny ...

D: Hodně, hodně toho mají no.

A: To je, tak jim to, tak ten mozek úplně ucpe (...) úplně zaneřádí, že oni se potom nemůžou ani soustředit. Já se vůbec nedivím, protože oni toho mají tolik, že to všechno berou jako zas další věc, která je jenom taková, kolem nich jenom letí. Takže oni neví, že zrovna toto je důležité.

D: Já mám třeba problém (..) Já mám třeba problémy jako nadchnout pro něco. (.) Když už to není jako něco extra, tak je to moc nenadchne. Jo jako.

A: A další vlastnost, teda co vím, že opravdu hodně převažuje, je lenost. Lenost. Oni by aj rádi, ale jim se fakt nechce. To jako to je nejvíc, co na co narážím, že když já si vezmu dvě děti bokem, tak oni jsou úžasné a všechno, protože se věnuju jenom jim, ale aby oni sami

zabrali, zvlášť když mají jenom takhle pracovat (..) to je strašně na dlouho. ((povzdech)) A tam je ta těkavost, ta nepozornost, to se všechno pojí jedno s druhým. Když si vezmete každé dítě, já říkám jim, zámecké dítě, děti, které potřebují zámeckou výchovu jedno dítě, jeden učitel, pak jsou každý klenot. Ale jakmile jich je víc, už na mě není úplně čas a už se to všechno promítne v té pozornosti.

D: Je to samostatná práce jako těch dětí, jako přemýšlet nad nějakým (.) problémem, je jednodušší prostě se přihlásit nebo začít dělat jako (.) prostě rozruch, než zapnout mozek a prostě pouvažovat nad tím, to jako těm dětem dělá velké problémy.

A: Zeptají se na věc, kterou vy řeknete přes jednu větu. A já nevím, přečti si zadání tohoto cvičení, přesně řeknete které. (..) “Já tomu nerozumím.“ A to začne jenom jen, oni už mají naučenou tady tu já tomu nerozumím.

B: Potom: “Já to asi nechápu.“

A: “Čemu nerozumíš? Co mám dělat? Přečíst. Co je na tom nepochopitelné? Aha.“ S tímto se nejvíc jako setká, to je největší takový boj, kdy, kdy ty děti, prostě jakým způsobem, aby jo teď, teď, teď máš to dodělat a teď se na to oni (.) prostě když něco říkáte, tak něco tam teče kolem. Ale oni, jim to teče kolem hlavy.

C: A ještě to doplním, zeptá se na to jeden, za chvíli se na to zeptá druhý, potom třetí, kdy jsou opravdu jako chaotičtí, chaotičtí bych řekla i v tom, jak si urovnat svoje místo, kde, co mají, nějaké i přípravě na další den, ale to už jsme trošku asi u rodičů.

B: Ta samostatnost.

C: Mně přijde ta doba trošku jiná v tomhle. A ještě co mě tak napadlo, ale nevím, jestli to můžu úplně posoudit, nebo to říct, ale mě přijde, že přibylo papírových dětí. Což znamená....

E: Děti s různými podpůrnými opatřeními, rozumím.

B: No jistě.

A: Na všechno je papír a papír všechno srovná. Takže má dítě papír, tím pádem já to nemusím. Oni to berou, tak ne že by to vysvětlilo rodičům to, proč to dítě má problém, ale rodiče to berou, nebudou mít špatnou známku a děti to berou nemusím to dělat.

B: Tak. Přesně. Rodiče to berou jako omluvu pro školu, místo toho, aby to brali jako návod pro sebe, jak s tím dítětem pracovat. Bohužel no. Nebo často aspoň, neříkám že všichni.

.

.

.

E: A možná i, to jsem taky, právě to souvisí s tou pozorností jakoby porozumění mluvenému, protože oni jsou zvyklé ty děti, aspoň to je, to je můj názor, pocit, jsou zvyklé, že jsou zahlcené informací. Oni poslouchají mobil, poslouchají televizi jako kulisu, takže vlastně neustále kolem nich proudí nějaký šum a oni už v ten moment to neberou jako informaci, takže ani nerozumí tomu, co se říká. Takže oni nejsou schopni ani z pokynů učitele nebo ze zadání úkolu pochopit, co se po nich chce. Takže tam je i to nepochopení těch mluvených bez textového podkladu a z mé zkušenosti, to už tady ale zaznělo, pochopení jako zadání psaného. To je ještě horší.

