

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

ÚSTAV ČESKÉHO JAZYKA A TEORIE KOMUNIKACE

Diplomová práce

Bc. Sára Stehlíková

Výuka psaní u začínajících učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni ZŠ

Teaching writing among novice teachers of Czech language and literature at the second level of primary schools

Praha 2024

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Šormová, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 17. května 2024

Sára Stehlíková

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. za cenné rady, trpělivost a vstřícný přístup během vedení této práce. Poděkování patří také všem respondentům, kteří se ochotně zapojili do rozhovorů a projevili zájem o sdílení svých zkušeností.

Klíčová slova (česky)

slohová výchova, výuka psaní, začínající učitel, český jazyk a literatura, 2. stupeň ZŠ

Klíčová slova (anglicky):

teaching writing, stylistics, novice teacher, Czech language and literature, second level of primary schools

Abstrakt (česky)

Tato diplomová práce zkoumá výuku psaní u začínajících učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol. Jejím cílem je v teoretické rovině představit didaktiku komunikačně slohové výchovy, výuku psaní a problematiku začínajících učitelů, dále provést případovou studii 4 začínajících učitelů a analyzovat jejich způsoby výuky psaní včetně zadávání a hodnocení (nejenom) písemných prací. Práce se tedy skládá jak z části teoretické, tak z části empirické, jež na kvalitativní rovině popisuje, analyzuje a kriticky hodnotí konkrétní příklady začínajících učitelů. Empirická část čerpá z polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření. Ukazuje se, že se začínající učitelé na 2. stupni liší ve znalostech, schopnostech výuky psaní, což pravděpodobně pramení z rozdílných přesvědčení o důležitosti komunikačně slohové výchovy na 2. stupni základních škol. Svými výstupy může tedy tato práce poskytnout cenný náhled do aktuálního stavu výuky psaní u vybraných začínajících učitelů na 2. stupni základních škol a být vodítkem pro další výzkum v této oblasti.

Abstract (in English):

This thesis examines the teaching of writing among novice Czech language and literature teachers at the secondary level of primary schools. Its aim is to theoretically present the didactics of teaching writing, writing instruction and evaluation, and the issues faced by novice teachers. Additionally, it conducts a case study of four novice teachers and analyzes their approaches to teaching writing, including giving instructions and evaluation methods. The work comprises of both theoretical and empirical sections, with the empirical part qualitatively describing, analyzing and critically evaluating specific examples of novice teachers. The empirical part draws from semi-structured interviews and questionnaire surveys. It is evident that novice teachers at the secondary level differ in their knowledge and teaching abilities regarding writing, likely stemming from divergent beliefs about the importance of teaching writing at this level. Therefore, through its findings, this work can offer valuable insights into the current state of teaching writing among selected novice teachers at the secondary level of elementary schools and serves as a guiding framework for further research in this field.

OBSAH

1	ÚVOD	3
2	TEORETICKÁ ČÁST PRÁCE	5
2.1	UČITEL	5
2.1.1	<i>Příprava současných učitelů</i>	6
2.2	ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	9
2.2.1	<i>Definice</i>	9
2.2.2	<i>Adaptační období</i>	10
2.2.3	<i>Uvádějící učitel</i>	10
2.2.4	<i>Model systému podpory začínajících učitelů</i>	11
2.2.5	<i>Kompetenční profil začínajícího učitele</i>	11
2.3	UČITEL ČESKÉHO JAZYKA	16
2.3.1	<i>Osobnost učitele českého jazyka</i>	16
2.3.2	<i>Schopnost komunikace učitele českého jazyka</i>	16
2.3.3	<i>Klíčové aspekty výuky českého jazyka</i>	17
2.4	VÝUKA PSANÍ	20
2.4.1	<i>Komunikačně slohová výchova</i>	20
2.4.2	<i>Řečový vývoj žáka na 2. stupni základní školy v souvislosti s komunikačně slohovou výchovou</i>	24
2.4.3	<i>Psaný a mluvený projev</i>	24
2.4.4	<i>Reprodukce a produkce</i>	25
2.4.5	<i>Stylistické poznatky</i>	27
2.4.6	<i>Slohová cvičení</i>	29
2.4.7	<i>Příručka SYPO</i>	43
2.4.8	<i>Metody tvůrčího psaní</i>	49
2.4.9	<i>Umělá inteligence a komunikačně slohová výchova</i>	54
3	PRAKTICKÁ ČÁST PRÁCE	56
3.1	PŘÍPADOVÁ STUDIE	56
3.1.1	<i>Cíle výzkumu a výzkumné otázky</i>	56
3.1.2	<i>Metody výzkumu</i>	58
3.1.3	<i>Sběr dat a jejich organizace</i>	58

3.1.4	<i>Analýza dat</i>	58
3.1.5	<i>Způsob zpracování a vyhodnocení dat</i>	59
4	ZAČÍNAJÍCÍ UČITELKA MARKÉTA	60
5	ZAČÍNAJÍCÍ UČITELKA FRANTIŠKA	64
6	ZAČÍNAJÍCÍ UČITEL JIŘÍ	67
7	ZAČÍNAJÍCÍ UČITELKA ADÉLA	71
8	SHRnutí POLOSTRUktUROVANÝCH ROZHovORŮ	74
9	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	79
10	SHRnutí DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	81
11	ZÁVĚR	82
12	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ:	84
13	SEZNAM OBRÁZKŮ:	87
14	SEZNAM ZKRATEK:	88
15	SEZNAM PŘÍLOH:	I
	PŘÍLOHA 1 OSNOVA SEBEREFLEKTIVNÍHO DOTAZNÍKU	II
	PŘÍLOHA 2 OSNOVA POLOSTRUktUROVANÉHO ROZHovORU	IV
	PŘÍLOHA 3 ROZHovOR Č. 1	VIII
	PŘÍLOHA 4 ROZHovOR Č. 2	XXI
	PŘÍLOHA 5 ROZHovOR Č. 3	XXXVII
	PŘÍLOHA 6 ROZHovOR Č. 4	LVII
	PŘÍLOHA 7 SEBEREFLEKTIVNÍ DOTAZNÍK Č. 1	LXX
	PŘÍLOHA 8 SEBEREFLEKTIVNÍ DOTAZNÍK Č. 2	LXXI
	PŘÍLOHA 9 SEBEREFLEKTIVNÍ DOTAZNÍK Č. 3	LXXII
	PŘÍLOHA 10 SEBEREFLEKTIVNÍ DOTAZNÍK Č. 4	LXXIII

1 Úvod

Schopnost tvořit kultivovaný jazykový projev, který splňuje kritéria funkčnosti a vhodnosti, je v Rámcovém vzdělávacím programu Základního vzdělávání považována za jednu z kompetencí, jež by měla být rozvíjena u žáků na 2. stupni základní školy v rámci komunikačně slohové výchovy. Výuka psaní je tudíž nedílnou součástí hodin českého jazyka a literatury, kterou by neměl ani začínající učitel opomíjet. Začínající učitel je ale v počátku své pedagogické praxe v nevýhodě oproti zkušenějším kolegům, musí dbát nejenom na klíčové aspekty výuky, na rozvoj kompetencí nabytých během vysokoškolského studia (kompetence k plánování, k realizaci výuky apod.), ale také se seznamovat s novými kolegy, prostředím školy a administrativou spojenou s učitelskou profesí. Vzhledem k tomu, že i já jako začínající učitelka se s touto zátěží setkávám a sama jsem učitelkou českého jazyka a literatury na 2. stupni základní školy, rozhodla jsem se toto téma více prozkoumat s cílem poskytnout vhled do výuky psaní u vybraných začínajících učitelů na 2. stupni ZŠ.

Tato práce se tedy zabývá výukou psaní u začínajících učitelů českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol, snaží se postihnout způsoby pěstování, zadávání a hodnocení písemného a mluveného projevu u vybraných učitelů. Stanovila jsem tyto hlavní výzkumné otázky, na které se snažím v průběhu své práce najít odpovědi:

1. Jaké jsou učitelské začátky vybraných začínajících učitelů ČJ?
2. Jak vyučují psaní vybraní začínající učitelé 2. stupně ZŠ?
3. Jakých metod využívají?
4. Jak ve výuce psaní hodnotí?
5. Jak dále se slohovými pracemi nakládají?

Prostřednictvím těchto otázek zmapuji aktuální stav výuky psaní u vybraných začínajících učitelů 2. stupně základních škol.

Teoretická část práce je věnována představení klíčových pojmů – učitele, učitele českého jazyka a začínajícího učitele, včetně popsání tzv. adaptačního období, uvádějího učitele a kompetenčního profilu začínajícího učitele. Dále se zabývám oblastí komunikačně slohové výchovy a její didaktikou, produkčním a reprodukčním slohem, mluveným a psaným projevem a hlavně metodami od zadávání po hodnocení (nejenom) slohových prací, neboť výuka psaní je součástí hodin českého jazyka a literatury.

V praktické části je zpracována případová studie čtyř začínajících učitelů na 2. stupni základních škol. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů a seberefektivního dotazníku zkoumám, jak pokročili jsou vybraní začínající učitelé v komunikačně slohové výchově a jakými metodami pěstují, zadávají a hodnotí písemný a mluvený projev u žáků na 2. stupni, hledám odpovědi na výše uvedené výzkumné otázky. V závěrečné části vyhodnocuji výsledky a nastiňuji další možné otázky, které vyplývají ze zkušeností vybraných učitelů a mohou být vodítkem pro další bádání.

2 Teoretická část práce

2.1 Učitel

Jan Průcha ve svém Pedagogickém slovníku definuje učitele následovně: *Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*¹ Dále zmiňuje, že k výkonu tohoto povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tou se podle právního předpisu² rozumějí dovednosti a znalosti z pedagogiky, psychologie a didaktik, které jsou potřebné pro vykovávání pedagogické profese. Velmi často jsou tyto znalosti a dovednosti získané v průběhu vysokoškolského studia, vyšší odborné školy či střední školy pedagogické.³ Průcha⁴ ve svém slovníku dodává, že v současnosti je učitel považován za spoluúčastníka na edukačním prostředí, klimatu třídy, jenž zároveň koordinuje a organizuje činnost žáků, naviguje a hodnotí proces učení.

V Průchově definici zaznívá sousloví *pedagogický pracovník*. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících popisuje pedagogického pracovníka jako: *Osobu, která koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu 1); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*⁵ Do skupiny osob vykonávající přímou pedagogickou činnost spadají osoby jako:

¹ PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. str. 261

² Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2004-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20240101> [cit. 2024-05-08].

³ Tamtéž

⁴ PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. str. 261

⁵ Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2004-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20240101> [cit. 2024-05-08].

učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.⁶ Tentýž zákon dále vymezuje předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka. Pedagogický pracovník zastřešuje tudíž více pedagogických profesí a jednou z nich je právě učitel.

Pro úplnost celé definice je nutno objasnit termín učitelská profese/povolání. Průcha⁷ ve svém slovníku popisuje učitelské povolání jako sociální roli, která je spjata s činnostmi, jejichž cílem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti a dovednosti, případně kulturní návyky, které byly vytvořeny předchozími generacemi. Učitelská profese má několik specifických rysů, kterými je například existence pedagogické vědy a teorie, včetně nutnosti jejího osvojení v podobě vysokoškolského studia, či existence profesní etiky učitele vzhledem k rodičům, žákům a společnosti. S učitelskou profesí souvisí také její sociální status a prestiž.

2.1.1 Příprava současných učitelů

Zákon o pedagogických pracovnících⁸ definuje předpoklady pro vykovávání činnosti pedagogického pracovníka a mezi tyto předpoklady patří:

- svéprávnost
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost
- bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- znalost českého jazyka.

V druhém díle zákona č. 563/2004 Sb.⁹ je popsáno získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků. Vzhledem k tomu, že tato práce se zabývá začínajícími učiteli 2. stupně na základních školách, následující část bude popisovat získávání odborné způsobilosti těchto konkrétních učitelů.

⁶ Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2004-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20240101> [cit. 2024-05-08].

⁷ PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. str. 262

⁸ Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2004-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20240101> [cit. 2024-05-08].

⁹ Tamtéž

Učitel 2. stupně může získat odbornou kvalifikaci *vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na speciální pedagogiku pro učitele* či *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na speciální pedagogiku a*

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitelů praktického vyučování nebo odborného výcviku střední školy, nebo

2. studiem pedagogiky podle § 22 odst. 1 písm. a).¹⁰

Dále je možné získat odbornou kvalifikaci *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na speciální pedagogiku nebo studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na speciálněpedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.¹¹ Učitelem druhého stupně se stávají i ti, kteří absolvovali vzdělání určené pro učitele 2. stupně základní školy a získali bakalářský titul v oblasti pedagogických věd se zaměřením na speciální pedagogiku nebo si rozšířili svou odbornou kvalifikaci o studium se zaměřením speciálněpedagogickým.*

Poslední možností, jak získat odbornou kvalifikaci, je vysokoškolské vzdělání získané v magisterském studiu v oblasti pedagogických věd, přičemž zaměření musí být na speciální pedagogiku a přípravu učitelů 2. stupně ZŠ nebo na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy.¹²

Zájemci o učitelskou profesi mají dle výše zmíněného spoustu možností. Vzhledem k tomu, že se tato diplomová práce zabývá učiteli českého jazyka na druhém stupni základních škol, je nutné popsat, jaké možnosti studia má právě potenciální budoucí učitel českého jazyka. Jednou z možností je studium na pedagogické fakultě, po jehož dokončení absolvent zpravidla získává aprobaci učitele 2. stupně ZŠ. Další možností je

¹⁰ *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* Online. MŠMT. 2004. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>. [cit. 2024-05-08].

¹¹ Tamtéž

¹² Tamtéž

studium na filozofické fakultě, absolvent se po skončení studia může rozhodnout jít učit na 2. stupeň základních škol, na střední školy či gymnázia. Obě tato studia probíhají v podobě tříletého bakalářského programu a navazujícího dvouletého magisterského programu. Důležitou roli v kvalifikaci učitele českého jazyka hraje Institut celoživotního vzdělávání, v rámci kterého si může například absolvent studia učitelství pro 1. stupeň rozšířit svou odbornou kvalifikaci, a stát se tak učitelem českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Svou kvalifikaci může získat také absolvent jednooborové češtiny, avšak musí nutně projít dvouletým studiem, tzv. pedagogickým minimem. Filozofická fakulta UK nyní poskytuje také možnost se stát učitelem českého jazyka po absolvování jednooborového či sdruženého studia oboru Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy.

2.1.1.1 Reforma přípravy učitelů v ČR

V průběhu posledních let dochází ve školství k velkým změnám – k tvorbě nových RVP a v návaznosti na to ke vzniku nových ŠVP. Dále je zde projekt SYPO¹³, jenž se snaží reagovat na aktuální situaci a vytvářet ucelený systém profesní podpory pro učitele a ředitele. Jedním z nástrojů tohoto projektu je například i podpora začínajících učitelů. V rámci projektu SYPO vzniká spousta nových metodických příruček, z některých bude čerpat i tato diplomová práce.

Jedním z dalších důležitých dokumentů je *Reforma přípravy učitelů v ČR*¹⁴, kterou vydalo MŠMT v roce 2022. Tento dokument úzce spolupracuje se Strategií 2030+ a jeho cílem je proměnit přípravu učitelů v ČR tak, aby nově příchozí učitelé byli schopni přispívat k naplňování dvou hlavních cílů Strategie 2030+, a to zaměřit vzdělávání na kompetence, které jsou potřebné pro aktivní občanský, profesní a osobní život, a snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání.

Cílem *Reformy* je připravit učitele, kteří mají rozvinuté následující kompetence: systematicky plánuje výuku; vytváří bezpečné prostředí; využívá výukových strategií tak, aby umožnil každému žákovi porozumět; je schopen žáka hodnotit tak, že má žák dostatek informací pro další učení; reflektuje výsledky plánování a výuky; spolupracuje s žáky i

¹³ *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů – O projektu*. Online. SYPO. 2018. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html> [cit. 2024-05-08].

¹⁴ *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. Online. Praha: MŠMT, 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/pregradual/> [cit. 2024-05-08].

rodiči; podílí se na chodu školy a školního společenství; nezdráhá se řešit profesní výzvy a je si vědom své zodpovědnosti a možných rizik.¹⁵

*Reforma*¹⁶ přípravy budoucích učitelů se snaží o změnu v šesti konkrétních bodech. Prvním z bodů, které chce *Reforma* změnit, je absence sdílené vize cíle přípravy budoucích učitelů. Druhým bodem je insuficientní propojení s praxí. Nejedná se v tomto bodě pouze o navýšení počtu praxí, ale také o zajištění jejich kvality a podmínek – učitelé, pod kterými žáci své praxe konají, nejsou dostatečně ohodnoceni a mnohdy je pro ně počet hodin praxí velmi časově náročný, tudíž dochází ke snižování kvality – absence reflexí apod. Třetím a čtvrtým bodem je limitovaný prostor pro inovaci studia a otevřenost fakult. Na českých fakultách nepůsobí mnoho zahraničních vyučujících. *Reforma* chce navázat větší spolupráci fakult, a vytvořit tak prostor pro sdílení dobré praxe těch, kteří učitele a učitelky připravují. Předposlední bod se týká samotných uchazečů a jejich motivace ke studiu, neboť jsou to právě žáci, kteří určují kvalitu výstupu systému. Poslední bod rozebírá neuspokojivý dostatek informací o kapacitách systému. Tím je míněna především oblast oborové didaktiky – např. platové podmínky oborových didaktiků.¹⁷

2.2 Začínající učitel

2.2.1 Definice

Začínajícího učitele lze definovat jako absolventa studijního oboru pedagogické fakulty, která definuje jeho způsobilost pedagogickou, ale i odbornou. Mohou to být nejenom absolventi Učitelství 1. stupně, ale pro vyšší stupně jsou to pak absolventi dvouoborových studií: čeština – dějepis, biologie – tělesná výchova apod.¹⁸ Začínajícím učitelem jsou ale i osoby, které působily mnoho let mimo praxi školství a současně s nynějším působením na škole si dodělávají pedagogické vzdělání. Co má vystudované, kým začínající učitel je a jaká je jeho praxe, to vše ovlivňuje další působení začínajícího učitele na škole, a existuje proto spousta typů začínajících učitelů.

¹⁵ *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. Online. Praha: MŠMT, 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/pregradual/> [cit. 2024-05-08].

¹⁶ Nicméně dne 3. října 2023 byla schválena finální podoba Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

¹⁷ *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. Online. Praha: MŠMT, 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/pregradual/> [cit. 2024-05-08].

¹⁸ *Model systému podpory začínajících učitelů: IV. Kompetenční profil ZU*. Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <http://zacinjaciucitel.projektsypo.cz/model/> [cit. 2024-05-08].

Pro začínajícího učitele začíná náročné období při prvním vstupu do školy, do jeho pedagogické praxe. Měl by disponovat několika kompetencemi, a to alespoň na jejich základní úrovni. Jedná se o kompetence: k realizaci výuky, k hodnocení výsledků vzdělávání, k plánování, k sebereflexi a k vlastnímu rozvoji, komunikativní a sociální a administrativní a organizační.¹⁹

2.2.2 Adaptační období

Na začátku své kariéry je začínající učitel vystaven náročným úkolům v novém pracovním prostředí a mezi novými kolegy. Musí se snažit splnit úkoly, které jeho zkušenější kolegové zvládají bez problémů. Tento proces často provází pocit „adaptačního šoku“, kdy „nováček“ postupně poznává své vlastní nedostatky.

Jelikož další definicí začínajícího učitele je také *učitel, jehož odborná praxe (přímá vyučovací činnost) je kratší než dva roky*²⁰, přezdívá se tomuto období „adaptační období“. V průběhu těchto dvou let si učitel zvyká na podmínky ve škole, propojuje teoretické znalosti se svou učitelskou praxí a zapojuje se také do práce zvolené školy. Vedení školy by mělo začínajícího učitele systematicky podporovat a věnovat se mu, např. za pomoci tzv. uvádějícího učitele. Tato pomoc v podobě uvádějícího učitele může přinést mnoho pozitiv, nejen pro začínajícího učitele, ale také pro školu jako celek, pro žáky a jejich rodiče. Klíčovými body pro úspěch adaptačního období je péče o začínajícího učitele, jeho podpora a rozvoj.

Adaptačním obdobím tedy rozumíme období dvou let po vstupu absolventa do pedagogické praxe, kdy je učiteli poskytována pomoc při rozvoji kompetencí popsanych v kompetenčním profilu začínajícího učitele.²¹ Hlavní roli v celkovém wellbeingu začínajícího učitele tedy hraje vedení školy a uvádějící učitel.

2.2.3 Uvádějící učitel

Uvádějící učitel je zpravidla zkušený pedagog, který seznamuje začínajícího učitele s provozem školy a s pedagogickými dokumenty, podporuje jeho profesní rozvoj a

¹⁹ *Model systému podpory začínajících učitelů: III. Popis průběhu adaptačního období..* Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <http://zacinjiciucitel.projektsypo.cz/model/> [cit. 2024-05-08].

²⁰ Tamtéž

²¹ Tamtéž

systematicky vyhodnocuje jeho pedagogickou činnost – náslechy, (sebe)reflexe.²² Od 1. ledna 2024 je podle novely zákona povinností ředitele školy nebo školského zařízení určit učitele, který začal pracovat po 1. lednu 2022, uvádějícího učitele. Současně mají učitelé, kteří nastoupili před 2. lednem 2022, nárok na tzv. adaptační období, pokud nevykonávali učitelenskou činnost nepřetržitě déle než 2 roky.²³

2.2.4 Model systému podpory začínajících učitelů

V roce 2023 byl vytvořen za pomoci projektu SYPO tzv. *Model systému podpory začínajících učitelů*, který poskytuje podrobné informace o možných postupech při podpoře začínajícího učitele na škole. Popisuje průběh adaptačního období, kompetenční profil začínajícího/uvádějícího učitele, kompetenční profil vedení školy ve vztahu k adaptaci začínajícího učitele, různá doporučení pro podporu a různé typy k hodnocení dosažených kompetencí začínajícího učitele.

2.2.5 Kompetenční profil začínajícího učitele

Kompetenční profil začínajícího učitele je soubor dovedností a znalostí, které si začínající učitel osvojuje během adaptačního období. Je důležitým nástrojem ověřování vlastního rozvoje ve školní praxi, hlavně při jeho plánování. Může být vhodným nástrojem pro hodnocení a sebehodnocení vlastní práce, dále může být využíván i vedením školy a uvádějícím učitelem. Pro uvádějícího učitele je kvalitní pomůckou pro reflexi a podporu, jež začínající učitel od uvádějícího učitele v adaptačním období získává.²⁴ Zahrnuje celkem šest kompetencí:

- *K plánování výuky*
- *K realizaci výuky*
- *K hodnocení výsledků vzdělávání*
- *K sebereflexi a k profesnímu rozvoji*

²² *Kdo je uvádějící učitel?* Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/34-faq/faq-pro-zacinajici-ucitele/68-kdo-je-uvadejici-ucitel.html> [cit. 2024-05-08].

²³ *MŠMT: Informace pro školy k novele zákona o pedagogických pracovnících (manažerské shrnutí změn).* Online. In: *Pedagogicke.info*. 2021. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2023/06/msmt-informace-pro-skoly-k-novele.html> [cit. 2024-05-08].

²⁴ *Model systému podpory začínajících učitelů: IV. Kompetenční profil ZU.* Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <http://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/model/> [cit. 2024-05-08].

- *Kompetenci komunikativní a sociální*
- *Kompetenci administrativní a organizační*²⁵

Tyto kompetence nejsou nijak závazné a škola má možnost si jednotlivé kompetence upravit dle svých potřeb a svého kontextu. Všechny tyto výše uvedené kompetence získal absolvent v základní míře v průběhu svého studia a nyní je jeho úkolem si jednotlivé kompetence rozšiřovat a zdokonalovat. Důležitou součástí osobnosti učitele jsou také i jeho vlastnosti, které hrají podstatnou roli v jeho pedagogickém úspěchu, ty ovšem nejsou nijak měřitelné a nelze se je naučit.²⁶

Vstupem do pedagogické praxe se role absolventa zásadně proměňuje. Z toho, kdo se od ostatních učí, se stává někdo, kdo nyní učí ostatní. Proto je třeba klást důraz i na osobnostní předpoklady učitele, kterými mohou být například tyto vlastnosti:

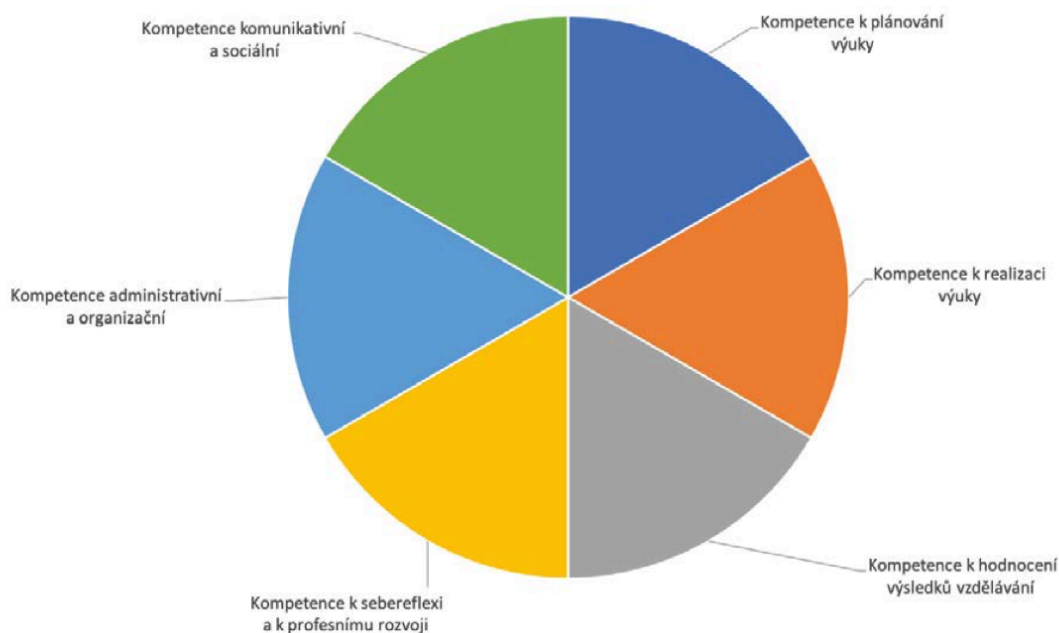
- *Starost o všestranný rozvoj každého žáka se zájmem a porozuměním, s respektem a citem*
- *Zásadovost*
- *Důslednost*
- *Zodpovědnost*
- *Přiměřená náročnost ke svým žákům i k sobě samému*
- *Slušné chování bez předsudků*
- *Rozhodné, upřímné a spolehlivé jednání, které se opírá o etické a morální zásady*²⁷

²⁵ *Model systému podpory začínajících učitelů: IV. Kompetenční profil ZU.* Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <http://zacinjiciucitel.projektsypo.cz/model/> [cit. 2024-05-08].

²⁶ Tamtéž

²⁷ Tamtéž

Jednotlivé kompetence mohou být evaluovány pomocí tzv. *balančního kruhu*, který navrhuje SYPO ve své příručce k *Modelu systému podpory začínajících učitelů*.



Obrázek 1 Balanční kruh

2.2.5.1 Kompetence k plánování výuky

Plánování výuky a stanovení jednotlivých dílčích, ale i větších cílů patří k jedné z nejobtížnějších kompetencí vůbec dle *Modelu systému podpory začínajících učitelů*²⁸. Příprava a plánování výuky je stěžejní dovedností každého učitele, a právě proto tato kompetence vyžaduje v počátku pedagogické praxe větší míru podpory od vedení školy, uvádějícího učitele. V každé škole se užívají různé typy plánů – standardně jsou závazné tyto dokumenty: RVP, ŠVP, tematické plány a samotná příprava na výuku. Klíčové je tedy nejenom seznámení se systémem plánování ve škole, ale také jeho aplikování do svého vlastního systému plánování, a vůbec vytvoření si takového systému plánování. Při plánování učitel musí pracovat s cíli a výstupy vypsány ve vzdělávacích dokumentech školy, stanovovat si dlouhodobé cíle, které jsou reálné a odpovídají úrovni žáků. Na základě dlouhodobých cílů si vytvořit cíle dílčí, kterých dosahuje pomocí vhodných metod

²⁸ *Model systému podpory začínajících učitelů: IV. Kompetenční profil ZU*. Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <http://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/model/> [cit. 2024-05-08].

a postupů při výuce. Pro úspěšné plánování a dosažení cílů je klíčové také využívat reflexe k ověření výsledků své vzdělávací činnosti.²⁹

2.2.5.2 Kompetence k realizaci výuky

Začínající učitel přichází už částečně vybaven kompetencí k realizaci výuky, nicméně v praxi dochází k mnoha novým situacím, na které absolvent není připraven. Demotivace žáků, kázeňské problémy, neplnění úkolů, neobvyklé a nepředvídatelné reakce žáků, to vše může mít vliv na realizaci výuky. Výběr vhodných metod a postupů záleží na aktuálním klimatu třídy, na vztazích ve třídě a dalších proměnných, které se mění skoro denně. Je tedy vhodné umět reagovat na aktuální dění ve třídě, získat jistotu při volbě vhodných pedagogických metod a postupů. Tato kompetence je relativně komplexní a zahrnuje mnoho dílčích kompetencí, kterými například jsou:

- Vede žáky ke kritickému myšlení, podporuje jejich samostatnost.
- Podporuje vnitřní motivaci žáků k učení.
- Pečuje o dodržování stanovených pravidel, případně využívá odpovídající výchovná opatření.
- Formuje s žáky bezpečné prostředí a dbá na rozvíjení pozitivních vztahů mezi žáky.
- Vede výukovou jednotku dle předem připraveného plánu, je schopen reagovat na aktuální klima ve třídě.
- Využívá digitální technologie k osvojování nového učiva.³⁰

Tyto zmíněné dílčí kompetence slouží pouze jako příklad, co všechno může kompetence k realizaci výuky zahrnovat.

2.2.5.3 Kompetence k hodnocení výsledků vzdělávání

Hodnocení je nedílnou součástí našeho života. Naznačuje nám, do jaké míry je naše snažení úspěšné či neúspěšné. Podstatou hodnocení by mělo být hledání důvodů neúspěchu, odstraňování chyb a nedostatků a následné vyhledávání možností k dalšímu úspěšnému rozvoji. Učitel by měl tedy jako součást této kompetence brát nejenom hodnocení, ale i sebehodnocení, jak žáků, tak sebe samého. Užívat by měl tedy jak

²⁹ *Model systému podpory začínajících učitelů: IV. Kompetenční profil ZU*. Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <http://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/model/> [cit. 2024-05-08].

³⁰ Tamtéž

sumativního, tak formativního hodnocení³¹ a měl by znát rozdíly mezi nimi. Měl by žáky seznámit s předem stanovenými kritérii, která používá při hodnocení, a měl by žákům poskytovat příležitost pro sebehodnocení a vrstevnické hodnocení. Neopomíjet ani práci s chybou a neúspěchem, neboť to je cesta k dalšímu rozvoji žáka.³²

2.2.5.4 Kompetence k sebereflexi a k profesnímu rozvoji

Schopnost přemýšlet sám o sobě, vyhodnocovat své jednání a nalézat další možnosti rozvoje, to vše zahrnuje sebereflexe. Hraje důležitou roli právě v začínající učitelské praxi, neboť dochází ke střetu vlastních pedagogických představ a reality školy. Tato vnitřní analýza může napomoci ke zdokonalení dříve či nově nabytých dovedností a znalostí z praxe.³³ Součástí dalšího rozvoje je také samostudium, účast na vzdělávacích seminářích a webinářích. Složkou profesního rozvoje je také celkový wellbeing učitele a péče o jeho duševní zdraví – práce se stresem a jeho negativními účinky a další podobné kroky jako prevence k syndromu vyhoření.

2.2.5.5 Kompetence administrativní a organizační

Administrativní a organizační úkony jsou neoblíbenou, ale podstatnou součástí pedagogické praxe. Velmi často bývají vnímány jako přitěžující, nicméně jsou to přesně ty nástroje, které mohou učitelskou práci usnadnit a zpříjemnit – při tvorbě tematického plánu může učitel už dopředu detailně rozplánovat jednotlivá témata i klíčové kompetence, které s žákem bude rozvíjet, což mu pak usnadní práci v průběhu školního roku.³⁴ Pro začínající učitele je administrativa obzvláště náročná, proto potřebují v této oblasti pomoc od uvádějícího učitele či vedení školy. Esenciální je dále orientace v provozu školy – kde se nalézají odborná literatura či pomůcky do výuky, kam zapsat úraz žáka a jak vést například dohled v jídelně.

³¹ Smyslem sumativního hodnocení je získat konečný přehled dosahovaných výkonů žáků, podstatou formativního hodnocení je časté, interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení. Zdroj: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html>

³² *Model systému podpory začínajících učitelů: IV. Kompetenční profil ZU*. Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <http://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/model/> [cit. 2024-05-08].

³³ Tamtéž

³⁴ Tamtéž

2.2.5.6 Kompetence komunikativní a sociální

Prvkem emoční inteligence učitele je schopnost komunikovat a spolupracovat. Učitel může tyto dvě schopnosti v rámci své pedagogické praxe rozvíjet a zlepšovat, neboť určují jeho vztah k ostatním lidem. Cílem komunikace učitele je výměna informací. Co se týče spolupráce, tu učitel aplikuje při práci setkání s rodičem, kolegou, vedením školy a samozřejmě i s jednotlivými žáky. Mezilidské vztahy jsou důležitým faktorem ovlivňujícím celkovou spokojenost učitele na škole.³⁵

2.3 Učitel českého jazyka

2.3.1 Osobnost učitele českého jazyka

Základním předpokladem pro učitele českého jazyka je jeho vzdělání, na kterém je ale vhodné dále stavět. Učitel by měl mít stálý zájem o to se vzdělávat a rozvíjet znalosti jak oborové, tak psychologické, pedagogické a filozofické. Během dalšího svého vzdělávání by měl učitel českého jazyka získávat různé podklady pro svou praxi, ať už při studiu odborné literatury či při studiu jazykových stránek projevů reálných komunikátů.³⁶

Učitelovo nadšení a zájem o obor má podstatný vliv na jeho úspěšnost, neboť se projevuje nejen v dalším rozvoji učitele, ale také v inspiraci žáků, kteří vnímají tento zájem a odrážejí ho ve svém vlastním postoji k učení. Zároveň by dle Čechové a Styblíka³⁷ měl ideální učitel usilovat o rovnováhu mezi všemi složkami svého předmětu.

To, co spojuje nejen učitele českého jazyka, ale i všechny ostatní učitele, je vztah k žákovi. Pokud je učitel oblíbený žáky, často se stává vzorem, kterým se žáci inspirují, chodí za ním pro rady a sdílí s ním i své problémy. Vlastnosti učitele jsou tudíž stejně důležité jako jeho vzdělání a všeobecný rozhled.

2.3.2 Schopnost komunikace učitele českého jazyka

Pro učitele českého jazyka je velice významná schopnost komunikace. Do schopnosti komunikovat (ve vyučování) řadíme jak dodržování normy spisovného jazyka, tak schopnost vést s žákem dialog. Chceme-li, aby si žáci osvojili a pevně zautomatizovali

³⁵ *Model systému podpory začínajících učitelů: IV. Kompetenční profil ZU*. Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <http://zacinjiciucitel.projektsypo.cz/model/> [cit. 2024-05-08].

³⁶ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 11

³⁷ Tamtéž, str. 12

používání spisovného jazyka, je klíčové, aby jim šel učitel správným příkladem. Nicméně, pokud jde například o mimoškolní akci, považují za přijatelné využívat pro běžnou komunikaci hovorovou češtinu, případně nespisovnou. Je důležité, aby učitel zachovával autentičnost svého projevu a přizpůsoboval svou mluvu konkrétnímu záměru a komunikační situaci.

Ukazuje se, že dialog je nejvhodnější formou ověření porozumění, zároveň má žák možnost zprostředkovat své názory a postoje. Dialogický projev ve vyučování umožňuje sledování a dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Ze strany učitele je také nezbytné umět klást otázky, neboť výše zmíněný dialog ve škole probíhá právě nejčastěji ve schématu: otázka – odpověď. Stavba otázky a zároveň její kvalita je přímoúměrná stavbě a kvalitě odpovědi. Nepříznivě působí vysoká míra eliptičnosti otázky – mohla by snižovat srozumitelnost sdělení. Vhodně vytvořený dialog může být tak užitečným nástrojem pro tříbení intelektu, zvyšování soustředění na proces učení a hlavně výchovným prostředkem.³⁸

2.3.3 Klíčové aspekty výuky českého jazyka

Jedním z klíčových aspektů výuky pro učitele českého jazyka by měl být rozvoj myšlení žáků. Hodiny českého jazyka by měly přispívat k rozvoji abstraktně-logického myšlení, a to skrze práci s abstraktními prvky jazykového systému. *Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů* se jeví jako vhodný nástroj, který strukturuje jednotlivé myšlenkové procesy podle jejich náročnosti. Schopnost zapamatování je hodnocena nejnižším stupněm kognitivní náročnosti, zatímco schopnost tvorby je považována za nejvyšší stupeň.³⁹

³⁸ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 13-16

³⁹ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016. str. 40



Obrázek 2 Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů

Vyučování podporující myšlení musí být založeno na konkrétním typu prostředí, bez kterého nemůže vzniknout. Tento typ prostředí lze nazývat slovy bezpečné či podnětné, zkrátka takové prostředí, ve kterém jsou žáci vedeni ke kritickému myšlení, k úvahám a zamyšlení, k argumentaci a kreativě.⁴⁰ *Jde tedy o uplatňování rozmanitých vyučovacích a v závislosti na tom také učebních strategií, vedení výuky směrem ke kreativnímu řešení problému a kritickému uvažování o věcech a rovněž k rozvoji metakognitivních dovedností žáků.*⁴¹ Nejdůležitější roli hraje učitel, který stojí za dostatečně tvůrčí prostředím pro žáky.

Pro učitele je výhodou, zná-li teorii učebních stylů a druhů inteligence, neboť mu mohou pomoci k efektivnější výuce. Využíváním rozmanitých učebních metod a podnětů lze lépe přizpůsobit výuku potřebám různých žáků. Při výuce českého jazyka je možné využívat širokou škálu pomůcek, které podporují učení různými způsoby. Frontální přednáškový styl výuky často omezuje porozumění, neboť klade důraz převážně na zapamatování. Pro žáky je funkční, pokud se výuka zaměřuje na aktivaci co největšího počtu smyslů.⁴²

⁴⁰ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016. str. 41

⁴¹ Tamtéž

⁴² Tamtéž, str. 42

Dle Čechové a Styblíka⁴³ je jedním z hlavních cílů výuky češtiny rozvoj jazykové kreativity žáků. Mezi kreativitou žáka a kreativitou učitele je přímá úměra, učitel se může podílet na tvorbě kreativních situací, které tak budou podněcovat žáka v jeho vlastní tvořivosti.

S kreativitou žáka dále souvisí vnitřní motivace. Z mé zkušenosti plyne, že výkony žáků, kteří jsou motivováni externě, jsou daleko méně kvalitní a kreativní než výkony žáků s vnitřní motivací. Lze tedy využívat tzv. interiorizace, kdy se konkrétní problém, který žák řeší, stane subjektivním, a motivace z vnějšku se přesune dovnitř. Učitel českého jazyka ve svých hodinách může čerpat z žákovských znalostí a zkušeností z každodenní komunikace, což mu dává možnost zodpovědět u žáků onu nejčastější otázku: „A k čemu mi toto bude?“ Dochází k propojení poznatků s reálným prostředím.⁴⁴ *Pozitivní motivace je jednou ze základních podmínek školní úspěšnosti žáka a účinným prostředkem zvyšování učebního výkonu.*⁴⁵ Situace, které vytváří učitel ve vyučování, by měly být tedy takové, aby zprostředkovaly žákům možnost úspěchu, aby vytvářely u žáků pozitivní sebeobraz a aby zvedaly jejich potřebu po porozumění. Jakákoliv modelová výuková situace, které bude učitel českého jazyka ve své praxi využívat, by měla tedy ukazovat žákům využitelnost v jejich reálné komunikační praxi.⁴⁶ Pro tyto účely jsou vhodné například autentické texty, přičemž práci s texty může vyučující zpestřit i aktivitami před a po čtení, které často čerpají z metod *RWCT (Čtením a psáním ke kritickému myšlení)*. To vše zvyšuje motivaci žáků ve vyučování.

Dvě složky ovlivňující úspěšnost učitele i žáka v procesu vyučování a učení jsou kázeň a aktivizace. Žák musí být aktivním účastníkem vyučování, nikoliv pasivním pozorovatelem. Dle Štěpáníka a Šmejkalové⁴⁷ je nejčastější příčinou nekázně nuda, jež vzniká buď nedostatečným zapojením žáků do vyučovacího procesu, či nevhodně zvolenými metodami práce. Aby se předešlo nekázní a nudě, musí tedy učitel zvolit

⁴³ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 224

⁴⁴ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016. str. 43

⁴⁵ Tamtéž, str. 48

⁴⁶ Tamtéž, str. 51

⁴⁷ Tamtéž, str. 52

vhodné organizační formy – např. skupinovou práci, a vyučovací metody. Aktivizace žáků (a následně vyšší motivace) může učitel dosáhnout např. pomocí různých didaktických her.

Učivo by mělo být vždy kontextualizováno a prezentováno na živých autentických textech. Hlavním výstupním požadavkem po žákovi by měla být demonstrace jeho znalostí a dovedností při vlastní produkci. Učitel českého jazyka by měl hledat komunikační přesah učiva, ukazovat žákům, jakým způsobem se to, co se učí, objevuje v jejich reálném životě. Do tohoto aspektu také spadá práce s primárními zdroji, na kterou je často zapomínáno. Práce se slovníky, mluvnicemi, odbornou literaturou či internetovými zdroji je čím dál aktuálnější a klíčová pro vyučování. Žáci se nejenom při této práci mohou seznámit s texty a zdroji, které ještě nepoznali, ale zároveň se učí informace kriticky vyhodnocovat a dále s nimi nakládat, zařazovat je do svých již vzniklých poznatkových struktur. Vhodně poslouží i mezipředmětové vztahy, které mohou napomoci k větší aktivizaci žáků, kteří se o daný předmět více zajímají.⁴⁸

2.4 Výuka psaní

2.4.1 Komunikačně slohová výchova

Pro přesné vymezení komunikačně slohové výchovy je nutné postihnout pojem komunikace, který se objevuje ve všech částech této diplomové práce.

Komunikaci lze popsat jako styk či kontakt mezi lidmi, ke kterému dochází pomocí řeči, tedy verbální komunikace. Komunikace probíhá vždy za určité komunikační situace. Její součástí je původce projevu, který má určitý cíl ve vztahu k adresátovi projevu – tzv. komunikační záměr. Aby svého záměru původce dosáhl, volí si komunikační strategii. Výsledkem komunikace je komunikát, který nese rysy konkrétního stylu. Pěstovat a rozvíjet schopnost komunikace je hlavním úkolem výuky českého jazyka.⁴⁹

2.4.1.1 Cíl komunikačně slohové výchovy

Cílem komunikačně slohové výchovy by mělo být vypěstovat u žáka schopnost vytvářet kultivovaný jazykový projev, jenž odpovídá funkci a komunikační situaci. Z tohoto cíle dále plynou nutné požadavky na jazykový projev žáka.

⁴⁸ ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016. str. str. 54

⁴⁹ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV, 1998. str. 9

Tyto požadavky mohou být různorodé, od výstižnosti po pravdivost či estetičnost. Nicméně stanovení požadavků je úkol nezbytný, neboť, jak bylo výše zmíněno, určuje cíl komunikačně slohové výchovy. Klíčovou se tedy stává pro sloh funkčnost a situačnost jazykového projevu. Dle Čechové⁵⁰ jsou základními požadavky sdělnost, výstižnost, slohová vhodnost a vytříbenost. K těmto požadavkům, které jsou chápány jako cíle a úkoly vyučování, je ale nutné se dostávat s žáky postupně, sdělnost a výstižnost např. pěstovat už od prvního stupně, a naopak vytříbenosti dosahovat až během druhého stupně či střední školy.

Pokud se držíme funkční stylistiky, úkolem komunikačně slohové výchovy je také pěstovat objektivní funkční styly – styly respektující záměr autora a účel projevu, kterému dále podřizují jeho stavbu a jazykové prostředky. Opomíjen by neměl být ani individuální styl žáka, není sice základním cílem slohové výchovy, ale žák by měl v rámci výuky dostat příležitost k jeho rozvoji.⁵¹

2.4.1.1.1 Výstupy dle RVP ZV

Výstupy aktuálně revidovaného RVP pro základní vzdělávání značně ovlivňují komunikačně slohovou výchovu, její cíle a směřování.

Mezi očekávané výstupy komunikačně slohové výchovy pro žáka 2. stupně základní školy patří:

- *odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji*
- *rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru*
- *rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj*
- *dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci*
- *odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru*

⁵⁰ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV, 1998. str. 15-16

⁵¹ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 192

- v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči
- zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu
- využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát
- uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování
- využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů.⁵²

I zde jsou zmíněny pojmy jako účel textu, komunikační záměr partnera, subjektivní/objektivní sdělení, které v cílech komunikačně slohové výchovy zmiňuje Čechová.⁵³ Z hlediska čtení a práce s textem je zde požadavek na hledání hlavních myšlenek či klíčových slov v textu; tvorba otázek, výpisků či výtahu. U vlastní produkce v mluveném projevu je zde zmíněna schopnost dorozumět se kultivovaně, výstižně a takovými jazykovými prostředky, které odpovídají dané komunikační situaci; schopnost přednést referát; schopnost využívat při komunikaci verbálních i neverbálních prostředků a např. i schopnost vést dialog či diskuzi. Co se týče vlastní písemné produkce, je zde připomenuta schopnost vytvořit koherentní text či věcně správný projev a schopnost tvořivého psaní dle vlastních schopností a možností.

2.4.1.2 Pojetí komunikačně slohové výchovy

Princip, který se uplatňuje v komunikačně slohové výchově, se označuje jako komunikační. Jazykový projev jedince je ale závislý na řadě proměnných, z nichž jednou je ona komunikační situace. Vzpomeneme-li si na výuku cizích jazyků, mnohdy různá komunikačně slohová cvičení začínají slovy: „Představte si, že chcete vyjádřit nesouhlas...“, tohoto principu bychom měli užívat i v hodinách mateřštiny. Učme děti

⁵² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Online. 2021. Praha: edu.cz, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>, str. 22. [cit. 2024-05-08].

⁵³ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV, 1998. str. 15

reagovat adekvátně v reálných situacích, které vyžadují použití odpovídajícího stylu za určitým konkrétním cílem (např. nesouhlas, žádost, prosba).