D: Tam my jsme pro ně jenom ten šum. Přesně tak no.

.

.

.

J: My jsme se toho tak okrajově tady dotkli. Jak tyto specifika, ta současnost těch žáků, ovlivňuje výuku českého jazyka?

C: No tak ta nepozornost. To, že opravdu nejsou schopni si třeba ten diktát po sobě zkontrolovat. A bude to tam vždycky ty háčky a čárky. To už je prostě nad jejich...

A: A je to stejné i třeba v tom čtení, že mají, my jim dáváme stále menší úryvky třeba. Není to už velká velký článek, ale krátký úryvek, kdy si ho mají přečíst a mají z toho vytáhnout nějaké odpovědi a jenom, už nechce nikdo ani celkově, jenom, jenom zaškrtnout mezi čtyřma odpověďma, ať tam najdou, je to doslova napsané z toho a už tam je problém. Jsou děti, které toto už zvládají lépe, že aspoň vidíme, že nějaký posun je. Ale některé dítě dočte jednu větu a vy, dneska jsem se s tím setkala v písance, kde máte čtyři řádečky jenom takové jako tři až čtyři věty o nějakém živočichu a je tam napsané mravenec žije v mraveništi a pod tím dole je napsané, kde žije mravenec. (..) A krčí ramenama. Neví. On to dočte a už neví nebo netopýr loví v noci vůbec...

B: Oni se soustředí na ty písmenka.

A: No, vůbec, vůbec neví obsah toho textu. Říkám: “Teď’s to dočetl. Cos tam četl?” tak mi to znovu přečte. Podívá se na mě úplně nešťastný. Jako toto si myslím, že to je dost katastrofa, že toto (...) to nevím, jakým způsobem z toho. Vysvětlíte slovo, všechno.

B: No ještě vlastně k těm čtyřem typům, jak jste říkala, tak tam ještě vlastně může být Ukrajinec, Vietnamec jo...

E: Jo samozřejmě, potom další jsou tam děti s podpůrným opatřením.

B: Takže ta skvadra potom těch tříd jako je (..) různorodá. A ten učitel opravdu musí jako balancovat na různých jako úrovních.

E: Tak to, co jsme zmínili, si myslím, že způsobuje žákovu neúspěšnost a tím, že dítě není úspěšné, tak tím pádem nemá rádo český jazyk, nemá rádo čtení a už se tomu nechce věnovat. Takže tady to, co jsme jmenovali, všechna ta specifika těch žáků a neúspěch způsobuje nenávisť, nenávisť u některých a u některých velkou nelibost vůči českému jazyku a předmětu.

A: To je, to je jak u dospělých, když se vám daří, tak to, tak to miluje a když se vám něco nedaří, to je úplně automatické, že ty děti mají k tomu potom takový postoj. A vlastně ten pravopis je pro ně strašné trauma, když mají rozeznat a slyšet čárky a všechno. Je toho strašně moc. Ne že by toho dřív bylo míň to ne, ale těch jiných podnětů je bohužel víc. A nakonec ještě zjistí, že a proč to vlastně mám dělat, když ten počítač on mi to opraví, on mi to udělá taky.

.  
. .

J: Jsou budoucí učitelé připraveni na specifika dnešních škol?

E: Ne. ((smích)) Ne, ne, protože to mám ještě v čerstvé paměti. Ten nástup do školy loni, který, ale takto nebudu generalizovat, budu vycházet pouze ze zkušeností ze své vysoké školy. Ne nejsou, protože na škole nebyla žádná příprava, co se týká asertivní komunikace, co se týká ar- jako argumentace, to znamená, to je věc, se kterou za ten rok přicházím do kontaktu nejvíce. Odargu- odargumentovat, pardon, už je odpoledne, důvod proč má takovou známku, odargumentovat tuto metodu, odargumentovat prostě všechno. Tomu říkám argumentační války. A toto za celých 5 let na vysoké škole nebylo. A to se hodně změnilo, protože rodiče mají pocit, že český jazyk umíme všichni, když teda zůstanu

u českého jazyka, umíme všichni. To znamená, já vám tady můžu říct, jak máte moji dceru naučit český jazyk, jak to máte dělat a já vám povím nejlíp. Takže pořád vlastně je to o komunikaci, argumentaci, hádkách nebo hádkách, argumentační válka s těmi rodiči. Takže na tohle nejsme připraveni nikdo.