Krom komunikačního hlediska by měly být brány v potaz i slohové útvary a funkční styly. I ty hrají svou roli ve výuce komunikace a slohu. Čechová vhodně uvádí: *Nemělo by jít např. o vypracovávání vypravování, popisu, charakteristiky, výkladu.. se všemi znaky příslušného útvaru, ale o to, aby se žák naučil např. vypravovat někomu děj, popisovat někomu předměty, události, oznamovat někomu něco a informovat někoho o něčem...*⁵⁴ Avšak tyto funkční aktivity by neměly být spontánní a náhodné během vyučování, spíše by měly být organizovány v rámci systému, který umožňuje jejich transformaci do funkčních stylů a slohových útvarů.

Ve středu pozornosti stojí ve slohovém vyučování jazykový projev, jeho funkčnost a zároveň podmínky vzniku a procesu jeho tvoření. Vzhledem k tomu, že dvěma základními požadavky na jazykový projev je funkčnost a situačnost, je logické, že pro utváření jazykového projevu budou klíčové právě situace a funkce, do nichž jazykový projev vstupuje – veřejnost x neveřejnost, mluvenost x čtenost, dialogičnost x monologičnost, přítomnost x nepřítomnost adresátů projevu, to vše by mělo být zohledněno ve výuce slohu dle Čechové a Styblíka.⁵⁵ Komunikačně slohová výchova by měla vycházet nejenom ze slohových útvarů, ale také z metod, pomocí kterých je ztvárňuje, ze slohových postupů. Volbu slohového postupu autor textu podřizuje situaci jazykového projevu.

V učebnicích pro základní školy jsou hlavním východiskem slohové útvary, jejichž způsob vykládání je zaměřen komunikačně. Funkční styly a objektivní stýlotvorní činitele se vyskytují v učebnicích jen při obecnějších shrnutích. Naopak na střední škole je východiskem teorie funkčních stylů, ale s pozorností ke komunikačnímu hledisku. Součástí komunikačně slohové výchovy je jak na základní škole, tak na střední škole také recepce a interpretace textu, které zahrnují nejenom vnímání ale i porozumění textu.⁵⁶

Z výše uvedeného plyne tedy to, že komunikačně slohová výchova by měla mít za cíl zvládnutí komunikační situace, ale nesmí být zapomenuto na funkční styly a slohové útvary, které tvoří systémový rámec. Jedno bez druhého fungovat nemůže.

⁵⁴ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV, 1998. str. 20-21

⁵⁵ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 22

⁵⁶ Tamtéž, str. 200

2.4.2 Řečový vývoj žáka na 2. stupni základní školy v souvislosti s komunikačně slohovou výchovou

Úspěch komunikačně slohové výchovy se odvíjí od jeho návaznosti na stav řeči žáka. Žák by měl mít pocit, že aktuální látka, kterou probírá, lehce převyšuje jeho dosavadní znalosti a dovednosti, ale je pro něj dosažitelná. Zároveň platí, že učivo, tudíž i jednotlivé kroky komunikačně slohové výchovy, by měly být postupně budovány.

Na začátku prvního stupně základní školy děti obvykle mají převahu konkrétního myšlení, nicméně již disponují určitou schopností abstrakce. Mají také dobře vyvinutou mechanickou paměť. S psanou slohovou výchovou začínají současně s nácvičkami psacích technik. Přesto by měly mít již z předškolního věku zkušenosti s mluvenou slohovou výchovou. Na to by mělo základní vzdělávání na 1. stupni navazovat mluvními cvičeními. Pro osvojování spisovného jazyka je vhodné dále využívat technik mechanického napodobování, učitel je na 1. stupni ZŠ silnou autoritou a lze žáky tedy naučit některým mechanickým projevům – např. omluvě, prosbě, poděkování. S koncem 1. stupně se žáci zlepšují ve vypravování, je kladen důraz na dějovost sloves.⁵⁷

Na druhém stupni dochází ke zvyšování individuálních rozdílů mezi žáky. Ve věku 11-15 let přichází dítě o hravost, nerado komunikuje s dospělými a jeho kritičnost a abstraktní myšlení se teprve rozvíjí. V tomto období je stále klíčové vycházet ve slohu ze vzoru, nemělo by ale už docházet k jeho mechanickému napodobování, je třeba obměňovat a přizpůsobovat sloh komunikační situaci a záměru. S rozvojem kritičnosti souvisí i rozvoj reflexe a sebereflexe. Časem se také žáci dozvídají více o obrazném pojmenování a symbolu. *Žáci kolem čtrnácti let uvažují o sobě, o světě kolem sebe a jsou s to své úvahy jazykově zpracovat.*⁵⁸

Na střední škole už dochází u některých žáků k samostatné tvůrčí činnosti a rozvoji individuálního stylu.⁵⁹

2.4.3 Psaný a mluvený projev

Současná komunikačně slohová výchova by se měla soustředit nejenom na psaný, ale také na mluvený projev. V minulosti stál mluvený projev v pozadí, jak zmiňuje Styblík a

⁵⁷ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 194

⁵⁸ Tamtéž, str. 195

⁵⁹ Tamtéž, str. 196

Čechová⁶⁰, ale postupně se už dostal do popředí. S ohledem na pěstování schopnosti komunikace, která je podstatná pro většinu povolání v naší společnosti, je nezbytné zahrnout do komunikačně slohové výchovy pěstování mluveného projevu. *Důležitou roli hraje argumentace, nejde tedy jen o zvládnutí formálních prostředků vytvářejících efektivní projev, nýbrž především o zvládnutí tématu.*⁶¹ Proto je do výuky vhodné zařazovat mluvní a recitační cvičení, a to již od útlého věku. Dle Čechové⁶² jsou mluvní a recitační cvičení příležitostí k tomu žáky naučit vědomě užívat paralingválních a extralingválních prostředků. Je vhodné proto provádět taková cvičení, v nichž je úkolem žáka pozorovat rozdíl mezi dvěma identickými projevy, avšak s variací jedné jejich kvality, jako například intonace. Vždyť i psaný projev je velmi často připravován nejdříve ústně, poté písemně a někdy je i znovu čten a přednášen.

Zvláštní postavení ve výuce má dialogický projev. Dialogický projev lze chápat jako vyučovací metodu, ale i jako prvek komunikačně slohové výchovy českého jazyka. *Cílem učiva věnovanému dialogu v hodinách slohu je pěstovat umění vést rozhovor a vůbec umění konverzace, dokonce i konverzace sledující jen udržení společenského kontaktu.*⁶³ S tímto cílem navrhuje Čechová⁶⁴ začlenit do výuky i dialogická cvičení, která se snaží například naplnit jednu z komunikačních funkcí (odmítnutí, prosbu..). Svůj prostor mají i diskuzní cvičení, neboť i jedním z výstupů ze současného RVP ZV je schopnost vést, řídit diskuzi (včetně schopnosti zapojení se). Během diskuzních cvičení se žák učí nejenom formulovat své vlastní názory a postoje, ale také ovlivňovat myšlení a postoje ostatních účastníků.

2.4.4 Reprodukce a produkce

Před nastíněním jednotlivých možností komunikačně slohové výchovy v oblasti slohových cvičení je nutno objasnit dva důležité pojmy, a to reprodukci a produkci.

Během vývoje vyučování vedla různá pojetí výukových cílů a možností slohové výchovy k postavení pojmů reprodukce a produkce do opozice. V současné slohové praxi

⁶⁰ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 217

⁶¹ Tamtéž

⁶² Tamtéž, str. 219-220

⁶³ Tamtéž, str. 221

⁶⁴ Tamtéž

je ale potřeba obou činností. Reprodukce je brána jako nižší stupeň produkce, a u žáků by se tak měly pěstovat jak práce reprodukční, tak produkční. Reprodukce plní významnou roli obzvláště na 1. stupni vzdělávání, kdy si žáci pomocí ní mohou nacvičit správnost spisovného vyjadřování, ale také je to jedna z forem pamětního učení. Její důležitost by se neměla snižovat, reprodukce je součástí mnoha povolání, i učitelé sami dělají jistou reprodukční činnost při svém výkladu. Reprodukce je považována za činnost nekomplexní, téma a motivy jsou často předem stanoveny a žákův úkol spočívá pouze ve výběru vhodných jazykových prostředků. Podle stupně závislosti reprodukce na vzoru rozlišuje Čechová⁶⁵ dva typy: reprodukce věrná, zkrácená, přičemž obě mohou být výběrové. Při věrné či doslovné reprodukci se jedná o přetlumočení předlohy. Při zkrácené reprodukci dochází k přetlumočení obsahu, ale vynechání některých nepodstatných motivů či částí textu. Výběrová reprodukce, ať už je věrná nebo zkrácená, se vždy zabývá jen částí předlohy. Výběr části může provést jak učitel, tak i žák.

Vzhledem k tomu, že produkce je projevem vyšší samostatnosti a činnosti autora textu, neboť se autor už neopírá o předem stanovenou kompozici a je nucen zapojit svoji vlastní invenci a fantazii, je vhodné s narůstajícím věkem žáků na obou stupních základní školy přecházet postupně od reprodukce k produkci.⁶⁶ Vhodná jsou proto reprodukčně-produkční cvičení, jejichž součástí je obměňování předlohy. Může jít např. o změnu poezie v prózu, změnu vypravěče ve vypravování či o změnu např. slohového útvaru vypravování v popis. Může jít i o cvičení, během kterých žák doplňuje chybějící úvod či závěr. Nemělo by ale docházet k tomu, že sloh produkční se začne pěstovat až na nejvyšších stupních školy. Pokud se žák na 1. stupni setkával se slohovou činností reprodukční, která byla s navyšujícím se věkem doplňována produkční slohovou činností, žák by měl být schopen pomalu přecházet k většímu počtu prací produkčních a měl by být schopen adekvátně reagovat na vyšší nároky na slohovou činnost. Na 2. stupni je žák veden k větší odpovědnosti a samostatnosti, a je tomu tak i ve slohu.

Sloh produkční poskytuje spoustu možností pro vlastní tvořivost žáka. Tvořivost žáka je ale přímo závislá na tvořivé činnosti učitele. Učitel by měl tedy žákovi poskytnout nejenom dostatek kreativních příležitostí, ale také žáky dostatečně motivovat a nabádat

⁶⁵ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV, 1998. str. 64

⁶⁶ Tamtéž

k zapojení fantazie.⁶⁷ Klíčové je téma slohové práce, které by nemělo být ani moc úzké, ani moc široké, nicméně ani úplně volné. *Téma má tedy žáky „nasměrovat“, ale má být variabilní, aby se žákům poddalo.*⁶⁸ Pokud učitel své žáky dostatečně svým tématem zaujme, je zde velký potenciál pro rozvoj individuálního tvořivého slohu žáka. Je proto na místě dávat žákům na výběr z více témat, případně jim poskytnout příležitost, aby si téma zvolili sami. Zvyšuje se tím pravděpodobnost motivace k psaní. Učitel má také možnost být kreativní v názvu tématu, může např. vybrat takový název, který poskytuje více možností interpretace či může obměňovat způsob zadání práce – zadat slova, která žáci musí ve své slohové práci využít, nebo naopak nechat žáky dopsat závěr už rozepsaného textu. Příhodným zdrojem nápadů mohou být učebnice tvůrčího psaní.

2.4.5 Stylistické poznatky

Nedílnou součástí slohového vyučování, kromě složky komunikační a formativní⁶⁹, je také složka kognitivní, tedy získávání slohových poznatků. Žák by měl s produkcí vlastního textu získávat jisté teoretické poznatky, které se stávají následně podkladem pro slohové tvoření. Tyto slohové poznatky jsou tedy nejenom důsledkem práce s texty, ale také předpokladem pro slohová cvičení. Čechová⁷⁰ však upozorňuje, že žádná teorie nemůže být překládána bez praxe, jinak se pak poznatky stávají pro žáky až moc abstraktní a vzdálené od komunikačních potřeb. Úkolem učitele je odstupňovat míru a způsob teoretických poznatků věku a úrovni žáků.

Na 1. stupni základních škol je vhodné pro teoretické poznávání využít induktivního postupu, od výchozího textu vyvozujeme s žáky tematické, kompoziční a jazyková specifika, která potom generalizujeme a hierarchizujeme do vyšších celků/systémů. Tento postup je pak východiskem pro postup deduktivní. Můžeme využívat i kombinovaného postupu induktivně-deduktivního a navazovat na starší poznatky novými, aniž bychom se

⁶⁷ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 224

⁶⁸ Tamtéž

⁶⁹ Složkou formativní je myšlena ta složka předmětu, která cílí na vytváření postojů žáků k jazyku, k vyjadřování, k pěstování zájmu o jazyk apod.

⁷⁰ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 226

vraceli k analýze jednotlivých textů, naopak dřívější poznatky aplikujeme na nové konkrétní texty.⁷¹ To znamená, že čím jsou žáci mladší, tím více je třeba se spoléhat na text a odvozovat z něj stylistické poznatky. Na střední škole lze předpokládat vyšší úroveň očekávání.

K postupům získávání poznatků patří také metody získávání stylistických poznatků, které se od sebe značně liší, a to hlavně v práci žáka. První představovanou skupinou jsou metody monologické zahrnující výklad, přednášku, vysvětlování, popis a vypravování učitele. Těchto metod využíváme, pokud žák nemá dostatek znalostí a zkušeností s daným tématem, např. s danými stylistickými poznatky. Monologické metody mají spoustu výhod: možnost uceleného systematického zprostředkování látky, ekonomii času, nicméně i přesto by neměly ve vyučování, obzvlášť na základní škole, kde žáci ještě nemají ucelený systém poznatků a s látkou se setkávají často prvně, dominovat.

Druhou ucelenou metodou je samostatné studium žáka, kterého se předně využívá na střední škole. Žák si sám zpracuje např. text z učebnice a poté následuje metoda diskuze vedená učitelem, při které žák pokládá dotazy. Učitel vystupuje jako poradce při řešení stylových či jazykových problémů, ověřuje si tak stav přípravy žáka. Při diskuzi učitel s žáky postupuje od expozice k průběžnému řešení problému až k jeho vyřešení. Tato metoda mnohdy slouží žákovi jako instrukce k samostatným praktickým činnostem.⁷²

Pro efektivní výuku psaní na jakémkoliv stupni je klíčové, aby učitel znal schopnosti a dovednosti žáků, které má před sebou. Dále by měl být také schopen zodpovědět, ještě předtím než svou výuku v dané třídě započne, jakého cíle chce s žáky v psaní dosáhnout, zda tento cíl s ním žáci sdílí, jaké dovednosti a znalosti jsou předpokladem pro dosažení zvoleného cíle a jaké témata a žánry žáky v dané třídě zajímají.⁷³ Pro analýzu dovedností, schopností a potřeb žáků nabízí kolektiv autorů publikace *Teaching Writing*⁷⁴ metodu volného psaní. Učitel zadá žákům otázku, na kterou mají během stanoveného limitu (3 až 8 min) žáci odpovědět. Během volného psaní mají žáci za úkol psát bez ustání, nemají se

⁷¹ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 226

⁷² Tamtéž, str. 227

⁷³ MOTT-SMITH, Jennifer A., et al. *Teaching Writing, Revised Edition*, TESOL Press, 2020. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6447709>. str. 4. [cit. 2024-05-08].

⁷⁴ Tamtéž, str. 5

vracet k chybám, nemají je opravovat, mají prostě a jednoduše psát, jak kdyby si psali deník. Na základě analýzy těchto textů učitel může vyvodit potřeby žáků a naplánovat strategie k jejich dosažení. Je vhodné brát třídu jako celek a cílit na takové potřeby, které se ve třídě objevují nejčastěji.

2.4.6 Slohová cvičení

Mluvený i psaný projev můžeme rozvíjet pomocí různých slohových cvičení, která mohou probíhat jak formou monologickou, tak dialogickou. Zda zvolíme tu či onu formu, zcela závisí na cíli výuky. Volba cvičení by ale neměla být náhodná, všechna cvičení by měla tvořit předem promyšlený systém, jedno cvičení by mělo navazovat na druhé a dále.⁷⁵

2.4.6.1 Metody slohových cvičení

Jako první metodu zmiňuje Čechová a Styblík⁷⁶ pozorování textu. Aby tato metoda byla účinná, je třeba, aby učitel tuto žákovu činnost organizoval, směřoval pozornost žáka na typické jevy projevu, tyto poznatky pak třídil a generalizoval. *Cvičení v pozorování s přiměřenou analýzou završenou syntézou a zobecněním poznání, formulovaným jazykově, se provádějí jako výchozí přípravná práce, jako předstupeň vlastní činnosti slohové.*⁷⁷

Další metodou je imitace, která úzce souvisí s již dříve zmíněným reprodukčním slohem. Imitaci chápeme jako nižší stupeň slohové výuky, která má ale základní význam. Imitaci nepovažujeme za cílový projev slohové činnosti žáka, protože opomíná požadavek přizpůsobení vyučování jeho jednotlivostem a zároveň plně nepřispívá k vychovávání tvořivé osobnosti. Přechodným stupněm mezi reprodukčním a produkčním slohem je tzv. řízený sloh s návodem, při kterém žák aplikuje získané poznatky a dovednosti na odlišnou látku.⁷⁸

Jednou z dalších metod je práce s básní, tato metoda je nejčastěji aplikována na vyšších stupních školy, žáci na středních školách mají např. za úkol zpracovat úvahu na slova básníka, na refrén či na jiný poetický projev.

⁷⁵ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str., str. 228

⁷⁶ Tamtéž, str. 229

⁷⁷ Tamtéž

⁷⁸ Tamtéž, str. 230

Styblík a Čechová⁷⁹ neopomíjejí ani propojování slohového cvičení s výtvarným uměním. Toho je využíváno hlavně na nižších stupních školy, neboť žáci mladšího věku se rádi vyjadřují výtvarně, zároveň jejich písemný projev není dostatečně rozvinut. Lze například pozorovat s žáky nějaký konkrétní jev, poté jim zadat, aby jej výtvarně zpracovali a následně je nechat, aby spontánně popsali to, co nakreslili, či o tom vyprávěli. *Volný hovor spojený s dětským výtvarným projevem může být tedy východiskem souvislejších žákovských projevů, a to mluvených.*⁸⁰ Ve vyšších ročnících bývají žáci zpravidla kritičtější a zdrženlivější v publikování svých výtvarných projevů. Je proto příhodné dát žákům volnou ruku v tom, zda chtějí svůj projev doplnit o výtvarný. Výtvarné umění ale můžeme na jakémkoliv stupni využívat při interpretaci obrazů, která může být podnětem ke slohovému cvičení.⁸¹

Abychom postupně zvyšovali kognitivní náročnost slohových cvičení, která zahrnují práci ne s jednotlivými jednotkami věty, ale s vyššími útvary, jako jsou věty, odstavce, části textu i celý text, zařazujeme do komunikačně slohové výchovy cvičení stylizační. Jsou to taková cvičení, která jsou orientována na slohovou stránku textu. Při těchto cvičeních se žáci mohou učit aplikovat určitý jazykový jev, mohou sloužit jako cílová cvičení hodin slohu, ale i jako průpravná slohová cvičení. Stylizační cvičení dělíme dle jazykových rovin na cvičení: lexikálněstylizační, morfologickostylizační a syntaktickostylizační. Všechny tyto typy stylizačních cvičení můžeme provádět pomocí různých forem. Při konstrukčních cvičení vybírají žáci z několika možností, při doplňovacích doplňují slovo či jeho tvar nebo konstrukci, při obměňovacích cvičení žáci obměňují například slovesnou osobu a při transformačních převádějí žáci např. větu jednoduchou v souvětí, a to dle záměru projevu.⁸²

Lexikálněstylizační cvičení bývají zpravidla cvičení na doplňování či substituci. Při doplňovacích cvičeních žák musí dle kritéria vhodnosti a výstižnosti vložit z nahromaděných prostředků jeden, který nejlépe pojmenovává danou skutečnost a odpovídá slohovému rázu věty. Může jít například o cvičení, při kterém žák vybírá nejvhodnější sloveso či adjektivum dle smyslu věty. Při substitučních cvičení žák

⁷⁹ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 230

⁸⁰ Tamtéž

⁸¹ Tamtéž, str. 231

⁸² Tamtéž

nahrazuje užité výrazy jinými, může jít i o cvičení korekturní, kde žák nahrazuje nevhodné výrazy vhodnými.⁸³

U morfologickostylizačních cvičení postupujeme obdobně jako u předchozích, žák obměňuje, nahrazuje, doplňuje tvary dle slohového rázu. Může jít například o změnu vykání v tykání či použití přítomného času místo minulého při vyprávění obzvláště napínavé části děje vypravování.⁸⁴

Jelikož je věta/výpověď základní jednotkou jazykového projevu, syntaktickostylizační cvičení by měla tvořit velkou část komunikačně slohové výchovy. Tato cvičení mohou být jak konstrukční, tak korekturní a měla by spočívat ve vybírání např. spojovacích výrazů a následné pozorování toho, jak to ovlivnilo charakter vyjádření, nebo v doplňování – žáci mají např. dokončit schéma věty či odstavce, aniž by narušili slohový ráz. Při cvičeních nahrazovacích lze s žáky pracovat například na přechodníkových konstrukcích a pozorovat, jak dochází ke změně směrem k hovorovosti. Ve vyšších stupních můžeme volit cvičení korekturní, při kterých žáci nejdříve identifikují nedostatek a následně navrhnou jeho úpravu dle záměru autora.⁸⁵

Komplexnější povahy jsou cvičení textová, během kterých žák operuje s jazykovým projevem jako celkem. *V textových cvičeních se zabýváme výstavbou textu, jeho návazností a usouvztažňováním vět ve vyšší útvary, odstavce, úpravou nebo opravou textu jako celku.*⁸⁶ Mohou být též konstrukční či korekturní. Jedním z textových cvičení je tvoření osnovy. U žáků nižšího stupně požadujeme nejčastěji tříbodovou větnou osnovu, naopak u starších žáků můžeme žádat osnovu heslovitou. Dalším typem textového cvičení je rozdělování textu na odstavce. Při cvičeních, které spadají do produkce a zároveň konstrukce textu, úkolujeme žáky, aby např. rozpracovali stanovenou osnovu do souvislého textu. Textová cvičení mohou být zprostředkovávána i za pomoci dramatizace prozaického textu, patří sem například cvičení, během kterého žáci dostanou sérii obrázků představující části děje, žáci musí následně děj rekonstruovat a vyprávět. Při rekonstrukci využívají příčinných a časových souvislostí příběhu. Neméně podstatná jsou také cvičení na soudržnost a návaznost textu, při kterých učíme žáky pracovat s odstavci, pomáháme s

⁸³ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 232

⁸⁴ Tamtéž

⁸⁵ Tamtéž, str. 233

⁸⁶ Tamtéž

plynulými přechody mezi nimi, učíme je vhodného odkazování pomocí zájmen a jiných prostředků. Snažíme se s žáky vyvarovat opakování slov, obzvláště sloves být a mít. Na vyšších stupních lze uplatňovat také textová cvičení korekturní, která ale jsou kognitivně mnohem náročnější a vyžadují dostatek času, neboť korektura předpokládá ideálně čtvero čtení. Žáci si musí všimnout celkové stavby projevu, porovnávat sdělovaný obsah s formou sdělení. *Významným textovým cvičením komplexním je autokorektura.*⁸⁷ Posledním stupněm textových cvičení je samotná příprava slohové práce a tvorba vlastní slohové práce s konceptem či bez.⁸⁸

2.4.6.2 Zadání slohových prací

Při tvorbě zadání slohových prací je důležité myslet na autenticitu.⁸⁹ Je jasné, že nelze opomínat fakt, že slohová práce je text vytvořený za účelem dřívějšího či pozdějšího hodnocení, ale žákům může pomoci to, že text „nepíšou pouze pro učitele“, ale například pro nějakou instituci či noviny. Psaní by mělo vycházet ze zkušeností žáka a navazovat na jeho komunikační realitu a potřeby.

Pro úspěšnost žáka jako pisatele je klíčová formulace zadání. Zadání by mělo žáky informovat o tom, co mají dělat, aniž by je zahltilo. Obsahem zadání by měl být souhrn dovedností a znalostí, které žáci budou k danému úkolu potřebovat; návrh, jak k danému úkolu přistupovat; požadovanou délku a úpravu textu; kritéria hodnocení; případně zdroje čerpání informací. Pokud jde o dlouhodobý úkol, v zadání by neměl chybět termín odevzdání. Dlouhodobý úkol je možné také rozřazovat či rozčlenit na menší úkoly s jednotlivými termíny, aby tak učitel zabránil prokrastinaci žáků a zároveň žákům ukázal, z čeho se celý proces psaní skládá.⁹⁰

Ať už se jedná o dlouhodobý či krátkodobý úkol, je zjevné, že na úspěchu žáka jako pisatele se podílí i jistou měrou učitel, například právě zadáním.

⁸⁷ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 235

⁸⁸ Tamtéž, str. 236

⁸⁹ MOTT-SMITH, Jennifer A., et al. *Teaching Writing, Revised Edition*, TESOL Press, 2020. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6447709>. str. 22. [cit. 2024-05-08].

⁹⁰ Tamtéž, str. 23

2.4.6.2.1 Kolaborativní a multimodální psaní

Slohové práce bývají nejčastěji zadávané jako individuální práce pro každého žáka. Není to ale jediná možnost, jak mohou žáci v hodině komunikačně slohové výchovy vytvořit text. Možnými alternativami jsou tzv. kolaborativní psaní a multimodální psaní.

Kolaborativní psaní zahrnuje kooperaci více žáků na tvorbě jednoho společného textu. Žáci jsou tak vedeni ke spolupráci, společně vyhodnocují, které myšlenky do textu zahrnout a které ne, a jaký jazyk k tomu použít. Zodpovědnost za psaní textu je rovnoměrně rozdělena mezi všechny žáky podílející se na psaní textu. Při zadání kolaborativního psaní se tak setkává více žáků s rozlišnými zkušenostmi z psaní, s rozlišnými nápady na psaní a s rozlišným uvažováním o psaní (případně o zadání). Dle kolektivu autorů *Teaching Writing*⁹¹ je nutné, aby si žáci osvojili schopnost kolaborativního psaní, neboť je to typ psaní, se kterým se pravděpodobně setkají ve svém budoucím zaměstnání. Pokud se žáci s tímto typem psaní setkávají poprvé, je nutné žáky postupně s tímto psaním seznámit a zadat nejdříve jiné kolaborativní aktivity, např. kolaborativní shrnutí předchozí hodiny.⁹² Do seznámení lze zahrnout i důvod zavedení tohoto typu psaní – učí se tím schopnosti spolupráce, učí se tím respektu k odlišným názorům a postojům, učí se tím také diskutovat ve skupině a dojít společného kompromisu. Kolaborativní psaní má spoustu výhod, které přesahují do osobnostní a sociální výchovy. Po učitelu kolaborativní psaní vyžaduje, aby stanovil kritéria hodnocení, neboť nejde o klasické hodnocení jednoho textu jednoho autora. Navrhovými možnostmi je hodnotit všechny žáky podílející se na psaní jednoho textu stejnou známkou či žáky poprosit, aby popsali svůj podíl na textu a sami se ohodnotili.⁹³

Multimodální psaní spočívá v tom, že žáci tvoří společně tzv. multimodální text, tedy text, který může zahrnovat obrázky, videa, zvuky, ukázky z jiných textů, brožury či karikatury.⁹⁴ Je to typ textu, se kterým se žáci v dnešní době setkávají, např. na sociálních sítích. Při tvorbě multimodálního textu žáci zapojují nejenom jazykové kompetence, ale také kompetence související s technologiemi a uměním. Může tak docházet k propojování

⁹¹ MOTT-SMITH, Jennifer A., et al. *Teaching Writing, Revised Edition*, TESOL Press, 2020. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6447709>. str. 23. [cit. 2024-05-08].

⁹² Tamtéž, str. 20

⁹³ Tamtéž

⁹⁴ Tamtéž, str. 21

více kompetencí najednou – kompetence digitální, komunikační a kulturní.⁹⁵ Pro práci na multimodální textu je vhodné, aby učitel žáky s tímto typem textu seznámil a představil jim například modelový multimodální text. Zároveň by učitel neměl opomínat, že i v tomto typu textu je klíčová komunikační situace a záměr.

Multimodální text může být vhodným úkolem pro kolaborativní psaní. Zvyšuje se tím tak možnost uplatnění každého žáka na kolaborativním projektu.

2.4.6.3 Témata slohových prací

Činnost, kterou by jistě učitel neměl podceňovat, je výběr, motivace a zpracování tématu slohových prací. Pokud učitel vhodně zvolí téma, může tak nejenom zjišťovat názory a postoje žáků, ale také je ovlivňovat.

Při vybírání tématu by se měl učitel držet individuálních vlastností svých žáků. Individuální přístup by měl být tedy aplikován i zde u všech žáků a jejich prací. Žák se v průběhu povinné školní docházky vyvíjí, proměňuje a úkolem učitele je těmto odlišnostem naslouchat a dle toho řídit svou učitelskou práci.

Klíčovým parametrem při výběru se stává vhodnost, neboť pro každého žáka je jiné téma přitažlivé, a podává tak při jeho zpracování různý výkon. Učitelovým úkolem je znát své žáky a přizpůsobit jim výběr tématu. Osvědčenými tématy zpravidla bývají témata aktuální, naléhavá a provokující, která jsou ale zároveň adekvátní jejich zkušenostem. *Příznivě působí novost tématu, ta už sama o sobě budí vyšší pozornost než témata volená nahodile.*⁹⁶ Pokud má učitel za cíl srovnávat výkon žáků a jejich posun za určitý čas, v tom případě je vhodné zadání slohových prací opakovat a žákům tento kontext zveřejnit.⁹⁷

Kvůli odlišnostem žáků zvyšujícím se s věkem je příhodné poskytovat při výběru zadání slohové práce určitou míru tematické volnosti, která umožňuje variabilitu zpracování. Můžeme například žákům poskytnout možnost výběru mezi několika tématy při samostatné slohové práci, byť si ale musíme být vědomi, že to ztěžuje spravedlivost hodnocení takových prací.

⁹⁵ Viz nově k nahlédnutí aktuální revize RVP ZV. Dostupná z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence> [cit. 2024-05-08].

⁹⁶ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 236

⁹⁷ Tamtéž, str. 237

Při zadávání slohových prací by neměla být opomenuta ani dostatečná motivace žáků, která velmi pozitivně ovlivňuje žákův výkon. Pozitivně působí tzv. kladná motivace, která může být i například motivace potřebou či city. Jako zpětnou motivaci zmiňuje Čechová a Styblík zveřejňování úspěšných slohových prací.⁹⁸ Nicméně, aby bylo toto sdílení úspěšné, je důležité mít povědomí o atmosféře ve třídě a upravit podmínky v souladu s tím. Práce, které nejsou oceněny a nejsou pozitivně přijaty žáky, nedokážou poskytnout motivaci.

Ve vybírání tématu má učitel jistou volnost, tematické oblasti v komunikačně slohové výchově nejsou nijak pevně dány ve výstupech RVP/ŠVP. Ve výstupech komunikačně slohové výchovy 2. stupně v RVP ZV je pouze okrajově zmíněna kompetence tvořit výtah a výpisky jako součást písemného projevu, co se týče mluveného projevu, jsou zde zmíněny pouze kompetence týkající se diskuze. Učitel tedy může využít své fantazie a kreativity při tvorbě témat.

Stranou nestojí dle Čechové a Styblíka⁹⁹ ani slohové práce na odborná témata. Doporučují je sice na střední školy, ale zdůrazňují, že jejich přítomnost je žádoucí, neboť na středních školách tím tak můžeme podporovat zájmovou až profesionální orientaci žáka.

2.4.6.4 Příprava slohových prací

Příprava slohových prací bývá dle Čechové a Styblíka¹⁰⁰, souhlasně i dle Peacocka¹⁰¹, v praxi značně podceňena, přesto její význam je stěžejní pro úspěšné zvládnutí zpracování tématu. Klíčovým východiskem pro přípravu slohových prací je to, že učitel je schopen žákům pomoci v rozvoji jejich komunikačních dovedností. Zároveň je ale nutné neopomínat fakt, že fáze přípravy má dvě části – samostatnou přípravu učitele a společnou přípravu učitele s žáky.

Před procesem psaní slohové práce je nutné, aby učitel stanovil míru obtížnosti úkolu. To znamená, aby znal schopnosti a dovednosti žáků, které má před sebou, a dle toho pak namodeloval pro žáky úkol. Dále by si měl učitel sám pro sebe zformulovat, jak vypadá, když žák daný úkol úspěšně splní – co taková zdařilá slohová práce má obsahovat a jak má

⁹⁸ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 237

⁹⁹ Tamtéž, str. 238

¹⁰⁰ Tamtéž, str. 239

¹⁰¹ PEACOCK, Colin. *Teaching Writing: A Systematic Approach*. London: Routledge, 2018. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781351236348>. str. 60. [cit. 2024-05-08].

vypadat. S tím souvisí i otázky týkající se jednak slovní zásoby, kterou budou žáci ke splnění daného úkolu potřebovat; dále otázky týkající se adresáta – pro jakého adresáta žáci text píšou, zda je jim tento typ adresáta známý; také míru konkrétnosti či abstraktnosti tématu včetně toho, jak moc jim je dané téma blízké.¹⁰²

Po této fázi by měla následovat fáze společné přípravy s žáky. Ta se liší na každém stupni školy. Na prvním stupni převládá organizovaná činnost učitele společně s žáky, míra samostatnosti je zde podstatně nižší. Na druhém stupni školy a na středních školách jsou dle Čechové a Styblíka¹⁰³ dva extrémy: na jednom pólu stojí učitelé, kteří vedou s žáky přípravu jak na prvním stupni – sjednoceně pro celou třídu, připraví s žáky veškeré části slohové práce, její obsah, kompozici, jazykové prostředky, kvůli čemu se pak projevy žáků v podstatě liší jen po stránce pravopisné; na opačném pólu stojí absence přípravy – učitel, ať už z důvodů časových či příčinných, přípravu s žáky nedělá. Peacock¹⁰⁴ nicméně zmiňuje, že přípravná fáze je pro žáky, ať už na nižším či vyšším stupni, či pro žáky pokročilé nebo začátečníky, důležitá, neboť podmiňuje jejich úspěšnost v psaní. Cílem této přípravy by mělo být žáky nachystat takovým způsobem, aby poté psali sebevědomě (věřili ve své vlastní schopnosti a v to, že mohou dosáhnout úspěchu) a se záměrem.

2.4.6.4.1 *Fáze psaní slohových prací*

Čechová a Styblík zmiňují několik fází, kterými si žáci v procesu psaní procházejí.¹⁰⁵ Jako první krok se jeví zvolení vhodného tématu. Do této fáze můžeme zapojit i žáky, může nám to posloužit jako dobrý motivační prvek, je poté větší šance, že žáci přijmou řešení problému za své a budou chtít vyjádřit svůj postoj a názory. Téma by ale mělo odpovídat probíranému funkčnímu stylu či slohovému útvaru, postupu.

Dalším krokem by mělo být často opomínané stanovení cíle projevu a komunikační situace. Obvykle sdělujeme něco někomu s nějakým záměrem a je tomu tak i při slohových

¹⁰² PEACOCK, Colin. *Teaching Writing: A Systematic Approach*. London: Routledge, 2018. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781351236348>. str. 60. [cit. 2024-05-08].

¹⁰³ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 239

¹⁰⁴ PEACOCK, Colin. *Teaching Writing: A Systematic Approach*. London: Routledge, 2018. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781351236348>. str. 57. [cit. 2024-05-08].

¹⁰⁵ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 238

cvičeních, přinejmenším bychom se tedy měli pokusit o simulaci adresáta a cíle. Žáci by měli být s cílem a s komunikační situací předem seznámeni.

Následuje etapa invenční. Při této fázi umožníme žákům získat dostatečné informace o tématu, aby se tak nestalo, že žáci vědí o tématu příliš málo. Jde o seskupování dat, informací a zkušeností. U žáků na nižších stupních školy je vhodné je nasměrovat k určitým jevům, kterých by si měli všimnout, a naopak u těch starších řídíme tuto fázi pomocí návodných otázek.

Po fázi invenční nastupuje fáze selekční. Zde vybíráme vhodné tematické a jazykové prvky, které odpovídají našim předem stanoveným cílům a situacím. Hodnotíme, proč některé prvky vybíráme a proč některé ne – např. odvedly by pozornost od hlavního bodu. Selekcii provádíme ideálně s celou třídou, skupinou či individuálně podle zadání formy práce.

Přichází fáze kompozice. Zabýváme se nejenom makrokompozicí, při které například tvoříme s žáky osnovu, která nám pomáhá rozvíjet a uspořádat tematickou kompozici, tak ale i mikrokompozicí, u které sledujeme, zda forma odpovídá tématu a obsahu projevu.¹⁰⁶

V další fázi se věnujeme propojování mikrokompozice se stylizací. *Základní jednotkou pro práci stylizační je věta. Usilujeme o co nejvýstižnější, nejadekvátnější vyjádření, přitom – protože jde o školu – o vyjadřování se zřetelem k spisovné normě.*¹⁰⁷ Promýšlíme, formulujeme myšlenky a propojujeme je do vzájemných vztahů. Pozornost soustředujeme také ke koherenci celkového textu, jeho návaznosti, soudržnosti a spojitosti. Pokud jde o projev mluvený, výsledkem by měl být souvislý přednes před třídou.¹⁰⁸

Než nastane fáze psaní kontrolní práce, předchází práce s konceptem. V této části se žák učí pozorovat a chápat vlastnosti textu, ale zároveň se je učí také upravovat a opravovat.¹⁰⁹ V hodinách nutně nemusí každý žák pracovat se svým vlastním konceptem, můžeme využít i tzv. vrstevnického hodnocení.

¹⁰⁶ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 241

¹⁰⁷ Tamtéž, str. 242

¹⁰⁸ Tamtéž

¹⁰⁹ Tamtéž, str. 243

Poslední fází je kontrolní práce. *Kontrolní práce představuje završení jedné etapy slohového vyučování.*¹¹⁰ Úspěch kontrolní práce závisí na faktorech, které jsou v kompetenci učitele, jako je vytvoření příjemné atmosféry a dostatek času.

Slohové práce mohou tímto způsobem probíhat jednorázově či dlouhodoběji. Dále lze také čas od času žákům poskytnout k psaní Pravidla českého pravopisu, vždy záleží na tom, jaký cíl s žáky sledujeme.

2.4.6.4.2 *Podoba a typy přípravných aktivit*

Colin Peacock ve své publikaci *Teaching Writing: A Systematic Approach*¹¹¹ popisuje typy přípravných aktivit, které lze žáky před samotným psaním uspořádat. Tyto aktivity lze použít pro více fází, které jsou zmíněny v předchozí kapitole.

Přípravné aktivity by měly žáky dostatečně zaujmout a podnítit k psaní. Těto stimulační aktivity může učitel dosáhnout pomocí obrázku, hudby, hry či pomocí citátu. Toto aktivizační cvičení může učitel s žáky dělat po zvolení tématu. Lze také uvažovat o tvorbě myšlenkové mapy, během které žáci sdílí své nápady, nemusí jít pouze o nápady týkající se stavby příběhu (zápletky apod.), žáci mohou sdílet také slovní zásobu či klíčová slova k tématu.¹¹² Pokud je naším cílem evokovat danou slovní zásobu k tématu, spadá toto cvičení spíše do fáze selekční.

Další možností, jak žáky motivovat ke psaní, je seznámit je s tím, proč daný úkol dělají, popsat jeho smysl a kritéria hodnocení. To může učitel udělat ústně či písemně. Tyto informace mohou mít písemnou podobu tzv. checklistu, ve kterém je zadání, např.: *Napiš příběh, ve kterém kluk/dívka potká kluka/dívku. Nejdříve se mu/jí ten druhý nelíbí, ale s časem na něj/ní změní názor a začnou se mít rádi.*¹¹³; důležité body/podmínky, které chce učitel po žákovi v textu (např. ilustruj vlastnosti hlavních postav skrze jejich chování a jednání); zároveň i návodné otázky k postavám příběhu či k prostředí, kde se příběh odehrává. Je možné, že žáci budou chtít jednotlivé podmínky vysvětlit a učitel by měl být na tyto otázky připraven. Tato aktivita odpovídá do jisté míry fázi invenční, kdy je žák

¹¹⁰ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 244

¹¹¹ PEACOCK, Colin. *Teaching Writing: A Systematic Approach*. London: Routledge, 2018. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781351236348>. str. 57. [cit. 2024-05-08].

¹¹² Tamtéž, str. 72

¹¹³ Tamtéž, str. 67

seznamován s důležitými informacemi k tématu, zároveň dochází k seskupování nápadů a zkušeností.

Pro fázi selekční může vhodně posloužit modelový text, který je příkladem úspěšného splnění úkolu.¹¹⁴ Je ale důležité zvolit takový modelový text, kterého žáci mohou opravdu reálně dosáhnout (vhodným příkladem proto jsou texty jiných žáků). Modelový text má poskytnout ilustraci a podporu, nejedná se o text, který lze jednoduše kopírovat nebo napodobit do detailů. Totiž modelový text, který je přečten a diskutován v přípravné fázi psaní, může pozitivně ovlivnit interpretaci úkolu a způsob, jakým se většina žáků pustí do psaní.

Jednou z přípravných aktivit je také diskuze.¹¹⁵ Vzhledem k tomu, že je diskuze spíše výuková metoda, lze ji využít ve více fázích psaní. Žáci mohou diskutovat o předem poskytnutém stimulu v podobě obrázku, hudby či citátu, anebo mohou s ostatními žáky diskutovat nad slovní zásobou či nad modelovým textem. Zadání k diskusi závisí zcela na typu a tématu úkolu. Diskuze může probíhat jak s celou třídou, tak v malých skupinkách.

Pokud budou učitelé přemýšlet o přípravě jako o komplexním cvičení, které žákovi umožňuje se později zabývat různorodými tématy různými způsoby, mohou pochopit význam přípravných aktivit.

2.4.6.5 Oprava a hodnocení slohových prací

Tyto dvě činnosti patří k složitým pedagogickým úkolům, a to kvůli tomu, že by měl učitel posuzovat slohovou práci komplexně, ale zároveň přihlížet k jejím jednotlivým stránkám. Neulehčuje to ani fakt, že tuto činnost nelze pouze hodnotit na škále správně – nesprávně. Čechová a Styblík¹¹⁶ navrhnou systém kritérií, dle kterých učitel žákovo psaní hodnotí. Zabývají se tedy primárně jednostranným hodnocením, hodnocením ze strany učitele. Nijak dále se nezabývají vrstevnickým hodnocením či sebehodnocením. Jejich kritéria spíše směřují k závěrečnému hodnocení už napsané a hotové práce, nevylučují ale průběžné hodnocení, upravování a přepisování textu dle zpětné vazby učitele.

¹¹⁴ PEACOCK, Colin. *Teaching Writing: A Systematic Approach*. London: Routledge, 2018. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781351236348>. str. 70. [cit. 2024-05-08].

¹¹⁵ Tamtéž, str. 73

¹¹⁶ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 245

Pro hodnocení navrhuje Čechová a Styblík¹¹⁷ analytický postup, který spočívá v tom, že si učitel zvolí stránky, dle kterých slohovou práci hodnotí. Jako první zmiňují stránku tematickou, která je sice závislá na vnitřních individuálních schopnostech žáka, ale úkolem učitele není hodnotit žákova vlastní stanoviska, ale vztah obsahu jeho práce k stanovenému tématu a případnou žákovu argumentaci. Další stránkou, která by měla být učitelem hodnocena, je stránka slohová. Při ní si učitel všímá makrokompozice, mikrokompozice a celkové stylizace projevu. Zaměřuje se na koherenci textu a na to, zda žák použitím nevhodných vět či konstrukcí neporušil slohový ráz. Uplatňuje se zde i kritérium vhodnosti – zda je text přiměřený k záměru autora. Stěžejní je také srozumitelnost textu, neboť nesrozumitelnost se jeví jako nejzávažnější nedostatek vůbec. Posledním kritériem hodnocení je stránka jazyková – všímáme si lexikální, gramatické a pravopisné úrovně slohové práce. V ideálním případě učitel nenadepisuje nad chyby správné tvary, ale pouze přidává předem smluvené značky, které sám žák poté identifikuje a chyby opraví.¹¹⁸

Je vhodné uplatňovat tato stanovená kritéria postupně, začínaje od nižší úrovně s ohledem na věk a mentální vyspělost žáka až po střední školy, kde by měla být aplikace kritérií komplexnější.

V publikaci *Teaching Writing*¹¹⁹ se nezabývají pouze hodnocením psaní, ale také formulováním odpovědi na psaní. Pro hodnocení psaní, stejně jako Čechová a Styblík¹²⁰, doporučují, aby si učitel stanovil kritéria, dle kterých bude hodnotit. Tato kritéria lze stanovit před samotným čtením slohových prací, anebo během něj – učitel se pak sám sebe ptá: *Co se mi dané práci líbí?*, a přidá to do kritérií pro hodnocení. Nevylučují ani možnost stanovení kritérií společně s žáky. Učitel může žákům představit zdařilý text a méně

¹¹⁷ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 245

¹¹⁸ Tamtéž

¹¹⁹ MOTT-SMITH, Jennifer A., et al. *Teaching Writing, Revised Edition*, TESOL Press, 2020. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6447709> [cit. 2024-05-08].

¹²⁰ ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998. str. 246

zdařilý a společně s nimi texty analyzovat, a stanovit tak kritéria hodnocení.¹²¹ Ať už učitel vytvoří kritéria sám, nebo s žáky, oba postupy pomáhají žákům porozumět, co tvoří kvalitní a zdařilou slohovou práci.

Součástí hodnocení není, jak už bylo výše zmíněno, pouze stanovení kritérií, ale také formulování zpětné vazby. Cílem takové reakce na žákovské psaní není pomoci žákovi napsat dokonalý text, ale naopak pomoci žákovi, aby se stal lepším pisatelem. Rozlišují tři typy zpětné vazby – reakce od učitele, od vrstevníků a sebe sama. Tyto typy reakcí se značně překrývají s vrstevnickým hodnocením a sebehodnocením. Je předpokládáno, že k hotovému textu žák dospěje během hodin pomocí psaní několika variant textu, žákův text tudíž projde několika úpravami a vylepšováním. Může jít o zkušební slohové práce, které postupně vytvoří závěrečnou slohovou práci, která bude hodnocena učitelem např. sumativně. Všechny typy zpětných vazeb – od učitele, od spolužáků či sebehodnocení mohou být aplikovány jak u zkušebních slohových prací, tak u závěrečné slohové práce.

Kolektiv autorů *Teaching Writing*¹²² nabízí doporučení, která by měl učitel dodržovat při dávání zpětné vazby žákům. Prvním je otázka, kterou by si měl učitel před formulováním zpětné vazby položit – *Co mohu žákovi říct, abych mu pomohl se stát lepším pisatelem?*¹²³ Proto, aby byla zpětná vazba efektivní, je dále vhodné využívat tzv. sendvič metody, která si klade za cíl vyrovnat poměr mezi pozitivní a negativní zpětnou vazbou. Vnitřek sendviče reprezentuje konstruktivní zpětnou vazbu, plátky sendviče reprezentují pozitivní zpětnou vazbu. Tak můžeme zvýšit pravděpodobnost, že zpětná vazba od učitele žáka namotivuje k dalšímu psaní a neodradí ho. Dále je doporučeno u prvních variant žákova textu (předpokládá se tedy, že žák nebude psát pouze jednu variantu textu, ale že bude postupně upravovat a vylepšovat svůj původní text), aby se učitel zabýval globálními nedostatky, které ovlivňují smysl textu, než jednotlivými větnými nedostatky. Učitel by si měl nejdříve text přečíst celý a až poté začít text opoznámkovávat. Je vhodné u prvních variant textu používat tzv. já-tvrzení – *Moc se mi líbí začátek, hodně mě to v táhlo do čtení.*

¹²¹ MOTT-SMITH, Jennifer A., et al. *Teaching Writing, Revised Edition*, TESOL Press, 2020. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6447709>. str. 24. [cit. 2024-05-08].

¹²² Tamtéž, str. 42

¹²³ Tamtéž, str. 45

– nebo – *Ztratil/a jsem se tady. Kam tímto míříš?*¹²⁴ Tato tvrzení nejsou hodnocení jako taková, ale spíš upřímné reakce na žákův text v podobě komentáře. Lze je rozdělit na komentáře přímé a nepřímé. U přímých komentářů, které se využívají spíš u začátečníků a mírně pokročilých pisatelů, učitel přesně popíše, co by žákovi u daného nedostatku doporučil, aby text vylepšil. Naopak u nepřímých komentářů, které se využívají u pokročilých pisatelů, učitel napíše pouze svůj dojem (viz *Ztratil/a jsem se, kam tímto míříš?*), a žák je tak nucen nedostatek sám vylepšit. U druhých a třetích variant žakovských textů se už může učitel zabývat jednotlivými nedostatky na úrovni vět, nicméně i tak je vhodné vybrat určitý typ chyb, např. typ chyb, který se opakuje u více žáků či typ chyb, který se dokola opakuje u téhož žáka, a vyznačit je. Vyznačování všech různých typů chyb by totiž mohlo vést k tomu, že žák bude od psaní odrazen a ztratí důvěru v sebe jako dobrého pisatele.

Aby zpětná vazba ze strany učitele nebyla pouze jednosměrná, lze žáky poprosit o to, aby když svůj text odevzdávají, přidali k němu malý komentář pro učitele, ve kterém zmíní, co se jim na jejich psaní líbí a s čím by chtěli od učitele pomoci. To promění zpětnou vazbu ze strany učitele v obousměrnou.¹²⁵ Jakákoliv příležitost pro žáky, kdy mají možnost se na určování pravidel (např. i hodnocení) podílet, zvyšuje jejich motivaci k zadanému úkolu.

Jednou z dalších možností zpětné vazby, která ale nejde od učitele, ale od spolužáků, je vrstevnické hodnocení. Tato zpětná vazba pomáhá žákovi rozvíjet jeho schopnosti revidování textu. Pro poskytování zpětné vazby spolužákovi jsou možné tyto návodné otázky:

- *Co se ti líbí na této části/argumentu?*
- *Co si myslíš, že je autorovým záměrem? Pokud si tím nejsi jistý/á, popiš proč.*
- *Je v textu nějaké místo, kde ses ztratil/a? Vysvětli kde a proč.*¹²⁶

Žákům, kteří se s vrstevnickým hodnocením v jiných předmětech nesetkali, je nutné tento typ hodnocení vysvětlit, namodelovat ho a popsat jeho výhody. Mezi argumenty pro vrstevnické hodnocení může učitel použít například to, že hodnocení ze strany jiného spolužáka může být pro něho přijatelnější než pak ze strany učitele; že během čtení jiné

¹²⁴ MOTT-SMITH, Jennifer A., et al. *Teaching Writing, Revised Edition*, TESOL Press, 2020. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6447709> str. 42 [cit. 2024-05-08].

¹²⁵ Tamtéž, str. 47

¹²⁶ Tamtéž

práce spolužáka si může žák uvědomit, co mu v textu chybí a co by například rád ještě doplnil; že se navzájem žáci mohou od sebe inspirovat a zároveň něco naučit. Pro to, aby vrstevnické hodnocení mělo požadovaný efekt, je nutno nezapomínat na bezpečné prostředí a jeho podmínky, prvním stupněm může být to, že si žák vymění svůj text s někým, komu důvěřuje, a až poté např. mohou být texty distribuovány učitelem náhodně.

Sebehodnocení může být uplatňováno jak při psaní prvních variant textu, tak při psaní závěrečné slohové práce. Jako vhodné se jeví, aby žák odevzdával svůj text společně se sebehodnotící tabulkou či checklistem, kde jsou zmíněna kritéria v úvodu zvolená učitelem.¹²⁷

Všechny tyto tři typy hodnocení, včetně stanovení kritérií, přispívají k tomu, aby se z žáka stal kvalitní hodnotitel, a hlavně sebevědomý pisatel.

2.4.7 Příručka SYPO

Rozvoj komunikačních dovedností je základní součástí školního vzdělávání a rozvoj těchto dovedností napomáhá žákům v budoucím uplatnění v osobním či pracovním životě. Aby bylo možné označit uživatele jazyka za kompetentního, musí být schopen přepínat kód dle komunikační situace a záměru. Tuto kompetenci lze poté ověřovat při kreativním psaní, neboť ukazuje schopnost produktivního zacházení s jednotkami jazyka.¹²⁸

V současnosti ale dochází ve společnosti ke značným změnám, souběžně vznikají nové reality ve světě internetu a sociálních sítí, a s tím se i zároveň proměňuje podoba jazyka. Dochází k prolínání textu, obrazu a animací; text je na ústupu a čím dál více prostoru si zabírá obraz, zkratkovitost a nelineárnost. Ukazuje se ale také, že se tyto změny projevují negativně, a to hlavně na projevu žáka – omezenost jazykového kódu dětí a mládeže, úpadek pravopisné normy, neschopnost přepínat kód a také nárůst vulgárnosti v oblasti řečové etikety.¹²⁹

Aby školní výuka činila žáka kompetentním, je nutné, aby tyto změny reflektovala, Dosavadní metodické pojetí komunikačně slohové výchovy ukazuje, že jej reflektuje

¹²⁷ MOTT-SMITH, Jennifer A., et al. *Teaching Writing, Revised Edition*, TESOL Press, 2020. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6447709> str. 47 [cit. 2024-05-08].

¹²⁸ *Od zadání po hodnocení žakovských textů*. Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. str. 5-7. [cit. 2024-05-08].

¹²⁹ Tamtéž

pouze omezeně. Ve školách převládá strukturalistické pojetí *nauky o slohu*, kde na 2. stupních základních škol funguje systém slohových útvarů a na 3. stupni systém funkčních stylů. Toto pojetí sice nabízí velkou přehlednost, systematickosti, nicméně žáci jsou pak vystaveni mechanickému zapamatování jednotlivých charakteristik a následně jejich aplikaci při psaní. Zcela opomíjena je tak funkce textu v daném komunikačním kontextu, a proto je pro rozvoj praktických textotvorných dovedností žáka pouze z části funkční. Dle Čechové¹³⁰ by komunikačně slohová výchova měla poskytovat prostor pro rozvoj osobnosti a kreativity žáka prostřednictvím psaní, k čemuž ale docházet nemůže, pokud bude náplň této výuky zredukována na osvojování teoretických modelů a jejich mechanickou aplikaci.

A právě proto se kolektiv autorů v této metodické příručce snaží poskytnout různá doporučení pro zadávání až po hodnocení žákovských textů.

2.4.7.1 Zadání písemné práce

Zadáním písemné práce začíná celý proces psaní a zároveň mívá často stěžejní vliv na celý jeho vývoj, proto je nutné klást velký důraz na formulaci a podobu zadání. Je třeba brát v potaz nejenom to, že se v současné době žáci nesetkávají pouze s textem jako způsobem vyjadřování, ale také s audiovizuální způsobem, např. videem. Je proto důležité používat komunikační situace, se kterými se žáci v reálném světě setkávají, ze kterých je patrný účel textu a komunikační záměr autora. *Zadání by měla modelovat situace, v nichž se žáci pohybují, a přinášet taková témata, která jsou pro ně inspirativní a která je vybízejí k psaní zajímavých textů.*¹³¹

Autoři v této části navrhují několik možných zadání pro písemné práce a zároveň k nim reflektivní úkoly, které slouží jako jistá podoba formativního hodnocení, při kterém se žák zamyslí nad tím, zda splnil zadání, vžije se do role příjemce textu.

¹³⁰ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV, 1998. str. 15

¹³¹ *Od zadání po hodnocení žákovských textů*. Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. str. 21 [cit. 2024-05-08]

Možná zadání nevybízejí žáky pouze k psaní textu, ale také k vytvoření fotonávodu či k točení videa – *Natočte instruktážní video přípravy svého neoblíbenějšího pokrmu a videa vyvěste na zadanou platformu na internetu.*¹³²

Téma: Moje neoblíbenější jídlo

Zpracování: Natočte instruktážní video přípravy svého neoblíbenějšího pokrmu a videa vyvěste na zadanou platformu na internetu.

Téma: Můj umělecký zážitek

Zpracování: Navštívili jste galerii/muzeum a viděli jste obraz, který na vás silně zapůsobil. Chcete se o svůj zážitek podělit s kamarádem/babičkou / panem učitelem výtvarné výchovy...

Napište jí/jemu dopis/e-mail/zprávu, v němž/v níž obraz dobře popíšete a sdělíte jí/jemu, jak na vás obraz zapůsobil.

Téma: Můj domácí mazlíček

Zpracování: Jste pravidelní návštěvníci stránky nasidomacimazlicci.cz, kde majitelé píšou o svých domácích mazlíčcích a vyměňují si své zkušenosti. Rádi byste se s ostatními podělili o radost ze svého zvířátka. Napište text určený pro tento web. Svého mazlíčka charakterizujte a napište hezkou příhodu, kterou jste spolu zažili.

Obrázek 3 Ukázky zadání jak audiovizuálních, tak písemných prací

Reflektivní úkoly často spočívají v tom, že má žák vytvořit formulář, kde uvede kritéria, dle kterých by práci hodnotil. Žák se tak stává součástí procesu hodnocení. Jiné reflektivní úkoly naopak vybízejí k vrstevnickému hodnocení – žáci si mají vybrat jednu práci spolužáka a napsat na ni reakci.

2.4.7.2 Doporučení pro proces zadání, psaní, hodnocení a poskytování zpětné vazby

Jedno z prvních doporučení, které kolektiv autorů představuje, jsou formuláře pro psaní písemných prací. Formuláře slouží k záznamu písemné práce žáka, žák je s tímto formulářem předem seznámen a využívá ho. Ve formuláři by měl být prostor pro průběžné a závěrečné hodnocení, pro opravy žáka a pro zpětnou vazbu.¹³³ Pokud celá škola využívá takto předem připravených formulářů, je to velkou výhodou. Tento ucelený systém organizace může napomoci ke sjednocení podoby slohových prací. Například začínajícímu

¹³² *Od zadání po hodnocení žákovských textů.* Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. str. 22 [cit. 2024-05-08].

¹³³ Tamtéž, str. 25

učiteli může tento systém napomoci v jeho začátcích, neboť nebude muset vymyšlením podobného formuláře trávit čas a bude se moci zaměřit na jiné aspekty komunikačně slohové výchovy. Zároveň tato jednotná podoba může vést k tomu, že učitelé společně nastaví i další důležitá pravidla pro zadání, psaní a hodnocení slohových prací.

Dalším doporučením je vytváření tzv. žákovských portfolií, do kterých si žák ukládá své písemné práce, a postupem času tak společně s učitelem sleduje svůj individuální posun.¹³⁴ Jedná se o vhodný nástroj formativního hodnocení, který může využívat nejenom učitel jako podklad pro hodnocení a měření pokroku, ale i samotný žák může sledovat průběh svého učení. Žák se tak učí organizovat svůj proces učení, plánovat si jak krátkodobé, tak dlouhodobé cíle, ale i přebírat zodpovědnost za své učení.

Velká část doporučení se týká hodnocení písemných prací. Autoři navrhují tvořit kopie písemných prací před jejich opravením, tak aby žákovskou práci mohl případně číst další hodnotitel. V ideálním případě by každou práci měli číst dva hodnotitelé, kteří by se měli shodnout. To je ale z hlediska času nemožné, a tak by učitel měl alespoň čas od času práce konzultovat se svými kolegy. Ke konzultování nemusí docházet až při hodnocení, lze s kolegy konzultovat např. i zadávání. Dále zdůrazňují, jak podstatné je nahlížet na písemnou práci jako celek. Před opravováním písemné práce by mělo proběhnout tzv. první čtení, při kterém by si měl hodnotitel dělat poznámky, jak na něj text působí. Nemělo by docházet také k delšímu časovému intervalu mezi psaním a prvním čtením písemné práce. Pro opravení jedné třídy je uveden časový údaj maximálně čtrnácti dní. Nedoporučují ani slabší texty nechávat na závěr, je logické, že s postupem času bude opravování a hodnocení písemných textů náročnější.¹³⁵

Zpětná vazba by měla cílit na posílení pozitivní vnitřní motivace žáků a té docílíme právě při hodnocení nejenom záporných stránek textu, ale také těch kladných. V prakticky každé písemné práci lze objevit něco, co je zajímavé, inspirativní, originální, osobité a přínosné. Naopak ony negativní stránky textu je nutno vnímat jako příležitosti pro zlepšení. Autoři zmiňují, že je třeba žákům dávat konkrétní doporučení na zlepšení, nelze ale vypisovat vlastní návrhy na řešení nedostatků, mnohem lepší se jeví např. anonymní sdílení v rámci skupiny žáků a společná korektura nedostatků. Pro hodnocení je dále

¹³⁴ *Od zadání po hodnocení žákovských textů*. Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. str. 25 [cit. 2024-05-08].

¹³⁵ Tamtéž, str. 26

vhodné využívat korekturních značek, které žáci znají a jsou schopni si dle nich sami opravit svůj vlastní text. Dále může učitel při podávání zpětné vazby využívat slovního hodnocení, vždy ale za použití žákům srozumitelných slovních obrátů. Při volbě kritérií pro hodnocení písemných prací by hodnotitelé neměli přeceňovat kritérium pravopisu. *Pravopis je důležitou, nikoli však jedinou oblastí hodnocení.*¹³⁶

Při hodnocení a poskytování zpětné vazby by učitel měl být schopen ocenit originální text, který se vymyká jeho očekávání při zadávání práce, k tomu se pojí i respektování názoru žáka a jeho fikčního světa. Naopak nesoulad mezi názory či polemické zpracování mohou být využity pro další diskuzi v hodině komunikačně slohové výchovy.

Autoři vyzývají, ať se učitelé s žáky soustředí nejenom na závěrečný proces editace, ale také na proces plánování a psaní.

Žákovské texty jsou pozvánkou do jejich světa, proto by k nim učitelé měli přistupovat s co největší otevřeností, radostí, zdvořilostí a pokorou.

2.4.7.3 Proces hodnocení

V české školní praxi dle autorů převládá kritériální hodnocení písemných prací, neboť je tak i hodnocena písemná část státní maturitní zkoušky.¹³⁷ V několika kapitolách se věnují jednotlivým kritériím hodnocení dle *CERMATu*. Hodnocení na 2. stupni základních škol je věnována samostatná kapitola.

*Na druhém stupni základního vzdělávání je cílem smysluplné, funkční a jazykově přiměřené vyjadřování, které reflektuje danou komunikační situaci.*¹³⁸ Proto autoři zmiňují tzv. dlouhodobé priority na 2. stupni, jimiž jsou: smysluplnost, autentičnost, seberealizace, přiměřenost a užitek pro žáka. Naopak krátkodobými prioritami jsou jednotlivé fáze u konkrétních zadání – fáze evokace, při které připravujeme žáky na proces psaní; shromažďujeme informace, znalosti, podklady a zároveň cílíme na vnitřní motivaci žáka. Dále fáze uvědomění, během které můžeme s žáky tvořit osnovu, myšlenkovou mapu;

¹³⁶ *Od zadání po hodnocení žákovských textů.* Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. str. 28 [cit. 2024-05-08].

¹³⁷ Tamtéž, str. 30

¹³⁸ Tamtéž

zabývat se klíčovými slovy a také už psát tzv. koncept (první text) a finální text. Poslední fází je fáze reflexe jak autorské, tak osobní.¹³⁹

Východiska pro komunikačně slohovou výchovu na 2. stupni jsou v zásadě očekávané výstupy dle RVP ZV a také klíčové kompetence vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Mezi kompetence, které lze rozvíjet v komunikačně slohové výchově, patří kompetence komunikační a nově kompetence digitální. Kompetencí digitální je zamýšleno to, že je žák schopen využívat digitálních technologií pro usnadnění a zefektivnění své práce, vytvářet a upravovat digitální obsah a zároveň získávat, vyhledávat, porovnávat a sdílet data, informace a digitální obsah.¹⁴⁰ Vhodnými digitálními nástroji se ukazují aplikace jako *Padlet*, který nabízí tvorbu různých typů tabulí, myšlenkových map či řetězení textových polí a obrázků, které mohou posloužit při fázi evokace. Žákovské texty je možné tvořit také např. v *Google prezentacích*, v *BookCreatoru*, ve *WordPressu* a dalších, protože žáci pracují s digitálními nástroji, rozvíjí se v digitálních kompetencích a zároveň využívají ke své práci nejenom učebnice či slovníky, ale také své mobily či tablety. Pro žáky se specifickými potřebami práce s tablety či počítači navíc šetří čas.

Jak autoři zmiňují, neexistuje žádné univerzální ani ideální hodnocení, vždy je třeba se ptát na cíl, který sledujeme, a naše hodnocení tomu podřídít. Důležité jsou tzv. základní parametry hodnocení – co hodnotíme, proč hodnotíme a jaký je cíl onoho hodnocení. Vhodným nástrojem dle autorů je formativní hodnocení, které učí žáka vlastní zodpovědnosti za proces učení a schopnosti samostatného hodnocení. Je nutno brát v potaz také to, že žák bude v průběhu 2. stupně na základní škole čelit i hodnocení sumativnímu.

Autoři navrhují pět klíčových strategií pro zlepšení učitelské praxe a výsledků žáků, které čerpají ze strategií formativního hodnocení. Mezi ně patří: třídní diskuze a důkazy o učení – žák je tak schopen zhodnotit, kde se v průběhu procesu svého učení nachází, jak učivu rozumí a kde má prostor pro zlepšení; poskytování zpětné vazby – žák je schopen se dle zpětné vazby učitele posouvat dále; vzájemné hodnocení – žák se učí spolupracovat a vzájemně si pomáhat se spolužáky v procesu učení; a sebehodnocení – žák hodnotí svůj výkon a individuálně se posouvá kupředu.¹⁴¹

¹³⁹ *Od zadání po hodnocení žákovských textů*. Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. str. 50 [cit. 2024-05-08].

¹⁴⁰ Tamtéž, str. 51, str. 74

¹⁴¹ Tamtéž, str. 53

Autoři stanovují šest kritérií pro hodnocení písemných prací žáků, neboť nahlíží na kritéria jako na jakýsi most mezi žákem začátečníkem a žákem samostatným. Doporučené oblasti hodnocení:

- *téma, obsah*
- *slohový útvar, komunikační situace*
- *pravopis, tvarosloví*
- *slovní zásoba*
- *větná skladba a soudržnost větných celků*
- *výstavba a soudržnost textu, odkazování, argumentace.*¹⁴²

2.4.8 Metody tvůrčího psaní

Obor tvůrčího psaní se v České republice objevuje často v souvislosti s komunikačně slohovou výchovou, jelikož je spojuje jejich zaměření a cíle. Komunikačně slohová výchova má za cíl pěstovat u žáků schopnost tvořit funkční jazykový projev, právě i za pomoci pěstování individuálního slohu žáka. Jak Čechová¹⁴³ ale zmiňuje, rozvoji individuálního slohu žáka se ve škole moc prostoru nedostává, jednak proto, že je vnímán jako časově náročný, a za druhé proto, že s ním učitelé nemají vlastní zkušenost. Tvůrčí psaní může být nástrojem, jak individuální sloh žáka ve škole podpořit.

Tvůrčí psaní je charakteristické rozvojem obrazotvornosti. Pomocí tvůrčí činnosti žák vytváří pozitivní produkt, který celkově pozitivně ovlivňuje i jeho osobnost. Zároveň během tvůrčího psaní dochází k individualizaci psaní a k rozvoji empatie – schopnosti porozumět tomu, co nás obklopuje. *Autor při tvorbě textu rozvíjí nejen schopnosti a dovednosti, nýbrž i své poznání, utváří tedy i svůj postoj ke skutečnosti.*¹⁴⁴ Vzhledem k tomu, že slohové vyučování má podporovat a rozvíjet obrazotvornost žáků, můžou metody tvůrčího psaní komunikačně slohovou výchovu vhodně doplnit.

¹⁴² *Od zadání po hodnocení žákovských textů.* Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. str. 54 [cit. 2024-05-08].

¹⁴³ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova.* Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV, 1998. str. 65

¹⁴⁴ *Od zadání po hodnocení žákovských textů.* Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. str. 18 [cit. 2024-05-08].

Tvůrčí psaní se ve slohovém vyučování může věnovat rozvoji kreativity. Nejenom, že žák bude podporován v rozvoji svého individuálního slohu, ale bude se rozvíjet jako autor pomocí tvořivého psaní. Na rozdíl od psaní určitého slohové útvary se tvořivost naučit nedá, lze ji jen podporovat a vhodným prostředkem mohou být právě různé metody tvůrčího psaní.

Tvůrčí psaní často využívá různých kolektivních technik, skupinových prací apod., při kterých se žáci učí spolupráce a vhodné komunikace.¹⁴⁵

Podobně jako komunikačně slohová výchova cílí tvůrčí psaní na kompetenci komunikační, jazykovou, literární – umělecky tvůrčí dovednost, a kritickou – dovednost kriticky posuzovat text.¹⁴⁶

2.4.8.1 Příklady her a cvičení tvůrčího psaní

Techniky používané v hodinách komunikačně slohové výchovy jsou zpravidla dvojího typu – produkční a reprodukční. V obou technikách se dá využívat metod tvůrčího psaní. Lze si tedy představit, že učitel s žáky v daném ročníku probírá například slohový útvar popis, chce s žáky vycházet z technik reprodukčních, a tak se rozhodne zvolit hru tvůrčího psaní pro dosažení stanoveného cíle, který může znít např. Žák je schopen vybrat vhodné jazykové prostředky odpovídající popisu pracovního postupu – kuchyňského receptu. Jako účinné se ukazují právě hry v psaní, při kterých je zapojena žákova fantazie, žák má před sebou aktivitu, která představuje určitý problém a jeho úkolem je jej vyřešit. Při hře je žák zbaven strachu a emoční zátěže, které by podléhal v nehební situaci.¹⁴⁷ Žák tak nejenom pracuje na předem stanoveném cíli výukové jednotky, ale zároveň je podporován v tvořivosti a v rozvoji svého individuálního slohu.

Zde několik příkladů cvičení a her z publikace Zbyňka Fišera s názvem *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*.

2.4.8.1.1 Abecedář

Při této hře je žákovým úkolem vymyslet ke každému písmenu abecedy jedno slovo dle zadaného tématu. Cvičení může posloužit při fázi evokace, vhodné jako aktivita před samotným psaním. Lze ho použít i jako psychické uvolnění před psaním delšího textu. Abecedář může mít dvojí podobu, buď je sestaven z hesel, nebo je psán jako jedna souvislá

¹⁴⁵ FIŠER, Zbyňk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2001. str. 33

¹⁴⁶ Tamtéž

¹⁴⁷ Tamtéž, str. 64

věta, kdy každé další slovo začíná následujícím písmenem abecedy.¹⁴⁸ Aktivitou *Abecedář* si žák může vytvořit „slovní banku“ tématu a poté volí vhodné jazykové prostředky vzhledem ke slohovému útvaru, komunikační situaci a záměru.

2.4.8.1.2 *Příběh jména*

Při této hře žák vymýšlí a poté vypráví příběh svého vlastního jména. Může se opřít o tradiční etymologický výklad svého jména, nakombinovat ho, anebo ho vytvořit úplně jiný a pojmenovat to, v čem se tyto dva výklady liší.¹⁴⁹ Toto cvičení by se dalo využít např. při probírání slohového útvaru vypravování, žák má předem stanovené téma – své jméno a jeho příběh, a je nucen příběh domyslet a rozvinout s respektem k původnímu příběhu. Dochází k rozvoji individuálního slohu a oné zmiňované obrazotvornosti. Zároveň se ke jménům pojí velmi často legendy a mýty, tudíž tato aktivita může posloužit jako propojení komunikačně slohové výchovy s literární výchovou. Učitel tak propojí žakovu čtenářskou zkušenost se psaním.

2.4.8.1.3 *Rodokmen*

Žakovým úkolem je sestavit rodokmen své rodiny, případně určité literární postavy. Ke každému členu rodiny má žák napsat několik vět, pomocí kterých jednotlivé příslušníky charakterizuje. Výstupem by měl být žákův přednes rodokmenu.¹⁵⁰ Pokud učitel zvolí jako výstup přednes daného rodokmenu, podporuje tak u žáka jeho mluvený projev. Zároveň tato aktivita může spadat do probírání slohového útvaru popisu – popisu osoby, charakteristiky. U žáka je tak pěstována nejenom schopnost plynulého a souvislého vyjadřování a vyjádření hlavní myšlenky, ale také schopnost vybrat vhodné jazykové prostředky – podstatná a přídavná jména pro popis vzhledu a vlastností postavy. Pokud budou žáci navíc charakterizovat literární postavu, dojde k propojení literární a komunikačně slohové výchovy a zároveň k propojení žakovy čtenářské zkušenosti.

2.4.8.1.4 *Determinanty*

Pro tvorbu textu lze využít také časových a místních údajů, které se stanou výchozí informací. Lze takto zvolit například magické místo či čas, na základě kterého žáci budou tvořit svůj vlastní text.¹⁵¹ Tuto hru lze použít při nácvičení slohového útvaru vypravování, žák je podporován v tvořivosti a v individuálním slohu, je nucen vycházet z předem

¹⁴⁸ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2001. str. 70

¹⁴⁹ Tamtéž

¹⁵⁰ Tamtéž, str. 71

¹⁵¹ Tamtéž

daných dvou kritérií, kritéria času a místa, a vytvořit příběh. Zároveň si žáci uvědomují, co jsou základní složky příběhu, literárního vyprávění.

2.4.8.1.5 *Text podle koláže*

V tomto typu cvičení žák tvoří svůj vlastní text pomocí útržků vět, obrázků či krátkých textů. Jeho úkolem je rekonstruovat příběh na základě několika indicií. Aktivita může být v zadání pojatá jako detektivní práce. *Jste detektivové. Prohlédněte si kopie jízdenek a napište vše, co o cestujících zjistíte. Jak byste je charakterizovali? Např. Jeden cestující si koupil jízdenku v předprodeji – myslí na budoucnost.*¹⁵² Text podle koláže je cvičení, které má široké uplatnění nejenom při slohovém útvaru charakteristiky, ale i při slohovém útvaru popisu (např. děje) či vypravování. Žák je nucen vycházet z předlohy, ať už obrázkové či textové. Je také veden k dedukci, k zapojování fantazie.

2.4.8.1.6 *Příběhy k obrázkům*

Při této hře žáci pracují s obrázky, jejich úkolem je verbalizovat příběh zobrazený obrázky. Buď může mít každý žák svůj vlastní obrázek, případně mohou mít všichni žáci stejnou předlohu. Žáci mohou mít před sebou zadanou sérii obrázků, ze kterých mají za úkol vytvořit příběh. Zajímavé poté může být jednotlivé příběhy žáků porovnat, uvědomit si, jakých detailů si žáci všimli, zda stejných či odlišných, co na koho jak působilo. Žáci se při tomto cvičení seznamují s rozdílnými interpretacemi obrazů, uvědomují si, jak jeden obrázek může na každého působit odlišně. Lze také tvořit tzv. dialogické příběhy, které mohou žáci tvořit ve dvojicích, každý si zvolí postavu, za kterou bude psát.¹⁵³ Pokud žáci píšou ve dvojici, jsou tak vedeni ke vzájemné spolupráci. Zároveň jsou dialogické příběhy vhodnou obměnou psaní souvislých textů.

2.4.8.1.7 *Videoportrét*

Při této aktivitě žáci tvoří charakteristiku v podobě scénáře či komentáře k videu, které poté natočí o sobě či o zvolené osobě.¹⁵⁴ Žáci rozvíjí nejenom psaný ale i mluvený projev a zároveň jsou vedeni k rozvoji digitálních kompetencí. Žák je opět veden ke schopnosti volit vhodné jazykové prostředky vzhledem k záměru a komunikační situaci.

¹⁵² FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2001. str. 71

¹⁵³ Tamtéž, str. 72

¹⁵⁴ Tamtéž

2.4.8.1.8 *Rozbíjení jazyka*

Tento typ cvičení je vhodný jak pro začátečníky, tak pro pokročilé. Může jít o přípravná cvičení konstrukční, imitační či korekturní. Jedná se o jakási jazyková cvičení, během kterých buď žáci doplňují vynechanou hlásku nebo je v textu zpřeházený slovosled a jejich úkolem je text srovnat. V jazykovém cvičení může být také užito nějakého matematického znaménka či číslice, žák má za úkol text rozlišit a poté zkusit dle předlohy vytvořit svůj vlastní zašifrovaný text.¹⁵⁵ U žáka je tak rozvíjeno logické myšlení. Zároveň se tato cvičení jeví jako vhodné propojení hodin mluvnice s komunikačně slohovou výchovou. Při práci s textem, ve kterém je nesprávný slovosled (např. *Ráno pondělní. Na budík nočním zvoní stolku. Na drátku všechno jako jde.*¹⁵⁶) je sledován jazykový cíl, při kterém si žáci uvědomují pozici jednotlivých větných členů ve větě, zároveň valenci jednotlivých sloves a předložkové vazby.

2.4.8.1.9 *Slova s jediným vokálem či na jeden konsonant*

V těchto dvou typech cvičení má žák za úkol tvořit smysluplné věty či text, a to za použití slov s jedním a též vokálem. Variantou je tvořit větu či text, kde všechna slova začínají na stejný konsonant. *Pilná Pavlína prala pod pramenem Petrovo prádlo.*¹⁵⁷ Při aplikování kritéria smysluplnosti je žák nucen přemýšlet nad výběrem jednotlivých slov. Tuto hru si lze představit jako uvolňující aktivitu před psaním či po psaní.

2.4.8.1.10 *Jednoslabičná slova*

Při této jednoduché hře žák tvoří smysluplné věty za pomoci jednoslabičných slov. *Byl král. Měl hrad, les i sad, chlév i stáj, dvůr i sál, byl však sám.*¹⁵⁸ Při tomto cvičení může učitel společně s žáky dojít k uvědomění, že v hovorové češtině dochází ke zkracování některých slovesných tvarů na jednoslabičné – řekl – řeč apod. Pokud je žák poté vyzván k přečtení svého textu, je pěstován i jeho mluvený projev.

2.4.8.1.11 *Raci*

Úkolem při této aktivitě je, aby žák přepsal text pozpátku. Lze takto přepisovat báseň, pohádku či anekdotu. Žáci v tomto cvičení procvičují vedlejší věty a užívání spojek. Dále si žáci hrají s perspektivou. Variantou tohoto úkolu jsou tzv. *Ráčci*, kdy jsou slova v textu

¹⁵⁵ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2001. str. 72-74

¹⁵⁶ Tamtéž, str. 73

¹⁵⁷ Tamtéž, str. 76

¹⁵⁸ Tamtéž

přepsána odzadu dopředu, úkolem žáka je text vyluštit, přepsat a nahlas správně přečíst.¹⁵⁹ Dochází k propojování hodin mluvnice s komunikačně slohovou výchovou a k pěstování písemného a mluveného projevu.

2.4.8.1.12 Chyby

Zadáním tohoto úkolu je vložit do předem připraveného krátkého textu chyby, přeřeky, nepřesné či dvojsmyslné vazby. Cílem by mělo být vytvořit vtipný text. *Mlčí vak, oblá modroha, svítičko slunilo a kousy mouchaly.*¹⁶⁰ Žáci mohou být nepřímo vedeni k tomu, že chyby jsou součástí procesu psaní a není třeba se jich bát. Vzhledem k tomu, že může docházet až k vytvoření parodického textu, nabízí se při této aktivitě propojit literární výchovu s komunikačně slohovou a zabývat se s žáky humorem a satíře v literatuře, případně samotnou parodií.

2.4.8.1.13 Psaní v páru

Tato aktivita je založená na spolupráci dvou žáků. Jejich úkolem je vytvořit společně text, přičemž každý napíše přesně jeden řádek nebo jednu větu. Je třeba, aby si dvojice předem domluvila téma. Variantou psaní v páru je tzv. *Hrozen*, při kterém žáci dostanou zadaný pojem a střídavě zaznamenávají heslovité asociace do myšlenkové mapy.¹⁶¹ Žáci pěstují schopnost spolupráce, zároveň si musejí uvědomit klíčové aspekty příběhu a komunikovat o nich. Této hry lze využít například při probírání slohového útvaru vypravování a zároveň jako podporu vztahů v kolektivu.

2.4.9 Umělá inteligence a komunikačně slohová výchova

Umělá inteligence se v posledních letech objevuje čím dál tím více v souvislosti se vzděláváním a školstvím. V rámci poslední revize RVP ZV byla do seznamu kompetencí přidána nová kompetence, a to kompetence digitální. Je tudíž nutné alespoň v krátkosti postihnout souvislost mezi umělou inteligencí a současnou komunikačně slohovou výchovou.

Umělou inteligenci lze definovat jako program, který simuluje lidské myšlení a chování. Tento druh umělé inteligence, který se zaměřuje na vyhledávání a kategorizaci informací, je dnes všude kolem nás – nabízí nám produkty nebo upravuje naše texty. V

¹⁵⁹ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2001. str. 78

¹⁶⁰ Tamtéž, str. 79

¹⁶¹ Tamtéž, str. 80

nedávné době umělá inteligence zaznamenala výrazný pokrok, neboť už dokáže automatizovat i procesy spojené s lidskou psychikou.¹⁶²

Je nezbytné začít vzdělávat děti v oblasti umělé inteligence. Dnešní mladí lidé ji používají každý den, ale často nemají povědomí o tom, jak AI¹⁶³ funguje a jak s ní správně zacházet. Tím se zvětšuje propast v AI gramotnosti. Proto se současní experti v oblasti AI snaží začlenit výuku umělé inteligence do RVP/ŠVP. Cílem je, aby se žáci stali kritickými uživateli technologií, což je předpokladem pro úspěšnou budoucnost a získání konkurenční výhody na trhu práce.¹⁶⁴

Umělá inteligence nachází tedy své využití i ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně v hodinách českého jazyka. Nejenom začínající učitelé mohou využívat ve svých hodinách různých programů s AI, jedním z nejvíce rozšířených je v současnosti *ChatGPT*. Existují ale i další nástroje, které lze používat v hodinách českého jazyka, např. *Povídkář*, *Příběhovač*, *Charakterovník nebo Spisovatelský robot*.¹⁶⁵ Některé nástroje mohou být využívány učitelem při přípravách, *ChatGPT* je nástroj, který dokáže generovat i celé výukové plány. Naopak nástroje jako *Povídkář* nebo *Příběhovač* jsou spíše pro použití během hodin s žáky. Práce s umělou inteligencí může být rozmanitá, vyučující ji může používat sám nebo s žáky, při přípravě nebo v průběhu hodiny.

Aby se žák mohl vyvinout v kritického uživatele technologií, je nezbytné, aby i jeho učitelé měli kritický přístup k technologiím. Proto je klíčové, aby vyučující ve školách měli digitální dovednosti a schopnost kriticky vyhodnocovat informace a zdroje, včetně těch souvisejících s umělou inteligencí.

¹⁶² *Co to vlastně je umělá inteligence*. Online. In: AI dětem. 2022. Dostupné z: <https://aidetem.cz/obecny-uvod-do-umele-inteligence/proc-vest-nase-deti-k-poznavani-umele-inteligence/> [cit. 2024-05-08].

¹⁶³ AI = artificial intelligence, v překladu umělá inteligence

¹⁶⁴ *Proč vést děti k poznávání umělé inteligence?* Online. In: AI dětem. 2022. Dostupné z: <https://aidetem.cz/obecny-uvod-do-umele-inteligence/proc-vest-nase-deti-k-poznavani-umele-inteligence/> [cit. 2024-05-08].

¹⁶⁵ Všechny uvedené nástroje jsou čerpány z autorského blogu Reného Nekudy. Zdroj: <https://www.renenekuda.cz/portfolio/> [cit. 2024-05-08].

3 Praktická část práce

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila kvalitativní výzkum. Definice kvalitativního výzkumu bývá nejčastěji popsána vymezením oproti kvantitativnímu výzkumu. Liší se především ve sběru dat.

Při kvalitativním výzkumu je využíváno metody indukce, pomocí které lze z jednotlivých odpovědí vyvozovat výroky univerzálního charakteru, jež ale mají pouze pravděpodobnostní povahu, neboť nepokrývají všechny možnosti.

Kvalitativní výzkum má dle Švaříčka¹⁶⁶ několik fází:

- stanovení cílů výzkumu,
- vytvoření konceptuálního rámce,
- definování výzkumných otázek,
- rozhodnutí o metodách,
- zajištění kontroly kvality výzkumu,
- sběr dat a jejich organizace,
- analýza a interpretace dat
- formulování závěrů do výzkumné zprávy.

3.1 Případová studie

Pro svou práci jsem si vybrala výzkumný design případové studie. Smyslem případové studie je detailní zkoumání jednomu nebo více případů a následné porozumění.

3.1.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Tématem této diplomové práce je výuka psaní u začínajících učitelů na 2. stupni základních škol. Schopností psaní je míněna samostatná produkční činnost žáka, tedy schopnost tvořit kultivovaný jazykový projev respektující kritéria vhodnosti a funkčnosti.

Cílem výzkumu je postihnout způsob výuky psaní u začínajících učitelů. Primárně se tato práce zabývá komunikačně slohovou výchovou, od zadávání až po hodnocení (nejenom) písemných prací. Okrajově tato práce zpracovává počáteční fázi profesní dráhy učitele.

Dle manuálu k *Modelu systému podpory začínajících učitelů*¹⁶⁷ jsou začínající učitelé ti učitelé, jejichž odborná praxe je kratší než dva roky. Z tohoto důvodu jsou

¹⁶⁶ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVIÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. str. 54

vybrání učitelé, jejichž přímé pedagogické působení nepřekračuje ono období dvou let. Jsou tedy stále v tzv. adaptačním období, během kterého se seznamují s podmínkami ve škole, propojují teoretické poznatky s vlastní učitelskou praxí a snaží se začlenit do kolektivu v nové škole. Jako kritéria pro výběr respondentů jsem zohledňovala délku jejich pedagogické praxe a působení na druhém stupni základní školy. Cíleně jsem vybírala dva respondenty v průběhu bakalářského studia a dva s ukončeným magisterským vzděláním. Dále jsem se zaměřila na rozmanitost vzdělání, vybrala jsem dva respondenty z Filozofické fakulty UK a dva z Pedagogické fakulty UK. Kromě toho se mi podařilo zahrnout i respondentku, která nemá přímo vzdělání spojené s učitelstvím, ale momentálně absoluuje tzv. pedagogické minimum.

Vybraní respondenti byli předem seznámeni s průběhem rozhovoru, byla jim přiblížena veškerá stanovená etická kritéria. Z důvodu zachování jejich anonymity budou používána pouze smyšlená křestní jména, nebudou jmenovány ani školy, na kterých působí. Vždy bude zmíněno pouze město, ve kterém se škola nachází, s cílem zajistit lepší orientaci.

Stanovila jsem si výzkumné otázky, na něž respondenti odpovídali pomocí polostrukturovaných rozhovorů:

1. Jaké jsou učitelské začátky vybraných začínajících učitelů ČJ?
2. Jak vyučují psaní vybraní začínající učitelé 2. stupně ZŠ?
3. Jakých metod využívají?
4. Jak ve výuce psaní hodnotí?
5. Jak dále se slohovými pracemi nakládají?

Dle výzkumných otázek byly strukturovány otevřené otázky v polostrukturovaném rozhovoru do třech tematických celků: učitelské začátky, učitelství českého jazyka a komunikačně slohová výchova. Rozhovor měl dvě části, v úvodu respondenti dostali seberefektivní dotazník, kde odpovídali ano/ne na tvrzení týkající se komunikačně slohové výchovy. Tento dotazník byl přebrán z manuálu k *Modelu systému podpory začínajících učitelů*¹⁶⁸ a byl využit s cílem podnítit začínající učitele k zamyšlení nad jejich přístupem, metodami a způsoby hodnocení v oblasti komunikačně slohové výchovy. Následovala část

¹⁶⁷ *Model systému podpory začínajících učitelů*. Online. Projekt SYPO, 2023. Dostupné z: <http://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/model/> [cit. 2024-05-08].

¹⁶⁸ Tamtéž

s otevřenými otázkami polostrukturovaného rozhovoru. Otázky, které se překrývaly s dotazníkem, jsou označeny symbolem *, aby bylo možné u těchto otázek přihlídnout k odpovědím z dotazníku a případně se ještě doptat na doplňující informace.

3.1.2 Metody výzkumu

Jako nástroj byl použit polostrukturovaný rozhovor, který je jednou ze základních metod sběru dat v kvalitativním výzkumu. Při polostrukturovaném rozhovoru pokládá badatel otevřené otázky účastníkovi výzkumu. Tento typ rozhovoru umožňuje zachytit odpovědi a slova v přirozené podobě.¹⁶⁹ Z části tedy probíhala strukturovaná konverzace, která byla řízena pomocí hlavních výzkumných otázek. Dotazovaným byl vždy poskytnut prostor pro vyjádření, v žádném případě nebyli nuceni odpovídat. Doplňující data byla sbírána pomocí sebereflektivního dotazníku, který respondenti před začátkem rozhovoru vyplnili.

3.1.3 Sběr dat a jejich organizace

Polostrukturované rozhovory probíhaly na veřejných místech, s výjimkou jednoho, který se konal online, neboť respondentka žije mimo Prahu. Pro účely zaznamenání hlasu byla použita aplikace, všichni respondenti byli informováni o této metodě předem. Současně byly rozhovory zaznamenány písemně pro lepší sledování a analýzu při pozdějším psaní.

3.1.4 Analýza dat

Pro analýzu dat byl zvolen způsob otevřeného kódování. *Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.*¹⁷⁰ Otázky a odpovědi z polostrukturovaného rozhovoru byly rozděleny na jednotky a následně označeny kódem dle toho, k jakému tématu se vztahovaly. Došlo tedy k tematické segmentaci. Poté následovala konstantní komparace, v průběhu analýzy probíhalo neustálé posuzování, hledání odlišností a podobností. Díky tomuto postupu jsou srovnávány případy mezi sebou. Došlo tak porovnání odpovědí každého případu na výzkumné otázky, v čem se liší a v čem si jsou naopak podobné.

¹⁶⁹ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. str. 159

¹⁷⁰ Tamtéž, str. 211

3.1.5 Způsob zpracování a vyhodnocení dat

Jak již bylo zmíněno, rozhovory byly zaznamenány a poté převedeny do textové podoby. Všechny transkripce jsou k dispozici v příloze, kde jsou uspořádány chronologicky dle data pořízení. Osobní a identifikační údaje byly anonymizovány. Taktéž vyplněné sebereflektivní dotazníky jsou k nahlédnutí v příloze. Data byla dále analyzována, vzájemně porovnána a srovnána s původními výzkumnými otázkami. Z těchto analýz byl vytvořen závěr, který tvoří osmou kapitolu této práce.

4 Začínající učitelka Markéta

Rozhovor se začínající učitelkou Markétou se konal online pomocí platformy ZOOM. Markéta byla předem seznámena s postupem sběru dat a podepsala informovaný souhlas.

Markéta má za sebou ukončené magisterské studium Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy v kombinaci s Učitelstvím francouzského jazyka a literatury pro střední školy na Filozofické fakultě UK. V době rozhovoru ji bylo 28 let a její praxe byla celkem 9 měsíců.

Pracuje na základní škole v Praze jako učitelka na 2. stupni. Zmiňovaná škola poskytuje základní vzdělání od 1. do 9. třídy, celkem školu navštěvuje 850 žáků. Na druhém stupni mají zpravidla po třech třídách v ročníku. S výukou cizího jazyka (anglický jazyk) škola začíná již od první třídy, od sedmého ročníku mohou žáci přibrat druhý cizí jazyk – německý či ruský. Výuka v dané škole probíhá dle školního vzdělávacího programu „*Naše škola – škola pro všechny*“, kladou především důraz na pozitivní vztah ke vzdělávání a na rozvoj vědomostí, dovedností a schopností potřebných pro život.¹⁷¹ Markéta učí na základní škole pouze český jazyk.

Do základní školy nastupovala v průběhu minulého roku. Začala učit už během magisterského studia, jejími slovy: „*Nebyl důvod to nedělat.*“ V průběhu studia se jí naskytl jedinečná příležitost – škola v dobré dojezdové vzdálenosti, takže i když cíleně práci nevyhledávala, příležitosti využila. Je toho názoru, že čím dřív si student učitelství profesi učitele vyzkouší, tím lépe. Učitelská profese jí byla vždy blízká, v učitelství může skloubit nejenom věc, která ji baví, ale i věc, která jí dává smysl. Nyní učí dvě 7. třídy a jednu 8. třídu. Ve třídě má průměrně 30 žáků.

V úplných začátcích ji nejvíce zarazil přístup vedení. Cítila naprostý nezájem o to, kdo je a jak učí. V mnohém jí vedení nevycházelo vstříc: „*Já jsem třeba chtěla, myslím si, že to bylo dokonce i v rámci přípravného týdne, že jsem chtěla jít na nějaký seminář školení o interaktivních tabulích, který navíc na té škole zaváděli. A zástupkyně mi řekla, že mě tam nepustí, že by potřebovala, abych tam byla. V té škole.*“ Hospitaci zažila pouze jedenkrát od pana ředitele, jiné náslechy a reflexe neprobíhaly. Uvádějící učitelku sice měla, ale ta bohužel nebyla dostatečně kompetentní, aby jí byla schopna pomoci, neboť nastoupila dva roky před ní, takže nejenom, že byla také v adaptačním období, ale ještě její uvádějící

¹⁷¹ Část týkající se charakteristiky dané školy byla parafrázována z jejich webových stránek. Z důvodu zachování anonymity není uveden konkrétní zdroj.

učitelka nastoupila do školy v době covidu, tudíž nebyla dostatečně seznámená s fungováním školy. Ve svých začátcích se cítila jako hozená do vody. „*Takže pro mě zde je vlastně nulová podpora, která si ale myslím, že je potřeba.*“

Na učení ji nejvíce baví interakce s žáky, jsou pro ni velkou inspirací a často se jí energie, kterou do nich vloží, vrací. V hodinách českého jazyka se jí daří její žáky motivovat, nesetkala se s tím, že by žáci nespolečně pracovali. Naopak prostor na zlepšení vnímá ve své vlastní organizaci. Mluví o sobě jako o velkém chaotiku a cítí, že by potřebovala větší řád – lépe schraňovat materiály pro zajištění větší návaznosti.