A: K tomuto bych hned řekla, protože to není, nejsou učitelé vůbec na to připraveni, nejenom z vysokých škol. Noví studenti to v žádném případě, protože ani učitelé, které, kteří jsou na škole. Nedávno jsme se o tom bavili. Ono máte školení nějaké, které vás může na, na toto připravit, i když může připravit, no teoreticky ano, ale když si vezmete tak prodavači, jiné povolání mají tady toto jako za součást povolání. Oni je na to připravili na tu práci s lidmi. Kdežto učitele nikdo, až teď teprve v poslední době se to začne objevovat, že vás připraví na, na nějakou konzultaci s rodiči. Jak máte být připraveni, aby vás to úplně nesešlo a tak dále. Teprve v poslední době se to začalo objevovat na to zas, kdo má z učitelů zájem, případně pokud vedení nenažene celou sborovnu do toho. Ale jinak na to učitelé nejsou připraveni, jsou potom úplně z toho zničení a znechucení, otrávení, vyhoření. A je to tím, že opravdu, čím dál víc je takové (..) z té strany rodičů, internet, prostě všechno vám napoví. Takže všichni všechno ví. Já říkám, já vždycky jsem říkala, já nedokážu poradit paní uklízečce, jak mám přesně uklízet, je to její práce, že? I když uklízet, umím, že ale (...) V tom školství, a to už je několik let a neustále je to horší a horší, se do vás začnou navážet rodiče a ti studenti, ani ti učitelé nejsou na to tak připraveni, aby je to nesešlo, že to je strašně tady toto je nedotažené ve školství úplně. Tomu by se mělo věnovat v první řadě, aby se ten člověk z toho nezhroutil. Nám to prostě (...) pokud student nastoupí a měla jsem kolegyni, která byla po prvním ročníku úplně, úplně ju to sešlo, úplně byla špatná, říká: "Nevím, jestli mám u toho zůstat." protože měla shodou okolností takové rodiče, kteří se do toho obuli a vycítili, že není silná v kramflecích a okamžitě to jelo. Takže může to odradit ty lidi hned, pokud, pokud na to není připravený, pokud není odolný, pokud si nenajde takové to spoje prostředí, aby (..) "Toto je moje a (..) nepustím vás."

C: Já souhlasím s tím, že se to děje, je to hrozné. Ale nemyslím si, že se na to opravdu vůbec jde nějak připravit.

E: Dělají se výcviky, jakože přímo oni navádí do takových situací, jako že opravdu zahrajou toho rodiče tak věrohodně, že vás vyprovokují a vyprovokují vás třikrát, čtyřikrát a potom už si dáte (...) tam jde o to projít si tu zkušenost jednou. Jakože jsou teď už výcviky skutečně, které to udělají. Ale ano, pravda dost je to interní charakter.

A: Mně to už tolikrát učili a vždycky zas na to najedu, že zas to nevyjde. Takže je to v tom člověku. Už jsem si vždycky říkala, já to mám na čele, na mně to vyzkoušej. Jinak mi to není jasné, že bych se tolikrát dostala do té situace, ale zřejmě to opravdu někdo má asi v sobě něco, co odrazí a někdo zas tak, jak my jsme učitelé jsme, že chceme vyjít vstříc a jsme takoví neustále, jak těm dětem, tak si myslíme, že i těm rodičům a rodiče okamžitě vycítí, že je tam skulinka a jedou, jedou takže... To by se mělo na škole připravovat, protože to by ochránilo spoustu lidí od nějakých takových situací.

C: No jinak, co já teda pracuju šestým rokem. Když si vezmu svoji univerzitu, tak mně třeba asi chybělo právě tím, jak říkám, že je hodně dětí s podpůrnými opatřeními, tak vůbec to, co v té zprávě vyčtu, jak s tím mám naložit, co se prakticky potom děje, jak se píše to hodnocení a tady tohle no. Neříkám, ukázali nám spoustu toho, jak vést tu hodinu, jak učivo vyvodit, ale asi tohle taky chybělo.

D: Nebo vůbec ta pedagogická diagnostika.

C: Nebo dokonce.

A: Ted' mě napadlo, jenom taková hloupost je- jenom, není to nic s tímhle, ale třeba psaní na tabuli. To si myslím, že kdo není...

E: To my jme třeba neměli vůbec.

C: No my taky ne.