Oblast Jazyka a jazykové komunikace ŠVP své školy zná, byla to první věc, se kterou se na škole seznámila. Tematické plány Markéta tvoří podobně jako ostatní kolegové na škole a vychází přitom z ŠVP. Sedmé a osmé třídy mají 4 hodiny týdně. Hodiny českého jazyka si ale Markéta nakonec nastavila tak, že vždy 14 dní s žáky probírá mluvnici, 1 týden sloh a 1 týden literaturu. Původní nastavení (2h mluvnice, 1h sloh, 1h literatura týdně) jí nevyhovovalo, měla pocit, že se během 45 minut nedá nic stihnout.

Cílem komunikačně slohové výchovy je dle Markéty najít pozitivní cestu k textu. Pro některé žáky to dle ní může být schopnost psát pro potřeby běžného praktického života, ale pro některé žáky ta cesta k textu může mít formu sebevyjádření či umění. Snaží se toho dosáhnout tak, že s žáky hodně píše.¹⁷² Výuka psaní, pěstování schopnosti tvořit samostatný jazykový projev, který odpovídá kritériím funkčnosti a vhodnosti, jí přijde velmi důležitá hlavně z toho důvodu, že psaní je jednou z forem našeho vyjádření. Dále by se dle Markéty u žáků 2. stupně na základní škole měla pěstovat schopnost něco srozumitelně a zajímavě vyprávět.

Ve svých hodinách, hlavně na začátku roku, pěstuje s žáky 7. tříd mluvený projev pomocí projektu s názvem *Kultura mluveného projevu*. Jedná se o 2-3týdenní projekt, během kterého se s žáky zabývá nejdříve fyziologickými nástroji, poté složkami projevu (verbálními či neverbálními), zkouší různé jazykolamy a říkanky, nicméně výstupem z tohoto projektu je charakterizovat libovolný projev v délce tří minut. V 8. třídách mluvený projev nijak výrazně nerozvíjí, není to v ŠVP, ale sama zmiňuje, že cítí, že

¹⁷² Ze všech respondentů napsala Markéta se svými žáky nejvíce slohových prací – celkem 8. Každý měsíc tudíž píše s žáky jednu slohovou práci. Když jsem se ji na toto tvrzení zpětně doptávala, zmínila, že její kolegyně píšou ve škole standardně na druhém stupni dvě slohové práce za školní rok, proto ve svém rozhovoru uvedla, že s žáky hodně píše.

mluvený projev bývá často v hodinách slohu opomíjen a chtěla by ho do svých hodin v budoucnu více zahrnout.

Písemný projev rozvíjí hlavně pomocí samostatné produkce žáka, slohovými pracemi. Ve svých hodinách se snaží používat ukázkové texty, s výrazem modelové texty ale má potíže, neboť cítí, že takový text říká: „*Dělejte to takhle.*“. Často nedokáže sehnat takový ukázkový text, za kterým by si stála. S modelovými texty nejčastěji pracuje tak, že žáci dostanou za úkol například některá slova nahradit či text přestylizovat.

Konkrétní slohové útvary, které s žáky pěstuje, krom vypravování, líčení a komiksu, si nepamatuje, ví, že v ŠVP jich mají cca 6-7. Zmiňuje ale jistou nelogičnost a diskontinuitu v probírání slohových útvarů: „*...něco se vlastně opakuje už z té sedmé třídy až po tu osmou, něco se tam objevuje úplně náhodně a ani mezi těmi útvary, mně přišlo, že není moc žádná návaznost. Takže jeden týden dělejte popis, druhý týden dělejte vypravování.*“ Tuto nenávaznost ale ve svých hodinách respektovala, snažila se o to více hodiny komunikačně slohové výchovy propojovat s hodinami literatury.

Slohové práce píše s žáky jednou do měsíce, vždy zadá slohový útvar, témata na výběr a rozsah dle útvaru (většinou kolem 250 slov). Slohové práce píše skoro výhradně v hodinách. Před samotným psaním někdy dělají brainstorming. S hotovými slohovými pracemi zacházejí různými způsoby, vždy žáci dostanou popisnou zpětnou vazbu od vyučující, na základě které mají možnost text upravit či doplnit. „*Někdy třeba píšeme i více variant toho jednoho textu.*“.

V hodinách slohu pracuje nejvíce s vrstevnickým hodnocením, žáci si texty navzájem připomínají a poté ještě mají možnost o úpravách diskutovat. Někdy žáci pracují skupinově a dávají zpětnou vazbu jednomu textu, jindy žáci dávají zpětnou vazbu každý sám na jeden text. Vzhledem k tomu, že má Markéta koncipované hodiny projektově a hodiny komunikačně slohové výchovy probíhají celý týden, výstupem bývá právě ona slohová práce, na které pracují v průběhu celého týdne: „*A v podstatě jde o to, že pak za ně, pokud tu práci dokončí, pokud ji odevzdají v nějakém hotovém stavu, a jako nutno říct, že to právě je práce, která vzniká v průběhu toho týdne, že nejde o to, že by jí napsali za těch 45 minut. Takže to je, prostě je to kus odvedené práce, tak potom za ně prostě dostanou tu jedničku.*“.

Markéta využívá metody tvůrčího psaní intuitivně.

S umělou inteligencí doposud ve svých hodinách nepracovala. Markéta od svých žáků ví, že její hodiny slohu mají žáci asi nejradši: „*A opravdu ty hodiny jsou nejvíc hravý,*

takový nejvíc v pohodě, takže na ně mám asi ty nejsilnější reakce, už třeba to, že jeden z těch žáků se díky tomu rozhodl napsat nějaký vlastní fantasy příběh a průběžně mi ho chodí ukazovat, jak postupuje, což mně přijde, že je taková nejlepší zpětná vazba.“

5 Začínající učitelka Františka

Rozhovor se začínající učitelkou Františkou probíhal v kavárně v Praze. Františka byla předem seznámena s postupem sběru dat a podepsala informovaný souhlas.

Františka je aktuálně ve 4. ročníku bakalářského studia Českého jazyka se zaměřením na vzdělávání v kombinaci se Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání na Pedagogické fakultě UK. V době rozhovoru jí bylo 22 let a její praxe činila celkem 7 měsíců.

Františka pracuje prvním rokem jako učitelka na 2. stupni na základní škole v Praze. Jedná se o základní školu s rozšířenou výukou jazyků od 1. až do 9. ročníku. Tradice této školy sahá do poloviny 20. století. V dané městské části získala tato základní škola už po několikáté status *Excelentní jazykové školy*. Školu navštěvuje celkem 700 žáků. Dále má také status fakultní školy Pedagogické fakulty UK.¹⁷³ Františka začala učit během studia, naskytla se jí nabídka od její kamarádky a neviděla důvod, proč by nezkusila začít učit. K učitelské profesi se dostala hlavně díky tomu, že nejvíce inspirativní lidé v jejím životě byli učitelé. Nyní učí tři 6. třídy a jednu 7. třídu český jazyk. Na druhém stupni je vždy po třech třídách v ročníku. Františka má ve třídách průměrně 25 žáků.

Po nástupu na základní školu ji nejvíce překvapilo negativní přijetí od kolegů. Setkala se se spoustou negativních komentářů, které jí naštěstí kompenzovali skvělí kolegové a kolegyně v kabinetě. Na úplném začátku pro ni byl nejtěžší time management, spoustu času jí zabíraly přípravy, u kterých si ale mnohdy nebyla jistá, zda vybrala dobrý zdroj, měla pocit, že jen míchá více zdrojů dohromady. Uvádějícího učitele má, ale setkává se s ním zřídka a často není prostor na to s ním nějaké problémy sdílet. Očekávala, že se bude s ním pravidelně (cca 1x týdně) setkávat, aby mohla sdílet dění ve škole, položit otázky a získat odbornou pomoc ohledně českého jazyka od zkušeného pedagoga, který může například doporučit materiály k různým tématům.¹⁷⁴ Hospitace měla zatím dvě, jednu od paní ředitelky a druhou od jiné kolegyně češtinářky. Byla vyzvána, ať se zajde podívat na hodiny kolegyně češtinářky, ale doposud kvůli časové náročnosti nebyla schopna na

¹⁷³ Část týkající se charakteristiky dané školy byla parafrázována z jejich webových stránek. Z důvodu zachování anonymity není uveden konkrétní zdroj.

¹⁷⁴ Na očekávání týkající se uvádějící učitele jsem se doptala zpětně. Není to tudíž zahrnuto v přepisu rozhovoru v příloze č. 6, ale v hlasových zprávách s respondentem.

náslech jít. Největší oporu má ve své kolegyni v kabinetě, která s ní sdílí různé tipy a nápady.

Na učení ji nejvíc baví rychlá zpětná vazba od žáků: „...člověk hrozně rychle pozná, jestli to funguje nebo nefunguje.“. Má pocit, že se jí daří, aby žáci měli hodiny českého jazyka rádi. Spousta dětí přestala mít český jazyk jako strašáka, a naopak se začali na hodiny českého jazyka s Františkou těšit. Prostor pro zlepšení má dle svých slov v oborových znalostech, má pocit, že si ještě musí některé jazykové jevy ujasnit, aby nebyla roztěkaná a mohla dětem odpovídat na jejich dotazy.

Oblast Jazyka a jazykové komunikace ŠVP své školy nezná. V začátcích vůbec nevěděla, že existuje něco jako tematické plány, nikdy o nich v průběhu svého studia neslyšela. Tematické plány se u Františky ve škole „dělají“, ona si své tematické plány upravila, aby zajistila větší provázanost jednotlivých témat. Šestá a sedmé třídy mají celkem 4 hodiny týdně, Františka má v 7. třídě rozdělené hodiny mluvnice a literatury v poměru 2:2. Hodiny slohu probíhají společně s hodinami literatury. Hodiny slohu nejsou na dané základní škole na stejné úrovni jako hodiny mluvnice či literatury: „...že jako sloh vlastně oni berou tak jako: „No, tak ho tam jako někdy dej.“, že to jako není vůbec brány jako součást..“. V 6. třídě má mluvnici a literaturu společně se slohem rozdělenou v poměru 3:1.

Cílem komunikačně slohové výchovy je dle Františky se naučit smysluplně a plynule vyjadřovat. Ve svých hodinách se ho snaží docilovat pomocí mluvních cvičení a psaním slohových prací. Kompetenci psaní, schopnost tvořit kultivovaný jazykový projev, která odpovídá kritériím funkčnosti a vhodnosti, považuje za důležitou právě kvůli onomu zmiňovanému cíli – schopnosti se vyjádřit. U žáků by pomocí psaní mělo docházet k rozšiřování slovní zásoby, ke pěstování schopnosti variovat možnosti vyjádření, k poznání vrstev slovní zásoby.

Ve svých hodinách slohu pěstuje mluvený projev pomocí mluvních cvičení. V počátku byly některé její třídy trochu zamlklé, a tak se je snažila rozmluvit pomocí mluvních cvičení na libovolné téma. Tyto aktivity dělala hlavně na začátku školního roku, když se s třídami ještě seznamovala. Nyní občas používá tzv. komunikační kartičky, vymyslí otázky a žáci mají za úkol na otázky odpovídat, nejčastěji formou řízené diskuze na začátku hodiny, např. jako aktivitu před psaním.

Písemný projev u žáků rozvíjí hlavně pomocí psaní slohových prací, využívá také různých technik tvůrčího psaní. Pro rozvoj písemného projevu používá modelové texty.

Některé texty využívá z učebnice, nicméně většinu modelových textů čerpá z internetu. „*Takže jsme si nejdřív přečetli vypravování, který bylo dobře. Na základě toho jsme si tam stanovili přesně, aby v tom našli třeba, kde je úvod, kde je závěr a tak. A potom jsme pracovali s texty, kde bylo hodně chyb. Ze začátku jsem jim tam jako nepletla pravopisný, ale právě jenom nějaký jako stylový třeba a měli za úkol ty chyby najít.*“

V 6. a 7. třídě s žáky dělá podobné slohové útvary – vypravování, osobní a úřední dopis, email. Se sedmáky navíc dělala reklamu – titulky a marketingové texty (copywriting).

Slohové práce na známky s žáky napsala zatím dvě, pokud by ale do toho počítala i ty cvičné, tak celkově už s žáky napsala cca 7-8 slohových prací. Nejčastěji to probíhá tak, že s žáky při probírání daného slohového útvaru napíše několik cvičných slohových prací (někdy nejsou třeba celistvé a chybí jim stať, jindy chybí úvod), ale až ta poslední závěrečná práce je hodnocená. Slohové práce píšou zásadně v hodině, pokud žáci cvičné slohové práce nestíhají, mohou si je dopsat doma. Před závěrečnou slohovou prací mají žáci dovoleno si doma udělat přípravu, např. osnovu. Slohové práce zadává tak, že zvolí daný slohový útvar, téma a rozsah, který je vždy 250 slov nehledě na individuální potřeby žáků. Před samotným psaním často začíná komunikačními kartičkami s cílem evokovat slovní zásobu daného tématu. Aktivitu po psaní s žáky nestíhá. Žáci měli doposud pouze jednu možnost pracovat opakovaně se svým hotovým textem, dle zpětné vazby měli za úkol si text opravit.

V hodinách slohu už několikrát použila vrstevnické hodnocení. Zpětnou vazbu poskytuje svým žákům pomocí tzv. plusů a minusů. Zvolí si šest kritérií, dle kterých hodnotí, a ke každé oblasti dává plus či minus. Poté plusy a minusy vyhodnotí a žáci dostanou dle poměru plusů a minusů známku ze slohu. Sama zmiňuje, že v počátku vůbec netušila, dle čeho má ve slohu hodnotit. Sebehodnocení ve svých hodinách nevyužívá. Na zpětnou vazbu hodin slohu se žáků zatím neptala.

Metody tvůrčího psaní Františka zná, ráda je ve svých hodinách využívá. Ve svých hodinách společně s žáky umělou inteligenci používala pouze jedenkrát. Sama umělou inteligenci využívá při svých přípravách na rozvržení hodiny či tvorbu komunikačních kartiček. Vnímá umělou inteligenci jako pomocníka a šetřiče času.

6 Začínající učitel Jiří

Rozhovor se začínajícím učitelem Jiřím probíhal v kavárně v Praze. Jiří byl předem seznámen s postupem sběru dat a podepsal informovaný souhlas.

Jiří je aktuálně v 2. ročníku bakalářského studia Českého jazyka se zaměřením na vzdělávání v kombinaci s Dějepisem se zaměřením na vzdělávání na Pedagogické fakultě UK. V době rozhovoru mu bylo 21 let a jeho praxe na základní škole činila 6 měsíců.

Jiří pracuje jako učitel na 2. stupni na základní škole v Praze. Zmiňovaná škola poskytuje základní vzdělání od 1. do 9. třídy, celkem školu navštěvuje 450 žáků. Její tradice sahá až do roku 1826. Výuka v dané škole probíhá dle školního vzdělávacího programu „*Naše škola – domov myšlenek, poznání a kamarádů*“, který tvoří dva základní pilíře, a to *Jazyk a jazyková komunikace* a *Zdravá ekoškola*. Tyto pilíře předznamenávají strategie výchovy a vzdělávání, které by měli aplikovat všichni pedagogové dané školy během vzdělávacího procesu. V *Jazyku a jazykové komunikaci* je zmíněna práce na společných projektech, povinná výuka anglického jazyka od 1. třídy a německého jazyka od 6. třídy, zařazování komunitních kruhů, orientace na kooperativní práci a prvky dramatické výchovy. V bodech *Zdravé ekoškoly* je zmíněna otevřená komunikace, spolupráce, sebehodnocení (portfolio žáka), důraz na zdravý životní styl a ochrana životního prostředí.¹⁷⁵ Na druhém stupni mají v ročníku standardně dvě třídy. Jiří začal učit během studia, velkou motivací učit byla potřeba peněz na studentský život v Praze. Učí ale až od října, ředitelka dané ZŠ nejdříve chtěla vidět, jak Jiří učí. Jiří měl tedy pár zkušebních hodin v září a naplno začal učit až poté. K samotné profesi učitelství inklinoval celý život. Nyní učí český jazyk jednu 8. a dvě 9. třídy, v obou třídách je okolo 22 žáků.

Na úplném začátku pro něj bylo nejtěžší si nastavit pravidla. Zmiňuje, že každá třída, kterou učí, je jiná, a tudíž vyžaduje jiná pravidla. Není si vědom toho, že by měl uvádějícího učitele, s učitelem, od kterého dané třídy přebíral, se v září několikrát sešel a psali si. Nemá ale pocit, že informace, které se od něho dozvěděl, by mu nějak pomohly. Jak už bylo výše zmíněno, Jiří měl několik zkušebních hodin v průběhu září, kterých se účastnila paní ředitelka, následovaly pak vždy společné reflexe. Od začátku nástupu na základní školu měl ještě jednu hospitaci od paní ředitelky, opět proběhla společná reflexe.

¹⁷⁵ Část týkající se charakteristiky dané školy byla parafrázována z jejich webových stránek. Z důvodu zachování anonymity není uveden konkrétní zdroj.

Na učení ho nejvíce baví interakce s žáky, dozví se od nich spoustu informací a velmi často s nimi má zajímavé a upřímné diskuze. Má pocit, že se mu daří žákům učivo zprostředkovávat, je si sám sebou jistý v metodě výkladu. Dále se mu daří získávat zpětnou vazbu od žáků, inspiroval se svým vysokoškolským studiem a každé čtvrtletí žáky vede k průběžnému hodnocení jak hodin češtiny, tak sebe samotných. Nejvíce prostoru na zlepšení má v didaktice. Vzhledem k tomu, že je teprve v 2. ročníku bakalářského studia, teprve teď se setkává s oborovou didaktikou a různými metodami a třeba i tím, jak strukturovat své hodiny – v rozhovoru zmínil, že se teprve před nedávnem setkal s trojfázovým modelem učení evokace, uvědomění, reflexe.

Oblast Jazyka a jazykové komunikace ŠVP své školy zná, ale značně si ho přizpůsobuje. Ve svých hodinách postupuje výhradně dle učebnice, ale některá témata jak v učebnici, tak v ŠVP zmiňuje pouze okrajově a více je s žáky neprobírá. Tematické plány nezná, sám si je netvořil, je si ale vědom toho, že učitel, od kterého třídy v říjnu přebíral, je nejspíš měl. Nicméně aktivně je například při svých přípravách nepoužívá. V 8. a 9. třídě má hodinovou dotaci 4 hodiny týdně. Hodiny má rozdělené následovně: 2h mluvnice, 1h literatury, 1 h slohu. Velký důraz klade na hodiny mluvnice, obzvlášť na základní škole mu přijde důležitý pravopis, sám přiznává, že někdy hodiny mluvnice nahrazuje hodinami slohu. V 9. třídě doposud hodiny slohu ani literatury s žáky neměl, věnoval se výhradně přípravě na přijímací zkoušky, tudíž většina hodin byly hodiny mluvnice.

Cíl komunikačně slohové výchovy dle Jiřího tvoří tři schopnosti, které se navzájem překrývají – schopnost smysluplně si uspořádat myšlenky, schopnost se vyjádřit a schopnost chápat text a jeho funkci. Ve svých hodinách se ho snaží docilovat pomocí práce s texty z učebnice či *CERMATu*. Jiří nejčastěji používá texty z didaktických testů pro 9. třídy od *CERMATu*. Cvičí s žáky hlavně porozumění textu. Nicméně dodal, že v průběhu roku od nich upustil, protože žáci texty znali, a koupil si učebnici s názvem *Porozumění textu* od nakladatelství Edika, která si klade za cíl pomoci uchazečům o studium v maturitních oborech s porozuměním textu. Kniha obsahuje sbírku zajímavých textů z různých literárních žánrů, včetně poezie, odborné literatury a děl nejoblíbenějších současných autorů.¹⁷⁶ K těmto textům jsou vždy připojeny úkoly či cvičení. K otázce týkající cíle komunikačně slohové výchovy jsme se vraceli znovu na konci, Jiří nebyl schopen napoprvé odpovědět a potřeboval více času. Schopnost psaní jako samostatnou

¹⁷⁶ Na práci s texty z *CERMATu* jsem se doptala zpětně. Není to tudíž zahrnuto v přepisu rozhovoru v příloze č. 5, ale v hlasových zprávách s respondentem.

produkční činnost žáka, při které tvoří kultivovaný jazykový projev, který odpovídá kritériím funkčnosti a vhodnosti, považuje za důležitou právě kvůli tomu, že má pocit, že žáci nejsou schopni v dnešní době zformulovat myšlenku do textu, nejsou schopni psát. Dle Jiřího by se s žáky mělo rozvíjet takové psaní, které je baví.

Mluvený projev Jiří rozvíjí pomocí řízených diskuzí. Většinou zvolí téma, které by mohlo žáky zajímat, a následně (nejčastěji v pátek) společně v rámci hodiny nad ním diskutují. Nutno dodat, že tuto aktivitu nedělá se všemi třídami, neboť jedna třída dle slov Jiřího „*si moc nepovídá*“.

Písemný projev rozvíjí výhradně psaním slohových prací. Při své práci využívá modelové texty, nejčastěji je čerpá ze svých vlastních studentských let ze střední školy a pracuje s nimi následovně: „*...já jim to vytisknu normálně a budeme si tam ukazovat nějaké důležité věci, které by měla vlastně mít ta úvaha.*“

V 8. třídě s žáky doposud probíral úvahu a líčení a fejeton, všechny slohové útvary jsou v ŠVP dané školy.

Slohové práce píše jednou za pololetí, vždy zadá daný slohový útvar, jedno téma a rozsah, který je jedna A4. Při zadávání rozsahu zmiňuje, že už několikrát se žáci snažili text zkrátit, psali zbytečně velkým písmem nebo naopak udělali velké řádkování. Přípravné aktivity před psaním s žáky nedělá, žákům ale dává předem vytvořenou osnovu, dle které se mají žáci při psaní řídit. Aktivity po psaní nedělá. Slohové práce píšou žáci vždy za domácí úkol, hlavní jeho motivací pro toto rozhodnutí je, že má pocit, že napsat slohovou práci za 45 až 90 minut je těžké.

Při hodnocení slohových prací využívá slovního komentáře a známek, je si vědom velké míry subjektivity při hodnocení slohu: „*Jo, že opravdu tam je to podle toho citu, jak já si jako myslím, že by měl ten sloh vypadat.*“ Pro kritéria hodnocení slohu se inspiruje u maturitních prací, konkrétně u tabulky z *CERMATu*¹⁷⁷, kde jsou sepsána kritéria pro hodnocení písemných prací. Ona kritéria ale osekává. U části 1 týkající se vytvoření textu podle zadaných kritérií se zejména zajímá o dodržení slohového útvaru, zadaného tématu a obsahu. U části 2 týkající se funkčního využití jazykových prostředků plně dodržuje kritérium pravopisu, tvarosloví a slovtvorby (2A), nicméně u kritéria 2B primárně sleduje šíři a pestrost slovní zásoby. Použití neadekvátních jazykových prostředků vzhledem ke

¹⁷⁷ Příloha č. 1 ČJL – KRITÉRIA HODNOCENÍ PÍSEMNÝCH PRACÍ. Online. CERMAT, 2019. Dostupné z: https://maturita.cermat.cz/files/files/maturita/KRITERIA-HODNOCENI/kriteria_hodnoceni_prilohy.pdf str. 1-2. [cit. 2024-05-08].

komunikační situaci nebere jako závažnou chybu, použití pojmenování odpovídající významu vypouští. Jeho slovy jsou pro něj nejdůležitější kritéria pravopisu, slovtvorby a šíře a pestrosti slovní zásoby. U bodu 3 vztahující se k syntaktické a kompoziční výstavbě textu uplatňuje u kritéria 3A pouze to týkající se výstavby větných celků. U kritéria 3B uplatňuje všechny zmiňované body v tabulce. Důvodem využívání této tabulky je hlavně její přehlednost a systematičnost. Důvodem osekávání kritérií je snaha přizpůsobit míru hodnocení 2. stupni základní školy.¹⁷⁸

Jiří nevyužívá sebehodnocení ani vrstevnické hodnocení, u kterého se bojí, že by se žáci navzájem hodnotili příliš negativně a mohlo by to ohrozit bezpečné klima ve třídě. Zpětnou vazbu na hodiny slohu od svých žáků má, ale spíše na zadání slohové práce, žáci si cenili jeho výběru tématu, ale stěžovali si na přísnost hodnocení.

Metody tvůrčího psaní nezná a ve svých hodinách je nevyužívá. Co se týče umělé inteligence, v hodinách slohu ji nevyužívá, ale například v hodinách literatury ano. Sám při přípravách ji využil dvakrát. Nemá ale pocit, že je například *ChatGPT* natolik vyvinutý v českém jazyce, aby se dal používat jako kvalitní zdroj textů.

¹⁷⁸ Na hodnocení dle kritérií z *CERMATu* jsem se doptala zpětně. Není to tudíž zahrnuto v přepisu rozhovoru v příloze č. 5, ale v hlasových zprávách s respondentem.

7 Začínající učitelka Adéla

Rozhovor se začínající učitelkou Adélou probíhal v kavárně v Praze. Adéla byla předem seznámena s postupem sběru dat a podepsala informovaný souhlas.

Adéla má za sebou ukončené magisterské studium Bohemistiky na Filozofické fakultě UK. Nyní si dodělává pedagogické minimum na Pedagogické fakultě UK.

V době rozhovoru jí bylo 27 let a její praxe činila celkem 20 měsíců. Adéla učila rok na střední škole a nyní je už osmým měsícem na základní škole v Praze na pozici učitelky 2. stupně, učí český jazyk a španělský jazyk. Daná základní škola má dlouholetou tradici, nedávno oslavila 600. výročí založení. Jedná se o školu dlouhodobě spolupracující s Pedagogickou fakultou UK. Školu navštěvuje cca 310 žáků. Pravidelně získává Certifikát od společnosti SCIO za vynikající přístup k hodnocení kvality výchovně vzdělávacího procesu. Filozofie dané základní školy stojí na třech pilířích: vzdělání, sebevědomí a slušnost. Stavební základy filozofie školy a vzdělávacího programu jsou zaměřeny na žáka, s ohledem na jeho individuální schopnosti, talenty a potřeby. Na druhém stupni mají standardně po dvou třídách v ročníku¹⁷⁹.

Adéla začala učit až po absolvování svého studia na Filozofické fakultě UK. Po stáži v České škole v Banátu, když sháněla práci a potřebovala peníze, se rozhodla, že začne učit. Celoživotně k tomu inklinovala – doučovala, učila v jazykových školách, ale nikdy tuto práci nechtěla dělat. Na otázku, zda je ráda, že teď učí, odpověděla, že jsou dny, kdy ano. Nyní učí jednu 6. a jednu 7. třídu český jazyk. Ve třídách má cca 20 žáků.

Po nástupu ji nejvíce překvapil výchovný aspekt této práce, jak moc se dbá na výchovu žáka na základní škole. Byla překvapena, co všechno práce učitele obnáší. Dále ji nemile překvapil nízký plat. Na začátku ji nejvíce trápil pocit osamocení, měla dojem, že je na vše sama a že se s tím musí nějak popasovat. Uvádějícího učitele na této základní škole má, ale aktivně se o ni nezajímá, pokud ho ale požádá, v rámci možností je jí poskytnuta pomoc. Má za sebou čtyři různé hospitace buď od kolegů, či od vedení. Nutno zmínit, že dvě hospitace proběhly na předchozí střední škole. Své kolegy požádala hlavně kvůli tomu, že chtěla zpětnou vazbu na své hodiny: „...chtěla jsem ujištění, že to nedělám strašně, ne dobře, ale ne strašně, a taky jsem chtěla něco, co bych třeba mohla změnit.“. Sama má za

¹⁷⁹ Část týkající se charakteristiky dané školy byla parafrázována z jejich webových stránek. Z důvodu zachování anonymity není uveden konkrétní zdroj.

sebou celkem dvacet náslechu u jiných kolegů češtinářů, některé ale koná v rámci svého pedagogického minima.

Na učení ji nejvíce baví kontakt s žáky a hodiny mluvnice, ráda se s žáky zabývá morfologií a syntaxí. V hodinách češtiny se jí daří mít dobrou atmosféru. Tu popisuje jako bezpečné prostředí, dobře nastavené vztahy s žáky a také jako kázeň. Kázeň si udržuje tím, že na žáky nezvyšuje hlas a má pocit, že jí s kázní pomáhá humor a i její vizáž. Prostor pro zlepšení má v dlouhodobém plánování, v tom se odráží také to, že mnohdy se setkává s tím, že neví, co žáci už probrali v minulých letech. Chybí jí přehled. Vzhledem k tomu, že není spokojená s učebnicemi, tak se dále potýká s tím, že není schopna vybrat vhodný materiál, a proto musí často sama materiály tvořit, dohledávat.

Vzdělávací oblast Jazyka a jazykové komunikace ŠVP školy zná, ale tvrdí, že tematické plány její škola netvoří. Aktivně je nepoužívá při svých přípravách na hodinu. Při přípravách se řídí školním vzdělávacím programem a učebnicí. V 6. a 7. třídě mají žáci dané základní školy hodinovou dotaci pět hodin týdně. Hodiny má koncipované dle předem nastaveného poměru - 2 h mluvnice, 2 h literatury a 1 h slohu. Často ale toto rozvržení nedodrжуje, snaží se propojovat hodiny mluvnice a slohu, či si rozvrh upravuje dle svých potřeb.

Cílem komunikačně slohové výchovy je pro Adélu schopnost napsat text, který bude mít slovy Adély „hlavu a patu“. *„Aby řekli proč, co si o tom myslí, proč si to myslí, co je dobře, co je špatně, aby byli schopni prostě držet základní struktury textu.“* Dále také, aby byli schopni se v textech orientovat. Snaží se jej dosáhnout pomocí práce s texty a samotným psaním. Schopnost psaní jako samostatnou produkční činnost žáka, při které tvoří kultivovaný jazykový projev, který odpovídá kritériím funkčnosti a vhodnosti, považuje za důležitou. *„Tak já bych prostě chtěla, aby oni byli i jako pocitově schopni rozlišit, kdy se hodí používat kterou vazbu a kterou konstrukci.“* U žáků by se dle Adély mělo rozvíjet psaní slohového útvaru popisu, úvahy a útvary administrativní funkčního stylu jako třeba omluva.

Mluvený projev s žáky aktivně nerozvíjí, popisuje, že se je snaží pouze jazykově usměrňovat: *„Takže, že je upozorňuji na konstrukce, které jsou z angličtiny a nezní přirozeně. Nebo, že jim pořád říkám, že potřebují mluvit spisovně normálně na té češtině.“* Aktivita, které by ale cíleně mířily na rozvoj mluveného projevu, ve svých hodinách zatím neměla. V červnu je čeká zvuková stránka jazyka, tak předpokládá, že se mluvenému projevu budou společně věnovat až zde.

Písemný projev rozvíjí pomocí četby různorodých textů a zároveň psaním slohových prací. Dále ho rozvíjí i různými metodami tvůrčího psaní. Vlastní publikaci Kreativní zápisník od Reného Nekudy, nejčastěji aktivity tvůrčího psaní používá jako aktivity před psaním nebo po psaní. Modelové texty ve svých hodinách používá hlavně pro komparaci dvou textů. Často se s žáky společně zamýšlí nad tím, co se do daného textu hodí více, co méně, co je přijatelnější apod. Dále se žáky snaží podporovat v rozvoji individuálního slohu, z vlastní iniciativy, ve třídách, kde učí, vyhláší soutěž, zadá téma a žáci mohou dobrovolně napsat slohovou práci, za kterou mohou získat jedničku. Hodiny čtenářských dílen se snaží propojovat s hodinami slohu. Velmi často je tak sloh propojen s jejich čtenářskou zkušeností.

V 6. třídě doposud probírali pozvánku, oznámení, zprávu a inzerát. V 7. třídě dělají od začátku školního roku popis – předmětu, uměleckého díla, pracovního postupu a osoby.

Zatím psala společně s žáky čtyři slohové práce. Zpravidla je píší v hodině. Zadává vždy slohový útvar, téma (někdy mají na výběr z více témat) a mají určený rozsah. Rozsah je variabilní, vždy závisí na daném slohovém útvaru. Rozsah ale není nikdy 250 slov, zadává okolo 130 slov (jedna A5). Rozsah 250 slov nezadává, neboť si myslí, že žáci jsou na to ještě malí a že by se nejdříve měli naučit psát kvalitní kratší texty. Žádné aktivity před psaním nedělá, po psaní nejčastěji anonymně vybere jednu slohovou práci, přepíše ji a promítne ji ostatním žákům a společně si ukazují, co se danému pisateli povedlo a kde má prostor na zlepšení. Někdy s žáky dělá po psaní diskuzi, nebo naopak reflexi, jak se jim psalo. Žáci nepracují opakovaně se svými texty, nikdy zatím necítila tu potřebu text dále opravovat či upravovat.

Ve slohu hodnotí známkami, využívá vrstevnického hodnocení, k sebehodnocení žáky nevede. Ke každé slohové práci se snaží psát alespoň krátké slovní hodnocení.

Umělou inteligenci ve svých hodinách ani při přípravách nepoužívá.

Dle slov Adély se žáci na hodiny slohu těší. „*Myslím, že to berou jako něco odpočinkovějšího.*“.

8 Shrnutí polostrukturovaných rozhovorů

Rozhovorů se celkem účastnily tři ženy ve věku 22, 27 a 28 let, a jeden muž ve věku 21 let. Při reflektování průběhu rozhovorů a mé schopnosti v jejich řízení si uvědomuji, že, i když každý rozhovor měl svá vlastní specifika, podařilo se mi u většiny respondentů formulovat otázky tak, abych získala přínosné odpovědi. Rozhovory trvaly průměrně 52 minut. S Jiřím se mi rozhovor vedl velmi obtížně, jeho odpovědi vedly spíše k vyprávění příběhů nežli k přímé odpovědi na položenou otázku. Proto mi rozhovor s ním trval nejdéle. Do určité míry se zde projevil můj osobní nedostatek a nejistota, zda můžu respondenta přerušit a poprosit ho, aby by se vrátil k položené otázce. V naprosté většině jsem respondenty nepřerušovala, což jistě vedlo k tomu, že od Jiřího jsem získávala odpovědi pomaleji a neúplně.

Pokud se nyní vrátím ke shrnutí analýzy rozhovorů, Adéla a Markéta měly dokončené magisterské studium na FF UK. Jiří a Františka byli z PedF UK, oba studují v různém ročníku bakalářského studia (2. a 4.). Většina z dotazovaných byla v průběhu studia či měla dokončené vzdělání v oboru učitelství. Bylo znát, že ti, co mají dokončené studium, si jsou více jistí svými znalostmi a schopnostmi v oboru a ve vyučování, ale hlavně i v komunikačně slohové výchově.

Všichni dotazovaní působí jako učitelé 2. stupně na základních školách v Praze. Jejich praxe byly rozličné, nejkratší praxi měl začínající učitel Jiří, 6 měsíců, nejdélejší praxi měla začínající učitelka Adéla, která ale předtím už učila jeden rok na střední škole. Pro většinu bylo nynější zaměstnání jejich první zaměstnání jako učitele, což souvisí s tím, že se jedná o mladé studenty či čerstvé absolventy. Téměř všichni respondenti začali učit během svého studia, sice se ukázalo, že zaměstnání učitele vyloženě nevyhledávali, nicméně je vždy k tomu přivedly nějaké události z osobního života.

Úloha uvádějícího učitele se z mých rozhovorů v naprosté většině jevila jako nefunkční. Představy o tom, jak by měl fungovat uvádějící učitel se nepotkávaly s realitou začínajících učitelů. Převládají proto u vybraných začínajících učitelů pocity osamělosti, absence podpory a zájmu o ně. Je otázkou, zda uvádějící učitelé na daných školách mají jasně popsané kompetence a stanovené počty hodin hospitací. Domnívám se, že právě tyto dvě věci by mohly napomoci k větší podpoře začínajících učitelů. Uvádějící učitelé mohou velmi pozitivně ovlivnit začátek učitelské praxe, mohou se stát dokonce vzorem a

mentorem pro začínajícího učitele, což je jen žádoucí. U mého vzorku respondentů se ale potvrdilo, že jim tato opora chyběla, přestože o ni stáli.

Všichni respondenti měli předchozí učitelské vzory, ze kterých ve své současné praxi vychází, ať už se jednalo o dobré zkušenosti, či negativní. To, čeho si na nich cenili, vycházelo nejčastěji z osobních hodnot respondenta. Určující byly také osobní zkušenosti všech dotazovaných, i ty ovlivňovaly to, co si do budoucna vybraní učitelé vzali do praxe. Charakterové vlastnosti a hodnoty každého respondenta se výrazně projevovaly na jejich stylu a způsobu vyučování, vychází tedy najevo, že faktory ovlivňující budoucí vyučování začínajícího učitele jsou jednak dovednosti, znalosti a schopnosti nabyté během vysokoškolského studia, ale také zároveň jeho osobnost. S tím souvisejí i silné a slabé stránky jednotlivých začínajících učitelů. I začínající učitelé jsou pouze lidé a každému z nich jde a nejde něco jiného. Nutno zmínit, že ale všem dotazovaným se daří mít ve svých třídách dobře nastavené vztahy s žáky a bezpečné prostředí. Myslím si, že s tím souvisí i jejich odpověď na otázku, co je na učení nejvíc baví, protože všichni odpověděli, že žáci. Tyto silné a slabé stránky podobně vycházejí u všech dotazovaných z jejich osobních hodnot a zkušeností. Všichni začínající učitelé přicházejí do své praxe s představou, jak by měl učitel vypadat, jak učit, co dělat a nedělat, nicméně se ukazuje, že je nutné, aby tyto představy poté přizpůsobili praxi a adaptovali se na potřeby žáků a dané školy.

Naprostá většina z dotazovaných vyučuje na dané základní škole pouze český jazyk. Objevily se odlišné časové dotace týdně českého jazyka u každého z vyučujících, nicméně z rozhovorů vyplynulo, že v uspořádání hodin mluvnice, slohu a literatury mají všichni učitelé volnou ruku, většina ale respektovala rozvržení v ŠVP své školy. Jediná Markéta si rozvrh upravila do projektové výuky. Hodiny slohu měly povětšinou vždy nejmenší časovou dotaci – max 1 h týdně.

Co se týče ŠVP a tematických plánů, zjistila jsem, že tyto dva dokumenty poskytují začínajícím učitelům mého vzorku jakési směrnice, které si ale většina přizpůsobuje dle svých potřeb. Objevily se i názory, které jasně vypovídaly o tom, že učivo a výstupy v ŠVP jsou nelogické a nedostatečně provázané. Mám za to, že ŠVP by měl být dokument, se kterým jsou začínající učitelé seznámeni hned v přípravném týdnu, ideálně pokud už ze svých vysokoškolských studií přichází s tím, že ví, jak ŠVP vypadá a co obsahuje. Pokud se na ŠVP podíleli učitelé dané školy, obzvláště na té oblasti, kterou učí, může začínající učitel využít jejich pomoci a doptat se na aspekty ŠVP, které mu nejsou jasné nebo

například pochybuje o jejich provázanosti či logičnosti. Dále je vhodné představit začínajícímu učiteli tematické plány, které, pokud si je může učitel na dané škole sestavit sám (nemá je nijak předem vytvořené a organizované), mu mohou pomoci si jednotlivá témata, výstupy uspořádat podle sebe tak, aby mu dávaly smysl.

I přestože všichni vyučující považují schopnost tvořit kultivovaný jazykový projev odpovídající komunikační situaci a záměru za důležitý, měla jsem z rozhovorů někdy pocit, že je sloh na daných školách a i do určité míry u daných začínajících učitelů podřadnou složkou hodin českého jazyka. Jediná respondentka, u které jsem tento pocit neměla, byla začínající učitelka Markéta, a to hlavně kvůli tomu, že se zdála velmi pokročilá v metodách zadávání slohu a hodnocení slohu (jako jediná používala jak sebehodnocení, tak vrstevnické hodnocení a dávala i popisnou zpětnou vazbu). Dále také jako jediná poskytuje komunikačně slohové výchově dostatek prostoru a bere ji jako plnohodnotnou složku hodin českého jazyka.

Ve formulování cíle se začínající učitelé shodli. Znamená pro ně schopnost se smysluplně vyjadřovat (umět něco popsat, umět něco vyprávět) a zároveň porozumět textu, nicméně to každý vyučující popsal v rozhovoru svými vlastními slovy. Zároveň se ve většině shodli na tom, že je třeba u žáků 2. stupně kultivovat psaní potřebné pro budoucí život, označila bych to slovním spojením tzv. praktické psaní, neboť se jedná o slohové útvary jako email, omluva, žádost, se kterými se žáci pravděpodobně setkají ve svém budoucím zaměstnání, a budou tudíž vycházet z jejich praxe. Zdá se, že učitelé zohledňují aspekt užitečnosti toho, co se žáci učí, a chtějí opravdu cílit na to, co reálně žáci využijí. Jako by podvědomě žákům chtěli odpovídat na otázku: „A k čemu mi to bude?“. Všichni uvedení učitelé se daného cíle komunikačně slohové výchovy snaží dosahovat psaním a prací s textem, nejčastěji četbou a úkoly na porozumění. Opomíjen je ale mluvený projev, který jako by netvořil schopnost se smysluplně vyjadřovat. Není nijak systematicky podporován u žáků 2. stupně u daného vzorku začínajících učitelů. Jediná Markéta se jeho rozvoji věnovala 2-3 týdny, ale pouze na začátku školního roku. A toto znovu podporuje mé tvrzení, že začínající učitelka Markéta klade ze všech největší důraz na komunikačně slohovou výchovu.

Písemný projev daní začínající učitelé podporují skoro výhradně psaním slohových prací v hodině. U každého z dotazovaných se dále objevují jiné podpůrné aktivity – práce s modelovým textem, tvůrčí psaní, cvičení na porozumění textu. Markéta jako jediná používá všechny výše zmíněné aktivity. Je možné, že toto ovlivňuje jejich zkušenost jako

žáka – nesetkali se s jiným typem pěstování písemného projevu než se psaním slohových prací, může to také ovlivňovat to, že jsou teprve na začátku své kariéry a neměli ještě dostatek času a prostoru na to, aby se zajímali o jiné způsoby podpory písemného projevu žáka, anebo s tím nebyli dostatečně v průběhu jejich studia seznámeni.

Vzhledem k tomu, že vybraní začínající učitelé považují psaní slohových prací jako hlavní zdroj pěstování písemného projevu a že pokládají dovednost psaní za důležité, dalo by se očekávat, že budou s žáky psát slohové práce pravidelně a systematicky po ukončení probíraného slohového útvaru. U většiny tomu tak je, nicméně Jiří je výjimkou.

Zadávání slohových prací probíhá u všech dotazovaných stejně – slohový útvar, téma a rozsah. Zajímavé je, že se u každého liší rozsah slohové práce. Vzhledem k tomu, že jednou z klíčových schopností učitele je také přizpůsobování se potřebám a individuální, schopnostem žáka, jeví se mi argument Adély pro zadávání „pouze“ jedné A5 velmi logický: „*Musí se nejdříve naučit psát kvalitní krátké texty.*“. I Čechová¹⁸⁰ a Peacock¹⁸¹ zmiňují, že dovednost psaní by se měla odstupňovat a postupně na ni vršit jednotlivé stylistické poznatky. Zohledňovány by měly být náležitosti a potřeby daného slohového útvaru. Je také klíčové si uvědomit, že například kvalitní zpráva nemusí mít nutně 250 slov.

Důležitost aktivit po psaní a před psaním byla nastíněna v teoretické části práce. Po většinou ale tyto aktivity (včetně další práce s hotovými slohovými pracemi) probíhají velmi nahodile a spontánně u daných začínajících učitelů. Nejčastěji je zmiňován nedostatek času, který motivuje učitele k tomu, aby tyto aktivity vynechávali. Důvodem může být i to, že nejsou dostatečně poučeni o důležitosti těchto aktivit, a proto je opomínají. Zmíním zde ale Markétu, která se svými pokročilými schopnostmi od ostatních začínajících učitelů z mého vzorku liší.

Všichni učitelé hodnotí sloh známkami, často připojují slovní komentář, všichni s popisnou zpětnou vazbou. Vrstevníkové hodnocení či sebehodnocení se objevuje ale zřídka a nepravidelně. Podobně jako u aktivit před psaním a po psaní, je limituje čas a možná také neznalost. Domnívám se, že by zde mohl pomoci právě uvádějící učitel, který by mohl novému učiteli tyto metody hodnocení nastínit a podnítit jeho zájem o ně. Nicméně

¹⁸⁰ ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV, 1998.

¹⁸¹ PEACOCK, Colin. *Teaching Writing: A Systematic Approach*. London: Routledge, 2018. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781351236348> [cit. 2024-05-08].

záleželo by na zkušenostech daného uvádějícího učitele, proto je spolehlivější začínajícího učitele v těchto metodách rozvíjet během studia.

Nabízí se otázka, zda vybraní začínající učitelé byli dostatečně v průběhu studia seznámeni s důležitostí komunikačně slohové výchovy, zda absolvovali didaktiku komunikačně slohové výchovy a zda se zajímali a nyní zajímají o metody zadávání a hodnocení slohových prací. Jistým vlivem na to, může mít i daná škola a vedení školy, včetně poskytnutí uvádějícího učitele. Dále se na jejich současné praxi komunikačně slohové výchovy může podepisovat i jejich zkušenost jako žáka, nemuseli být nikdy jako žáci seznámeni s důležitostí dovednosti psaní jako takové. Nicméně zdárným příkladem se jeví z rozhovorů začínající učitelka Markéta, které se, i přes vše výše zmíněné, daří své žáky dostatečně rozvíjet v tvoření kultivovaného projevu odpovídající funkci a komunikační situaci.

9 Dotazníkové šetření

Před polostrukturovanými rozhovory byli začínající učitelé požádáni o vyplnění sebereflektivního dotazníku. Dotazník byl čerpán z metodické příručky *Od zadání k hodnocení žákovských textů*¹⁸² od SYPA.

Cílem otázek a tvrzení je umožnit každému učiteli českého jazyka individuálně reflektovat svou pedagogickou praxi v oblasti komunikačně slohové výchovy. Získané poznatky jsou určeny pro soukromé použití učitelům k zamyšlení nad celkovým přístupem k rozvoji komunikačních dovedností a psaní jejich žáků.

Tento sebereflektivní dotazník byl využit s cílem podnítit začínající učitele k zamyšlení nad svým přístupem, metodami a způsoby hodnocení v oblasti komunikačně slohové výchovy. Dotazník byl vyplněn respondenty před zahájením polostrukturovaného rozhovoru. Pro účely této diplomové práce byly některé specifické otázky označeny hvězdičkou, neboť se týkaly témat diskutovaných v rámci polostrukturovaného rozhovoru. Po vyplnění dotazníku jsem individuálně procházela odpovědi a označovala ty, které považuji za zajímavé, abych se na ně mohla detailněji ptát během rozhovoru. Po zpětném vyhodnocení dotazníku jsem uznala, že by bylo vhodnější, kdybych zmiňovaný dotazník poskytla respondentům už den před rozhovorem. Měli by tak více času na jeho vyplnění, nemuseli by být pod tlakem a mohlo by to vést k věrohodnějším výsledkům.

Dotazník obsahuje celkem 32 tvrzení, všechna tvrzení jsou formulována v 1. os. sg. Pokud dotazovaný s tvrzením souhlasil, zaškrtnul ano, pokud nesouhlasil, zaškrtnul ne. Dotazník má celkem pět oblastí – oblasti jsem shrnula do následujících názvů: 1) tvrzení týkající se obecně komunikačně slohové výchovy, 2) tvrzení týkající se témat pro slohové práce, 3) tvrzení týkající se výuky psaní, 4) tvrzení týkající se postoje učitele ke slohovým pracím a 5) tvrzení týkající se hodnocení.

Data z dotazníků byla analyzována prostřednictvím přidělování odpovědi na tvrzení hodnoty 1 nebo 0, která reflektovala pokročilost učitele v komunikačně slohové výchově. Některá tvrzení byla vyloučena z analýzy, jelikož jejich odpovědi nedávaly dostatečný obraz o úrovni pokročilosti učitele. Učitelé tudíž mohli získat určitý počet bodů z dotazníku. Čím větší je získaná hodnota z dotazníků, tím více jsou učitelé pokročilejší

¹⁸² *Od zadání po hodnocení žákovských textů*. Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. [cit. 2024-05-08].

v komunikačně slohové výchově. V poslední fázi byly výsledky z dotazníku porovnány s odpověďmi z rozhovorů.¹⁸³

¹⁸³ Jednotlivé vyplněné dotazníky lze najít v příloze této práce. Jsou srovnány dle chronologie pořízení, jejich číslování je totožné s přepisy polostrukturovaných rozhovorů.

10 Shrnutí dotazníkového šetření

Všichni účastníci byli seznámeni dopředu s dotazníkovým šetřením. Začínající učitelka Markéta na dotazník odpověděla jeden den před rozhovorem, neboť s ní byl veden polostrukturovaný rozhovor online. Zbylí tři vyplňovali dotazník těsně před zahájením rozhovoru.

V původní verzi v metodické příručce¹⁸⁴ dotazník sloužil pouze k sebereflexi učitele. Pro potřeby této diplomové práce byl dotazník upraven – jednotlivá tvrzení byla rozdělena na ta tvrzení, která odpovídají vyšší míře pokročilosti a nižší míře pokročilosti učitele v komunikačně slohové výchově. Dále byly odpovědi na zvolené otázky bodově ohodnoceny 1 či 0. Z dotazníku bylo možno získat celkem 23 bodů. Čím vyšší byl počet bodů, tím více je učitel pokročilý v metodách, v principech nebo způsobech hodnocení komunikačně slohové výchovy. Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, některá tvrzení byla z analýzy vyjmuta, celkem 9 tvrzení, neboť nic nevypovídaly o míře pokročilosti učitele v komunikačně slohové výchově. Jednalo se např. o sdílení s ostatními kolegy, postojová tvrzení a tvrzení týkající se potřeby se dále rozvíjet.

S 19 body se umístila začínající učitelka Markéta a začínající učitel Jiří. 18 bodů získala začínající učitelka Františka a nejméně bodů (16 bodů) získala začínající učitelka Adéla.

Je zde ale nutno podotknout, že některé odpovědi z dotazníku se značně lišily od odpovědí v rozhovoru. Nejvíce se odpovědi lišily u začínajícího učitele Jiřího, tudíž jeho počet bodů by mohl být zkreslený. Je otázkou, do jaké míry začínající učitelé na dotazník odpovídali uvědoměle. Vliv na odpovědi v seberefektivním dotazníku mohl mít i čas. Tři ze čtyř dotazovaných odpovídali na dotazník těsně před zahájením rozhovoru.

Naopak odpovědi, které přesně odpovídaly odpovědím v rozhovoru, byly odpovědi na tvrzení začínající učitelky Markéty, která měla společně s Jiřím nejvyšší počet bodů.

¹⁸⁴ *Od zadání po hodnocení žákovských textů*. Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. [cit. 2024-05-08].

11 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo postihnout způsob výuky psaní u začínajících učitelů na 2. stupni základních škol. Hlavním předmětem zkoumání byla tedy přesněji schopnost začínajícího učitele pěstovat u žáků kultivovaný jazykový projev odpovídající komunikačnímu záměru a situaci. Zaměřila jsem se na celý proces výuky psaní, od zadání až po hodnocení jazykového projevu. Primárně jsem se soustředila na hodiny komunikačně slohové výchovy, jež jsou součástí hodin českého jazyka a literatury na 2. stupni základních škol. Moje vlastní zkušenost jako začínající učitelky byla hlavním důvodem pro vybrání tohoto tématu. Zajímalo mě počátek jejich učitelské praxe, neboť jsem předpokládala, že i ten bude mít podstatný vliv na způsob výuky psaní v komunikačně slohové výchově.

Teoretická část nastínila některé aspekty, jež poté byly zkoumány v praktické části. Kapitoly týkající se učitelské profese, konkrétně začínajícího učitele a adaptačního prostředí, charakterizovaly kompetence, se kterými by měl začínající učitel do učitelské profese vstupovat a zároveň, které by měl v průběhu své praxe dále rozvíjet. Jednalo se o kompetence k plánování výuky, k realizaci výuky, k hodnocení výsledků vzdělávání, k sebereflexi a rozvoji, komunikativní a administrativní. Cílem bylo představit komplexnost učitelské profese. Začínající pedagog se během adaptačního období setkává s mnoha aspekty výuky, které jdou daleko za pouhé předávání znalostí. Jeho úkolem je nejenom vytvořit bezpečné a motivující prostředí pro učení, ale také zvládat kázeň a zohledňovat individuální potřeby žáků. Současně se seznamuje s novým kolektivem, školním prostředím a administrativou. V tomto dynamickém období se tak začínající učitel nejenom učí, ale také objevuje sebe samého a utváří si vlastní pedagogickou identitu.

Teoretická část dále rozvíjela téma komunikačně slohové výchovy, a to s akcentem na její teoretické základy, cíle a požadavky na žáky. Jako cíl komunikačně slohové výchovy byla vymezena schopnost tvořit kultivovaný jazykový projev se zřetelem ke komunikační situaci a záměru. Z odborné literatury jsem zjistila, že na základních školách se výuka slohu zaměřuje na osvojení základních slohových útvarů, které by ale měly být vždy směřovány k praktickému využití v reálných komunikačních situacích. Důraz je kladen na rozvoj písemného a ústního projevu žáků, přičemž je vhodné variovat způsoby zadání úkolů. Ideální je nabídnout žákům výběr z více témat, jelikož téma má velký vliv na jejich motivaci k práci. Proces zadávání úkolů by měl být rozdělen do několika fází, klíčové je

stanovení jasných kritérií hodnocení, které by měly být s žáky prodiskutovány již na začátku. Velmi důležité jsou aktivity před psaním, jako je práce s modelovým textem, četba a různá slohová cvičení, neboť tyto aktivity předurčují úspěšnost žáka v daném úkolu. Fáze po psaní pak poskytuje prostor pro práci se sebehodnocením a vrstevnickým hodnocením.

Praktická část představila postup šetření a uvedla plán výzkumu a jeho cíle. Sběr dat probíhal podle modelu případové studie pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Byl analyzován způsob výuky psaní u čtyř začínajících učitelů na 2. stupni základních škol. To vše ve snaze poskytnout vhled do způsobu výuky psaní na 2. stupni základní školy. Dotazovaní učitelé pocházeli jak z Pedagogické fakulty, tak Filozofické fakulty UK, lišili se také v délce své praxe. Jejich odpovědi byly následně interpretovány v kapitole shrnutí. Sekundární data byla sbírána pomocí seberefektivního dotazníku, který byl čerpán z příručky SYPO. V porovnání s daty z polostrukturovaných rozhovorů výsledky těchto dotazníků ukázaly, že učitelé potřebovali více času na jeho vyplnění a promyšlení svých odpovědí.

Z dat vyplývá, že začínající učitelé se mnohdy na začátku cítí osamoceně, chybí jim podpora ze strany školy, která by jim usnadnila mnohdy náročné adaptační období. Výuku psaní, pěstování kultivovaného jazykového projevu respektující kritéria funkčnosti a vhodnosti, považují všichni účastníci výzkumu za důležitou, ale způsoby jejího pěstování si jisti nejsou, všechny respondenty limituje buď časová dotace, či nemají dostatečné znalosti o komunikačně slohové výchově. Paradoxně jeden z dotazovaných, i přestože považuje výuku psaní za důležitou, komunikačně slohovou výchovu jako složku předmětu českého jazyka a literatury opomíjí. Jen jedna z dotazovaných se prokázala jako velmi pokročilá začínající učitelka ve výuce psaní, ve svých hodinách komunikačně slohové výchovy využívala formativní hodnocení, zahrnovala aktivity před psaním i po psaní, u žáků pěstovala i mluvený projev, který byl jinak většinou zanedbáván. Teorie sice popisuje ideální fungování výuky psaní, ale praxe se od ní v mnoha ohledech odlišuje, jak jsem zjistila ve svém výzkumu.

Věřím, že tato zjištění mohou přispět k většímu zájmu o komunikačně slohovou výchovu a s ní spojenou výuku psaní, neboť jejím cílem je kompetence, jež je potřebná pro aktivní občanský, profesní i osobní život žáka, a to i nad rámec 2. stupně základní školy.

12 Seznam použité literatury a dalších zdrojů:

Odborná literatura

ČAPEK, Robert: *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada 2015.

ČECHOVÁ, Marie. *Komunikační a slohová výchova*. Jazykověda (Institut sociálních vztahů). Praha: ISV, 1998.

ČECHOVÁ, Marie a STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1998.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2001.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014.

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. *Výuka češtiny mezi tradicí a inovací*. Praha: Academia, 2020. Společnost (Academia).

ŠTĚPÁNÍK, Stanislav a ŠMEJKALOVÁ, Martina. *Průvodce začínajícího češtináře*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2016.

TRPKA, Vladimír. *Druhý život slohových prací: Metodika následných učebních aktivit ve slohové výchově*; in Kateřina Romaševská (ed.): *Sborník k životnímu jubileu profesorky Marie Čechové*. Červený Kostelec: Pavel Mervart 2017, str. 79-88.

Internetové zdroje

Co to vlastně je umělá inteligence. Online. In: AI dětem. 2022. Dostupné z: <https://aidetem.cz/obecny-uvod-do-umele-inteligence/proc-vest-nase-deti-k-poznavani-umele-inteligence/> [cit. 2024-05-08].

Kdo je uvádějící učitel? Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/34-faq/faq-pro-zacinajici-ucitele/68-kdo-je-uvadejici-ucitel.html> [cit. 2024-05-08].

Model systému podpory začínajících učitelů: IV. Kompetenční profil ZU. Online. In: Projekt SYPO. 2023. Dostupné z: <http://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/model/> [cit. 2024-05-08].

MOTT-SMITH, Jennifer A., et al. *Teaching Writing, Revised Edition*, TESOL Press, 2020. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/cuni/detail.action?docID=6447709>. str. 4. [cit. 2024-05-08].

MŠMT: Informace pro školy k novele zákona o pedagogických pracovnících (manažerské shrnutí změn). Online. In: Pedagogicke.info. 2021. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2023/06/msmt-informace-pro-skoly-k-novele.html> [cit. 2024-05-08].

Od zadání po hodnocení žákovských textů. Online. SYPO. NPI, 2023. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf. [cit. 2024-05-08].

PEACOCK, Colin. *Teaching Writing: A Systematic Approach*. London: Routledge, 2018. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9781351236348> [cit. 2024-05-08].

Proč vést děti k poznávání umělé inteligence? Online. In: AI dětem. 2022. Dostupné z: <https://aidetem.cz/obecny-uvod-do-umele-inteligence/proc-vest-nase-deti-k-poznavani-umele-inteligence/> [cit. 2024-05-08].

Příloha č. 1 ČJL – KRITÉRIA HODNOCENÍ PÍSEMNÝCH PRACÍ. Online. CERMAT, 2019. Dostupné z:

https://maturita.ceremat.cz/files/files/maturita/KRITERIA-HODNOCENI/kriteria_hodnoceni_prilohy.pdf. [cit. 2024-05-08].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. 2021. Praha: edu.cz, 2021. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>, str. 22. [cit. 2024-05-08].

Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR. Online. Praha: MŠMT, 2022. Dostupné z: <https://www.edu.cz/pregradual/> [cit. 2024-05-08].

Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů – O projektu. Online. SYPO. 2018. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html> [cit. 2024-05-08].

Tvůrčí psaní. Online. Renenekuda.cz. 2024. Dostupné z: <https://www.renenekuda.cz/portfolio/>. [cit. 2024-05-10].

Veřejná konzultace rámcových vzdělávacích programů. Online. Npi.cz. 2023. Dostupné z: <https://revize.rvp.cz/verejna-konzultace>. [cit. 2024-05-10].

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, 2004-2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20240101> [cit. 2024-05-08]

Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Online. MŠMT. 2004. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>. [cit. 2024-05-08].

13 Seznam obrázků:

Obrázek 1 Balanční kruh.....	13
Obrázek 2 Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů.....	18
Obrázek 3 Ukázky zadání jak audiovizuálních, tak písemných prací.....	45

14 Seznam zkratk:

AI	Artificial intelligence
CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
ČJ	Vyučovací předmět český jazyk a literatura
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking
SYPO	System podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
ŠVP	Školní vzdělávací program
UK	Univerzita Karlova
ZŠ	Základní škola
ZU	Začínající učitel

15 Seznam příloh:

Příloha 1 Osnova seberefektivního dotazníku	II
Příloha 2 Osnova polostrukturovaného rozhovoru	IV
Příloha 3 Rozhovor č. 1.....	VIII
Příloha 4 Rozhovor č. 2.....	XXI
Příloha 5 Rozhovor č. 3.....	XXXVII
Příloha 6 Rozhovor č. 4.....	LVII
Příloha 7 Seberefektivní dotazník č. 1	LXX
Příloha 8 Seberefektivní dotazník č. 2	LXXI
Příloha 9 Seberefektivní dotazník č. 3	LXXII
Příloha 10 Seberefektivní dotazník č. 4.....	LXXIII

Příloha 1 Osnova sebereflektivního dotazníku

Jak jsem na tom já jako učitel českého jazyka v oblasti komunikačně slohové výchovy?

Tvrzení:	no	e
Vnímám autentické potřeby svých žáků k sebevyjádření.*		
Objevuji nová témata pro nové žáky.*		
Využívám osvědčená témata.*		
Propojuji slohovou výchovu s komunikační výchovou.*		
Propojuji komunikačně slohovou výchovu se čtenářskou zkušeností žáků.*		
Čtu rád(a) písemné (slohové) práce svých žáků.		
Diskutuji o tématech pro psaní se svými žáky.*		
Sdílím své zkušenosti z komunikačně slohové výchovy s ostatními kolegy.*		
Psaní písemných (slohových) prací vnímám jako povinnost.		
Inspiraci pro psaní svých žáků hledám průběžně.		
Když přijde čas pro psaní písemné práce, nějaká témata vymyslím.		
Žáci mohou psát o čemkoliv.*		
Poskytuji žákům popisnou zpětnou vazbu k jejich psaní.*		
Potřebuji se v oblasti poskytování zpětné vazby dále rozvíjet.*		
Žáci musí mít zadání na míru.*		
Poskytuji žákům při psaní naprostou volnost.*		
Vedu žáky k postupnému rozvoji jednotlivých komunikačně slohových dovedností.		
Potřebuji se jako učitel komunikačně slohové výchovy rozvíjet.*		
Přemýšlím a uplatňuji při psaní smysluplná kritéria.		
Propojuji témata žakovských textů s aktuálními tématy.*		
Vnímám u svých žáků potřebu seberealizace.*		
Využívám k práci s tématem (obsahem) digitální nástroje.*		
Rozvíjím žáky v postupech (fázích) psaní.		
Vedu žáky k cílenému a vědomému rozšiřování slovní zásoby.		

Učím žáky různé druhy přípravy na psaní (brainstorming, myšlenková mapa...).*		
Písemné (slohové) práce nemám rád(a), je to nepříjemná povinnost.		
Vedu žáky k sebehodnocení a sebereflexi v návaznosti na psaní.*		
Vytvářím příležitosti k vzájemnému hodnocení žáků.*		
Učím žáky formulovat zpětnou vazbu.		
Potřebuji si osvojit další metody k hodnocení a podpoře žáků při psaní.*		
Věnuji žákům prostor pro psaní, sebehodnocení i reflexi.		
Učím žáky odvaze k publikování textů.*		

Příloha 2 Osnova polostrukturovaného rozhovoru

Učitelské začátky

1. Pohlaví, věk, délka praxe, vzdělání
2. Jak ses dostal/a k učitelské profesi?
3. Jak dlouho učíš a kde?
4. Začal/a jsi učit až po absolvování VŠ, nebo už během studia? Proč?
5. Je něco, co tě zarazilo poté, co jsi nastoupil/a?
6. Co bylo pro tebe nejtěžší na samém začátku?
7. Máš nějaké učitelské vzory? Pokud ano, co bys chtěl/a dělat stejně, a co naopak jinak?
8. Co tě na učení nejvíc baví?
9. Máš metodickou podporu v podobě uvádějícího učitele? Náslechů a reflexí?
10. Znáš kompetenční profil začínajícího učitele? Pokud ano, co o něm víš?
11. Jaké kompetence si myslíš, že jsou důležité pro učitele?
 - a. V kompetenčním rámci ZU jsou kompetence jako: k plánování výuky, k realizaci výuky, k hodnocení výsledků vzdělávání, k sebereflexi a k profesnímu rozvoji, administrativní a organizační kompetence a kompetence komunikativní a sociální.

Učitelství českého jazyka

1. Jaké třídy učíš český jazyk?

2. Co se ti v hodinách ČJ daří?
3. Kde máš ještě prostor pro zlepšení? V čem konkrétně? *
4. Znáš ŠVP své školy a konkrétně oblast Jazyka a komunikace?
5. Tvoříš si tematické plány, nebo je máte předem vytvořené?
6. Jak máš koncipované hodiny českého jazyka? Máš vybrané jednotlivé hodiny, ve kterých se věnuješ slohu nebo mluvnici nebo literatuře? Či jednotlivé složky propojuješ? *
7. Máš nějaký postup, který aplikuješ při tvorbě příprav?
8. Jaké kompetence by měl mít konkrétně učitel českého jazyka?

Komunikačně slohová výchova

1. Co je dle tebe cíl slohové výuky a jak se jej snažíš dosáhnout?
2. Kompetenci psaní vnímám jako samostatnou produkční činnost žáka. Je to schopnost tvořit kultivovaný jazykový projev, který odpovídá funkci a komunikační situaci. Pokládáš pěstování schopnosti psaní za důležité?
 - a. Proč si myslíš, že je důležité u žáků rozvíjet dovednost psaní?
3. Jaké psaní by se podle tebe mělo u žáků rozvíjet? (jaké žánry atp.)
4. Jak při přípravě hodin slohu postupuješ? Máš nějaké zdroje, odkud čerpáš? (učebnice, inspirace od kolegů*)
5. Spatřuješ v současné výuce slohu nové příležitosti nebo naopak omezení?

6. Vzhledem k tomu, že princip, který se uplatňuje ve slohové výchově je komunikační a jedním z cílů slohové výchovy je právě pěstování komunikace, neměl by být opomíjen ani mluvený projev žáků. Jak ty pěstuješ u žáků pěstuješ mluvený projev? (jakým způsobem)
7. Jakým způsobem rozvíjíš u žáků písemný projev při hodinách slohu?
8. Jaké slohové útvary s žáky probíráš?
9. Používáš pro výuku psaní nějaké výchozí (myšleno modelové) texty? Pokud ano, jak přesně s nimi pracuješ?
10. Píšeš s žáky slohové práce? Jak často? *
11. Jaký rozsah zadáváš u slohových prací?
12. Píšeš s žáky slohové práce v hodinách nebo i za DÚ?
13. Jak zadáváš slohové práce? (téma + žánr, jen jedno z toho, určuješ délku, aktuálnost) *
14. Do jaké míry mají žáci možnost ovlivnit výběr tématu? *
15. Děláš s žáky nějaké přípravné aktivity před/po vlastním psaním? (diskuse, osnova, myšlenková mapa) *
16. Pracuješ nějak dále s žáky s jejich hotovými slohovými pracemi? Jak? (Mají žáci možnost pracovat s jedním svým autorským textem opakovaně?) *
17. Jakým způsobem poskytuješ zpětnou vazbu v ČJ svým žákům? *
18. Jak hodnotíš sloh hodnotíš? * (sumativně x formativně – vrstevnické hodnocení, sebehodnocení, popisná zpětná vazba)

a. Spatřuješ nějaká úskalí při hodnocení slohu?

19. Ptáš se na zpětnou vazbu žáků při hodinách slohu? *

20. Znáš nějaké metody tvůrčího psaní? Využíváš je ve svých hodinách komunikačně slohové výchovy? *

21. Začleňuješ nějakým způsobem umělou inteligenci do hodin slohu? (např. Chat GPT)

22. Pokud ano, jakým způsobem ji používáš? (při přípravě, během hodiny – s žáky x sám/sama) Pokud ne, proč?

Příloha 3 Rozhovor č. 1

Dotazovaná: začínající učitelka Markéta

Věk: 28 let

Vzdělání: (ukončené) NMgr. Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy v kombinaci s Učitelstvím francouzského jazyka a literatury pro střední školy (FF UK)

Praxe: 9 měsíců, Praha

Setkání: online (platforma ZOOM)

A: Tak jo, tak začneme s tím rozhovorem. Já se zeptám na věk, jestli můžu poprosit.

B: 28.

A: Délka praxe?

B: 9 měsíců.

A: 9 měsíců si píšou, a vzdělání jaké, prosím?

B: Teď jsem dokončila učitelství pro střední školy. Čeština, francouzština. Magistra.

A: Ok, tak jo, tak super. Tak já si to tady napíšu. Jak jsi dostala k učitelské profesi obecně?

B: Tak nevím, to je otázka. Asi jsem to prostě vždycky chtěla dělat. Mám pocit, že můžu dělat věc, která mě baví a která mi dává smysl. A tady se kloubí v tom obojí.

A: Jak dlouho učíš? To je těch 9 měsíců. A kde?

B: Chceš konkrétně tu školu? Základní škola v *****.

A: Ok, Základní škola v *****. A začala jsi učit až po absolvování vysoké školy nebo už během studia, a proč?

B: Začala jsem učit během magisterského studia.

A: A proč jsi se tak rozhodla?

B: Nebyl důvod to nedělat. Obecně si myslím, že když je čas, tak je dobrý do toho školního prostředí jít co nejdřív. A ten čas jsem měla a ta možnost byla. Bylo teda i přijatelný z toho hlediska, že jsem to měla v dobrý dojezdový vzdálenosti. Takže nebylo to tak, že já bych úplně cíleně něco hledala, ale že se naskytla nabídka, která pro mě v tu chvíli byla dobře využitelná.

A: Je něco, co tě zarazilo, když jsi nastoupila? Něco, co si nečekala?

B: Mě teda obrovsky zarazil, což je i důvod, proč nebudu pokračovat v učení, je přístup vedení, v tom negativním slova smyslu. Já jsem nastoupila, neměla jsem to ani dokončené vzdělání. V podstatě ředitel nepřišel, přišel se po půl roce podívat na jednu moji hodinu. Takže naprostý nezájem o to, co dělám, kdo vůbec jsem, jak s těmi dětmi pracuju. A pak bych řekla taková neochota, jako vycházet nám vstříc, že já jsem třeba chtěla, myslím si, že to bylo dokonce i v rámci přípravného týdne, že jsem chtěla jít na nějaký seminář školení o interaktivních tabulích, který navíc na té škole zaváděli. A zástupkyně mi řekla, že mě tam nepustí, že by potřebovala, abych tam byla. V té škole. Na druhou stranu jsem tam nastupovala s tím, že si dodělávám magistra, takže v podstatě všechno jsem si pokrývala tím způsobem že, nemůžu, mám zkoušku, nemůžu, musím být ve škole. A je to trochu nešťastný, protože když říkám ty pravé důvody, tak to je vždycky problém. Takže jako jediné, co zde procházelo, je to, že jsem měla své vlastní studium.

A: Aha, takže jediná „výmluva“ je studium.

B: Jo. Ale jako jakákoliv podpora zde prostě chybí, to ještě tedy možná je dobrý říct. Já teď budu určitě zaměřovat ty termíny, ale teď je snaha zavést instituci provázejícího učitele, myslím, že se to tak jmenuje. Mně se pletou tyhle dva pojmy, ale myslím si, že to je ten provázející učitel. Což ve chvíli, kdy já jsem tam nastoupila, tak mně bylo řečeno, že se mám se vším obracet na holčinu, která byla ještě taky začínající, učila, myslím, druhým rokem. Zároveň nastupovala do školy v době covidu, takže ještě pořádně nevěděla, jak to ve škole chodí. A tím pádem to bylo takové, že jsme byli všichni hrozně hozeni do vody a všem to bylo jedno. Z hlediska toho vedení. Takže pro mě zde je vlastně nulová podpora, která si ale myslím, že je potřeba. A obecně kdyby se víc o těch věcech komunikovalo a byl by nějaký větší zájem, nejen o nás jako učitele, ale hlavně o to, co právě děláme s těmi dětmi, o co se snažíme, tak by to bylo o hodně příjemnější.

A: Já na to tady mám i otázku, takže předpokládám, nějaké náslechy a reflexe, to asi neprobíhalo?

B: Ne, vůbec. A ještě to právě pro mě to bylo jako matoucí v tom, že jsem teda byla ředitelkou vyzvána, že tady slečna je moje uvádějící učitelka. Takže já jsem spoléhala na to, že s čímkoliv ona mi poradí, a velká část jejich odpovědí byla: „Hele, já nevím, nějak si to udělej.“

A: Takže to by bylo asi něco, jako co bylo pro tebe nejtěžší na samém začátku? Že jsi na to byla sama, a bylo tam spousta neznámých, na kterých ti nikdo nemohl odpovědět?

B: Jo, je to tak. Je to tak. A ve chvíli pak, přesně, přesně, jak to říkáš, kdy jsem ty odpovědi dostala, tak ale byly protichůdný. A vzhledem k tomu, že jsme tu dvě češtinářky, tak už moc není, koho jiného se zeptat. A když se na to zeptám zástupkyně, tak od ní dostávám zase jinou odpověď. Tak to potom člověk úplně neví, co si z toho vlastně mám vzít.

A: Jasně, rozumím. Teď skáču k učitelským vzorům, máš nějaké učitelské vzory a děláš něco třeba stejně jako ty tvoje učitelské vzory nebo naopak něco děláš jinak?

B: Myslím, že to je trochu trauma českého školství, že vždycky vycházíme z toho, jak nás někdo učil, ale já se asi snažím to brát tak, že jsem vlastně vždycky chtěla učit. Tak jsem se snažila, už poměrně bych řekla od brzkého věku, si od těch lidí brát to dobrý, a naopak se pokusit, jako v tom slova smyslu dál negativně inspirovat tím, co nedělat, nebo jak to nedělat, nebo čeho se nechytat. Takže ne, že bych měla někoho konkrétního, ale spíš bych řekla, já jsem vystudovala osmiletý gympl, kde obecně bylo podle mě dost dobrých učitelů, právě i češtiny. Takže spíš si od každého vzít něco.

A: Co tě na učení nejvíc baví?

B: Mě asi baví obecně interakce s těmi žáky. To, že má člověk možnost se potkávat s poměrně velkým množstvím lidí, který jsou nějakým způsobem, nebo já jsem měla asi to štěstí, že vlastně ty děti zde jsou hrozně fajn a naprostá většina z nich jsou motivovaní a chtějí pracovat. Takže jsou to děti, které mají „drive“, které od tebe něco očekávají a zároveň ti něco vracejí zpátky a jsou díky tomu vlastně inspirativní. To je hezký.

A: Díky. Teď mám otázku na kompetenční profil začínajícího učitele, jestli vlastně znáš kompetenční profil začínajícího učitele a jestli jo, tak co o něm víš?

B: Myslím si, že ten termín jsem nikdy neslyšela.

A: On je to, vznikl od SYPA, což je systém podpory rozvoje učitelů a ředitelů, tak vznikl vlastně takový portál. Je tam kompetenční profil a jsou tam informace o tom, co by měl začínající učitel mít, jaké kompetence. A jsou tady třeba kompetence k plánování výuky, k realizaci, k hodnocení, k sebereflexi, administrativní organizační a nějaká komunikativní a sociální. Tak se chci zeptat, jaké kompetence by podle tebe

měl mít začínající učitel. Ať už nějaký, co jsem tady zmínila, nebo co jsou podle tebe nějaké důležité kompetence, které by měl mít, ať už začínající nebo obecně učitel?

B: Já myslím, že to je hrozně těžké. Ještě teda vzhledem k tomu, že jsem psala teď diplomku na francouzštině, o rozvoji klíčových kompetenci ve výuce francouzštiny. Takže jsem si tím procházela z té druhé strany, vzhledem k těm žákům, a ono je hrozně těžké to jakkoliv definovat. Takže můžeme vycházet z toho, že učitel potřebuje pracovat s lidmi, což jsou vlastně veškerý takové ty sociální, přesně personální, komunikační kompetence a tak. Ale zároveň je to schopnost empatie a prostě to je obrovské množství něčeho. No a pak samozřejmě druhá věc, což je otázka, do jaké míry to souvisí s tou kompetencí, ale je to vybavenost jako předmětová, že učitel má ty znalosti, se kterými dokáže pracovat. A pak zároveň to je i ta schopnost to nějak předávat, což je zase někde na pomezí.

A: Myslím, o tom jsou hrozně velké debaty, o té oborové didaktice a té obecné pedagogické didaktice. Tak jo. Tak, teď mám oblast učitelství českého jazyka, jako takovou. Chci se zeptat, jaké třídy učíš český jazyk?

B: Já jsem teda začínala, což bylo měsíc a půl, šestky a devítky, podle mě jsem měla. A pak jsem s těmi šestkami navázala, to znamená, že jsem dostala sedmou třídu a osmičky. Osmičku jednu. Učím tři třídy, mám dvanáct hodin, takže dvě sedmé třídy, což bylo veškeré to pokrytí, jsou zde celkem dvě sedmičky a jedna osmá.

A: Co máš pocit, že se ti v hodinách češtiny daří?

B: Já si myslím, že motivovat ty žáky. Vlastně musím říct, že nemám problém s tím, že by se mi zdálo, že ty děti nespolupracují. Teda jedna z těch tříd je poměrně problematická, protože je zde třicet dětí a z toho jedenáct, myslím si, má SPU a v té třídě není žádný asistent. Takže tahle pro mě je teda velmi, velmi vysávací. O té třídě mluvím jako o hodné, ale ty děti tam prostě nepracují. Oni jsou hodný, protože spí nebo se tam válí po lavici a koukají a mlčí. Ale vlastně z nich mám nejmenší drive, který by se dal proměnit právě v nějaký ten pracovní zápal. Takže zde třeba je těžké tu motivaci najít na rozdíl od těch zbývajících dvou tříd.

A: Kde si myslíš, že máš ještě prostor pro zlepšení? V čem konkrétně?

B: Já jsem obecně chaotik, nebo jsem chaotik v tom slova smyslu, že nepotřebuji úplně mít ty věci přesně naplánované, protože spoustu toho si udržím v hlavě a o spoustě věcí mám přehled, i když to nemám srovnaný podle barviček do šanonu. Ale ve chvíli, kdy těch žáků je prostě devadesát a měla by tam být nějaká kontinuita i další

rok, tak si myslím, že je potřeba do tohoto chaosu vnést určitý řád. Takže pro mě to je nějakým způsobem schraňovat materiály, dobře si je třídit, abych věděla, kde co mám, pracovat s nimi tím způsobem, tadyto se mi osvědčilo, tadyto je potřeba nějak upravit nebo úplně vyhodit. Já jsem třeba hodně řešila, pak jsem to tak už jako vzdala, protože na to nebyly moc síly, kam si zapisovat to, že dětem jsem slíbila, že něco se bude dít, že bude někdo zkoušený, že tady máme tuhle a tuhle akci. Takže pak to vypadá tak, že mám na stole několik papírů. Ono se to dá, ale je to poměrně mentálně náročné, protože zase se v tom zpátky zorientovat, prostě trvá víc času, než kdybych měla kalendář.

A: Rozumím, znáš konkrétně ŠVP své školy a konkrétně co máte v té oblasti Jazyka a komunikace?

B: Jojo. Znáš a tohle zrovna myslím, že je docela fajn, že to byla jedna z prvních věcí, kterou mi asi právě ta češtinářka dala na stůl, protože my jsme měli ještě možnost ho upravit na ten další školní rok. Ale jako ve chvíli, kdy je zde člověk 6 týdnů, tak asi nebude úplně zasahovat do ŠVP. Na druhou stranu to bylo něco, s čím se určitým způsobem dalo manipulovat. A myslím si, že jsme ho pak odevzdávali i zástupkyni, která po nás totiž chtěla aspoň úpravy těch jednotlivých tematických celků, jako chronologicky. To znamená, že jsem si to tam prostě přehazovala, že oni to jako kontrolovali, že skutečně se tím ŠVP řídíme a že to zapadá do toho období, kdy se to má probírat. Takže tohleto jsem si upravovala.

A: Jo, jasně.

B: Abych tam měla pro sebe nějakou logičtější návaznost.

A: Takže si vlastně tvořila sama tematické plány?

B: Jo, jo, jo.

A: Protože na některých školách jsou předem vytvořené.

B: Ne, to my jsme vůbec neměli, my jsme vycházeli z toho ŠVP. A tím to tak haslo.

A: Aha. Jak máš koncipované hodiny českého jazyka? Máš vybrané hodiny, ve kterých vlastně se věnuješ slohu, mluvnici a literatuře? Nebo to nějak propojuješ?

B: Původně jsem nastoupila s tím, že, a asi mi to tak i bylo řečeno, že mají vždycky dvě hodiny mluvnice, hodinu slohu a hodinu literatury v rámci jednoho týdne. Kdy každá z těch tříd tam měla čtyři hodiny celkem. A mě tohle to strašně nevyhovuje, protože mám pocit, že je na to málo času a že se nic nestihne. Takže jsem to, já jsem si to upravila tak, že jsme dělali vždycky 14 dnů mluvnici, týden sloh a týden literaturu.

Což samozřejmě má to svoje výhody, má to svoje nevýhody, ale tím, že já jsem hodně pracovala s těmi dětmi skupinově, víceméně jako projektově, tak jsme vždycky právě měli to téma na celý ten týden, nebo na ty dva týdny, tak to byla jediná možnost, jak toho docílit, protože během těch 45 minut v tom týdnu a pak se k tomu zase vracet za sedm dnů, to prostě bylo nemyslitelné.

A: Máš nějaký postup, který aplikuješ při tvorbě příprav? Ve smyslu, jestli čerpáš převážně z učebnice, z internetu, nebo z nějaké odborné literatury?

B: No, jak kdy. V té literatuře, my to ŠVP máme poměrně konkrétní. Vzhledem k těm materiálům, respektive takhle, vzhledem k těm učebnicím, nebo čítance, co ty děti dostaly. To zřejmě vychází z té jedné publikace, se kterou mají pracovat. Takže já se spíš koukám, jaké jsou tam texty, a pak s nimi pracuji, ale jiným způsobem, než to je v té čítance. U slohu tam máme, tam jsou klasicky podle mě zadaná témata typu popis – umělecký, neumělecký. Nevím, úvahu jsme asi nepsali. To je docela zajímavé, že ti osmáci tam mají nějaké myšlenkové mapy v rámci toho ŠVP, tak to mi třeba přijde docela zajímavé. Ale jinak to je spíš takhle klasicky, a zbytek potom čerpám z internetu. Ale já nevím, my se o tom asi budeme bavit, předpokládám hlavně o slohu, tak u toho slohu pro mě je prostě nejdůležitější ta vlastní tvorba dětí. Ale mě tady jde hlavně o to, aby psali a aby je to bavilo. Aby s těmi texty pak třeba i vzájemně si nějak pracovali. Takže to je hlavně o tom dát jim téma, ke kterému bude mít většina z nich co říct. Nechat je psát, motivovat je k tomu, aby psali, aby je to bavilo, a pak jim k tomu dát nějakou zpětnou vazbu. A spíš bych řekla zase motivační než korektivní. Čili, když se vracím k té otázce, tak moc žádné materiály nebyly potřeba, protože primárně šlo o to, vymyslet to téma a dát těm dětem dostatek prostoru. A pak už pracujeme s těmi jejich vlastními texty.

A: Poslední otázka z této oblasti, a to je, jestli je nějaká kompetence, kterou by měl mít konkrétně učitel českého jazyka? Někaká specifická?

B: Já vlastně nevím, jak ji pojmenovat, ale přijde mi, že pro učitele češtiny je strašně důležitý, aby měl obecně velký všeobecný přehled. Obecně si myslím, že to bude platit asi pro učitele humanitních předmětů. Že ve chvíli, kdy učíme fyziku nebo matematiku, tak samozřejmě se to hodí, to propojení tam taky může vznikat. Ale myslím si, že učitel češtiny by částečně měl předávat i nějakou, jako právě tu kulturní kompetenci, nebo uměleckou, nebo obecně vlastně tu lásku nebo tu cestu k té kultuře a k umění. Protože si myslím, že v jiných předmětech na to vlastně není tolik prostoru.

Takže nevím, jak bych ji pojmenovala, ale myslím si, že to je hodně tohleto. Zajímat se i o ty aktuality téhle oblasti.

A: Děkuju. Přecházíme tedy k té komunikačně slohové výchově konkrétně. A ty už jsi to trošku zmínila. A to je, co je dle tebe cíl slohové výuky a jak se jej snažíš dosáhnout?

B: No, jako cíl je podle mě prostě najít cestu k textu. Nějakou pozitivní cestu k textu. To znamená, že pro některé žáky to může být jenom to, že si budou schopni některé věci zapsat pro potřeby běžného praktického života. Ale pro některé už to může být právě ta cesta toho umění nebo potřeba nějakého sebevyjádření. Jak toho dociluju? Dociluju toho tak, že prostě hodně píšeme. A mám pocit, že to je něco nového pro ně. Pro spoustu z nich to je úplně asi jiné než běžně probíhající výuka. Tak to stačí k tomu, aby je to motivovalo. A pak asi teda i ta stránka hodnocení. V podstatě mají pocit, že za nic, což tak ale úplně není pravda, můžou získat dobrou známku s velkou váhou.

A: Celá moje diplomka se jmenuje Výuka psaní. A já tím psaním myslím samostatnou produkční činnost toho žáka, že je schopen vlastně vytvořit nějaký projev, který odpovídá kritériu funkčnosti a vhodnosti. Pokládáš psaní, které jsem zmínila, za důležité?

B: Určitě. Jinak bych se o to nesnažila.

A: A proč si myslíš, že je u žáků důležité rozvíjet dovednost psaní?

B: Já si myslím, že to je prostě jedna z forem nějakého našeho vyjádření, kterou můžeme použít jak jako v čistě praktických činnostech, ať už to může být to, že si, já nevím, běžná e-mailová komunikace, žádost o něco. Tak, ale i v tom asi jako součástí právě nějakého toho našeho vnitřního světa, nebo vnitřního života, což můžou být třeba deníkový zápisky. Jako možnost prostě pro mě něco sdělit, něco vypovědět způsobem, který třeba pro mě může být i určitou formou pomoci. A pak samozřejmě o tom jsem asi nemluvila, ale myslím si, že jako samostatné psaní může být jako něco, co člověka může bavit, co může určitým způsobem naplňovat. Takže je to stejné, jako že si jdou kluci zahrát fotbal, nebo že nevím, jdou skákat na trampolíně. To vytváření příběhů.

A: Jaké psaní by se teda podle tebe u žáků mělo rozvíjet? Jaké žánry, nebo jak dlouhé psaní? Jaká témata třeba?

B: Myslím, že tahle otázka je strašně široká. Že záleží teď na tom, o jakých žácích mluvíme. A to jak vzhledem k věku, tak i vzhledem k typu školy.

A: Jasně. Takže bavme se o druhém stupni základní školy a o žácích od té šesté až deváté třídy. Tak jaké útvary by se s nimi tedy, nebo jaký typ psaní ve smyslu, jestli třeba víc vlastně nějaká sebevyjadřovací schopnost, nebo víc být schopen napsat e-mail, nebo žádost, popis a tak dále?

B: Já si myslím, že by to mělo být hlavně o té příběhovosti. O té schopnosti něco vyprávět. A vyprávět to tak, že to bude pro to okolí srozumitelné. A v ideálním případě, že to pro to okolí bude i zajímavé. A pak zase záleží na tom, s jakými žáky pracují. A jak to jde. A tím pádem potom se můžeme pokoušet třeba o nějaký pastiš. A tak. Ale přijde mi, nebo z mojí vlastní zkušenosti, je tohle něco, co je baví nejvíc. Protože je to určitá forma hry. Ta možnost prostě ponořit se do jiného světa, ve kterém jsou. Anebo zároveň zůstat v tom světě a přesně vypovídat se z něčeho, z čeho se potřebují vypovídat. Ale třeba ne tak, aby to bylo zcela evidentní, že to je nějaká moje potíž. Mně přijde, že tohle má asi nejširší využití. V tuhle tu chvíli. Pro ně.

A: Ty jsi to už zmiňovala, takže se jenom doptám, jestli nějakým způsobem při těch přípravách hodin slohu třeba máš nějakou inspiraci od kolegů? Víím, že jsi zmiňovala v tom dotazníku, že vlastně nesdílíš s kolegy...

B: Nesdílím, protože není s kým. Respektive sdílím to, ale bez nějaké funkční zpětné vazby. Tam to úplně efekt nemá. Ano, přemýšlím. Já myslím, že asi hodně používám internet, anebo že vycházíme z nějakých aktuálních událostí. Což vždycky snažím se tu hodinu začínat tím, že tak jako sdílíme během prvních pěti minut, co je nové. Takže někdy se vychází i z toho.

A: Spatruješ teď v současné výuce slohu nějaké nové příležitosti, nebo naopak nějaká omezení?

B: Já asi úplně nevím, co si představit pod novou výukou slohu. Takže...

A: Tak můžeme se bavit například o umělé inteligenci.

B: No, já vlastně v současné době si myslím, že umělá inteligence nemůže ovlivňovat sloh. Zatím minimálně v té češtině prostě, to není na takové úrovni, aby ty texty se daly nějakým způsobem používat. Takže samozřejmě můžeme třeba pracovat s tím typem cvičení jako: „Poznáte, napsal to člověk, anebo to napsala umělá inteligence?“ Ale jako vlastně nevím, jestli je to k něčemu dobrý tohleto. Můžeme tam pracovat, dá se to asi třeba využít k práci s chybou, se stylistikou a tak, ale tak to prostě se dají

využít jakýkoliv texty, i ty, který nejsou stvořený umělou inteligencí. A jestli to má výuku slohu nějak změnit, já se přiznám, že jsem nad tímhle tím nepřemýšlela, takže teď tak jako rychle vařím z vody. Já moc nevím, jakým způsobem by jí to mělo změnit. Jedině pak snad tak, že třeba právě ty administrativní texty je snaží psát, takže to možná třeba pomůže víc k tomu, že někdo si řekne: „A tak to ty žáky nemusíme učit.“. Obecně, tedy jako za mě, pokud ten žák je veden k nějakému kritickému myšlení, tak v podstatě dokáže psát administrativní texty bez toho, aniž by je trénoval, jo, zase jako na druhou stranu. Takže nemyslím si úplně, že by to byl nějaký zásadní zlom.

A: Děkuju. Takže umělou inteligenci ve svých hodinách či přípravách nepoužíváš?

B: Ne. Zatím ne.

A: Ok. Mám teda další otázku, ve slohu se rozvíjí nejenom písemný, ale nějakým způsobem i mluvený projev, tak se chci zeptat, jakým způsobem u žáků pěstuješ mluvený projev?

B: To je dobrá otázka. My máme se sedmáky projekt, který se jmenuje „Kultura mluveného projevu“. Takže vyloženě 14 dnů nebo 3 týdny se věnujeme obecně mluvenému projevu. Já to беру tak, že nejdřív začínáme jakoby s těmi fyziologickými nástroji, to znamená vůbec jako, jak tvoříme hlas, jak hlas funguje, jakým způsobem můžeme třeba pracovat s výslovností, takže děláme nějaká říkadla, jazykolamy a tak. A pak se zabýváme složkami, právě různými složkami projevu, ať už verbálními nebo nonverbálními. A výstup z toho bude, že každý z těch žáků si má vybrat jeden projev, jakýkoliv, libovolně v nějaké omezené délce, asi 3 minut, a pokusit se ho charakterizovat. Naopak u těch osmáků, myslím, že v rámci toho ŠVP nic není. U nich se zase pokouším, ne úplně úspěšně, ale hodně dělat ústní zkoušení, což teda není jako v rámci slohu, ale spíš, že obecně v rámci jakéhokoliv projevu před celou třídou. Ale není to součást těch slohových hodin. Takže pro mě tohle, to je určitě velký téma. Protože si myslím, že ten mluvený projev je vlastně dost opomíjený.

A když ses zeptala na to, co mně nešlo, tak tohle to byl pro mě jako další aspekt, který bych určitě chtěla do té výuky nějak zahrnout. Tak myslím si, že třeba tohle je věc, která se mi prostě nedaří, nebo o který určitě vím, že je opomíjená.

A: Jasně. Vlastně ty jsi zmiňovala, že se s žáky hodně zabýváš tím písemným projevem. Tak mě zajímá krom teda psaní těch různých textů, je ještě nějaký jiný způsob, jakým rozvíjíš písemný projev s žáky při hodinách slohu?