A: No tak to my jsme měli pana docenta Zelinku a my jsme museli přijít na přednášce k tabuli a ted' mně napiš to a ted' mně namaluj husu. Prostě jste učitelky prvního, máte být jako na to, to byste měli umět. Přijdou ted'ka studentky, já říkám: "Holky, čemu dáváte přednost ee na magnetickou tabuli, nebo na to, když půjdte?" "Je my jsme to ještě nezkoušely, my nevíme." Takže toto si myslím, že to by měli eee hodně tady toto jako je jim pomůže, protože oni, pokud mají prvňáčkovi předepisovat písmenka a neumí sami ty tvary (...) To je potom dost problém, takže toto si myslím, že to je taková, sice člověk řekne taková přízemní věc, ale že do praxe, že určitě by se jim hodilo, aby si vyzkoušeli psát na tabule, různé druhy tabule, ovládat to zařízení taky, že protože máte spoustu těch ted'ka věcí.

B: Jo třeba interaktivní tabuli vůbec jako nedávám. Já ju nemám ve třídě, takže mě to zatím jako úplně netrápí. Ale ...

A: A druhá věc já jsem s interaktivkou začínala, znala jsem všechny možné školení, prošla jsem vším možným, a tím, jak pár let to nemám a ted', anebo ta škola nemá ten program třeba



na to, tak z toho vyjedete a pak zas zbytečné školení, proto to pak nepoužíváte a nemůžete to nabídnout. Nebo dojde do té třídy, dostane to učitel, který na to není proškolený a tabule visí na zdi za sto tisíc a nemůže se to použít, protože ten učitel si s tím neví rady. Ale toto možná ta škola asi nevyřeší, protože to je o tom, že když se to naučí na škole a než se dostanou do praxe, tak už je vymyšleno spousta nových věcí. A ale je to o tom proškolení tak.

D: Mně třeba, co mi dělalo problém první rok, tak to, že mě škola nepřipravila na tu obrovskou spousta administrativy, co se s tím našim povoláním pojí. A přišla jsem a skutečně jsem vůbec nevěděla, co to je třídní výkaz, vůbec jsem nevěděla, jak se tvoří nějaký tematický plán a jak si s tím poradit. A abych to za svoji pracovní dobu zvládla, tak ty přípravy, na kterých záleží a jsou ty nejdůležitější, jsem si tahala domů a dělala jsem to do půlnoci. A myslela jsem si, že se zblázním. Teď když už vím, co a jak, tak si pískám a už mi je dobře, ale ten první rok si myslím, že je strašný. Než si to ten člověk tím projede a prokouše, naučí se, jak vyplnit dotazníky do pedagogicko-psychologické poradny, jak to vyplnit správně, aby byly prostě, co nejdetailnější.

A: A zase ty papíry.

D: A to mně na výšce nikdo nic z toho neukázal.

A: My, když máme studentky u nás, tak já právě vždycky říkám: “Holky, já jsem přes praktické věci a říkám, chcete vidět tady tohle, abyste nakoukli do toho, nebo do toho?” Protože vím, že je to potom problém. Když my jsme vyšli, měli jsme papírovou třídní knihu. Už to byl problém, jestli vyškrtnete správně okýnko. Inspekce řekli, že máte vyškrtávat z jiného rožku a už byl průšvih jo.

D: Zleva doprava.

A: Přesně tak. A pak nastoupíte na školu, kde mají Bakaláře, na jiné škole je nemají, teď mají zas nějaký jiný systém, že? A všechno se musí ten člověk naučit při tom, že vlastně začíná učit, takže jim, není to vůbec jednoduché.

.

.

.

J: Na co by teda měli být budoucí učitelé ve výuce českého jazyka připraveni?

A: Na to, jak je to složité.

B: Různorodé.

A: Že to neskončí tou vysokou školou, že budou muset zase dál studovat, že budou hledat další věci, které jim budou vyhovovat.

E: A měli by být připraveni na to, (...) protože, aspoň teda na to, že klasické metody, tradiční metody, které znali rodiče moji, které jsme používali my, že to nejsou nějaké démonské, velice špatné způsoby, který se, které se dětem mají dávat. Na tohle by měli být učitelé připravení. Ano, tyto metody jsou super, jsou efektivní, nesmí se zneužívat. Protože u nás byly prohlašovány aktivizující metody, didaktické hry, jako všehoschopné, všemocné a jediné jima se má v dnešní době současný žák učit a všechny ostatní metody jsou špatně a pokud podle nich učí člověk, nebo pokud používá učebnice, tak úplný odpad, vůbec takového učitele neberte jako příklad. Po roce už vím, že to nejde takto, protože didaktická hra super, ale (..) ten pravopis, a to psaní se musí naučit drilem. Vyjmenovaná slova nazpaměť, protože pokud neznám, řadu vyjmenovaných slov, nemůžu vědět, nebo nemusí být v řadě, ale musím vědět, která slova tam jsou, abych od nich mohl odvodit příbuzné slovo. Pokud nevím, co je vyjmenované, tak nemůžu vědět, že je příbuzné. Jakože nechci říct spoléhat na to drtit je psát testy na to, nebrat to jako jedinou cestu, využívat i další, ale nedělat z toho démona.

.

.

.

D: Je toho moc a potřebují právě úplně čistý stůl a jednu věc, na kterou se mají soustředit. A to jsme zase u diferenciování a na to by měl učitel být připravený. Na to, že každé dítě je jiné, potřebuje úplně jiný přístup.

E: A ve smyslu těch fakult a příprav těch učitelů a příprav ne ve smyslu diferenciaci je, že ke každému, že jakoby přistupujeme podle jeho individuálních potřeb, ale jasné konkrétní metody, jak provést diferenciaci, aspoň ukázat. A potom si myslím, že by měli být ti studenti připraveni, nebo budoucí učitelé, budoucí učitelé by měli být připraveni na (...) Teď mi to úplně vypadlo, omlouvám se.

A: Naskočí to.

E: Jo už vím, ale souviselo to s diagnostikou a tady s tou, s těmi individuálními potřebami, připraveni na to, jak pracovat v tandemu s jiným, s jinou osobou, ať je to asistent pedagoga anebo ať je to druhý pedagog, protože dneska už není výjimkou, že v každé třídě je taková osoba a učitel neví, jak s ní pracovat, jak ji využít efektivně, jak sám přistupovat k těm podpůrným opatřením, protože mnozí učitelé u nás se svezli k tomu, že (..) s žákem, který má podpůrná opatření a má k sobě rádoby asistenta, i když on je pro celou třídu, pro toho pedagoga, tak s tím žákem pracuje asistent a vzdělává ho asistent a učitel učí zbytek třídy a přitom jako teorie říká něco jiného, ale právě to- tohle nám nikdo ještě neukázal v praxi jak funguje. Možná to ani učitelé v praxi jako neumí někteří, jak s tím, je to pro ně nové. Není to tedy až tak dlouho. Takže na tohle by měli být připraveni.

A: To si myslím, že třeba teďka, když chodí už na ty praxe, na ty náslechy, že třeba se s tím více setkají v těch třídách, že ten asistent tam je. Takže možná už to tu trošku to bude, ale správně řečený, některý učitel si sám s tím nevím rady, protože najednou tam vidí někoho, kdo ho sleduje. A někteří z toho mají trauma, místo aby toho využili, že? Jako je pravda, já jsem měla poprvé asistentku před dvěma lety a hmm, taky jsem jako si říkala, co z toho bude a bylo to úžasné, protože já, ona se jenom podívala, já už jsem věděla, že jsem někde přestřelila, nebo něco, že to musím jiným způsobem zaobalit nebo tak. Takže mně dávala tak krásnou zpětnou vazbu, že my jsme se doplňovaly a ty děcka byly v pohodě. Hlídala mi to zezadu, kde já jsem nemohla být. Měla to jako, ale to je zas přístup i asistent a přístup učitele. Jo, že to není vždycky a nemusí vám to vždycky tak sednout. Někdy to ten asistent takhle nepochopí, že by takhle měl pracovat a sedne si k němu...

B: A dělá to za něho.

A: I za něho nebo případně diktuje mu jako jak to má tam napsat, takže to je taky no. Ale je pravda, že toto možná na té vysoké škole taky chybí jo, podívat se z tohoto pohledu na to.

J: Co může být pro budoucí učitele výzvu ve výuce českého jazyka?

A: Aby se všichni naučili krásně číst. A rozuměli tomu. To je výzva pro každého, nejenom pro nastupující učitele.

C: Možná to objevovat. Najít si ten čas hledat všechny ty prostředky, které už jsou teď na internetu a si tu práce v podstatě usnadňovat. Je tam, je tam toho spousta.

A: Ale někdy vás to může zahltnit. Hodně zahodit, že tomu propadnete. Pak nevíte, kdy máte jít spát a co máte vytisknout a zalaminovat a pak už nevíte co.