B: Tak přemýšlím, co my jsme dělali. My spíš pracujeme s různými typy textů a myslím si, že hodně jde o vlastní produkci. Takže různý třeba cvičení, ve kterých by se mělo něco přestylizovávat nebo nahrazovat, ale třeba práce se slovní zásobou, to jsme nic nedělali asi. A jestli tak vlastně to nám to asi spíš spadalo do těch hodin mluvnice, paradoxně. A tak jako se nám to tam objevovalo náhodně, když bylo nějaké cvičení, kde třeba bylo něco nejasně formulováno, ale bylo to spíš vyloženě funkční v rámci té konkrétní hodiny. Ne, že by to byla jako výuková jednotka, kterou já bych si cíleně připravovala.

A: Už jsi to vlastně zmiňovala u těch příprav, že jsi vlastně velmi čerpala z toho ŠVP. Takže, když mám otázku, jaké slohové útvary s žáky probíráš, tak jsi probíhala popis, vypravování, zmiňovala jsi nějakou tu příběhovost. Ještě nějaké další slohové útvary?

B: Ty osmánci tam určitě mají i úvahu. Pak, a to já se přiznám, že vlastně vůbec nevím, jestli to bylo v rámci toho ŠVP, ale tvořili jsme komiks. Tak jako samostatně, což byly hodiny právě, to bylo propojení teda slohu s literaturou. A líčení určitě jsme dělali. Já myslím, že jsou to takové klasické slohové útvary, co vyjedou na Google, když se zadá klíčové slovo – slohové útvary. Myslím si, že ti sedmáci jich mají za rok třeba 6-7. Ty osmáci asi podobně. A co třeba bylo zajímavé, že zde není moc žádná návaznost. Že něco se vlastně opakuje už z té sedmé třídy až po tu osmou, něco se tam objevuje úplně náhodně a ani mezi těmi útvary, mně přišlo, že není moc žádná návaznost. Takže jeden týden dělejte popis, druhý týden dělejte vypravování.

A: A vlastně jsi to respektovala, když to takhle bylo?

B: Jo, myslím si, že tohleto jo. A že spíš jsem se to snažila, pokud to šlo propojovat právě s tou literaturou. Jo, že třeba to bylo tak, že jsem upozorňovala na konkrétní pasáže nebo že jsem z toho jako vyťahovala ty věci, na které se pak dalo navázat v těch slohových hodinách.

A: Bavily jsme se o tom, používáš teda pro výuku psaní nějaké výchozí texty, myslím modelové texty, pokud ano, jak s nimi pracuješ?

B: Jak kdy, asi přišlo mi, že někdy je fajn využít nějaký ukázkový text, ale zase modelový text je ve smyslu ukázkový, to znamená, dělejte to takhle. Ale na druhou stranu si myslím, že někdy je dobré to dělat opačně, to znamená střídat dedukci s indukci. A pro mě třeba byla potíž sehnat ukázkový texty takový, za kterými bych si stála. Často to je tak, že ten text dám jako, jo, tohle je dobrý, ale vlastně něco by tam mohlo být jiné. A musím říct, že z těch časových důvodů jsem prostě nemám možnost

si ty texty upravit taky, abych s nimi byla stoprocentně spokojena. Takže ano, někdy, někdy jo. A někdy to je třeba naopak, že jsme, respektive, že jsme s těmi modelovými texty pracovali, ale až ve chvíli, kdy ti žáci si stvořili ty texty vlastně.

A: Jak často píšeš s žáky písemné práce?

B: Asi jednou za měsíc nám to teda vychází.

A: Jaký rozsah zadáváš u slohových prací?

B: Myslím, že záleží na tom útvaru a zase záleží asi i na té třídě a taky na tom, kolik jsem mám času na opravování. To znamená, že když vím, že zrovna třeba tenhle týden čas nemám, tak jim ten rozsah limituju. Většinou to je kolem nebo do 250 slov. A když to jsou útvary typu vypravování, kde asi záleží na každém, jak si to chce pojmout, tak tam je nijak neomezuju.

A: Píšeš s žáky slohové práce v hodinách nebo i za domácí úkol?

B: Myslím si, že ty slohovky píšeme asi vždycky v hodinách. S tím, že občas třeba to je tak, že to právě mají nějak dodělat nebo upravit doma.

A: Tak jak tedy zadáváš slohové práce, nějaké téma a žánr? Anebo i někdy, já jsem koukala, že oni nemají úplně vlastně možnost nějakým způsobem nebo mají možnost ty žáci ovlivnit to zadání toho slohu nebo té písemné práce?

B: Já jsem zaškrtovala, že ne. A myslím si, že spíš ne. Ale není to proto, že já bych byla nějak striktně proti tomu. Ale spíš, že tam necítím žádnou potřebu. Že oni se vůči těm tématům nějak nevymezují. Jo, a to je další věc, že vždycky nabízím z více témat. To znamená, že to je ten jeden daný útvary, kterému se máme věnovat, ale vždycky mají na výběr z více možností toho tématu.

A: Děláš s žáky nějaké přípravné aktivity před a po vlastním psáním? Diskuze, osnova, myšlenková mapa?

B: No zase někdy ano, někdy ne. A... Většinou, když ano, tak se pokoušíme nastínit možnost, spíš ty možnosti. To znamená nějaký brainstorming před tou samotnou jejich prací. Ale tohle třeba byla další věc, který bych se asi chtěla věnovat víc. Navíc, když prostě přijdu do té třídy a je to: „Jo, my máme sloh a my budeme psát a budeme zase dneska něco psát!“ A celá ta třída je nadšená. Tak mně přijde naprosto kontraproduktivní 20 minut s nimi rozebírat osnovu.

A: Pracuješ teda nějak dál s žáky s jejich hotovými pracemi? Jestli mají potom možnost vlastně pracovat několikrát s tím jedním svým autorským textem?

B: Jo. S těmi texty právě pracujeme různými způsoby. Vždycky dostávají tu zpětnou vazbu. A to už jsem říkala, že někdy jsem po nich chci, ať to na základě té její zpětné vazby nějak upraví, nebo třeba rozšíří. Někdy třeba píšeme i více variant toho jednoho textu. To znamená, že třeba mají možnost si říct, a v tomhle případě se může stát něco jiného. To znamená, že se ten text jako by rozštěpil pak na nějaké další dva. A s čím asi pracuju, nejvíc, je jejich vzájemná zpětná vazba. To znamená, že oni si ty texty připomínkuji a pak o tom ještě mají možnost diskutovat.

A: Tak to už mi nahrává i na další otázku, a to je, jakým způsobem tedy poskytuješ tu zpětnou vazbu? Tak zaznělo tady teda, že nejenom ty jim dáváš tu písemnou vlastně popisnou zpětnou vazbu, ale i teda ostatní. Je to tak, že třeba sdílíš ty texty jejich s těmi ostatními, nebo si mají vybrat spolužáka, se kterým mají tedy sdílet ten text, nebo jak to probíhá? A co sebehodnocení?

B: Sebehodnocení ve slohu spíš neděláme. A vrstevnické, zase to taky asi záleží na situaci. Někdy ty texty distribuuju náhodně, to znamená, že je vybírám, pak je zase náhodně rozdávám. Někdy si je vyměňují v rámci té třídy s tím, s kým si je chtějí vyměnit. A někdy pracují právě třeba i skupinově, že se vyberou jenom některé texty a jimi se má zabývat ta celá skupina. Což zase prostě nedělám úplně často, protože to jsou k tomu nutně větší přípravy, to znamená ty texty nakopírovat v tom množství pro zbylé členy skupiny a tak, takže.

A: Jasně. Jak kdy. Ještě tady mám otázku, hodnotíte sumativně ve škole? Teda převážně?

B: Jo. V té škole je klasicky nastavené sumativní hodnocení s tím, že já ale právě ty slohové práce se snažím hodnotit spíš formativně. A v podstatě jde o to, že pak za ně, pokud tu práci dokončí, pokud ji odevzdají v nějakém hotovém stavu, a jako nutno říct, že to právě je práce, která vzniká v průběhu toho týdne, že nejde o to, že by jí napsali za těch 45 minut. Takže to je, prostě je to kus odvedené práce, tak potom za ně prostě dostanou tu jedničku, teda někam do bakalářů. Ale zrovna u toho slohu se hodně snažím právě o to, aby to, že dostanu za to dobrou známku, byla ta nejmíň podstatná část.

A: Tak jo. Další otázka, a to je, jestli jsi teda měla nějakou zpětnou vazbu od žáků na ty hodiny slohu?

B: Myslím si, že právě ten sloh mají asi nejradši z mých hodin, protože já prostě nejsem, já jsem jako hodně, hodně jazykář, takže s tím jsem třeba taky bojovala,

jakým způsobem jim, co vlastně od nich v tom jazyce chtějí a do jaké hloubky. A opravdu ty hodiny jsou nejvíce hravé, takový nejvíce v pohodě, takže na ně mám asi ty nejsilnější reakce, už třeba to, že jeden z těch žáků se díky tomu rozhodl napsat nějaký vlastní fantasy příběh a průběžně mi ho chodí ukazovat, jak postupuje, což mně přijde, že je taková nejlepší zpětná vazba.

A: To je hezká zpětná vazba. Já už mám jenom poslední otázku, a to je, jestli znáš nějaké metody tvůrčího psaní a jestli je využíváš v komunikačně slovoslové výchově?

B: Já mám pocit, že tady tyhle věci dělám hodně intuitivně, v tom slova smyslu, že je opravdu dělám. Že je dělám vědomě, ale spíš v rámci toho, že vyplynou z té situace. Není to tak, že bych si je připravovala na tu konkrétní hodinu, ale spíš pak mám třeba v tu danou chvíli pocit, že by bylo dobré udělat tohle, nebo že by bylo dobré udělat tohle. Takže ano. Ale... Ne. Asi ne, že bych je zahrnovala přímo do těch příprav, spíš pak třeba i z těch prací žáků mi vyplyne, že přesně s tímhle textem by se ještě dalo pracovat takhle. A zase to je nějaká pro mě návaznost. Ale ne, že bych tím ty hodiny vyložene, nebo to téma, ne ty hodiny, ale to téma, a tu týdenní práci otvírala. Nebo že bych si to stanovovala prioritně jako cíl.

A: Jo. Jasně. Rozumím. A to je asi vše.

B: Dobře. Tak já ti držím palce. Děkuju. Tak jo.

A: Krásné Velikonoce. Děkuju moc. Tak jo.

B: Ahoj. Ahoj.

Příloha 4 Rozhovor č. 2

Dotazovaná: začínající učitelka Františka

Věk: 22 let

Vzdělání: 4. ročník Bc. Český jazyk a literatura pro střední školy v kombinaci se
Základy společenských věd pro střední školy (Pedf UK)

Praxe: 7 měsíců, Praha

Setkání: osobně

A: Tak, já se zeptám na věk, prosím.

B: 22.

A: Délka praxe?

B: Jako toho učení? Něco málo přes půl roku.

A: Půl roku, aha. A vzdělání?

B: Ani ne bakalář na Peďáku. Čtvrtý ročník bakaláře.

A: Bakaláře, a teda kombinace?

B: Čeština – ZSV.

A: Jo, čeština – ZSV. Super, jak jsi se dostala k učitelské profesi?

B: Celkově na Peďák, nebo konkrétně k tomu?

A: Klidně celkově na Peďák.

B: Tak já jsem celkově vlastně měla lidi, kteří mě nějakým způsobem motivovali, nebo jako byli vlastně mými vzory, tak to byli hlavně učitelé. No a na to jsem přišla, když jsem si právě dávala přihlášky, že právě jsem měla skvělýho trenéra na atletiku, který byl ve finále pak i jako ředitel školy, ale byl to učitel ZSV. A vlastně 90 % asi lidí, co mě jako takhle vyvedli tou školou a byli to fakt jako skvělý lidi, tak byli učitelé.

A: Dobře. Jak dlouho učíš a kde?

B: Tak to je toho půl roku a je to na Základní škole *****.

A: ***** , Praha *?

B: Asi, jo, jo.

A: Začala jsi učit, teda, to už si nebudu psát, začala jsi učit... Učila jsi během studia, je to tak?

B: Jo.

A: A proč jsi začala učit?

B: Tak já jsem nad tím přemýšlela dlouho, ale měla jsem z toho strach a pak když přišla nabídka jako vyloženě od kamarádky, protože jsem to já nehledala, ale že si to jako našlo mě, tak jsem vlastně nevěděla jako proč, proč bych na to nekejevla, když jsem si stejně během toho tady roku bakalářkového chtěla zkusit něco nového, tak mi to přišlo fajn.

A: Takže ty teď vlastně dopisuješ, teda máš celý rok na to, abys dopsala bakalářku, je to tak?

B: Jo.

A: Je něco, co tě zarazilo poté, co jsi nastoupila?

B: Asi přijetí některých členů jako z učitelského sboru, že jsem se jako setkala tady s některýma nehezkýma komentářema na to, že jsem jako mladá a že jako mají starší děti a že ty jako taky ještě neučí, takže z toho jsem byla trošku jako vyděšená.

A: Takže jako nějaké komentáře?

B: Jo, jo.

A: ..od těch kolegů.

B: Jo.

A: Jak starý máte učitelský sbor?

B: Ano, to je hodně namíchaný, hlavně já teda jsem měla skvělý kolegy v kabinetu, což jako nevím, kdybych tam měla nějakýho idiota a toho, kdo by jako blbě komentoval, tak nevím, co bych tam dělala. Ale bylo to hodně napříč. Jo. Takových těch jako mladších do takových pětadvaceti, si myslím, že jsme tam byli tak tři, čtyři, třeba dvě asistentky, ale jinak tam byly jako takový ty už starší učitelé.

A: Jo, jo, jo. Co bylo pro tebe nejtěžší na celém začátku?

B: Úplně na začátku asi jako time management a celkově já jsem byla hrozně vyplesklá z příprav, protože tím, jak jsem ještě do toho jako státnicovala a celkově jako mi bylo slíbeno, že teda se to nějak udělá, tak se to nějak neudělalo, ale jako přípravy jsem musela dělat já. A vlastně bylo skvělý, kolik jako dostupných informací člověk má, ale na druhou stranu mě to hrozně jako frustrovalo, že, jestli vybrala správný zdroj, nebo jsem se začátkem měla jako tendenci to patlat všechno dohromady, si jako dělat svoje, ale vlastně to člověku jako žralo hrozně mnoho času, pokud chtěl těm dětem jako dopřát něco, co by jako měly dostávat, ale pokud to chtěl mít pořádně, tak vlastně ta zodpovědnost mě jako určitým způsobem frustrovala.

A: Jo, jo. To už trochu nahrává mé další otázce, kterou jsem měla na začátku, jak jsem se ptala na učitelskou profesi. Já tady mám otázku, jestli máš nějaké učitelké vzory a pokud ano, co děláš stejně nebo co děláš jinak?

B: Tak já, když se vrátím zpátky asi k tomu našemu trenérovi na atletiku, který byl za mě úplně čistej člověk a na něm jsem si hrozně cenila spravedlnosti, takže jsem si snažila promítat ty jeho vlastnosti i do té výuky, takže nějaké jako spravedlivé hodnocení, přesně poskytnout zpětnou vazbu, což třeba právě u těch slohovek bylo jako hodně bolestivý, hlavně jako pak ručně psanou, nejenom známku, ale pak jsem si právě tam stanovila, to mi přišlo docela fajn, že jsem moc nevěděla podle čeho hodnotit, a stanovila jsem si kritéria a dávala jsem jenom jakoby plusy, mínusy. Takže jsem tam pak třeba, i když měl někdo špatnou slohovku, tak jsem mu tam vždycky vytáhla i nějaký plus, aby z toho něco měl, ale zároveň ty mínusy, že si z toho mohli něco vzít, no. Takže ta spravedlnost, potom nějaká asi i jasnost informací nebo jako přehlednost těch pravidel celkově ve třídě, že si myslím, že jsme to měli fajn nastavený, že ty děti věděj, že za mnou můžou s čímkoliv přijít, ale odsad', podsad'. Trošku jsem se bála toho, že budou třeba zkoušet tykat nebo, že budou mít nevhodné poznámky. A musím říct, že nic z toho se mi nestalo. Takže mít nějaké zdravé hranice.

A: Co tě na učení nejvíc baví?

B: Já jsem zjistila teď, až paradoxně později, že tak mě baví ta rychlá zpětná vazba. Že člověk hrozně rychle pozná, jestli to funguje nebo nefunguje. A takový ten moment z toho, že musí i v určitý chvíli improvizovat. A ty momenty toho překvapení.

A: Máš metodickou podporu v podobě uvádějícího učitele nebo nějakých náslechlů a reflexí?

B: My jsme měli zavádějícího učitele, ale i když jsem se bavila právě s klučinou, který tam nastupoval stejně jako já, tak zavádějící učitel fungoval tak, že jsme se potkali u tiskárny, zeptal se, jestli je vše dobrý. Já jsem většinou řekla, že jo, protože jsem se trochu styděla tam u té tiskárny začít říkat, co jsou ty problémy. A tím to končilo.

A: A ty náslechy a reflexe od něho, třeba toho zavádějícího učitele, že by chodil se podívat?

B: No právě, že jsem měla jednu jakoby, když měla přijít paní ředitelka na hospitaci, tak právě, že jednou se přišla podívat ta druhá češtinářka, aby to zkoukla. To bylo

jedno, pak jsem samozřejmě dostala nabídku, že se můžu jít podívat i na její hodiny, ale tím, kolik hodin já jsem učila v tom úseku, tak jsem prostě nebyla schopná jít.

A: Takže vlastně pak přišla teda i paní ředitelka na hospitaci.

B: Jo.

A: A to je teda vše za celý ten půlrok.

B: Jo, vlastně jako největší oporu, krom teda tady nějakého zeptání u tiskárny, tak jsem pak měla v tom kabinetě, kde jsem měla úplně skvělou kolegyni, která jako pracovala s AI, ukazovala mi jako pomůcky, některý jako tabule takový, jak si třeba člověk může jako rozdělit hodinu a jo, ta byla, ta byla fakt skvělá. Ona co týden přišla s nějakou novou aktivitou nebo s něčím, no. Jo. Takže jsem byla fakt vděčná.

A: Jo, jo, jo, to chápu. A třeba bylo vás víc těch jako začínajících učitelů tam, že byste nějak společně jako skupina těch začínajících učitelů měli nějakou podpůrnou skupinu nebo něco takového?

B: No právě, že já vím, že o jednom klučinovi, který tam byl, ale tím, že já vůbec jako nemám ani představu, kolik lidí bylo v tom učitelském sboru, ale nás bylo strašně moc, takže vlastně my jsme se jako vůbec nevidali. My jsme se třeba dvakrát jako potkali, ale tím, že se člověk jako úplně nezná, tak jsme jako si vlastně nikdy nic neřekli.

A: Jo. Jasně. Znáš kompetenční profil začínajícího učitele?

B: Zním.

A: A co o něm víš?

B: Víím, že tam byly jako stanoveny právě i některý ty jako, nevím, jak to pojmenovat, ale vlastně nový oblasti, který se jako promítají v tom 21. století, ať už se to týká nějakého jako psychického zdraví nebo prostě toho nového přístupu a jsou tam stanoveny tady ty kompetence, které se toho týkají.

A: Na to navazuje moje další otázka a to je, jaké kompetence si myslíš, že jsou důležité pro učitele?

B: Já si čím dál tím víc myslím, že to je ten lidský aspekt, že jako člověk musí občas ustoupit z nějakého svého ega třeba a fakt jako se snížit trošku k těm dětem a nemít fakt takovej ten jako klasický frontál „A teď já vám tady řeknu všechno, co víím.“, takže jako fakt hodně ten lidský aspekt a pak mi přijde, že to jde samo. Ještě když člověk má jako zápal, tak je důležitý si myslím, a když člověk o tom svým tématu zapáleně vypráví s nějakou jako vstřícností toho, že je těm dětem dostupnej, že prostě

tam není jako nějaká demarkační linie prostě před tou katedrou, takže to je základ úspěchu.

A: Lidský aspekty, myslíš třeba i to jako, že se chováš, že vlastně jim přiznáš, že jsi taky člověk a že děláš chyby nebo něco takového?

B: To se mi opravdu stalo, že jsem jednou řekla, že opravdu nevím a spousta tříd to jako vzala, ale s jedním klukem jsme měli jako takovou bojovnou diskuzi, a ten to jako bral: „Tak vy jste učitelka, vy jako máte vědět všechno.“ A to teda musím říct, že jako mě hrozně mile překvapila ta třída, že se jako i oni sami zastali, že jako řekli, že učitel přece taky nemůže vědět všechno, protože to je jenom člověk. To vlastně bylo hrozně příjemné, jako že si ho sami tak jako uklidnili zpátky.

A: To jo, no. Tak, teď se přesouváme k té oblasti, mám teda, to jsem neřekla, mám tři oblasti, obecně učitelství, učitelství českého jazyka a pak ta komunikačně slohová výchova. Jaké třídy učíš český jazyk?

B: Šestku a sedmičku.

A: Jsou to jenom teda jedny, to znamená dvě dohromady třídy?

B: Ne, jakoby čtyři, mám tři šestky a jednu sedmičku.

A: Jo, čtyři. Takže čtyři. Je to teda jaký úvazek, jak jsi říkala?

B: Tříčtvrteční.

A: A kolik dnů v tejdnu?

B: Pět.

A: Co se ti v hodinách češtiny daří?

B: Jo, potom z těch zpětnejch vazeb jsem zjistila, že spousta dětí tu jako češtinu se naučila mít ráda, že ji přestala mít jako takovýho strašáka. A co mě jako hodně mile potěšilo, tak právě jednou jsme udělali hodinu literatury, kde i jako pro mě to byla asi nejlepší hodina, věřím, že pro ně taky. A já jsem měla, to bylo super na té škole, že oni v rámci učebny češtiny měli knihovnu, kde bylo úplně všechno, od jako jazykových příruček, prostě přes beletrii, úplně všechno. A udělali jsme si jednu hodinu, kdy buďto si měli přinést knížku, nebo si vzít tu knížku z knihovny a měli si ji jenom číst. Já jsem se toho trošku bála, že jsem si říkala, že začnou tahat telefony a tak. Oni se opravdu celou hodinu četli a tu další hodinu ještě, myslím, že s některou třídou jsme to stihli na konci, tak jsme udělali jakoby reflexi toho, co četli. Nebo třeba měli krátce jako v myšlenkový mapě napsat, co to v nich vyvolalo třeba nebo o čem to bylo. A tak se to jako se sumírovalo, co to bylo.

A: Takže to byla hodina, která se tě tak jako...

B: Jo.

A: Kde máš pocit, že máš ještě prostor pro zlepšení? V čem konkrétně?

B: Jo, asi v takovejch těch jako... já totiž třeba, se hrozně plete jako s/z a takhle, takže... Ještě jako si trošku ujasnit některý jazykový jevy a pak jim to předat a pak přesně trošku víc jako vychytat takový ty chytáky, který jsou jakoby chytáky pro ně, tak občas já mám pocit, že to jsou jako i trošku chytáky na mě. Takže si ještě víc jako ucelit to, abych nebyla já jako roztěkaná. „Hele, já teď jako nevím úplně a to,“ ale opravdu vědět jako co a jak je.

A: Jo. Znáš ŠVP své školy a konkrétně oblasti Jazyka a komunikace?

B: RVPčko to bylo?

A: ŠVP.

B: ŠVP. Ty, já si teď nejsem... ŠVP asi jsem... asi ne. Já vím, že na začátku mi řekli, že tam je nějaký tematický plán, o kterém já jsem na Peďáku jako slyšela možná dvakrát, ale vůbec jsem netušila a ten tematický plán se tam jakoby vždycky dědil. Nebo jako, že se to předávalo v rámci těch učitelů češtin, takže já jsem měla jakoby ŠVP od té, vlastně od té své zavádějící učitelky, která ty šestky učila předtím, takže se to jenom takhle jakoby poposílalo.

A: Jo. Jo, protože vlastně on je, že jo, celkově z toho RVP si tvoří každá škola školní vzdělávací program a tam je zase ta oblast Jazyka a komunikace, jsou tam ty různé, přesně, výstupy, učivo a tak dále. Na to se pojí teda moje otázka, a to je zase, tvoříš ty tematické plány nebo je máš předem vytvořené, takže jsi je měla vytvořené.

B: Já jsem je měla vytvořené s tím, že jsem si pak ale v rámci jako návaznosti nebo toho, co mi jako přišlo, že na sebe navazuje líp, tak jsem tam některý věci prohodila.

A: Jo, jasně, takže sis je vlastně upravila.

B: Jo.

A: Tak, teď se přesouvám k těm hodinám samotným, a to je otázka, jak máš koncipované hodiny českého jazyka, jestli jsi máš zvlášť hodiny, proč, nebo máš vybrané hodiny, kde je literatura, sloh a mluvnice nebo to nějak propojuješ?

B: My jsme měli rozdělenou literaturu a mluvnici s tím, že sloh jsme většinou měli jakoby propojený s literaturou.

A: A to bylo čistě z tvého nebo takhle to bylo daný seshora, kdybych to tak nazvala?

B: Ne, to bylo jako z mého a dokonce. A dokonce vím, že jako sloh vlastně oni berou tak jako: „No, tak ho tam jako někdy dej“, že to jako není vůbec braný jako součást, vlastně jako na stejné úrovni s mluvnicí a literaturou.

A: Jo, jo, jo, jo, jo. A ještě se zeptám, jakou máte dotaci těch hodin češtiny v 6. a 7. třídě?

B: Čtyři hodiny týdně.

A: Čtyři hodiny týdně. Ok. Máš nějaký postup, který aplikuješ při tvorbě příprav?

B: No. Potom už jsem si našla, já jsem se snažila každou tu hodinu dělat trošku jako variabilní, ale takové jako, taková jistota, tak pro mě bylo přesně nějaký jako, u něčeho to šlo, třeba když jsme měli předložky s a z, tak jsem napsala příklad na tabuli a teď měli jako sami vyvozovat, co to je, proč to tam je a tak, takže nějaký jako nastartování těch malých hlaviček. A pak jsme si z toho společně udělali zápis, pak jsme to procvičili. A, když zbyl třeba na konci čas, tak jsme ještě, vlastně buďto jsme hráli nějakou jakoby jazykovou hru, že jsem měla připravený takový ty komunikační kartičky s tématy, takže jsem je rozdělila na dvě půlky, takže buďto byla hra, anebo to bylo třeba přesně vypisování, to jsme měli potom, když bylo ú/ů, tak měli minutu na to napsat co nejvíc, co který začínají třeba na ú. Takže ještě nějaká jako vlastní aktivita.

A: Jo, takže jsi vlastně měla nějakou jako strukturu, které ses v každé hodině držela?

B: Jo, ne, každý, já si myslím, že tady to probíhalo tak jako jednou, dvakrát, co týden. A pak by to jako zase probíhalo jinak, ale většinou, když jsme začínali novou látku, tak jsme to dělali tak.

A: Jo, ok. No a teď mám otázku na kompetence, a to je, jaké kompetence by měl mít konkrétně učitel českého jazyka?

B: Možná, no já bych řekla, že jako mluvit spisovně, ale to si myslím, že jako, že dneska už se od toho taky ustupuje. A tak možná, nebo přemýšlím, jako že by měl být nějakým jazykovým vzorem? Jo, to je možná lepší.

A: Jo, že by měl být jazykovým vzorem. Jo, tak nyní oblast komunikačně slohové výchovy. A mám tady otázku. Co je dle tebe cíl slohové výuky a jak se jej snažíš dosáhnout?

B: Já jsem pak nad tím hodně přemýšlela, jestli jako se vůbec dneska vyplatí ty slohy vůbec psát. Ale vlastně pak, když jsem jako viděla, když měli třeba test a měli jako

napsat, co co znamená, tak nebyli moc schopní se jako vyjádřit. Pardon, ještě jako tu otázku, jak byla?

A: Co je dle tebe cíl?

B: Jo. Podle mě cíl jako naučit je se nějak jako smysluplně vyjadřovat. Dát vlastně dohromady souvislou větu. Což některý děti neuměly.

A: Hele, já ti to dám tady před sebe, ať se do toho můžeš koukat.

B: Ježíš super, děkuju.

A: Mně to vůbec nedošlo. Tady jsme byly teď, tady, a tady budeme tady. Jo. Já si to teda napíšu. A říkala jsi teda nějaká schopnost jako vyjádřit se, je to tak?

B: Jo, jo, jo. Plynule nebo jako, no, přemýšlím, jak to líp pojmenovat. Jo. Ale asi schopnost plynulého vyjadřování.

A: Hm. A jak jsi to teda, jak ses v hodinách ho snažila vlastně dosáhnout?

B: My, když jsme začli, tak u těch šestáku já jsem měla pocit jako, že mám fakt nepopsaný tabule, takže jsme začli tím, že měli krátký jako mluvní cvičení. Takže jsme začli něčím jako mluvit a až potom jsme, nevím, asi dva týdny na to, tak jsme měli vyloženě slohovku.

A: Hm. Jo, takže jsi měla vlastně nějaký postup, kterého dle kterého ses řídila.

B: Jo.

A: Tak, mám další otázku. A to je, vlastně kompetenci psaní vnímám jako samostatnou produkční činnost žáka, který je vlastně schopen tvořit kultivovaný jazykový projev, který odpovídá tomu kritériu funkčnosti a komunikační situaci. Pokládáš pěstování takového psaní tedy jako důležité?

B: Já si myslím, že jo, protože i když se to dítě třeba snaží jakoby stydí mluvit, tak si myslím, že je důležité, aby se jako uměl nějak vyjádřit. Že to psaní je třeba pro někoho taky jako cesta.

A: Jo. Takže to se rovnou možná pojí s tou podotázkou, a to je proč si myslíš, že je důležité u žáků rozvíjet dovednost psaní, tak to je právě kvůli té schopnosti se vlastně jako vyjádřit?

B: Jo.

A: Jaké psaní by se podle tebe mělo u žáků rozvíjet? Třeba jaké útvary? Nebo témata.

B: Tak já si myslí, že by to mělo, jak být hodně různorodý, protože, žejo, když má člověk ve třídě třicet dětí, tak je hrozně těžký stanovit, žejo, vyloženě kterou oblast budou konkrétně dělat, takže občas je asi dobrý jim dát třeba i volnou ruku, když už ty

žánry jako znají a přijdou si na to, co je baví, co jim třeba jde a tak. Takže si myslím, že je to jako vlastně jedno, ale to hlavní, co je tak jako asi nějaká jako široká slovní zásoba, nebo aby měli jako variabilitu toho, jak si můžou vyjádřit, aby znali ty vrstvy slovní zásoby, co všechno jako jim ten jazyk může nabídnout, no.

A: Jak si při přípravě hodin slohu postupovala? Jestli jsi měla nějaké zdroje, odkud jsi čerpala, učebnice nebo nějaká inspirace od kolegů?

B: Já si myslím, že jsem čerpala z těch RVPček, to mi přijde, že mají občas ty slohy hezky zpracovaný, některý ty aktivity, jak si třeba ty skupinky mezi sebou posílají, že někdo píše, teď všichni píšou úvod, potom si to posunou, píšou jakoby zápletku a takhle si to navzájem posouvají.

A: Hm, jo. A když jsi vlastně připravovala ty hodiny slohu, tak jsi vycházela z učebnice? Že jsi měla třeba učebnice a tam bylo napsáno, děláme vypravování, tak jsi s nimi dělala vypravování?

B: No, jako učebnice já jsem hodně používala třeba na teoretický věci, když jsem třeba měla vypravování, tak z toho jsem si vypsala třeba, co to je a tak, ale jinak, jak jsem měla ty učebnice, nevím, z jakýho byly roku, to snad byl rok prostě 2000, takže mi to přišlo hodně neaktuální a vlastně zbytečný se držet toho, když je to dneska všechno úplně jinak.

A: Jo, takže ale třeba v tom tématáku, když jsi měla třeba napsáno – v prosinci vypravování, tak se učíme vypravování, tak jsi ho s nima dělala, ale převážně si čerpala sama.

B: Jo.

A: A když zmiňuješ ty RVPčka, co tím konkrétně myslíš? Myslíš jako RVP jako rámcový vzdělávací plán?

B: Jo, oni právě tam mají, jsou stránky a mají tam vždycky různě vypsány ty témata, nebo..

A: Jo, takhle. RVP.cz

B: Jo, jo, jo. Ano.

A: Ne ten dokument, ale takhle.

B: Ne, ne, ne, tadyto, jo.

A: Super. Spatruješ v současné výuce slohu nějaké nové příležitosti nebo omezení?

B: Tak nové příležitosti mi přijdou v tom jako těm dětem dneska jako protlačit tu češtinu oproti ty angličtině, protože fakt jsem to nečekala, ale ten jazyk je jako úplně

jinej. Co se pak osvědčilo, tak bylo udělat jako slovníček toho, kdy měli angličtinu, protože já jsem ji nechala napsat v slohovku, tak jsem jako zjistila, že ty anglicismy tam použili, že už to je úplně šumák, vůbec jim nedojde, že to jako nepatří do češtiny, takže dělali potom slovníček tady těch svejch pojmů a měli ho vyjádřit jako spisovně jako češtinou, co to znamená a nahradit ho českým slovem. Takže to se jako osvědčilo, takže v tom vidím jako to přesně, že na jednu stranu je to super, že to je jako nová příležitost jim ukázat, že jako ta čeština jim nabídne něco stejného, a na druhou stranu je to jako omezený dost v tom, že oni ty anglicismy a ty slova jako vidí čím dál tím víc.

A: Jo. Vzhledem k tomu, že princip, který se uplatňuje ve slohu, je komunikační, tak jedním z cílů je právě pěstování té komunikace a neměl by být opomíjený ani mluvený projev. Tak se chci zeptat, jak pěstuješ mluvený projev u žáků?

B: Právě na začátku jsme měli to mluvní cvičení, to měli vlastně na libovolný téma, protože jsem je nechtěla tím, že někteří se jako ještě styděli mluvit. Takže si každý mohl vybrat oblast, která ho zajímala, což si myslím, že tím jako z nich trošku spadla ta nervozita, takže to měli tady to. Plus si potom oni dávali tu zpětnou vazbu na ten mluvený projev, takže to vlastně taky ještě mezi sebou jako komunikovali a mluvili. Řekli jsme si, jako doplnil by ještě někdo něco, pak jsme si říkali, jak by ta zpětná vazba měla vypadat, že když někomu řekneme, že to je hezký, tak jako, že mu to asi nic moc neřekne, co tam bylo zrovna hezkýho. Takže tady tím způsobem.

A: A když jsi říkala na začátku, myslíš s tím na začátku hodiny nebo na začátku toho tématu vždycky nebo?

B: No, to jsme udělali hnedka, spíš jako na začátku toho školního roku jsme to dali, takže to byl přelom září, října, myslím.

A: Takže jste vlastně přelom září a října, to bylo nějak jako v tematickém plánu a ty jsi s nimi dělala mluvní cvičení.

B: Ano, protože jako celkově i pak bylo vidět, že oni, když přišli z té páté třídy, i ty sedmáci, tak oni se hrozně styděli mluvit. Ale jako co se všeho týká, jsem se tady zeptala, jestli tady to někdo něco ví a oni prostě nemluvili, takže já jsem měla jako po měsíci radost, že se mi jako povedlo trošku jako rozmluvit, jo.

A: Jo. Ok. Jakým způsobem rozvíjíš u žáků písemný projev při hodinách slohu?

B: No, jo. Jsme měli právě ty aktivity na to posílání, že jsme jakoby, co se toho slohu týče, tak už jako nějaký, jako konkrétně ten sloh. Potom jsme samozřejmě psali sloh a

potom si ještě, když už ten sloh oni napsali, tak ty cvičení, tak si vyměňovali mezi sebou. Aby jako viděli i co a jak a měli za úkol si to jako opravit, samozřejmě po nějakým jako teoretickým i praktickým prostudování a nějakým jako předešlým výkladem.

A: Mhm. Takže, takže jsi teda při hodinách písemný projev pěstovala nějakým psaním toho slohu, těch slohovek.

B: Jo, jo.

A: A aktivity, říkala jsi aktivity na psaní, tím jsi myslela nebo posílání jsi říkala?

B: Jo, jo. No, to bylo jakoby, že ten sloh tvořili všichni spolu vlastně.

A: Jo, jo.

B: Že to měli po skupinkách.

A: Jasně, takže nějaká skupinová práce, ale pořád je to vlastně psaní nějaké.

B: Jo.

A: Dobrá. Dělalí jste třeba nějaké aktivity, kde třeba by měli si hrát se slovní zásobou, nahrazovat nějaká slova, že by tam bylo cvičení – nahrad' sloveso být něčím jiným nebo takovéhle substituční?

B: Ne, k tomu jsme se ještě nedostali.

A: Jaké slohové útvary s žáky probíráš?

B: Vypravování jsme měli. A pak jsme měli úřední a osobní dopis. A pak jsme tam teda šoupli e-mail, protože jsem jim říkala, že jako kolikrát budou psát úřední dopis, tak jakože dneska se mailuje, takže jsme se tam šoupli. A pak jsme tam vlastně s téma sedmákama, tak jsme zkoušeli napsat nějaké titulky nebo spíš jako vlastně z marketingového hlediska jako spíš, že psali krátký copy.

A: Jo, jasně. A teda můžu říct, to vypravování a ten úřední dopis jste dělali i v sedmé třídě i v šesté třídě, je to tak?

B: Jo.

A: Používáš pro výuku psaní nějaké výchozí myšleno třeba modelové texty, pokud ano, jak s nimi pracuješ?

B: Jo, to jsme...

A: Protože třeba v učebnici, když máš třeba vypravování, tak tam je napsáno, nebo velmi často, já si vybavuji, příklad charakteristiky ve Frausovi je taková, je uvedena tím, že je tam text, ve kterém je prostě *moje kamarádka Lenka*, je tam krátká charakteristika.

B: Jo, měli jsme samozřejmě texty přesně takhle z těch učebnic, ale já jsem potom začala pracovat s těmi texty, které jako byly napsané špatně. Takže jsme si nejdřív přečetli vypravování, který bylo dobře. Na základě toho jsme si tam stanovili přesně, aby v tom našli třeba, kde je úvod, kde je závěr a tak. A potom jsme pracovali s texty, kde bylo hodně chyb. Ze začátku jsem jim tam jako nepletla pravopisný, ale právě jenom nějaký jako stylový třeba a měli za úkol ty chyby najít.

A: Jo. A ty texty, tyhle, ty jsi čerpala odkud? Ty správné a ty jako špatné?

B: Z internetu. To jako v učebnicích jsem nenašla.

A: Takže jste si vlastně ukazovali, jste vlastně dedukci dělali z toho textu.

B: Je to tak, jo.

A: Jak často píšeš s žáky slohové práce?

B: No, za půl roku to byly dvě jako velký na známky, ale jinak jich bylo jako, si myslím, že klidně, že jich bylo jako třeba sedm, osm, včetně těch jako cvičnejch.

A: Mhm, včetně teda, jo. A bylo to teda tak, že jste se vždycky věnovali třeba vypravování, a tak jste psali třeba tři slohy na vypravování, a to poslední bylo hodnocené nebo něco takového?

B: Jo. Jako nikdy to nebylo, že by psali úplně jako jenom: „Tak a teď mi napiš vypravování.“ Většinou to bylo přesně, že jsme si třeba řekli, že jsem jim dala text a uprostřed něco chybělo, že to jako byly obměňovaný aktivity, že by to nebylo, že celou hodinu jako jenom psali. Ale to poslední právě jako vedlo k tomu, aby to zvládli nějak sami napsat.

A: Jo, takže ty cvičné jako vlastně nebyly jako celistvé práce, že spíše to byly nějaké aktivity na ten sloh.

B: Jo, jo.

A: Jaký rozsah zadáváš u slohových prací?

B: Dala jsem hnedka 250.

A: Jo, co žáci s SPU nebo OMJ? Taky 250?

B: Ty měli taky 250, ale u těch jsem potom postupovala i při tom jakoby, i při té zpětné vazbě, tak jsem jako postupovala jinak, že přesně jsem si ho vzala třeba po hodině a bavili jsme se o tom, on mi řekl, kde má problémy, co mu jako úplně nejde a tak. Ale musím říct, že tam byli vlastně dva Ukrajinci a oba dva byli jako hodně snaživí. Že tam jako nebyl nějaký větší problém.

A: Píšeš s žáky slohové práce v hodinách nebo za domácí úkol?

B: Měli v hodině, s tím, že si samozřejmě mohli něco připravit doma, třeba ty, co to nestíhali. Zároveň, když třeba měli tu cvičnou před tou velkou a nikdo to nestíhl jako v hodině, tak jsem mu to dovolila si dopsat doma, aby mi to potom přines a jako zkontrolovali jsme si to.

A: Ale že by dostali za domácí úkol například, co jste dělali o prázdninách?

B: Ne, ne, ne.

A: A chci se zeptat, můžou si přípravy udělat doma, to znamená, že si mohli jako před tím, než budou psát ten sloh, udělat třeba nějakou jako strukturu, osnovu si napsat?

B: Jo, měli dovolenou strukturu, neměli dovolený celistvej text, protože jsem se bála toho, že by si to někdo zadá do Chatu GPT a opiše to, takže měli dovolenou strukturu.

A: Jak zadáváš slohové práce, to znamená téma plus útvar, jedno z toho nebo určíš délku? Aktuálnost?

B: To vždycky záleželo, třeba to vypravování, tak to se mi hodilo, protože oni byli na výletě v Anglii, takže jsme přesně jako téma měli právě výlet v Anglii, kdo tam byl, tak samozřejmě mohli jako zpracovat něco, co se opravdu stalo, mohli si to vymyslet, takže tím to jako přišlo, je to jako fajn podpůrná věc z toho, že to sami prožili, takže se to bude líp vyprávět, ale zároveň si tam mohli jako přidat i to svoje, takže i jako aktuální, ale vlastně i nějaký jako pro někoho třeba neaktuální, kdo tam nebyl.

A: Jo. Do jaké míry mají žáci možnost ovlivnit výběr toho tématu?

B: No my jsme to vlastně jako nikdy neřešili, tím, že mi nikdo tady v rámci toho jako neprotestoval, tak to byl jako návrh, ale myslím si, že jako, kdyby se ozvali, takže to jako třeba můžeme probrat.

A: Děláš nějaké přípravné aktivity před nebo po psaní, myslím, diskuze, osnova, myšlenková mapa a tak dále?

B: To vždycky záleželo na té hodině, protože třeba myšlenkové mapy jsme hodně dělali na literatuře a samozřejmě tam jsme se i k tomu slohu jako dostali, ale třeba před tím slohem, tak jsme startovali téma komunikačníma kartičkama, kde vždycky bylo téma a měli jako za úkol si nějak rozjet v rámci toho tématu a říkat vlastně slova, co k tomu patří.

A: Takže, doptám se na ty komunikační kartičky, kartičky, kde třeba, nevím, budete psát vypravování, právě tu Anglii, tak tam předtím jsi měla připravené kartičky, které se týkají už toho vlastně tématu, takže je to nějakým způsobem rozmluvilo na to téma?

B: Jo.

A: A nějaké aktivity po psaní?

B: To už se moc nestíhalo.

A: Jasně, mě spíš zajímalo, jestli třeba když jste potom ty texty, ono se na to váže i nějak ta moje další otázka, a to je, jestli pracuješ nějak dále s žáky s jejich hotovými pracemi, jak?

B: Takhle, já se ještě vrátím k tomu zpátky, protože po, jako, mně se tam hrozně neosvědčilo, protože ty třídy jsou hrozně různorodý a někdo už to třeba měl hotový, teď někdo to neměl hotový, takže já jsem si teď ty aktivity, o kterých jsem věděla, že to každému zabere jako různě čas, tak jsem si nechávala nakonec s tím, aby, že mi jako nevadilo, když to odevzdají prostě později, aby si to mohli v průběhu pracovat přes přestávku, takže potom už jsem jim pak jako nechávala, nechávala volbu.

A: Jo. A takže, když potom ty práce byly hotové a odevzdané, tak pracovali jste potom, měli možnost vlastně ty žáci pracovat znovu s tím textem?

B: No, to tam měli, myslím, že jsme dělali asi jednou, kdy já jsem jim k tomu poskytla vlastně zpětnou vazbu a měli za úkol si to v rámci toho jako nějak opravit, nebo vlastně co by na té práci po určitém časovém úseku jako změnili. To byla jedna z těch aktivit a další jsme potom měli přesně to, že si ty texty jakoby opravovali navzájem, že to už nebylo jakoby mnou hodnocený, ale že si je třeba prohodili v lavici, nebo jsem je vybrala nepodepsaný, rozdala zpátky, jak mi to přišlo pod ruku a měli si je navzájem jako ohodnotit.

A: Jo, jo, jo. Vzájemné hodnocení. Ok. Jakým způsobem poskytuješ zpětnou vazbu v češtině svým žákům?

B: Tak to byly, u slohovek to byly ty plusy, mínusy, ale vlastně zpětná vazba jako probíhala, víš, nevím, prostě slovně.

A: A ještě se zeptám, takže jsi dávala nějakou popisnou zpětnou vazbu u těch slohových prací?

B: Jo.

A: A obecně máte systém sumativního hodnocení na škole, nebo formativní? Sumativní jsou známky, formativní jsou právě tyhle...

B: Sumativní, jo. Sumativní jsou známky, aha.

A: A ještě, jestli mi vysvětlíš ten systém těch plusů a minusů, abych to mohla vlastně nějakým...

B: No, já jsem totiž nevěděla, jako podle čeho hodnotit, protože mi to přišlo jako hrozně těžký, ještě jak na tom každé jinde, takže jsem si stanovila, myslím, že jsem tam měla návaznost textů, splnění tématu, použití vhodných slov, vlastně měla tak nějakých šest oblastí, jsem si stanovila. A na základě toho jsem ji vždycky dávala za tu oblast, buď to plus nebo minus. A i na základě toho jsem to dobře hodnotila, že jsem to nějak věděla, ale dělala jsem to jako hodně individuálně, protože třeba přesně, když jsem věděla, že tam je klučina, který přišel před půl rokem. Takže jsem měla hodně podle toho, jak se zlepšil oproti tomu minulému.

A: A když si teda třeba řekněme, že bys z tří oblastí získal plus a z tří oblastí získal minus, tak jak to potom bylo dál, vlastně jak to probíhalo?

B: No pak záleželo ještě, co to třeba zrovna bylo, když to byly čárky ve větách, tak jako jasně, že když tady dostal minus v šesté třídě, tak moc toho nestrhnu jako známku, ale záleželo, co a jak, ale vždycky jsem dávala dvojky, trojky. Jakože pokud mi něco napsali a bylo toho dost, tak jsem asi nedala čtyřku ani pětku.

A: Takže vlastně na základě třeba, když měli tři plusy a jenom dva minusy, tak to byla třeba dvojka.

B: Jo, nebo dva plus. Ano. Když to člověk nedělá procentuálně, tak jsou v tom úskalí. Takže si to člověk musí i nějak nastavit.

A: Jsi vlastně říkala, že jsi vlastně nevěděla, dle čeho máš nějak jako hodnotit.

B: Jo, já jsem netušila.