D: A pak už laminuje celá rodina. ((smích)) A stříhá. ((smích))

E: Další výzvou by možná mohlo být, jít, jít s tím zájmem těch dětí a jít s vývojem té dětské literatury. Jakože pořád sledovat, co se děje, co se objevuje nového, aby člověk nezaspal dobu. To je jako výzva obrovská.

B: Já mám třeba problém jako s literaturou dětskou, protože i sama mám děti a čtu jim jako večer, co jako teďka vlastně vydávají za ty knížky. Oni napíšou úžasné recenze, co to je, a pak je to taková blbost.

C: Stalo se ti jako?

B: Strašně mockrát. A potom jako i v té, v té hodině jo jako (...) vybírat tu četbu, tak aby je to bavilo. Protože jako je moc už věcí nenadchne.

A: Ano to je pravda. Jak je tam něco takového přisprostlého, to se jim hrozně líbí. Já bych to vzala ještě z druhé strany. Ne tady z té jazykové, ale aby ten učitel se trošičku vcítil i do těch dětí a nebral to jenom jako (..) jenom o tom učení. Že ta čeština sice je krásná, všechno, ale k tomu patří i to, aby to dítě bylo v pohodě a bylo v takovém... Mám pocit, že se na to zapomíná, že, že to berem všechno jenom přes ten (..) to musíš, tam to je, takhle, tak to má být a zapomeneme na to, že to opravdu pro ten život není tak podstatné. A že jde o to, aby, aby přenesli ti učitelé na ty děti takový ten klid a pohodu, že, že se to dá zvládnout, že i když se jim to nepodaří, jak teďka pořád je práce s chybou, že to máme zprava zleva, tak ano, jo aby, (.) ale aby si to uvědomovali. Já teda děti učím tím, že sama chybuju. Někdy neúmyslně, někdy úmyslně. Takže oni už si na to zvykli. A dycky už jsou nachystaní, vždycky říkám, vy máte plusové body, když najdete u mě chybu, a tím pádem je víc, tak jako trénuju té pozornosti. Ze začátku jsem to dělala úmyslně, teď to dělám neúmyslně. Jako člověk opravdu jak už je starší, tak vám unikají věci a vždycky... A ještě když k tomu zahrajete to divadlo. Jim se to strašně líbí, takže... Ale to je to, že ty děti zjistí, že je to normální, že to není žádná hrůza, že nikde nevisí na pranýři, jo že v něčem chybovali nebo tak, že se s tím naučí tak nějak... A toto možná... V tomto já jsem chybovala jako začínající učitel. To musím říct, že jsem si myslela, jak jsem vyšla ze školy, že takhle to musí všechny děti umět a takhle to má být a neviděla jsem tady tuto stránku, to říkám až věkem člověk se k tomu dopracovává, že opravdu, že nedůležitější, aby byl ten člověk v pohodě, že ono v první třídě, když nad někým uděláte prostě, že je špatný, a to, že to nezvládá, tak zjistíte, že ve druhé třídě se vám vyšvihne někde úplně nahoru, že potřeboval jenom delší čas. A ta trpělivost je možná hodně důležitá u těch...

B: Ten vývoj je skokový. Není to...

A: A každý ho mají jinak. Prostě toto i ti rodiče bohužel neví a když jim i ten učitel řekne, ne, neděste se z toho, prostě tento rok mu to nejde no, a tak se nic neděje dáme jedničku, protože je to první třída, ať není to tak jako, ale vydržet, počkat si, být trpělivý v tom.

E: Mě napadá ještě jedna výzva a ta s tím trochu souvisí. Výzva pro učitele českého jazyka je vychovat si rodiče žáků. Mně se to říká úplně hrozně, protože ještě sama nemám děti, su mladší než většina rodičů mých žáků, ale vychovat si rodiče v tom smyslu (...) právě aby nebrali češtinu jenom jako pravopis a mluvnici a čeština jsou ty diktáty a on nosí tady a jak to, že prostě děláte nějaké takové věci. A vy si furt čtete jenom v těch hodinách a vy si tam děláte nějaké jako strategie čtenářské. A co to vlastně jako je? To je blbost, to nikdy nebudou potřebovat. Na výšce potřebují ten pravopis. Takže výzva vychovat si ty rodiče, aby sami pochopili, co to je čtenářství. Co to je, že čeština není jenom o pravopisu. Protože aspoň mojí to tak jako vnímají, že, že (..) vy jste nedělali pravopis, už jste neměli češtinu. To je škoda.