A: Slyšela jsem od tebe, že jsi používala vrstevnické hodnocení, že se mohli navzájem vlastně hodnotit, nějaké sebehodnocení?

B: Tyjo, to jsme neměli.

A: Ne, jo. A popisná zpětná vazba, to jsi vlastně říkala. Ptala jsi se na zpětnou vazbu žáků při hodinách slohu?

B: Ne. Ne. Já byla ráda, že jsme to stihli.

A: Jo, jo, jo. Ještě teď mě napadá, když říkáš, že málo času, že jsi ráda, že jste to stihli, to znamená, když jsi propojovala, měla jsi 4 hodiny týdně s nimi, tak 2 a 2 to byly vždycky, nebo jak to bylo?

B: V šestkách jsme měli 3 hodiny mluvnici. A jednu hodinu literatury se slohem.

A: Jo. A v sedmičkách.

B: Dvě a dvě.

A: Znáš nějaké metody tvůrčího psaní, využíváš je ve svých hodinách komunikačně slohové výchovy?

B: Jo, to jsem hodně praktikovala, když jsem třeba nebyla ve škole, na to jsou taky skvělé metodické příručky, ale byly to takový, to už jsem se stahovala zase z Učitelnice, a to byly vlastně mandaly, kde měli, jako to třeba tu šestku taky bavilo.

A: Takže mandaly, oka. A poslední dvě otázky se týkají umělé inteligence, myslím, že je to nutno zmínit, v dnešní době, a to je, začleňuješ nějakým způsobem umělou inteligenci do hodin slohu?

B: Mám to v plánu. Takže jako, já si myslím, že to je důležité. Jediné, co nás varovali, tak přesně, že u těch šestek, sedmiček, tak umělá inteligence se může používat od určitého věku.

A: No a tady byla otázka na to, jakým způsobem ji používáš, používala jsi třeba umělou inteligenci při přípravách?

B: Jo, aktivity na rozvržení hodiny a plus mi to hrozně pomáhalo právě, když jsem třeba vymýšlela ty tematické kartičky, aby si jako měli o čem povídat, tak jsem napsala, ať mi napíše 20 oblastí, co je jako třeba teď aktuální a tak, takže spíš to je jako takovej pomocník a šetřič času, no.

A: Jo, jo, jo, jo. Šetřič času...

B: Jo, ale co jsme zkoušeli dávat do umělé inteligence, byly český přísloví, jestli zvládne vysvětlit. Něco nedal, něco jo, ale něco ne, což bylo zase fajn, tím dětem tam ukázat, že jako pořád musí myslet tou hlavou sami.

A: A to je úplně všechno.

Příloha 5 Rozhovor č. 3

Dotazovaný: začínající učitel Jiří

Věk: 21 let

Vzdělání: 2. ročník Bc. Český jazyk a literatura pro střední školy v kombinaci s Dějepisem pro střední školy (Pedf UK)

Praxe: 6 měsíců, Praha

A: Tak já zapnu nahrávání, já se tě zeptám na věk, jestli můžu poprosit.

B: 21.

A: Délka praxe, jak dlouho učíš?

B: Chceš to v měsících?

A: Je mi to jedno, v týdnech prosím ne.

B: Od října, takže říjen, listopad, prosinec, leden, únor, březen. Šest.

A: 6 měsíců, OK. A seš tedy v druhém ročníku bakalářského studia?

B: Ano.

A: Jo. Tak, jak ses dostal k učitelské profesi?

B: No, to bylo taky zajímavý. V podstatě je to tak, jako můžu to tak, jak jako říct svůj příběh.

A: Pojd' na to.

B: Všechno můžu, všechny karty.

A: Vylož karty.

B: V podstatě to bylo, to bylo takový. Jelikož já bydlím na bytě, jo. Tak ono je problém to, že, že jo, rodiči mě nemůžou úplně zase dotovat, tak mi řekli: „Hele tady máš 5 tisíc a zbytek si jako doplat', jo.“ Čili já platím, že jo, nájem plus energie, nějakých 6 a půl tisíc čili patnáct set si musím doplácat. No a jednou jako rodiče řekli: „Hele, už bys si to mohl platit sám.“ A já jako: „Jo, tak jo.“ Tak teda, že si musím najít nějakou brigádu. A nejdřív to bylo takový, že mě ani jako nenapadlo, že bych mohl jít učit v tomhle tom věku, nebo s takovouhle praxí. Jako vlastně s nulovou praxí. No, tak jako jsem si hledal takový ty brigády, typu, že bych byl buď někde na recepci, nebo že bych, já nevím, byl někde v obchodě, nebo něco takovýho. No a pak jako najednou kamarád na mě: „A co kdybys jako začal učit?“ A já jako: „Tak, no, to nejde, to asi by mi neprošlo, to by mě nikde nevzali.“ No tak, nejdřív jsem psal asi tak

3 e-maily nějakým školám. A to se ozvala jenom jedna. A to byla nějaká soukromá. A pozvali mě na pohovor, a tam mi vlastně jako řekli, my se ozveme. Neozvali se vlastně, takže říkám, no tak, teď už to zkoušet asi dál nebudu. Ono i to vedení bylo takový zvláštní. Takže tam bych asi stejně nenastoupil. No a pak to bylo jak nějaký, asi jako zázrak, když to tak řeknu. Když jsem projížděl PedF UK Jobs, že jo, projíždím to tam. A teďka tam najednou na mě vyskočilo, že to by bylo jako nějaký zázrak, že ZŠ ***** hledá urgentně učitele českého jazyka. No tak, zkusíme to jako, nic se nestane. Takže jsem napsal asi v půl desátý e-mail ředitelce, že teda bych měl zájem. Poslal jim svoje CV, všechno. A asi po půl hodině, no po dvaceti minutách, tak mi hned odepsala. Říkám si: „Aha, dobře.“ A napsala jako, že opravdu, že by mě chtěla vidět a ať další den přijdu. No jenomže jo, to bylo v létě, v září. V září ještě nebyla škola. A já nejsem z Prahy. Takže jako, když mi někdo řekne, přijďte další den, tak jako, aby si člověk zabalil nějaký věci, já jsem nikde nebydlel, takže jsem nikde nebydlel v Praze tou dobou. Tak to bylo takový, takový velký, takový velký chaos. No a pak to dopadlo tak, že jsem se tam nějakým způsobem vypravil do té školy, jako nádherná škola, čtyři budovy, opravdu moderní. A já jsem to nejdřív nebral, jako že bych měl nějakou šanci. Já jsem si řekl, jdu si to jako zkusit, proč ne, co se může stát. A ona se mě jako zeptala, jako proč bych chtěl učit, co bych chtěl jako třeba využívat za metody atd. Jako bylo to, bylo mnoho, mnoho otázek. No a pak to nějakým způsobem jako se ukončil ten pohovor. A ona jako: „Jo mně se to líbí.“ mi řekla ředitelka a já: „Co to jako znamená - jo mně se to líbí.“ A ona: „No já bych Vás chtěla vidět jako učit.“ A já: „Jo, nemám jako s tím problém.“ Tak mi řekla: „Vymyslete si nějaký téma, je mi to jedno, chci Vás jen vidět, jak učíte.“ No, tak my jsme se nějak domluvili na nějakém datu. A v podstatě jsem si vybral, já myslím, že téma obohacování slovní zásoby. Tak jo, odvozování, skládání, zkracování atd. Jo, zase se mi nechtěla brát nějaká těžká látka, abych se tam nějakým způsobem neztrapnil. Takže z hlediska taktického to taky jako muselo být nějaké téma, které jako, fakt jako umím nějakým způsobem. No, tak jsem tam přišel do té třídy, jako jsem viděl ty děti. Mně ty děti, mně připadalo, že vypadají jako já, jo. Tak si říkám, jak tohle mám jako učit, když jsou stejně starý, nebo jako ne stejně starý, ale jako vypadají stejně jak já. Byly, jsou ode mě šest let, což taky jako generačně, my jsme stejná generace Z, že jo. Takže to je taky další věc, jo. No, tak tam přišla zástupkyně i ředitelka se na mě přišla podívat, tak já opět, že jo, už mám jako nervy, už je toho jako

docela dost na mě. No, tak jsem to nějakým způsobem odprezentoval, a ona, jo, že to bylo super, jako že jediný co, teda, že nemluvím spisovně tolik, a jako, no, že já jako o tom vím, že prostě nemluvím tolik spisovně, že to je jako fakt věc, která mi dělá problém, ale zároveň já jsem jí to odvodil tím, že vlastně těm dětem to je možná bližší, když nemluvím tolik spisovně, a ona jako, že jo, ale že z hlediska toho, kdyby přišla nějaká kontrola, tak bych to měl umět, no, měl bych mluvit spisovně. Ale to byla vlastně jediná věc, která jí jako vadila. No, tak pak mi řekla: „Jo, tak prostě za 14 dní přijďte a nějak to dáme dohromady, podepíšete smlouvu.“ A jo, a ještě další věc byla, že to se mi teda nelíbilo od toho učitele, od kterého jsem to přebíral. Já mám tři třídy, devítky a jednu osmičku, což jsem si nejdřív říkal, že je teda hodně, ty tři třídy, ale nakonec jako to taková hrůza není, když si to vezmu, že já vlastně připravuju, připravuju vlastně, mám přípravu pro dvě, no, mám jednu přípravu pro dvě. Takže pro mě je to vlastně jako, je to v pořádku, jako, jo, jediná ta osmička, já jsem pak teda ještě chtěl z toho vycouvat, že bych měl jenom ty devítky, ale pak jsem si řekl: „No už jsem slíbil, tu osmičku, tak si ji teda vezmu.“ A zároveň já jsem si ji asi musel, nebo takhle, ředitelka mi řekla, že už jsme se domluvili, ale zároveň, kdybych já to nevzal, tak by musela tu osmičku učit ona, ona tam má syna, takže by musela učit syna, tak to mi jako pak vysvětlovala, že by to jako takový bylo v tomhle problém. Říkám: „Dobře, tak jako, chápu to, tak si vezmu tu osmičku.“ No, a ještě k tomu učiteli, já jsem týden předtím, když jsem měl jako oficiálně nastoupit, tak on mě nějakým způsobem zaučil, no vlastně mě nezaučil, to bylo takový, že on jako mi ukázal, jak učí, ale mně připadalo, že ty děti ho měly hrozně jako na háku, jo, hm. On byl takový, že on si přišel, něco tam vykládal, děti si povídaly, jedly, koukaly do mobilu, no jako no, to bylo hezký, jo. A teď jako jsem viděl jako sebe, jak já to budu řešit, když oni koukají do toho mobilu, jo, nebo něco takovýho, no. No tak on mi to všechno jako ukázal, ale byl takovej, mi přišlo, takový jako znuděnej nebo naštvanej, že musí do té školy, jako musí chodit do toho, v tom *****, jako nabubřelej, nevím. Jo, a pak mi jako říkal, že měl spory se ředitelkou, no jako, no to je hezký. Hm. Tak doufám, že já s ní ty spory mít nebudu. Hm. Což jako díky bohu, to je zlatá ředitelka, nechápu jako jak s ní mohl mít nějaký spory, jo.

A: A ta škola teda, jak jsi říkal, kde je ta škola?

B: *****.

A: Jo, ok. A teda učit si chtěl vždycky?

B: Jo, já jsem chtěl jako vždycky učit.

A: Jo, já se tě teda rovnou zeptám, jelikož jsi začal už učit během studia a proč, to už jsi mi nějakým způsobem vysvětlil. Tak je něco, co tě zarazilo poté, co jsi nastoupil?

B: Ty jo, mně připadalo, že ne, ale já nevím, nevím proč. Jako mně, když já jsem si pak povídal asi týden po tom, co jsem vlastně otočil, otočil ty všechny třídy, tak si mě zavolala ředitelka a ona jako: „Tak co?“ A já jako, jakože v pohodě, jakože nemám problém. A ona se jako podivila, protože ona si jako myslela, že jako problém jako bude. A jako no, že žádný problém nemám v podstatě, že jako všechny děti a taky byl to první týden, jo, což ty děti, než se rozkoukají, oni zkusí cokoliv, aby věděly, co já vlastně ustojím. Ale v podstatě jako ředitelka úplně jako se zarazila, že opravdu jako žádný problém jsem neměl. Což jako překvapilo i mě zároveň. Že jako, to byla jako velká výzva pro mě, protože, když jsem fakt viděl ty děti, tak to byl, byl největší problém. Ale zároveň si myslím, že to je tím, že, že nejsem od nich tolik věkově, jo. Že já jim nějakým způsobem rozumím a, nevím, jako ne ve všech směrech, ale opravdu, když oni se na něco zeptají, tak já jim to třeba zkusím spojit s něčím jako novodobým, aby to bylo v pohodě. Aby mně to chápali. Protože, když by tam byla nějaká babička nebo dědeček, který jako tu jejich generaci vůbec nezná, tak tam je to horší. Jo. Takže mě nic jako vlastně nepřekvapilo.

A: Je teda něco, co bylo pro tebe nejtěžší na samém začátku?

B: Určit pravidla.

A: Pravidla.

B: Učit pravidla pro děti. Protože každá třída tam je jiná. Jo. Třeba devítka áčko, tak to je, to je strašně chytrá třída. Tam jsou jako obecně chytrý děti. Ale když já s nima dělám nějakou diskuzi, tak oni si neradi povídají. Oni jako rádi pracují, ale že by měli nějak říct svoje názory, to ne. Pak na druhou stranu je tam devítka béčko, která zase, ne že by nerada pracovala, ale ráda si jako povídá, ráda diskutuje. A pak mám zase osmičku áčko a tam je, tam je to zase takový, že to jsou ještě trošku děti, kde ještě je ta puberta k tomu. A: Jo.

B: Jo, takže tam jako je to tak půl na půl, že oni chtějí diskutovat a zároveň pracovat. Takže pro mě jako by ta osmička byla nejlepší, že tam je to půl na půl. U těch devítek něco chybí, něco převládá, prostě tam je to takový.

A: Je to tedy nastavování pravidel?

B: Vůči té třídě. Jo, ale obecně, co jsem tam teda nastavil u devítky béčka a u osmičky áčka, tak tam jsem nastavil čárkový systém. V podstatě je to za to, když si povídají, tak dostávají čárky. Když si povídají, když používají mobil, nebo sprostá slova. A myslím, že maximální počet, takhle minimální počet, aby psali diktát. Protože, pokud budou mít šest čárek, tak se píše automaticky diktát za trest. Jo, což ono šest čárek není tolik, když člověk řekne, jestli si někdo vytáhne mobil, je tam 20 dětí, si jeden vytáhne mobil, jeden řekne nějaké sprosté slovo, někdo si povídá. Ono se to nastřádá docela rychle. Takže v tomhle tom kontextu to bylo asi, já nevím, jak mě to napadlo, jo, to je další věc. Ale opravdu to pomohlo. U tady těch dvou tříd, u té devítky, u áčka tam to není problém, že oni si nepovídají. No oni pracují, takže tam není vůbec problém jako v tomhle tom kontextu. Jo. Ale tady ty dvě třídy, na ně to funguje.

A: Máš nějaké učitelké vzory? Pokud ano, co děláš stejně, nebo co naopak děláš jinak?

B: Asi z mého učitele z gymplu. Z češtiny. Ono to ze začátku to bylo tak, on je to takový, nevím, takový bohém to byl trochu, jo. Což jako zároveň všichni, někdo to třeba nechápal, ale já jsem ho dostatečně nějakým způsobem pochopil. A hlavně on hodně měl rád hudbu. A já taky, takže my jsme se nějakým způsobem bavili i o hudbě. Jo, my jsme chodili i na jeho koncerty a tak dále, takže to bylo jako fakt super. Ale zase, co mi u něj teda vadilo, to bylo, že on měl právě ty oblíbenice, třeba mě a tak dále. A on to pak ukazoval, že třeba nám nějakým způsobem ulevoval a tak dále. Teda jednou jsme ho trochu chtěli otestovat, tak jsme psali test a my jsme s kamarádem napsali úplně stejně test, ale jeho neměl rád. A já jsem dostal jedničku a on trojku. Jo, takže v tomhle tom kontextu to opravdu jako bylo asi moc, ale já mu to jako nezazlívám. Já mám taky teda oblíbenice, ale že bych to takovým extrémem udělal, to ne. Zároveň, co já podle mě dělám, já asi mám takový ten přátelský způsob jako komunikace. Jo, já si na tom trochu zakládám, protože, pokud jako tam přijdu jako nějaký diktátor, tak jako ty děti se mě budou bát, takže spíš si zakládám na tom jako on. Jo. Abych opravdu nějakým způsobem tam měl dobré prostředí. Takový to friendly prostředí.

A: Co tě na učení nejvíc baví?

B: Asi, asi ty děti, jako obecně ty děti, protože od nich se člověk dozví takových věcí, ale ne jako z hlediska prostě jako takový toho, jako člověk, když si povídá jako nějaký dospělý mezi sebou, tak je to takový, že jako neřeknou všechno na plnou hubu, ale ty

děti opravdu všechno řeknou a jim to je jedno. Třeba teďka my jsme řešili, já vždycky každý pátek s tou osmičkou a s tou jednou devítkou, s tím béčkem, protože to áčko to si moc nepovídá, tak s nima moc nedělám diskuzi, ale někdy, když jako bych chtěl, tak jako udělám. Ale vždycky v pátek udělám takovou diskuzi, že nějaký téma, si povídáme. A dneska to patří k tomu slohu, protože nějakým způsobem vyjadřují svoji myšlenku. Jo, že jsme probírali válku na Ukrajině, probírali jsme platy učitelů. To jsem se hodně pobavil, protože já mám právě toho jejího syna a on: „No a já jsem koukal teďka mamce do výplatní pásky.“ a já: „To seš hodnej, ale neříkej nám to tady.“ Ale hrozně jsem se bavil. Jo, ta upřímnost. To mě hrozně baví. Oni samozřejmě, co udělaly první, tak se hned ptaly, jestli jsem na Instagramu. Což já mám takovou... Řekl bych takovou zásadu, že já si je přidám na tom Instagramu, až je nebudu mít, až prostě skončí. Jo, takže oni už jako čekají na to, až bude konec devítky, až si mě můžou jako přidat. Nebo já si je přidám. Jo. Jo, takže v tomhle kontextu asi jako... Jo. A mě to baví.

A: Máš nějakou metodickou podporu v podobě uvádějícího učitele, nebo nějakých hospitací?

B: Asi ne.

A: A hospítace, že by k tobě někdo šel?

B: Jo, vlastně to jo. Asi paní ředitelka přišla, asi tři týdny zpátky.

A: Aha, takže jedna hospítace byla.

B: Jo, jedna. Jedna hospítace byla, a to jsem se teda jako zhrozil.

A: A věděl jsi to dopředu?

B: Věděl, věděl jsem to, ale to bylo takový jako, že ředitelka přišla: „Já se na Vás jenom přijdu podívat, jak učíte, ale nemusíte se bát.“ a já, že jo, v pohodě, jako přijďte, jako já se nepotřebuji nějakým způsobem jako kasat před tou ředitelkou, prostě když děláme nějaký témata, tak si prostě přijďte. Ale, no tak přišla prostě s tím, takovým tím lejtrem, jaký je, jaký je takový oficiální lejstro, je to myslím, že i na...

A: Hospitační arch myslíš?

B: No, ale takový jako hodně profi hospitační arch, a takže tam opravdu měla jako hodně věcí, až mi to jako překvapilo, na co se, zkoumala všechny, třeba jestli je, jestli je v té třídě, jestli jsou otevřená okna ve třídě atd., jako opravdu to měla jako asi hodně, jako profi.

A: A měl jsi reflexi s ní potom po té hodině?

B: Jo, ona si pak si mě zavolala, ale jediný, co vlastně vona mi teda vytknula, a to je jako, to byla moje chyba, to jsem, jsem se jí přiznal. Já se, já mám teda jeden problém, někdy, není to teda vždycky, že nestihnu tu časovou dotaci, jak, jako mám mít, že tu práci, kterou mám, tak jí mám na moc dlouho, nemám to nějak přizpůsobený těch 45 minut, nebo 90 minut, protože já mám dvouhodinovky někdy, v pátek vlastně. Jo, takže já nikdy neumím přizpůsobit to učivo tak, aby to, abychom se vešli do 45 minut. Není to vždycky, ale u té ředitelky se mi to stalo. A byla to dvouhodinovka, já jsem s nima dělal pravopis, a oni jsou docela v tom pravopise jako dobrý, jo. Takže já беру už jako pravopis třeba ze střední školy. No. A tam byl, byl jako problém, že my jsme probrali, že jo, celý pracovní list. Já mám takovou ještě takovou didaktickou pomůcku, používám to, že jim vždycky holkám, nebo ne holkám obecně, řeknu, kdo by chtěl nakreslit nějakou příšeru, tak oni nakreslí na tabuli nějakou příšeru. Já jí dám HPčka a oni jakoby podle toho, kolik mají jako věci správně, myslím, že maximálně třeba vždycky já mám 100 bodů, tak mají 100 HPč. Ne, ne, ne, takhle. Ještě jednou. Dám jim pracovní list. Tam jim dám, abyste porazili příšeru, musíte mít správně, plácnu, 90 bodů. A té příšeře dám taky 90 HPček a, když budou mít těch 90 bodů, tak dostanou jedničku, že porazili vlastně toho monstra. A ono je to baví, protože zároveň jako není to tak, že musí prostě jenom si odškrtnat a tak dále. Takže je to nějaká jako aspoň hra. Jo, takže to je dost baví, a to taky jako... No. To překvapilo ředitelku. Pak právě jsem měl tu diskuzi s nima mít. A měl jsem na to jenom 5 minut a já jsem to nestihnul. No, tak to mi jediný vlastně nějakým způsobem vytknula, že jako: „Hele, mohl jste to trošku jako jedno cvičení dát pryč.“ Jenomže tam byl problém z hlediska těch cvičení, že já už měl propočítaný ty správný body. Takže já, kdybych řekl: „Hele, to ne, tohle to nebudeme dělat.“ Tak právě já bych pak musel měnit to bodový hodnocení. Což jsem jí neřekl, což byla moje chyba, že mi to nějak jako nedošlo. Jo. Ale...

A: Jo, jasně. Takže byla reflexe.

B: Byla reflexe. A to ještě jedna věc byla, že mi teda zase vytknula, že mluvím nespisovně.

A: Aha. Znáš kompetenční profil začínajícího učitele?

B: Ne.

A: Jaké kompetence si myslíš, že jsou důležité pro učitele? Jestli jich je víc nebo jedna, jak to vnímáš?

B: Já to vezmu asi z toho, z té zkušenosti z Peďáku, když vidím některé ty lidi, jak mají prezentace, třeba, nebo nějakým způsobem prezentují. Mně přijde, že z toho Peďáku ty lidi neumí souvisle mluvit, takže určitě jako souvisle mluvit, mluvit nějakým způsobem spatra. Takže to ano, ale třeba na tom Peďáku, fakt ty lidi mají prezentaci, mají tam papír, mají tam všechno a čtou to. Což já si neumím představit, že bych šel před ty děti a jako bych přišel takhle s papírem a mluvil, bych jim tam takhle z toho papíru. Takže já si myslím, že ta kompetence hlavně nějakým způsobem mluvit spatra. Zároveň asi mít nějaký ty zkušenosti, nebo nějaký, jak bych to řekl.

A: Jako oborovou didaktiku?

B: Ne, já bych to spíš bral tak, že... Tak vlastně, je to pro ně takový... mít už nějaké pojednání o tom předmětu. Jo, že opravdu mít nějaké zkušenosti, umět nějakým způsobem to aplikovat pak do nějakých třeba jiných předmětů. Samozřejmě chápu, když třeba člověk dostává, nevím, fyziku a nikdy ji neučil, tak je to problém, ale dá se to doučit. Ale z hlediska tý češtiny mi přijde, tam je to těžší. Tam ten člověk prostě musí umět, musí umět, musí chápat souvislosti, samozřejmě, kde je to těžší, ale je to tak. Jo. Pak z hlediska toho určení těch pravidel, asi určitě je důležitý to jako... Tak. To asi určitě. To asi všechno. Jako mě možná ještě něco napadne, jo.

A: Jasně.

B: Jak já teďka to říkám všechno z patra, tak je toho hrozně moc.

A: V pohodě. Tak, přesuneme se k oblasti učitelství českého jazyka, jaké třídy učíš český jazyk?

B: Devítka a jedna osmička.

A: Co to je za úvazek, jestli se můžu zeptat?

B: Poloviční.

A: Poloviční, hm. Co se ti v hodinách daří?

B: Tak já mám... já mám takový problém, že tam je v devítce, tam je hodně ovlivní přijímačky. Takže já mám... já jsem si určil, že takových 60 %, 55 % dávám hodně mluvnici. A zbytek je vlastně sloh a literatura s tím, že já tu literaturu chci s nima dělat až po přijímačkách, protože my budeme hodně chodit ven, z hlediska toho, že květnu se bude rekonstruovat jejich třída, těch devítek a možná i tý osmičky, vlastně té celé jedné budovy. Takže budeme chodit ven, takže já to chci nějakým způsobem aplikovat pak venku. Takže já hlavně jakoby... co se mi daří, tak mě nejvíc jakoby baví ta mluvnice, takže z hlediska toho mě asi jako nejvíc, co mě tam jako nejvíc baví,

jsou jako větné členy. Větné členy obecně, s tím, že vím, že zase ty děti s tím mají hrozný problém, jo.

A: Takže tím myslíš jako, že se ti daří ten výklad, nebo jako že..?

B: Výklad. Výklad obecně. Jo. Výklad obecně a možná i ta aplikace toho. Jo, samozřejmě další věc je, že, když já jsem je měl poprvé, tak já jim říkám: „Hele to, já vím, že nikdo, že někomu jde víc matika, někomu jde víc čeština, chápu to, mně třeba nejde matika, ale hele to, máte z toho přijímačky, musíte aspoň mít nějaké minimální pojednání o tom, co je prostě třeba příslovečné určení, jo, ale prostě chápu, že někomu to třeba jde méně, než jako někomu, kdo fakt jako se tím zabývá, baví ho to.“ Jo, Jo, takže v tomhle asi ty větné členy a pak mě ještě teda bavilo obohacování slovní zásoby, protože tam jsme s děckama použili umělou inteligenci. Jo, takže tam, tam to bavilo asi obzvlášť i ty děti. Že mohly využívat i tu umělou inteligenci. Jo. A pak teda, co mě ještě bavilo, a to teda jako ne, že bavilo mě, ale spíš to bavilo ty děti, já většinou těch 14 dní, když je zkouškový, tak chybím, jo. Tak já hodně využívám, využívám, že by, že třeba dělají videa, vytváří na nějaký téma. Takže já v podstatě, když jim zadám, ať udělají video, tak já v podstatě bych nemusel nic dělat. Jo, oni to prostě natočí na nějaký téma a já bych měl vlastně leháro, když to tak řeknu. Takže já v tomhle tom kontextu to leháro nemám, já místo toho se učím, učím na ty zkoušky, ale je to baví, protože v podstatě dělají něco jiného.

A: Jo. A kde máš prostor pro zlepšení? V čem konkrétně?

B: No, já myslím z hlediska té didaktiky asi některé věci, že třeba jsme se teďka učili jako na didaktice literatury model E-U-R. Nebo jak se to jmenuje.

A: Evokace, uvědomění, reflexe.

B: Jo, no. Jo. Jako takhle, oni nám to tam představují tak, že bychom to měli využívat každou hodinu, ale já jsem, já mám ten názor, že to člověk nemůže využívat vždycky. Ale já vlastně jsem si pak uvědomil, že vlastně ten model používám, aniž bych jako věděl, že ten model existuje. Jo. Jo, což bylo jako zajímavý. A já jako využívám hlavně na začátku, teda. Neužívám to vždycky ten model, ale z hlediska, že jim dám doprostřed tabule nějaký téma, a oni, a oni mi v podstatě vytváří myšlenkovou mapu. Jo, takže je to nějaký uvědomění, a tu reflexi tu dělám jako, ne že minimálně, ale když jdu nějaké velké téma, tak jim řeknu, hele, teď tady máte prostě papírky, napište mi tam, co jste si zapamatovali z tohoto tématu. Jo, a to jako stačí, ale nedělám to tak, že

bych to fakt dělal každý, každou hodinu, protože to je, je to z hlediska časového, tam nejde pak zvládat. Jo.

A: Znáš ŠVP své školy, konkrétně oblast Jazyka a komunikace?

B: Jo, jako pročítal, nebo takhle. Já jedu podle učebnice, nebo podle toho, co třeba mi řeknou kolegové, že bych měl s nimi projít. Ale zase, v těch učebnicích mi přijde, že jsou věci, který ty děti jako nevyužijou. Ne jako ve velkých případech, ale jako jsou tam některá témata, která jako jsem opravdu jako vypustil, že si říkám jako proč, proč to tam těm devátákům jako vůbec dávají. Zároveň tam je další věc, to, že ten školní vzdělávací plán v té škole je takový hodně jako zaměřený, v té literatuře, opravdu na ty směry, že, opravdu se učí už od šestky fakt jako každý směr za druhým, musí se učit autory. Což mi přijde, a mě třeba ani neučili na základce ty směry. Přijde mi to, přijde mi to pro ně takový moc komplikovaný. No, že já bych spíš jako je naučil, jak se chovat k tomu textu. Ale učit je opravdu, aby se bifovali jako, nevím, představitele jako dekadence. To se mi nelíbí, ale zároveň musím to učit, protože v tom všechno to je. Takže jako já to nějakým způsobem osekám. Osekám to, ale opravdu musím to zmínit, musí to být aspoň nějakým způsobem námětem té hodiny. Čili mi z hlediska třeba té literatury, tak tam hodně dělávají třeba myšlenkové mapy na ty autory, nebo dělají prezentace, aby měly nějakou prezentaci před známým publikem.

A: Takže ho znáš a přizpůsobuješ si ho.

B: Jo.

A: Tvoříš si tematické plány sám, nebo je máš předvytvořené?

B: Já jedu dost freestyle. Dost freestyle v tom, že buď jedu teda podle toho, co je v učebnici, ale když je to fakt jako podle té učebnice, tak to dost osekám a zkusím to aplikovat třeba nějak jinak. Ale že bych jako si dělal svůj tematický plán, to vůbec.

A: A takhle, od toho učitele, od kterého si přebíral ty třídy, tak ten nějaký tematický plán měl a vlastně do toho si nastoupil, do toho tematického plánu?

B: On mi vůbec nic takovýho neřekl. Ne, nedal. Jo, to byl takový, já ho nechci pomlouvat. Ale vůbec, on mi jako, vlastně jediný co, pravda, jediný co, tak mi poslal e-mail ve tři hodiny ráno, že se jako omlouvá, že jako nestíhá, ale že mi jako napíše svůj názor na ty svoje třídy, nebo na ty třídy, co měl, nebo co budu mít i já. A teďka mně jako přišlo, že vlastně ani jednu tu třídu neměl rád nějakým způsobem, takže vždycky tam našel něco, co se mu nelíbilo a dost jím to jako myslím, že vyčítal pak.

Takže v tomhleto kontextu asi tematický plán jako asi měl, ale neřekl mi o tom vůbec nic.

A: Jak máš koncipované hodiny českého jazyka? Máš vybrané jednotlivé hodiny, ve kterých se věnuješ slohu, mluvnici a literatuře, nebo to nějak propojuješ?

B: Já to mám udělané tak, že většinou v pondělí, že máme mluvnici, v úterý literaturu a v pátek máme, protože mám dvouhodinovky, tak tam máme mluvnici a sloh.

A: Můžu se zeptat na dotaci, kolik máš hodin?

B: Čtyři hodiny týdně.

A: 4 hodiny týdně, takže máš třeba dvakrát hodinu mluvnice a jednou sloh, jednou literaturu, je to tak?

B: Ano, jo. S tím, že tam zase jde o to, že když my ztratíme jen třeba jednu hodinu té mluvnice, tak já to většinou nahradím buď slohem, protože pro mě je asi základ, aby uměli na tom druhém stupni spíš tu gramatiku než nějaký sloh. Samozřejmě ten sloh je důležitý, to neříkám, ale přijde mi, že pak na té střední škole, že tam se tolik ten pravopis nedělá. Tam už se to bere tak, že prostě umíte pravopis a jedeme dál. Takže pro mě asi základ je spíš umět pravopis, ale samozřejmě ten sloh a literatura, to je nějaký důležitá věc.

A: Máš nějaký postup, který aplikuješ při tvorbě příprav?

B: Takhle, já mám třeba, já mám Frause jako učebnici. A mě jako ten Fraus nevyhovuje, protože tam není tolik jako cvičení, abychom to procvičili všechno. Takže já buď jsem si třeba nakoupil nějaký učebnice od Taktiku třeba, a pak mám ještě ty, a teď nevím, jak se ta knížka jmenuje, ale to je jako super knížka. To ti kdyžtak pak pošlu. Nepamatuju si, ale jako opravdu jako dobrá knížka. A jako dost taková náročná na přemýšlení těch dětí, ale jako hodně mi to usnadňuje práci, tadyta knížka¹⁸⁵.

A: Je to odborná literatura nebo učebnice?

B: Učebnice, ale opravdu jako tady ta knížka, co mám, tak to je fakt jako super. A i kolegyně mi říkala, že ji využívá, že opravdu jako je super, tak pak kdyžtak vyfotím.

A: Jo, jo.

B: Ale z hlediska toho já třeba využívám třeba pracovní listy. To samozřejmě, prezentace si dělám svoje. Že vždycky vezmu nějaký to téma třeba právě z té učebnice a vezmu to většinou, já už to dělám trošku ze středoškolského hlediska. Ale

¹⁸⁵ Knížka se jmenuje *Procvičujeme češtinu v 9. ročníku* od nakladatelství Nová škola Duha.

že jim to vysvětluju hodně jako dopodrobna, ale aby to byla trošku už příprava na tu střední školu. Takže z tohle důvodu, ale dělám to, takže ty prezentace jsou většinou jako už středoškolskýho typu trošku.

A: Jo. A je to třeba, že si uděláš týdenní přípravu nebo ze dne na den děláš?

B: Ze dne na den.

A: A poslední otázka k tématu, k tomu tématu učitelství českého jazyka a to, jaké kompetence by měl mít konkrétně učitel českého jazyka?

B: Jo, já si myslím, že by měl určitě chápat obecně jako text. Texty, ale trošku nějakým způsobem. Ano. Takže trošku nějakým způsobem k nim mít...

A: Vztah?

B: Určitý vztah, ale zároveň ten vztah nějakým způsobem podrobit tomu, že učí děti a že neučí nějaký, nějaký vysokoškoláky, jo. Takže spíš jako mít vztah k těm textům, ale zároveň vybírat ty texty tak, aby ten, aby to dítě chápalo třeba souvislosti a tak dále. Takže v tom asi kontextu...Ale tohle to je dost teda jako náročná otázka. Jo, a zároveň asi by mohli mluvit teda spisovně, ale tam jako, tam to teda umět jako.

A: Zeptám se na komunikačně slovou výchovu a to je, co je dle tebe cíl slohové výuky a jak se ji snažíš dosáhnout?

B: No. Ještě mi zopakuj otázku.

A: Co je dle tebe cíl slohové výuky a jak se ji snažíš dosáhnout?

B: Vrátime se k ní, jo?

A: Jasně, určitě.

B: Vrátime se k ní.

A: Psaní mám vymezené jako nějakou samostatnou produkční činnost žáka, je to teda schopnost tvořit kultivovaný jazykový projev, který odpovídá funkci a komunikační situaci. Pokládáš toto psaní za důležité?

B: Asi ano, asi ano. Asi určitě, jako tohleto.

A: Proč si myslíš, že je důležité u žáků rozvíjet dovednost psaní?

B: Mně v dnešní době přijde, že ty děti vlastně ani neumí psát jako nějakým způsobem, jo. A spíš i, ne možná to tak psát, ale spíš tu myšlenku, jako pak dát do toho textu, jo. To je asi ono.

A: Takže vyjádřit se?

B: Jo, to vyjadřování a já to dělám právě zase skrze tu diskuzi, spíše.

A: Jaké psaní by se podle tebe mělo u žáků rozvíjet? Třeba jaké útvary? Nebo témata?

B: Třeba teďka, jsme dělali fejeton, jo. Ale mě to hrozně bavilo, protože samozřejmě děti si tam můžou z toho dělat srandu, můžou nějakým způsobem pobavit. Takže já si myslím, že ten útvar obecně jako není, není asi důležitý. Já si myslím, že by to mělo hlavně bavit, a hlavně jako nějakým způsobem rozvíjet nějakou myšlenku samo o sobě. Takže ten žánr mi nepříjde jako úplně důležitý. Jako vypravování a takový věci, z hlediska třeba toho vypravování, tam je to dost těžký. Já sám o sobě třeba vypravování nemám rád. Díky bohu jsem se mu vyhnul, protože ten učitel to právě dělal, ten bývalý učitel, takže já jsem se mu dosti vyhnul. Příští rok se tomu asi nevyhnu, protože budu mít ty dva, tu svoji osmičku, takže tam se tomu asi jako nevyhnu. Ale to vypravování je prostě těžký.

A: Takže to psaní, které by se mělo rozvíjet, je nějaké psaní, které je vlastně baví?

B: Jo, baví. Jo. Jo, protože jako taky, řekneme si to na rovinu, jako děti moc čeština nebaví, jo.

A: Jak při přípravě hodin slohu postupuješ? Máš nějaké zdroje, odkud čerpáš? Učebnice, inspirace od kolegů?

B: Aha, inspirace od kolegů. Z devítky to dělám prostě podle Didaktisu, ale to je už určitě ze střední školy. Takže tam nějakým způsobem využívám, anebo využívám třeba i některé materiály, co mám ze střední školy od toho svého učitele. To taky hodně využívám, no. Ale to jsou jakoby většinou, že jo, udělané od toho mého učitele, takže i to.

A: Spatřuješ v současné výuce slohu nějaké nové příležitosti, nebo naopak omezení?

B: Nějaké omezení ve slohu?

A: Nebo naopak nějakou novou příležitost?

B: Asi ne. Takhle říkám, je důležitý, ale pro mě je primárně důležitá mluvnice.

A: Vzhledem k tomu, že v komunikačně slohové výchově se aplikuje komunikační princip, tak by se měl krom psaného projevu v té škole rozvíjet mluvený projev. Jak ty rozvíjíš mluvený projev? Už jsi zmiňoval nějaké ty diskuze.

B: U sebe nebo u dětí?

A: U dětí, určitě ve škole.

B: Tak asi primárně, co jsou ty diskuze.

A: Říkal si, každý pátek máš hodinu diskuze, nebo?

B: Není to jako každý pátek, protože jako, kdybychom si povídali každý pátek, no to je jako takový už kontraproduktivní pro ně, ale no i pro mě, ale zároveň pro mě je

těžký jako vymyslet zase téma, který jde, bude bavit, zároveň i mě, a zároveň, abych já o tom něco věděl, jo. Tak jako buď si já musím něco na to načíst, což je zase pakařina víc pro mě, takže já to většinou dělám tak, co mě třeba zajímá a co by je mohlo teoreticky zajímat, jo. A to, co teda ty děti hodně oceňují, takže aspoň něco jako vysoká škola mi jako takhle dala. A to, že my děláme každý tři měsíce evaluaci, na mě dělají evaluaci. Že oni anonymně píšou normálně na papír, co by změnili, co by změnili obecně třeba ve škole, co by změnili hlavně ve výuce, v mojí výuce. Co by třeba přidali, co jim chybí. A nějakým způsobem pak na konci ještě mají zhodnotit sebe za ty tři měsíce. A v podstatě je to anonymní, takže tam prostě člověk napíše, co prostě si myslí. A ty děti to dost, teda jim se to jako líbí. Ale je to jako, nejde o mluvený projev, ale je to prostě jako projev sám o sobě.

A: Jojojo, já si to asi dopíšu tady k tomu, co se ti daří, protože to mám pocit, že spadá víc tam. Jakým způsobem rozvíjíš písemný projev?

B: Jo, no ty slohové práce, třeba my teďka budeme dělat úvahu, jo. Tam já mám trošku problém, protože nevím, jaký mám dát témata, protože úvaha, sama o sobě je hrozně těžký tvar. Protože, kdybych jim dal nějaký téma, který by mě napadlo, tak to dítě třeba o tom nemusí nic vědět. Jo, a já si zakládám na tom, že pokud člověk chce psát úvahu, tak opravdu o tom něco musí vědět. Jo, protože když píše třeba plusy a mínusy, tak když člověk o tom nic neví, tak ani nemůže vědět plusy a mínusy. Takže tam je problém u té úvahy sám o sobě, tak určit ta témata. Ale napadlo mě teďka téma, že by napsali, že jsou devítce hlavně. Jo. Že by mohli napsat plusy a mínusy, nebo co jim vzala a dala základní škola. Což je vlastně věc, o které něco aspoň ví, protože do té školy chodili. Ale tam se trošku bojím toho, že budou opisovat z internetu. Jo, teď jako ti říkám prostě něco, abys si to kdyžtak mohla dopsat. No teďka možná to je k některý otázce, ale teď mě to napadlo.

A: Ano.

B: Takže by to bylo. Takže rozvíjím to, že jako píšeme.

A: Zazněly už nějaké útvary, které s žáky probíráš, zazněla úvaha, co ještě?

B: Ještě charakteristika a pak jsme dělali s osmákama líčení. Já k tomu líčení mám takový vztah, že takový dost negativní názor na to líčení, z hlediska toho, že my jsme líčení psali hodně. Hodně jsme ho psali na základce. A je to, že je to umělecký popis. A každý dítě zase neumí používat umělecké prostředky a tak dále. Takže pro mě třeba líčení jsme probrali. Ale říkám jim, hele, je to umělecký popis. Vy musíte prostě

nějakým způsobem myslet jako pisatel, jako umělec. Musíte nějakým způsobem vidět něco jiného. Třeba, když vám dám obrázek přírody, tak už v tom musíte nějak vidět nějaký smysl. Napíší to všichni. Takže my jsme třeba líčení probrali. Pak dělali to vypravování, ale to nedělali teda se mnou, ale dělali ho. Pak se mnou dělali ten fejeton.

A: A to jsou ty, které máte v ŠVP?

B: Jsou, jo, ty tam jsou.

A: Používáš pro výuku psaní nějaké výchozí modelové texty? Pokud ano, jak s nimi přesně pracuješ?

B: To je zase, jak já to dělám, jako ten svůj freestyle, jak říkám. Tak líčení já jsem učil tak, že to bylo z hlediska teoretického, pak jsme měli nějaký text, na kterém jsme si to ukázali. Teďka z hlediska třeba té úvahy, tak já tam mám právě jeden text od toho svého učitele ze střední, takže ho využiju.

A: Jako že jim ho dáš jako ukázkou?

B: Ne, já jim to vytisknu normálně a budeme si tam ukazovat nějaké důležité věci, které by měla vlastně mít ta úvaha. Jo, protože to je taková jako specifická úvaha. Nevím teďka, o čem to tam je, ale je to tam něco.

A: Jak často píšeš slohové práce?

B: Jednou za pololetí, takže vlastně dvakrát za rok.

A: Jaký rozsah zadáváš u slohových prací?

B: Já jim řeknu minimálně A4. Jenomže tam je zase problém, když člověk řekne minimálně A4, tak jsou tam experti, kteří udělají takovouhle osnovu a řeknou: „No ale to je A4.“ Říkám, že ale toho textu. Takže já řeknu A4 textu. Ale zároveň, aby to splňovalo tu osnovu tak, aby to bylo. Aby opravdu byl nějaký úvod, aby nebyl úvod, jedna věta. Aby to bylo nahuštěný informacema a opravdu. Takže já řeknu sice minimálně A4, ale musíte opravdu splňovat každý to kritérium, který tam je.

A: Píšeš slohové práce v hodinách nebo za domácí úkol?

B: Ne, za domácí úkol. Mají je dělat doma. Samozřejmě, kdybych chtěl si udělat, bylo by to na dvě hodiny. Můžu jako jim říct, že v pátek si napíšeme slohovou práci, ale je to hrozně těžký. Jako napsat slohovou práci třeba za hodinu, za dvě hodiny je prostě náročné.

A: Takže vlastně, když píšou jedenkrát za pololetí, tak píšou doma?

B: Doma. Jo. Doma, ale s tím, že oni třeba můžou přijít, můžou se třeba zeptat, co bych jim mohl pomoci. Ale nechci, aby to jako psali úplně ve škole.

A: Ok. Jak zadáváš slohové práce? Téma plus útvary, nebo jedno z toho, nebo určitě délku, nebo aktuální téma?

B: No, tak útvary určitě nějaký způsob. Takhle, já to vedu podle toho útvaru. Takže vždycky útvary, máme, já nevím, třeba řeknu úvahu. Pak to téma, tam je problém, že třeba u těch devátáků, tak tam bude určitě, co jim dala a vzala základní škola. Ale u těch osmáků, já nevím. Teďka upřímně.

A: Hele, a dáváš na výběr, třeba ten útvary, dáš úvahu a dáš více témat na výběr, nebo dáváš striktně jedno?

B: Jedno. Jedno.

A: Jedno. Do jaké míry, to je tady ta otázka, do jaké míry mají žáci možnost ovlivnit výběr tématu, tedy?

B: Takhle, když přijdou s nějakým tématem, na které řeknu: „Jo, to je dobrý, to napiš!“, tak s ním nemám problém. Ale oni jsou takový, ještě jak jsou v té pubertě, oni jako si budou vymýšlet takový témata, aby pobavili třídu. Jo, takže asi jako můžou ovlivnit, ale musí to mít nějakou myšlenku.

A: Jo. Děláš, nějaké přípravné aktivity před, nebo po vlastním psáním? Diskuze, osnova, myšlenková mapa?

B: No, tu myšlenkovou mapu, to děláme hodně. Jo, zase to je, zase ty evokace, co si pamatují. A oni si pak tu myšlenkovou mapu můžou vlastně přepisovat do toho vlastně všechno. Neříkám, že to dělají všichni, ale ti, co chtějí.

A: Ale to není v rámci slohu?

B: Ne, spíš jako zápisky.

A: A osnovu jsem slyšela, takže když píšou ty slohové práce, tak ta slohová práce má mít osnovu. A děláte ji společně?

B: Společně. Já jim třeba dělám to, a to jako taky ocenili teda, že já jim normálně vytisknu na papírek osnovu, co by tam mělo mít, na co si mají dávat pozor a tak dále. Jo, samozřejmě to určitě pak je jejich věc, jak oni s tím nakládají, ale dostávají normálně papírek s průvodními informacemi.

A: Takže osnovu jim určitě ty?

B: No, tu obecnou jo.

A: A aktivitu nějakou po, po tom psaní, jestli děláte? Reflexi?