A: A ještě taková móda teďka eee rodiče, když se jedná o nějakou horší známku a přijdou za váma a jak ten, jak je to možné, tak vám řeknu: "Ale víte nám na známkách vůbec nezáleží, ale snad nechcete dát tu dvojku." ((smích)) To byla teď poslední, takový jsem si říkala, tak opravdu, to je, to je bomba.

E: To mám z konce roku loni zážitek: "Paní učitelko a nepokazíte té naší Adélce to vysvědčení. Nedáte ji tu dvojku z češtiny, že ne?" "Nepokazíte hm.

A: To to jsou tady, to je taková pěkná manipulace s učitelem.

J: Ještě někoho něco napadá, nějaká výstava?

C: No, vlastně, možná (...) ale to už tady padlo. Všimát si teda když to dítě bude například opakovaně vynechávat ty háčky, čárky, tak (..) ho opravdu do té poradny poslat, aby nějakou tu, aby se to dalo zohlednit. Jako já si myslím, že stejně už učitel pozná, že se jedná o specifickou chybu, takže to svým způsobem stejně zohledňuje. Tak možná tohle. A potom celkově to hodnocení no. Hodnotit komplexně opravdu. (..) Když vím, že to ústně zvládá, tak dát stranou to, že ty diktáty jsou třeba na čtverky, ale má ty znalosti, umí se vyjadřovat.

A: Protože vám, protože vám to krásně usně ovládá úplně úžasně, ale jak jdou na papír, tak žasnete, co máte za děti.

C: Tak asi tohle. To by bylo hezky všichni učitelé (..) hodnotili.

J: Tak pokud to tedy shrneme, v čem mohou mít budoucí učitelé ve výuce češtiny obtíže?

D: Spolupráce s rodičem.

B: Vývojem společnosti. Tou elektronikou, to pořád se bude nějakým způsobem víc zapojovat do té výuky, takže pořád bude výzva i pro nás jako tak nějak s tím bojovat a začít se s tím učit pracovat víc. Nějak to přijmout, jako že to může být prostě nevyhnutelné, že to prostě tady bude.

A: I když se nám to kolikrát nelíbí, tak že se s tím musíme smířit, že to tady bude a...

E: V tom, že ty děti budou mít, a to úplně bolí teď říct, čím dál víc, takových ne úplně vhodných jazykových vzorů, protože já mám pocit, že oni (...) oni doma mají velice často jako vulgarismy jako ten vzor.

B: Běžně, běžně.

E: Takovou tu afektovanou komunikaci, jakože první, co řeknu, tak už křičím, to je zase komunikační výchova. Takže, takže v tomto budeme mít komplikace my jako učitele, že musíme už vlastně jako vstupovat a nějak jako (...) konfrontovat skutečnou jako podobu toho českého jazyka s tou patologickou, jo s těmi vulgarismy a už konfrontujeme rodinu, a to už je, to už je takový jako třetí bod. Proč by to mělo být špatně, když to dělají rodiče? Rodiče přece nemůžou dělat nic špatně.

A: Příklad pravopisu, co já těžce nesu, tečku nad velkým tiskacím i. Podívejte se všude jsou nápisy v kinech, titulky, na knížkách, na obalech knížek. Jenom taková hloupost jo a já jim pořád říkám, vždyť si tam nemůžete... Jdete kolem cedule u hospody, teďka to je taková blbina. Ale je to zase, ale někdo to bere jako tvořivé. Je to tvořivé a tady, nebo eee ty cizí slova, když jim říkáte, takhle to je a teďka chodíte po Čechách a je tam takové písmenko zatím že a proč tam je no, a to je takový design. To je jenom (...) těžko se to dětem vysvětluje. A takových příkladů je spousta, kdy oni říkají, ale kdy tam je to, kdy tam je to napsané, tak jak je to možné? To je ten příklad. Ale je to povolené, někdy je to povolené. Někdo může, někdo nemůže, no. Na jedné straně na tom bazírujem, na druhé straně je to povolené, na třetí straně je to kreativní. Tak a teď co oni si z toho mají vybrat? Mají v tom chaos taky.