B: Takhle, já jim píšu reflexi do té slohové práce pod to. Takže já si každého, když ho zavolám a řeknu: „Hele tady ta slohovka není třeba povedená.“ Já jim to tam prostě napíšu, protože nebudu jim lhát, že je povedená. Takže já jim napíšu: „Hele, není moc povedená, chybí ti tam tohleto a tohleto, tohle bych upravil, opakuješ tam hodně slova.“, jsou líní, což je klasika samozřejmě. „Pořád využíváš že, jo, zaměř se na to příště, prostě, ať je to lepší.“ Jo, takže já vlastně tu reflexi píšu pod to. Což jsem se teda ze začátku bál, že s tím budu mít třeba problémy s rodičemi, že jako to budou hodně jako, že budou takzvaně disovat, jak oni říkají. Jo, ale ne.

A: Pracuješ nějak dál s žáky s jejich hotovými slohovými pracemi? Mají vlastně žáci možnost nějak dál pracovat s tím jedním textem, který už napsali?

B: Jako, můžou, jo, ale zase ta časová dotace není tak velká, takže... Málo času. Málo času. Jako můžu, nebo mohli by, ale z hlediska toho času to nejde tolik.

A: Na vaší škole hodnotíte sumativně?

B: Většinou ano. Tam je to udělané ještě tak, a to se mi docela líbí, že tam je to rozdělený, že známka obecně má 50 % váhu ty znalosti, ty testy, 25% je tam přístup k předmětu, takže jak si třeba vedet sešit, jak pracuje v hodině a tak dále. Hm. A pak je tam... Měl jsem se podívat.

A: Podívej.

B: Protože já to tam musím zadávat každý měsíc, jo, takže..

A: Ok, takhle teda hodnotíš obecně v češtině?

B: Jo, samozřejmě, já toto... ale počkej, podívám se tady. Znalosti, dovednosti, aktivita. Máme vlastně 50 % je normálně znalosti, 25 % je aktivita a 25 %... Hm. Je přístup k předmětu.

A: Hm. Takže aktivita je něco jiného než přístup.

B: Aktivita, jo. V podstatě ta aktivita je o tom, že prostě se hlásí, jakým způsobem pracuje, přístup k předmětu. Je hlavně to, jak se třeba připravují, jaký mají, jako třeba...Třeba oni teda musí ještě dělat portfolia, že si opravdu musí každý třeba papír, nebo každý cvičení, nebo každý pracovní list, tak se musí nějakým způsobem dávat do portfolia. Každá jedna část toho portfolia je jeden předmět.

A: Ale to není od tebe?

B: Ne, to už je normálně od školy.

A: To se mi líbí. Jak sloh hodnotíš? Sumativně, formativně, vrstevnický, že si třeba můžou práce navzájem hodnotit, nebo sebehodnocení, popisná zpětná vazba? Co z toho využíváš?

B: Hele já... Tam je těžký to, že u toho slohu není úplně rámcově nějaká známkovost. Jo, že opravdu tam je to podle toho citu, jak já si jako myslím, že by měl ten sloh vypadat.

A: Myslíš ta subjektivita?

B: Samozřejmě, je to těžký. Jo, já se na to ptám, jestli je nějaký muštr podle toho, jak by se měl hodnotit, ale není. Takže já většinou využívám buď jako nějakou osnovu, jak by se mělo, nebo dle maturitních kritérií, ale tam já to dost osekávám, protože pořád jsme na základní škole, ne střední škole. Jo, takže jako se inspiroju tady tím, ale... Jo. Jinak není nějaký muštr podle toho, jak by se to mělo opravovat.

A: Popisná zpětná vazba?

B: Já jim vždycky napíšu známku a potom prostě, nevím, třeba pětiřádkovou reflexi ode mě.

A: A vrstevnické hodnocení? Že by si navzájem hodnotili ty svoje práce?

B: To asi ne, protože tam je problém, že oni, kdyby si to přečetli, tak oni by si pak jako nadávali: „Ježiš, ty jsi tohleto, ježiš, ty seš takovej.“, takže to jako asi ne. Na střední škole by to asi šlo, ale tady na základce bych se trochu bál.

A: A sebehodnocení nějaké, že by se hodnotili sami vlastně, tu svoji práci?

B: To asi ne, to asi ne. Hm. Možná bych to mohl zařadit, ale zase, zase vždycky časový pres.

A: Jasně, čas.

B: Ale jako šlo by to, šlo by to, jako nenapadlo by mě to, ale šlo by to.

A: Ptáš se na zpětnou vazbu žáků při hodinách slohu?

B: Takhle, oni mi napsali, že to téma jako, že to bylo hezký to téma, který jsem jim vybral, z hlediska ty charakteristiky. Ale že jsem byl moc jako, podle nich jako přísněj. Ale tam byl nějaký problém, že když jen člověk napíše první ty kritéria, a hlavní kritérium tam bylo hlavně jo, neopakujte být a mít, zkuste to něčím nahradit. Tak jako nemůžu člověku dát jako třeba trojku, když prostě v každé větě má být a mít. Takže jako asi, asi podle nich jsem dost, dost na to pedant. Ale tam to jinak jako nejde.

A: Znáš nějaké metody tvůrčího psaní? Využíváš je ve svých hodinách komunikačně slohové výchovy?

B: No, moc ne, nebo takhle. My jsme dělali s tou umělou inteligencí.

A: Hele, na to mám hned další otázku.

B: Aha.

A: A to je, začleňuješ nějakým způsobem umělou inteligenci do hodin slohu?

B: V podstatě jako ta umělá inteligence, jako jak je to taková novinka, tak samozřejmě tam my jsme vytvořili zase diskuzi. Ale z hlediska toho třeba, ne asi možná toho slohu, ale třeba, když jsme dělali ty videa, tak jsem řekl: „Hele, samozřejmě natáčíte si to sami, ale zkuste udělat scénář, ať vám udělá ChatGPT scénář. Jo, že vy vlastně nemusíte vymýšlet, co budete dělat, ale může vám dávat návrhy ta umělá inteligence.“ Takže asi z tohohle toho hlediska, ale jako... Asi ze slohu, asi ne. Spíš jako z jiných částí literatury, spíš z té literatury třeba, nebo i z jiného něco, no.

A: A používáš třeba ty... ten ChatGPT nebo umělou inteligenci obecně při přípravách?

B: To jsem dělal, že asi tak dvakrát. Když jsme dělali to obohacování slovní zásoby, tak já jsem si řekl, jo, potřebuji nějaký text, kde budou prostě, že jo, nějaký...nějaká slova z odvozování, skládání, zkracování. A ono jako člověk, jako aby... samozřejmě v učebnici zase od Frause, zase tam skoro nic nebylo klasicky. Jo a ona není tak vyvinutá, ta umělá inteligence, aby se to dalo užít hlavně jako v češtině. Já to jako chápu možná v matematice, možná v programování tam jako ano, ale v tom jazyku tohle to ne.

A: Tak jsme na konci, a já se vrátím k otázce, kterou jsme přeskočili, a to je, co je dle tebe cíl slohové výuky? A jak se ho snažíš dosáhnout?

B: Já si myslím uspořádat ty svoje myšlenky tak, aby mně dělaly vůbec smysl.

A: A...takže schopnost vyjádřit se?

B: Zase schopnost vyjádřit se asi. A schopnost možná chápat o sobě ten text, že musí mít nějakou funkci. Hm. Jo, chci, aby uměli ten text nějakým způsobem jako taky chápat. Hm. Chápat ten text.

A: A jak ho rozvíjíš v těch hodinách slohu?

B: No asi tou učebnicí.

A: Jako těmi cvičeními, které tam jsou? Texty?

B: Jo, jo, jo. Anebo třeba i z Cermatu. Jo. A Cermat má taky jako docela dobré texty na chápání toho textu, takže vezmu třeba část nějakého toho testu, kde je právě ta

analýza. A v podstatě přečtou si tam, přečteme si to společně podle toho, jestli třeba zkouším, což já teda to zkoušení taky moc jako nevyužívám.

A: No tak jo, to je ode mě vše.

Příloha 6 Rozhovor č. 4

Dotazovaná: začínající učitelka Adéla

Věk: 27 let

Vzdělání: ukončené magisterské studium Bohemistiky, nyní na PedF UK – dodělává si pedagogické minimum

Praxe: 1,5 roku (1 rok na SŠ, půl roku nyní na ZŠ), Praha

Setkání: osobně

A: Tak jo, tak já tě poprosím o věk, jestli můžu.

B: Jasně, 27.

A: Délka praxe?

B: Na měsíce?

A: No, nebo na roky? Je to fuk.

B: Jo, tak učím druhým rokem, tudíž rok a půl.

A: A vzdělání?

B: Magisterská bohemistika. A teď jsem na Peďáku na tom doplňujícím pedagogickém.

A: Takže nějaký CŽV? Celoživotko?

B: Ano.

A: Jak ses dostala k učitelské profesi?

B: Byla jsem na stáži v Banátu, v České škole. A, když jsem se vrátila, tak jsem potřebovala práci. A tak člověk k tomu celoživotně inklinuje, doučka, jazykovky, cizinci, ale je to školství jako školství, tak z tohohle důvodu.

A: Jak dlouho učíš a kde? Tak už jsi říkala, jeden a půl roku. A učíš kde?

B: Jako Prahu? Praha *.

A: Praha *, ok. Začala jsi učit až po absolvování vysoké školy nebo během studia? Proč?

B: Jako takhle v tom školství, až po absolvování.

A: Proč?

B: Protože jsem to nikdy nechtěla dělat.

A: Jsi ráda, že to děláš?

B: Jsou dny, kdy ano.

A: Ok. Je něco, co tě zarazilo poté, co jsi nastoupila?

B: Náročnost a plat.

A: Náročnost jako té profese samotné?

B: Co všechno to obnáší.

A: A co tě tam třeba konkrétně překvapilo?

B: Výchovný aspekt, jak moc se dbá na tu výchovu. Jo, protože na té základní škole je vlastně i nějaká ta výchova toho žáka.

A: A pak jsi říkala plat. Pozitivním, negativním?

B: Velmi negativním.

A: Co pro tebe bylo nejtěžší na samém začátku?

B: Já jsem začínala na střední. Takže já občas možná budu odpovídat, co se týče té střední. No, nejtěžší byl ten jako pocit toho jako osamocení. Že vlastně jsi ty a tři sta dětí a nějak si s tím jako máš popasovat.

A: Chci se teda zeptat. Celkovou praxi máš 1,5 roku.

B: Ano.

A: Ale teď učíš půl roku. Na té základce?

B: Na té základce.

A: Ano. Tak já si to tam napíšu. Máš nějaké učitelské vzory? Pokud ano, co bys chtěla dělat stejně nebo co naopak děláš jinak?

B: Mám učitelské vzory. Chtěla bych být stejně precizní. A chtěla bych méně mluvit a víc naslouchat.

A: To bereš jako, že to děláš jinak, tuhle tu věc?

B: Ano, ano. Tyhle ty dvě věci dělám jinak.

A: Jinak, jo. Můžu se zeptat, byly to češtinářské vzory?

B: Ano. A možná znáš Synkovou? Právě dělala hodně syntax a morfologii.

A: Ne.

B: Nevadí, tak ona je asi na mateřské pořád.

A: Ještě se teda jdu k té preciznosti a méně mluvit a víc naslouchat. Tak to nedělal ten tvůj vzor?

B: Ne, to naopak dělal a chtěla bych být taková jako on.

A: Jo, jo. Ok. Co tě na učení nejvíc baví?

B: Asi kontakt s těmi dětmi a čeština, gramatika.

A: Takže ten obor vlastně?

B: No, jak je tam i ta literatura, tak to moc ne. Takže mě vyloženě zajímá morfolgie, syntax, tak tahleta část, co na té základce je, prostě pojímaná jako na mluvnice.

A: Jo, jo. Máš nějakou metodickou podporu nebo měla jsi teda metodickou podporu v podobě uvádějícího učitele?

B: Ne.

A: Ani teď?

B: Ani teď.

A: Aha.

B: Nebo respektive, když požádám a zeptám se, je mi pomozeno, ale... Jo, ale... Že by se on někde o mě aktivně zajímal, to...ne.

A: A víš, že máš nějakého přiděleného?

B: Mám přiděleného, ale není tam nic, co bychom třeba...

A: Co by dělal?

B: No, no, no.

A: Co náslechy, hospitace, reflexe? Ať už od vedení nebo toho uvádějícího učitele?

B: Dohromady za ten rok a půl jsem měla čtyři učitele, kteří se na mě přišli podívat, takže čtyři hodiny. A já sama jsem absolvovala dohromady třeba dvacet náslechových hodin.

A: U těch různých učitelů?

B: U těch různých učitelů.

A: Ale vlastně jako, že by se na tebe šla podívat třeba paní ředitelka nebo pan ředitel?

B: To byly taky ty čtyři.

A: Ty čtyři, jo.

B: První zástupně na minulé škole. Na téhle škole paní ředitelka a pak já jsem požádala své dva kolegy češtináře, aby mi dali feedback.

A: Jo, super. Bylo to požádání o nějaký ten náslech kvůli tomu, že jsi tam řešila třeba nějakou situaci, se kterou sis nevěděla rady nebo jsi prostě jenom chtěla nějakou zpětnou vazbu?

B: Chtěla jsem zpětnou vazbu, chtěla jsem ujištění, že to nedělám strašně, ne dobře, ale ne strašně, a taky jsem chtěla něco, co bych třeba mohla změnit. Jo. Co třeba dělám špatně a nevidím to. Ale jenom bych chtěla říct, že nikdy ta hodina, když jsem měla hospitaci, neprobíhala tak jako normálně, pochopitelně, že je tam to cizí osoba, takže ta hodina prostě vypadá jinak.

A: Hm. Znáš kompetenční profil začínajícího učitele?

B: Je to nějaký termín, nebo?

A: Takhle, já se nebavím o tom kompetenčním profilu absolventa učitelství, jo, to, za čím stojí Otevřeno. Bavím se vyloženě o jedné příručce od SYPA, kde jsou nějaké kompetence vlastně učitele, zároveň i teda můžeme toho začínajícího učitele.

B: Ano, nikdy jsem to neslyšela.

A: Ono se na to váže ta následující otázka a to je, jaké kompetence si myslíš, že jsou důležité pro učitele?

B: Ještě jednou prosím otázku.

A: Jaké kompetence si myslíš, že jsou důležité pro učitele? Můžu pomoci návodnou otázkou, ale to je, že v tom kompetenčním rámci jsou kompetence třeba jako plánování výuky, realizace výuky, hodnocení, sebereflexe a tak dále.

B: Zajímavé. Tak určitě plánování, ale zároveň improvizace, komunikace, objektivnost určitě a erudovanost.

A: Tak jo. Tak přesouváme se k té oblasti učitelství českého jazyka. A můj dotaz je tedy, jaké třídy učíš český jazyk?

B: Učím teď aktuálně 6. a 7. třídu plus mám Ukrajince z 9. třídy na češtinu pro cizince.

A: Je to teda těch 0,78 úvazek?

B: Ano, ano. Ale já teda učím ještě španělštinu. Takže v tom je zahrnutý. Takže já mám takhle dohromady 13 hodin češtiny a 6 hodin španělštiny.

A: Jo, jasný. Kolik mají tedy časovou dotaci 6. a 7. třídy?

B: Každý den. 5 hodin češtiny týdně.

A: Co se ti v hodinách češtiny daří?

B: Já myslím, že se mi daří dobrou atmosféru. Myslím, že se mi tohle daří. Nemám dojem, že by tam někdo byl nerad nebo že by tam byl nějaký problém. Stačí takhle, nebo ať máš už?

A: Hele, já se spíš doptám, dobrá atmosféra, co to znamená? Že máš dobře nastavené vztahy s těmi žáky?

B: Mám dobře nastavené vztahy, zároveň vědí, že vyžaduju kázeň. Mám kázeň, ale ne tak, že bych na ně řvala. Takže vlastně se mi daří neřvat.

A: Jak si tedy udržuješ kázeň?

B: Hodně humorem. Ale nemyslím, že bych je zesměšňovala, to jako vůbec, ale že spíš se tomu tak všichni zasmějeme. Ale dávám si pozor, aby to bylo hezké. A jinak mám dojem, že jsem vysoká, mám brýle.

A: Spadá do té dobré atmosféry i bezpečné prostředí?

B: Určitě. Doufám tedy a rozhodně je to jedna z mých priorit.

A: Na to se váže otázka a to je, kde máš ještě naopak prostor pro zlepšení?

B: Kde mám prostor pro zlepšení? Určitě v dlouhodobém plánování, protože to vůbec nedělám. Protože vlastně každá hodina je takové překvapení. Ve výběrech materiálu, protože nejsem spokojená s učebnicemi, takže hodně musím dohledávat, tvořit. A určitě v nějaké struktuře, protože občas mám pocit, že jim říkám něco, co oni nevědí. A já si třeba myslím, že to vědí.

A: Myslíš nějaký jako přehled toho, co už za sebou mají?

B: Jo, ano. A oni to třeba brali a mají to umět, ale já se to neověřím, že to umí.

A: Jo, jo, jo.

B: A pak narazíme.

A: Jo, jasně.

B: Protože jak učím ještě první rok, že jo, to je jako první druhý stupeň.

A: Jo. Znáš ŠVP své školy a konkrétně oblast Jazyka a jazykové komunikace?

B: Ano.

A: Tvoříš si tematické plány nebo je máš předem vytvořené?

B: Netvořím, no, netvoříme. Nejsou tematické plány.

A: Takže nemáte, to jsem nevěděla, že může být, já jsem myslela, že tematické plány nutně každá škola by měla mít. Je to něco, co dokonce kontroluje i inspekce, zda se jede podle plánu.

B: Nevím o tom, že bychom je měli.

A: Jasně. Prostě je aktivně nepoužíváš.

B: Jo.

A: Jak máš koncipované hodiny českého jazyka? Máš vybrané hodiny, ve kterých učíš mluvnici literaturu a sloh, nebo to nějak propojuješ?

B: Sloh, nebo respektive takhle, to oficiální nastavení je podíl: dvě mluvnice, středa sloh, čtvrtek, pátek literatura. Nicméně, velmi často se stává, že to není dodrženo, nebo že je sloh a mluvnice propojen. Už jenom z toho komunikačního hlediska, protože se snažím pracovat co nejvíce s texty. A vzhledem k tomu, že bohužel v té

literatuře teď probíráme středověk a ty texty jsou tam prostě často nepoužitelné, tak z mého pohledu tam ani nejde realizovat ten průnik, byť by to bylo fajn.

A: Akorát to jedeš i podle nějakých potřeb svých.

B: Přesně, přesně.

A: Máš nějaký postup? Který aplikuješ při tvorbě příprav? Jako, nevím, podíváš se do učebnice?

B: Určitě. Podívám se do učebnice, podívám se, co nabízí za cvičení, podívám se do pracovního sešitu. Podívám se do ŠVP. Zeptám se kolegyně. A to je asi všechno.

A: Mě vlastně zaujalo, když jsi říkala ta struktura a ten přehled o těch věcech, co vlastně už probrali. Že jo, oni, 6. a 7. třída, tak tam se jede dokola třeba, když vezmu skladbu, tak tam se jede dokola ta skladba a akorát se přibírá vlastně dál a dál a dál. Tak vlastně třeba jsi teď narazila na to, že jsi měla šestou třídu a nevěděla jsi, co všechno probrali už v páté třídě?

B: Ano, jo.

A: Takže třeba, kdybych to udělala z toho nějaký příklad, tak třeba jsi si myslela, že brali doplněk, ale oni ho ještě nebrali, takže vlastně.

B: Přesně tak.

A: Jo. Teď mám otázku na kompetence a to je, jaké kompetence by měl mít konkrétně učitel českého jazyka?

B: Já si myslím, že by měl být vzdělaný nejen z té češtiny, ale obecně, a hlavně v té jazykovědě. Myslím, že by měl být schopen, podle komunikační situace přepínat spisovná, nespisovná, hovorová. A myslím, že by to měl mít rád, protože, pokud děti budou poslouchat, jaký hrozný je čist Babičku, tak to si nemyslím, že je dobrý příklad pro ně. A taky si myslím, že by...Já nechci hazardovat s tím slovem vlastenec, ale že by prostě nějak to češství se mělo předávat i s tím. Protože to je součást nějakého kulturního dědictví jazykového. A aby se oni trochu odprostil od té extrémní globalizace, co vládne. Aby trochu věděli, co se učí hlavně, proč se to učí, že v tom žijí.

A: Jo. Zpátky se ještě zeptám na to spisovná nespisovná. Je to něco jako být jazykovým vzorem pro ty děti?

B: Je taky.

A: Nebo je to opravdu fakt dle situace nebo kontextu, ve kterém jsou?

B: Já si myslím, že by měl být inspirací. Měl prostě zasívat v uvozovkách ty správné české konstrukce.

A: Tak jo, tak se posuneme k té oblasti komunikačně slohová výchova. A to je, první mám otázku, a to je, co je dle tebe cíl slohové výuky a jak se ji snažíš dosáhnout?

B: Cíl slohové výuky. Pro mě je určitě cílem, aby... .. Hm. Aby uměli napsat text, co bude mít hlavu a patu, nebo aby byli schopni, to slovo argumentace možná není na místě, ale aby řekli proč, co si o tom myslí, proč si to myslí, co je dobře, co je špatně, aby byli schopni prostě držet základní strukturu textu. Hm. A aby se byli schopni orientovat, pak v textech. A snažím se jej dosáhnout asi hlavně prací s texty a samotným psaním.

A: Takže tam není jenom ta produkční činnost, ale vlastně i nějaká ta receptivní činnost těch textů.

B: Určitě.

A: Já kompetenci psaní vnímám jako tu samostatnou produkční činnost a takže mým cílem je vlastně se zaměřit na tu schopnost tvořit ten text, který odpovídá tak ve funkčnosti a komunikační situaci. Pokládáš takové psaní za důležité?

B: Určitě.

A: A proč si myslíš, že je důležité? Ono možná nějakým způsobem odpovídá k tomu, co jsi zmiňovala u toho cíle.

B: No, protože si myslím, že nějaká zdvořilost v jazyce, zakořeněná v naší kultuře, a to se pak odráží, co je spisovné a nespisovné, tak já bych prostě chtěla, aby oni byli i jako pocitově schopni rozlišit, kdy se hodí používat kterou vazbu a kterou konstrukci. A odpověděla jsem na to?

A: Vlastně umět střídat kód, jestli tomu správně rozumím.

B: Přesně. Přesně tak, přesně tak.

A: Jaké psaní by se podle tebe mělo u žáků rozvíjet? Tím myslím, jaké slohové útvary, témata? Jak dlouhé?

B: No, vlastně paradoxně... Ale možná je to tím, co říkám o těch malých dětech. Napadl popis, protože se mi zdá, že je pro mnoho i dospělých lidí velmi těžké popsat vlastně situaci, pocity, názor. A pak rozhodně úvaha, aby prostě bylo splněno to stanovisko, argument pro, argument proti. A ty oficiální žánry, typu třeba omluva, aby prostě někdo do mailu nepsal: „Ahoj, co se u nás teda děje, to je síla.“

A: Jak při přípravě hodin sluhy postupuješ? Máš nějaké zdroje, ze kterých čerpáš učebnice nebo internet?

B: Záleží. Můžu říct, co probíráme, ale musím říct, že ta učebnice, dělám Hravou češtinu, tam má i slohovou část, a tam teda musím říct, že se v mnohem hodně povedla. S tou mluvnicí až tak spokojená nejsem, ale sloh je tam podle mě fakt dobrý, ta 6. a 7. Jo. A dokonce v tom mají specifický pracovní sešit, jenom sloh, tak hodně z toho vycházím.

A: Jo.

B: A pak je to doprovázeno, prosím, současnými texty, co jsem našla na internetu, vyfotila u doktora atd.

A: Ano. Chci se zeptat teda, v ŠVP máte konkrétně na ty jednotlivé i roky, 6. a 7. ročník stanovené slohové útvary, které máte, příklad?

B: Ano.

A: A tomu jakž takž odpovídá právě ta Hravá literatura?

B: Ne.

A: Ne?

B: Ne, ale mně se to naše ŠVP nelíbí, takže.

A: Takže jedeš podle Hravé literatury, teda slohu, Hravého slohu.

B: Ano, Hravého slohu. Ono je to Hravá čeština, ale je v tom i ten sloh. Já to především hodně s tou svojí, ono je to moje uvádějící učitelka. Takže učí tam 50 let. Takže se ji třeba zeptám. S tím, že to, co jsem našla v ŠVP se mi třeba nezamlouvá. A ona mi nakonec stejně řekne, že se dělá pořád jenom vyprávění, takže.

A: Jo, jo, jo, jo. Ok. A ty? Jak to děláš ty?

B: No, v šesté i sedmé děláme něco jako jiného.

A: Jo, takže.

B: Ale samozřejmě určitě čekám, že na konci roku v šestce budeme psát krátký popis a v sedmičce si napíšeme delší popis. Ale zatím teď vlastně nevím, jak to bude vypadat třeba v osmičce nebo.

A: Jasně, jasně.

B: Ale rozhodně se to nekryje se ŠVP. Nekryje se to.

A: Jo, jo. Spatruješ současně výuce slohu nějaké nové příležitosti nebo nějaká nová omezení?

B: Nějaká malá časová dotace. Anebo prostě rozvrh. Vůbec by mi nevadilo, kdyby jeden den byla dvouhodinovka. Jo. A v pátek jsme se nevidali. Jo. To je určitě omezení.

A: Příležitost?

B: Možná, že budeme mít. Budou psát autentičtější texty, kdy budou psát osoby, tak třeba, že se o nich ještě něco dozvím. Takže, takhle. Zatím příležitost jiná mě teda nenapadá.

A: Vzhledem k tomu, že princip, který se uplatňuje v komunikačně slohové výchově je komunikační, tak nejenom písemný projev by se měl pěstovat u žáků, ale zároveň mluvený. Takže, chci se zeptat na ten mluvený, jak ho pěstuješ u svých žáků?

B: No, tam mám velký mezery. Musela jsem někoho připravit na setkání recitace básně. A to byla asi jediná příprava, kterou jsem udělala. A snažím se je nějak jazykově usměrňovat. Takže, že je upozorňuji na konstrukce, které jsou z angličtiny a nezní přirozeně. Nebo, že jim pořád říkám, že potřebují mluvit spisovně normálně na té češtině. Ale, že bychom třeba diskutovali, debatovali, jinak si to netroufnu, protože... Jo, jsou na to malý dotace a jednak mě to ani nenapadlo.

A: Takže nějakou jako vyloženě hodinu, kdyby ses věnovala mluvenému projevu a tak dále?

B: Ne, ale vím, že v červnu máme zvukovou stránku jazyka. A tam to asi bude.

A: Jakým způsobem rozvíjíš u žáků písemný projev?

B: Myslím, že hodně čteme. Že hodně se snažím ukazovat různorodý texty. A vždycky se jim snažím k tomu slohu napsat nějakou zpětnou vazbu. Ať už je to jenom jedno slovo nebo dvě, povedlo se ti to, tak třeba to, co tam prostě není dostačující. Ale pak když je v jedné třídě třicet lidí, tak to není v mých silách prostě psát nějakou delší.

A: Takže četba textů a psaní vlastně slohových prací.

B: A zpětné vazby.

A: Jo, no. Jaké slohové útvary s žáky probíráš teda?

B: Jo, tak nejdřív řeknu šestou třídu – pozvánka, oznámení, zpráva. Ještě něco jsme psali, už nevím. A sedmička, když se teda od začátku děláme, popis. A měla jsem tam, že potřebují popis předmětu, popis děje, popis pracovního postupu.

A: Osoby?

B: Ano, popis osoby.

A: Používáš pro výuku psaní nějaké výchozí myšleno modelové texty? Pokud ano, jakým způsobem?

B: Ano, používám. Je to tak, že často třeba děláme komparaci dvou textů. Snažíme se i dojít vlastně k tomu, co je v podstatě lepší, co horší, co přijatelnější, co je tam dobře, co je špatně. A pak vždycky dělám, že třeba když mi něco napíšeš, tak já si jednu v práci naskenuju a anonymně to pak probíráme jako před třídou.

A: Ano.

B: Anebo to přepíšu. Jo. Když vím, že to písmo je tak specifické, že by to třeba poznali, ale když se zeptám toho autora a jemu to nevadí, tak to třeba i takhle prostě promítnu a opravujeme to společně.

A: Jo. Píšeš s žáky slohové práce? Pokud ano, jak často?

B: Třeba čtyři jsme psali. Takže třeba jednou za pět týdnů v průměru, že?

A: A je to tak, že prostě ukončíte nějaký ten slohový útvar a potom vlastně z něho píšete slohovou práci?

B: Ano, jo.

A: Jaký rozsah zadáváš u slohových prací?

B: No, mají, záleží na útvaru. Ale u toho popisu to byla více méně jedna A5, což bylo snad 130 slov. A u těch útvarů poznámka, blahopřání, tak tam myslím, že jsem rozsah nezdala. protože vlastně tam mi přišlo, že je, může být skvělá zpráva, která bude jen pět řádků, a skvělá, která deset, takže tam jsem jim to nezdala.

A: Je nějaká teda tvoje motivace, proč nedáváš takových těch typických dvě stě padesát slov, co je třeba i u těch maturitních prací a tak dále?

B: Protože si myslím, že teď jsou na to ještě malý, to je šestá, sedmá třída. Jo. Takže si myslím, že se potřebují jako nejdřív dobře naučit psát ty kratší texty a pak to prostě rozvíjet.

A: Píší slohové práce v hodinách nebo i za DÚ?

B: Za domácí úkol jsme taky občas měli, ale vzhledem k tomu, že teď se ty domácí úkoly nesmí hodnotit, takže to prostě je voluntativní. Ale jinak píšeme v hodině. Takže vždycky, než to píšeš na známku, minimálně jednu hodinu píšeme na čisto.

A: A ještě se teda vrátím, vy máte nějaké tvůrčí psaní a nějaký způsob, jak rozvíjíš ten individuální sloh?

B: No, ale to je jako čistě z mojí iniciativy a děje se to prostě velmi nepravidelně a není to součást výuky.

A: Není to součást výuky, takže to je jako soutěž?

B: No, já tomu jako, tomu tak říkám já pro sebe, ale třeba řeknu, tady je téma, první věta, poslední věta, a kdo napíše, nemůže za to dostat jinou známku než jedničku. A třeba jestli se vyvrátily tři, čtyři, tak to nemám pocit, že bych v nich něco rozvinula.

A: Jo, ale no tak nějakým způsobem je motivuješ vlastně a dáváš jim tu příležitost, dáváš jim tu příležitost k tomu, aby se nějaký individuálně vyjádřili.

B: Samozřejmě nechytne se na to každý, ale... Když já si nevím, že oni to dělají, že by se chtěli vyjádřit, ale protože dostanou jedničku. Ale třeba...

A: Tak vnější motivace, třeba se to přesune do vnitřní. A děláš tohleto v rámci těch tvých tříd?

B: Ano, ano, zatím ano, ale vlastně jsme mluvili o tom, že bychom to rozšířili, bychom vypsali téma prostě pro celý druhý stupeň a kdo by se zúčastnil, tak by se zúčastnil.

A: Jo, jo, jo, jo. Jak zadáváš slohové práce?

B: Slohový útvar, dávám jim téma, někdy mají výběr ze tří témat a mají tu délku.

A: Do jaké míry mají možnost žáci ovlivnit výběr toho vlastně tématu? Říkala jsi, že mají jako na výběr ze tří a můžou oni nabídnout nějaké téma?

B: No vlastně nikdo si o to nikdy neřekl a mě to teda úplně nenapadlo se jich teda zeptat.

A: Děláš nějaké přípravné aktivity před nebo po psaní?

B: Myslíš tu hodinu, kdy už píšeme ten sloh? Nebo obecně?

A: Klidně i obecně.

B: A to je moc fajn. Nevím, jestli znáš Reného Nekudu, ten má úplně strašně moc nápadů, tak vždycky máme nějakou destiminutovku na konci.

A: Využíváš nějaký příběhovník a tyhle věci?

B: Ano, mám kreativní zápisníky, je dobrý.

A: A takové ty systematické přípravy na sloh, příprava slovní zásoby, argumentů na žádost třeba?

B: Vlastně ne, ale myslím, že je to asi vzhledem k tomu žánru, protože tam u popisu zatím žádnou specifickou slovní zásobu nepotřebovali, když jsme tam měli nějaké to umělecké dílo, tak to jsme samozřejmě si hráli hodně se synonymy, ale jinak, jinak ne, no.

A: A po tom psaní děláte nějakou, já nevím, diskuzi nebo reflexi jenom toho, jak se jim třeba psalo?

B: Určitě to se ptám, a pak mám povětšinou to promítání nějaké té práce.

A: Jo. Pracuješ nějak dál s žáky se slohovými pracemi? To jsi říkala. Mají žáci možnost pracovat s jedním svým autorským textem opakovaně?

B: Nedělali jsme to nikdy, ale mám totiž dojem, že jsem to nedělala i kvůli tomu, že jsem ze slohu nedala horší než dva mínus. Takže jsem tam nikdy neměla tu potřebu, aby to vylepšili

A: Jo. Takže vlastně píšou relativně jako dobře.

B: No, já pořád to porovnávám s tou střední. Takže to je zkušenost, jako z mého pohledu, ne, z mého pohledu je to špatný, ale třeba z pohledu těch kolegů, tak říkali, že je to jako normální text toho dítěte.

A: Jakým způsobem poskytuješ zpětnou vazbu žákům v češtině obecně?

B: Tak určitě známky. Já jako hodně se jim snažím říkat, co se jim povedlo, co se jim nepovedlo, protože bych chtěla, aby tam zažívali ten úspěch aspoň v něčem.

A: Mě zajímá třeba, jestli vedeš nějakým způsobem, jako k nějaké sebereflexi.

B: Ne, to neděláme.

A: A ve slohu teda hodnotíš, no máš sumativně, známkou, a je předtím teda i nějaké to vrstevnické hodnocení, a říkala jsi, že jim tam píšeš, snažíš se psát jednu větičku nebo dvě větičky.

B: Jo, ano.

A: Spatruješ nějaká úskalí při hodnocení slohu?

B: Určitě. Protože ten sloh je prostě podle mě strašně subjektivní, a já ho neučím hodně upřímně.

A: Aha.

B: Protože spousta věcí oni jako neakceptují, když jim říkám, no tohle se sem prostě nehodí, tohle slovo do toho textu. Ale hodí. No, nehodí, ale on to ještě nechápe, že jo.

A: A zkoušela jsi to nějak třeba jako vysvětlit?

B: Určitě, jo, jasně, ale taky jsou tam třicet dětí, a když se se mnou pět minut někdo hádá a nemám čas na to.

A: Jo, jo, rozumím. A ani to sebehodnocení neděláte?

B: Neděláme, protože, já myslím, že asi to máš taky, máme fakt tak hodně těch psychicky nestabilních dětí, a já prostě nemůžu riskovat, že se mi tam někdo strašně

rozbrečí, nebo mi tam bude hyperventilovat, to prostě. Tak v tomhle tomu je to pro mě strašně tenký led, no.

A: Tak jo, ptáš se na zpětnou vazbu žáků při hodinách slohu? Máš nějakou jako ty od nich zpětnou vazbu, že by říkali: „Jo, slohy jsou super, nebo zase sloh!“ ?

B: Vždycky se ptám, jak se jim to psalo, jestli mu přijde těžké, jestli jim to téma vyhovovalo. Ale já teda musím říct, že jak takhle si povídáme, tak bych to ráda vlastně dělala. Přijde mi to fakt důležité, já jsem třeba tak strašně ve stresu, že to nestihnu. Často se na něj ptají. Když jim třeba řeknu, že ho teď nic nebudeme, protože opakujeme na čtvrtletku, nebo z různých těch důvodů, co jsi mi říkala na začátku, tak často se ptají a šklebí se, když není. Myslím, že to berou jako něco odpočinkovějšího.

A: Na tvůrčí psaní jsem se už ptala.

B: Já ještě mívám hodiny čtenářských dílen, takže často ten sloh propojuji s tím.

A: Takže vlastně to propojuješ s jejich čtenářskou zkušeností?

B: Ano.

A: Začleňuješ nějak do svých hodin umělou inteligenci?

B: Ne.

A: Proč?

B: Já mám problém s AI, co se týče etiky.

A: Etiky, rozvedeš to?

B: Já se prostě nemůžu vyrovnat s tím, že existuje nějaký stroj, který prostě myslí jako člověk, má to vědomí, ale není to člověk.

A: Jasně. A sama je taky neužíváš třeba při přípravě, jako nějaký sborník nápadů, nebo něco takového?

B: Vlastně ne, že bych mu řekla, zkusme udělat tuto přípravu na to a na to. To nedělám. A hlavně jde o to, že se to sama naučím.

A: Jasně. Tak jo, jsme u 22. otázky, a to je všechno. Skvělé, já ti moc děkuji.

Příloha 7 Sebereflektivní dotazník č. 1

Sebereflexe učitele

Jak jsem na tom já jako učitel českého jazyka v oblasti komunikačně-slohové výchovy?

Tvrzení:	ano	ne
Vnímám autentické potřeby svých žáků k sebevyjádření.*		x
Objevují nová témata pro nové žáky.*	x	
Využívám osvědčená témata.*	x	
Propojuji slohovou výchovu s komunikační výchovou.*	x	
Propojuji komunikačně-slohovou výchovu se čtenářskou zkušeností žáků.*	x	
Čtu rád(a) písemné (slohové) práce svých žáků.	x	
Diskutuji o tématech pro psaní se svými žáky.*		x
Sdílím své zkušenosti z komunikačně-slohové výchovy s ostatními kolegy.*		x
Psaní písemných (slohových) prací vnímám jako povinnost.		x
Inspiraci pro psaní svých žáků hledám průběžně.	x	
Když přijde čas pro psaní písemné práce, nějaká témata vymyslím.	x	
Žáci mohou psát o čemkoliv.*		x
Poskytuji žákům popisnou zpětnou vazbu k jejich psaní.*	x	
Potřebuji se v oblasti poskytování zpětné vazby dále rozvíjet.*	x	
Žáci musí mít zadání na míru.*		x
Poskytuji žákům při psaní naprostou volnost.*		x
Vedu žáky k postupnému rozvoji jednotlivých komunikačně-slohových dovedností.		x
Potřebuji se jako učitel komunikačně-slohové výchovy rozvíjet.*	x	
Přemýšlím a uplatňuji při psaní smysluplná kritéria.	x	
Propojuji témata žakovských textů s aktuálními tématy.*	x	
Vnímám u svých žáků potřebu seberealizace.*	x	
Využívám k práci s tématem (obsahem) digitální nástroje.*		x
Rozvíjím žáky v postupech (fázích) psaní.	x	
Vedu žáky k cílenému a vědomému rozšiřování slovní zásoby.	x	
Učím žáky různé druhy přípravy na psaní (brainstorming, myšlenková mapa...).*	x	
Písemné (slohové) práce nemám rád(a), je to nepříjemná povinnost.		x
Vedu žáky k sebehodnocení a sebereflexi v návaznosti na psaní.*		x
Vytvářím příležitosti k vzájemnému hodnocení žáků.*	x	
Učím žáky formulovat zpětnou vazbu.	x	
Potřebuji si osvojit další metody k hodnocení a podpoře žáků při psaní.*	x	
Věnuji žákům prostor pro psaní, sebehodnocení i reflexi.- Ne sebehodnocení		x
Učím žáky odvaze k publikování textů.*	x	

Příloha 8 Sebereflektivní dotazník č. 2

Sebereflexe učitele 

Jak jsem na tom já jako učitel českého jazyka v oblasti komunikačně-slohové výchovy?

Tvrzení:	ano	ne
Vnímám autentické potřeby svých žáků k sebevyjádření.*	x	
Objevují nová témata pro nové žáky.*	x	
Využívám osvědčená témata.*	x	
Propojuji slohovou výchovu s komunikační výchovou.*		x
Propojuji komunikačně-slohovou výchovu se čtenářskou zkušeností žáků.*		x
Čtu rád(a) písemné (slohové) práce svých žáků.	x	
Diskutuji o tématech pro psaní se svými žáky.*	x	
Sdílím své zkušenosti z komunikačně-slohové výchovy s ostatními kolegy.*	x	
Psaní písemných (slohových) prací vnímám jako povinnost.	x	
Inspiraci pro psaní svých žáků hledám průběžně.	x	
Když přijde čas pro psaní písemné práce, nějaká témata vymyslím.	x	
Žáci mohou psát o čemkoliv.*		x
Poskytují žákům popisnou zpětnou vazbu k jejich psaní.*	x	
Potřebuji se v oblasti poskytování zpětné vazby dále rozvíjet.*	x	
Žáci musí mít zadání na míru.*	x	
Poskytují žákům při psaní naprostou volnost.*	x	
Vedu žáky k postupnému rozvoji jednotlivých komunikačně-slohových dovedností.	x	
Potřebuji se jako učitel komunikačně-slohové výchovy rozvíjet.*	x	
Přemýšlím a uplatňuji při psaní smysluplná kritéria.	x	
Propojuji témata žakovských textů s aktuálními tématy.*	x	
Vnímám u svých žáků potřebu seberealizace.*	x	
Využívám k práci s tématem (obsahem) diginástroje.*		x
Rozvíjím žáky v postupech (fázích) psaní.	x	
Vedu žáky k cílenému a vědomému rozšiřování slovní zásoby.	x	
Učím žáky různé druhy přípravy na psaní (brainstorming, myšlenková mapa...)*	x	
Písemné (slohové) práce nemám rád(a), je to nepříjemná povinnost.		x
Vedu žáky k sebehodnocení a sebereflexi v návaznosti na psaní.*	x	
Vytvářím příležitosti k vzájemnému hodnocení žáků.*	x	
Učím žáky formulovat zpětnou vazbu.	x	
Potřebuji si osvojit další metody k hodnocení a podpoře žáků při psaní.*	x	
Věnuji žákům prostor pro psaní, sebehodnocení i reflexi.	x	
Učím žáky odvaze k publikování textů.*	x	

Příloha 9 Sebereflektivní dotazník č. 3

Sebereflexe učitele 

Jak jsem na tom já jako učitel českého jazyka v oblasti komunikačně-slohové výchovy?

Tvrzení:	ano	ne
Vnímám autentické potřeby svých žáků k sebevyjádření.*	x	
Objevuji nová témata pro nové žáky.*	x	
Využívám osvědčená témata.*		x
Propojuji slohovou výchovu s komunikační výchovou.*	x	
Propojuji komunikačně-slohovou výchovu se čtenářskou zkušeností žáků.*	x	
Čtu rád(a) písemné (slohové) práce svých žáků.	x	
Diskutuji o tématech pro psaní se svými žáky.*	x	
Sdílím své zkušenosti z komunikačně-slohové výchovy s ostatními kolegy.*		x
Psaní písemných (slohových) prací vnímám jako povinnost.	x	
Inspiraci pro psaní svých žáků hledám průběžně.		x
Když přijde čas pro psaní písemné práce, nějaká témata vymyslím.	x	
Žáci mohou psát o čemkoliv.*	x	
Poskytuji žákům popisnou zpětnou vazbu k jejich psaní.*	x	
Potřebuji se v oblasti poskytování zpětné vazby dále rozvíjet.*	x	
Žáci musí mít zadání na míru.*	x	
Poskytuji žákům při psaní naprostou volnost.*	x	
Vedu žáky k postupnému rozvoji jednotlivých komunikačně-slohových dovedností.	x	
Potřebuji se jako učitel komunikačně-slohové výchovy rozvíjet.*	x	
Přemýšlím a uplatňuji při psaní smysluplná kritéria.		x
Propojuji témata žakovských textů s aktuálními tématy.*	x	
Vnímám u svých žáků potřebu seberealizace.*	x	
Využívám k práci s tématem (obsahem) digitální nástroje.*	x	
Rozvíjím žáky v postupech (fázích) psaní.	x	
Vedu žáky k cílenému a vědomému rozšiřování slovní zásoby.	x	
Učím žáky různé druhy přípravy na psaní (brainstorming, myšlenková mapa...)*	x	
Písemné (slohové) práce nemám rád(a), je to nepříjemná povinnost.	Dle tématu	
Vedu žáky k sebehodnocení a sebereflexi v návaznosti na psaní.*		x
Vytvářím příležitosti k vzájemnému hodnocení žáků.*	x	
Učím žáky formulovat zpětnou vazbu.	x	
Potřebuji si osvojit další metody k hodnocení a podpoře žáků při psaní.*	x	
Věnuji žákům prostor pro psaní, sebehodnocení i reflexi.	x	
Učím žáky odvaze k publikování textů.*		x

Příloha 10 Sebereflektivní dotazník č. 4

Sebereflexe učitele 

Jak jsem na tom já jako učitel českého jazyka v oblasti komunikačně-slohové výchovy?

Tvrzení:	ano	ne
Vnímám autentické potřeby svých žáků k sebevyjádření.*		x
Objevuji nová témata pro nové žáky.*	x	
Využívám osvědčená témata.*		x
Propojuji slohovou výchovu s komunikační výchovou.*	x	
Propojuji komunikačně-slohovou výchovu se čtenářskou zkušeností žáků.*	x	
Čtu rád(a) písemné (slohové) práce svých žáků.		x
Diskutuji o tématech pro psaní se svými žáky.*		x
Sdílím své zkušenosti z komunikačně-slohové výchovy s ostatními kolegy.*	x	
Psaní písemných (slohových) prací vnímám jako povinnost.		x
Inspiraci pro psaní svých žáků hledám průběžně.		x
Když přijde čas pro psaní písemné práce, nějaká témata vymyslím.	x	
Žáci mohou psát o čemkoliv.*		x
Poskytuji žákům popisnou zpětnou vazbu k jejich psaní.*	x	
Potřebuji se v oblasti poskytování zpětné vazby dále rozvíjet.*		x
Žáci musí mít zadání na míru.*		x
Poskytuji žákům při psaní naprostou volnost.*		x
Vedu žáky k postupnému rozvoji jednotlivých komunikačně-slohových dovedností.	x	
Potřebuji se jako učitel komunikačně-slohové výchovy rozvíjet.*	x	
Přemýšlím a uplatňuji při psaní smysluplná kritéria.	x	
Propojuji témata žakovských textů s aktuálními tématy.*		x
Vnímám u svých žáků potřebu seberealizace.*		x
Využívám k práci s tématem (obsahem) diginástroje.*		x
Rozvíjím žáky v postupech (fázích) psaní.	x	
Vedu žáky k cílenému a vědomému rozšiřování slovní zásoby.	x	
Učím žáky různé druhy přípravy na psaní (brainstorming, myšlenková mapa...)*	x	
Písemné (slohové) práce nemám rád(a), je to nepříjemná povinnost.		x
Vedu žáky k sebehodnocení a sebereflexi v návaznosti na psaní.*	x	
Vytvářím příležitosti k vzájemnému hodnocení žáků.*		x
Učím žáky formulovat zpětnou vazbu.		x
Potřebuji si osvojit další metody k hodnocení a podpoře žáků při psaní.*		x
Věnuji žákům prostor pro psaní, sebehodnocení i reflexi.	x	
Učím žáky odvaze k publikování textů.*	x	