E: Mě ještě napadlo, když jsem nad tím přemýšlela, ale snad se tady kolegyně neurazí, jakože komplikací budoucího učitele, nejen češtiny, ale češtiny taky bude, jsou jako generační rozdíly učitelského sboru, protože sama osobně jsem se setkala s určitým jako pohrdáním nebo nějakým zesměšňováním nových metod. Naopak třeba u svých jako mladších kolegyně jsem se setkala s tím, že byly extrémně arogantní a takové jako

všeználkovské. A nebyly ochotné přijmout jakoukoliv radu, ba naopak spíš ještě tu učitelku takovým velice nepříjemným způsobem jako zesměšnilu u vedení. Takže si myslím, že generační rozdíl může být komplikace u budoucích učitelů nejen v češtině, ale i jinde.

A: To je pravda. Ano to může být a je fakt, že nejenom mladé učitelky na toto neráží, ale já to беру ze svého pohledu teda už. A je velký problém, třeba někoho navnadit na něco nového. A já teda mám tu výhodu, že, že vždycky řeknu, já už jsem stará, tak když já můžu, tak můžete to zkusit i vy. Ale, ale je pravda, že často je nezájem, nezájem. “Já to jsem zvyklá dělat tak,” starší ročníky “a proč já bych se měla učit něco nového? A toto mně fungovalo tolik roků, tak já to chci dělat takhle.” To je pravda. A taky se na to, na toto naráží u rodičů třeba nějaká nová metoda. “A proč vy zase cosi vymýšlíte nové?” A na druhou stranu někteří: “A vy to neděláte?” Takže dostanete se do mlýnů jo.

B: “Pro to neděláte takhle? Tady na té škole to dělají takhle.”

A: Tak ano a teď přesně tak srovnávání a to, to je taky dost velký problém, to může být.

E: Jo ještě tam vlastně bylo, a ne jenom tady to pohrdání, ale (..) jsou školy, na kterých se neodpouští aktivita nad rámec povinností zaběhlých. A to si myslím, že je pro budoucí učitele dost jako devastující. Pokud nemá jako silné sebevědomí anebo pokud prostě nevidí, jako nemá tu vizi jasnou a nevidí v tom smysl, tak tohle může být dost, dost nepříjemné.

A: Ano, jsou lidi, kteří potom se bojí vůbec vystoupit, protože by (.) by se ukázalo, no to, to je hodně.

J: A pokud se vrátíme ještě k tomu, té výuce toho českého jazyka? Jak třeba vnímáte teďka nově ukrajinské žáky?

C: Nemám zkušenost.

D: Taky ne.

B: Já mám. ((smích)) Já mám druháčky. No holčička přišla pravděpodobně... Jako nebyl nikdo schopný říct, co vlastně zvládla v první třídě, jestli vůbec navštěvovala první třídu. Prostě ty informace pro mě nebyly, jakože důležité, jak mi bylo řečeno. Holčička počítá stěží jako do desíti. Měli nějakou nominaci po desítkách do stovky. Latinku samozřejmě neznala. Nebo tak jakože možná nějaké písmenka, jak uměla azbuku, neznala. Jako je to s ní velmi komplikované v té třídě. Dávám jí prostě úkoly, jak kdyby mimo rámec naší klasické výuky. Něco zvládá, třeba takové jako ČLS, kdy je to o nějaké komunikaci, nebo prostě o nějakém povídání, a tak, tak poslouchá. Když něčemu nerozumí, je to ještě taková holčička velmi

taková tichá, takže se ani nepřihlásí velice, když něco neví, spoustu toho určitě jako vůbec, nechytá se. Takže je to s ní velmi komplikované a nemyslím si, že je to vyřešené, protože (...) jako, aby se cítila dobře, což je sice hezké, ale pokud tady zůstanou, to já nemůžu vědět a za dva roky může být po válce a pokud tady zůstanete, tak samozřejmě se nikdo nebude ptát, proč ve druhé třídě nedělala to, co má, co měla dělat, co má splněné. Jo mám tam vlastně i Vietnamku. Ta byla od první třídy, chodila tady do školky. Taky samozřejmě má jazykovou bariéru, jo spoustu věcí významy slov, jako jí unikají, ale ti rodiče to berou tak prostě sem tady a pracují, když to ti Ukrajinci to tak berou, mi přijde jako (..) sami neví a spíš si myslím, že to tak jako, přetrpme to tady, nějak to prostě bude moc jako (..) moc ne, moc to neřeší. No jako je to, je to nedořešená situace a nemyslím si, že to do budoucna jako bude dělat dobrotu.