

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

**PŘÍPRAVA NA HODINU ANGLICKÉHO  
JAZYKA**

**Lesson planning in English language teaching**

**Diplomová práce**

**Autor práce: Gabriela Fafílková, 6. ročník, ČJ-AJ/ZŠ**

**Vedoucí práce: PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.**

**České Budějovice 2009**

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích 24. listopadu 2009

Gabriela Fařilková

## **PODĚKOVÁNÍ**

Děkuji vedoucí diplomové práce PhDr. Lucii Betákové, M.A., Ph.D. za odbornou pomoc a připomínky, které mi ochotně poskytovala po celou dobu psaní mé práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelům ze Základní školy Benešova v Třebíči za jejich spolupráci při mém výzkumu.

## **ANOTACE**

Diplomová práce na téma „Příprava na hodinu anglického jazyka“ zkoumá aspekty přípravy na hodinu anglického jazyka třech učitelů s různou délkou pedagogické praxe. Cílem této práce je zjistit, jak rozsáhlé přípravy si učitelé dělají, na co se zaměřují, zda jde více o metodiku či jazykovou stránku přípravy a zda svou přípravu ještě využijí v paralelních třídách.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část definuje, co je to příprava na vyučování, jaké jsou typy a aspekty přípravy. Praktická část analyzuje řízené rozhovory vedené s jednotlivými učiteli a také srovnává jejich přípravy na konkrétní vyučovací hodinu.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis “Lesson planning in English language teaching“ explores the aspects of lesson planning in English language teaching of three teachers with various length of the pedagogical teaching practice. The aim of this diploma thesis is to find out how detailed lesson planning the teachers prepare, what they focus on, if the methodology is more important than language and if they use their lesson planning in other parallel classes.

The thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part defines what the lesson planning is, which types and aspects it has. The practical part analyses the controlled interviews with the teachers. It compares their lesson planning for the specific lesson.

# OBSAH

<b>1</b>	<b>ÚVOD.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
	2.1 PŘÍPRAVA UČITELE NA VYUČOVÁNÍ.....	10
	2.1.1 Typy příprav na vyučování.....	13
	2.1.1.1 Myšlenková příprava.....	13
	2.1.1.2 Písemná příprava.....	13
	2.2 ASPEKTY PŘÍPRAVY NA VYUČOVACÍ HODINU.....	15
	2.2.1 Uvědomění si cílů výuky.....	18
	2.2.2 Znalosti a jazyková vybavenost učitele.....	18
	2.2.3 Úvaha nad použitím materiálu.....	19
	2.2.4 Didaktická výstavba.....	20
	2.2.5 Ověřování získaného učiva.....	21
	2.2.6 Časové rozvržení přípravy.....	21
	2.3 SROVNÁNÍ PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE A UČITELE S PRAXÍ.....	22
	2.3.1 Začínající učitel a učitel s praxí.....	22
	2.3.1.1 Kdo je vůbec začínající učitel?.....	22
	2.3.1.2 Učitel s praxí.....	23
	2.3.2 Vedení přípravy na vyučování.....	24
	2.3.3 Metodická stránka.....	25
	2.3.4 Jazyková stránka a komunikace učitele v hodině.....	27
	2.4 PRÁCE S PŘÍPRAVOU VE VYUČOVACÍ HODINĚ.....	30

2.5	SEBEREFLEXE UČITELE.....	31
<b>3</b>	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>34</b>
3.1	POUŽITÁ METODIKA.....	35
3.1.1	Kvalitativní výzkum.....	35
3.1.2	Řízený rozhovor.....	35
3.2	CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH UČITELŮ.....	37
3.2.1	Charakteristika Základní školy Benešova v Třebíči.....	37
3.2.2	Učitel A.....	39
3.2.3	Učitel B.....	40
3.2.4	Učitel C.....	41
3.3	ROZHOVORY A JEJICH ANALÝZA.....	42
3.4	PŘÍPRAVY A JEJICH ROZBOR.....	50
3.5	ZHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	58
<b>4</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>59</b>
<b>5</b>	<b>SUMMARY.....</b>	<b>61</b>
	<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>63</b>

# 1 ÚVOD

V současné době se anglický jazyk stává stále důležitějším bodem ve vzdělávání. Je tomu tak proto, že nedávno vstoupily v platnost nové vzdělávací programy, které vyžadují, aby žák byl schopný komunikovat dvěma cizími jazyky. Jsem si téměř jistá, že každý žák své jazykové znalosti upotřebí ve svém budoucím životě, ať už v zaměstnání nebo během svého cestování.

Při osvojování cizího jazyka nezáleží pouze na vlastním úsilí žáka a jeho motivaci, ale také na tom, jak efektivní metody si učitel zvolí. Samotné vyučovací hodině předchází učitelova úvaha nad výukou a její následná příprava, která je jeho pomocníkem při řízení hodiny. Příprava na hodinu je zcela individuální záležitostí každého pedagoga a je pouze na něm, jakým způsobem si ji vede a zda si ji vůbec vytváří.

Při vykonávání své průběžné praxe jsem zjistila, jak obtížné může pro učitele být se důkladně připravit na jednu vyučovací hodinu anglického jazyka. Zajímalo mě tedy, jestli příprava učitele s praxí je stejná jako u začínajícího učitele nebo s léty praxe se příprava stává méně náročnou. Proto jsem se ve své diplomové práci zaměřila na srovnání příprav na hodinu tří pedagogů s různou délkou praxe. Využila jsem metodu řízeného rozhovoru, při němž bylo kladeno 32 otázek a dále jsem také analyzovala tři konkrétní přípravy vybraných učitelů. Právě tyto metody mi ukázaly shody a rozdíly mezi praxí lišícími se učiteli. Údaje získané na základě rozhovorů jsem se rozhodla zpracovat pro větší přehlednost formou tabulky.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretické poznatky jsem čerpala jak z dostupných odborných publikací, tak i z internetových zdrojů. Teoretická část se snaží definovat přípravu, její typy a aspekty, vymezit pojmy začínající učitel a učitel s praxí, poukázat na základní rozdíly mezi jejich přípravami a nezapomíná ani na využití příprav v hodině a sebereflexi učitele. Praktickou část jsem rozdělila do



dvou složek. První část tvoří rozhovory s jednotlivými učiteli a jejich analýza a druhá část obsahuje rozbor konkrétních příprav učitelů. Práce je doplněna obrázky základní školy, kde vyučují zvolení učitelé.

## **2 TEORETICKÁ ČÁST**

### **2.1 .PŘÍPRAVA UČITELE NA VYUČOVÁNÍ**

Příprava učitele na vyučování je nedílnou součástí práce každého pedagoga, ať už právě začínajícího, či se získanou praxí. Rys (1979) uvádí, že práce učitele je práce cílevědomá, organizovaná a řízená, a proto by měla vycházet z určitého plánu neboli z projektu pedagogické činnosti. Běžným a specifickým pracovním plánem učitelovy činnosti je jeho každodenní příprava na vyučování. Právě v ní jsou stanoveny reálné cíle pro každou vyučovací hodinu a také je zde sjednocováno učivo v didaktický celek. Zabezpečuje tak celou plánovanou výuku a vypracovává pro ni odpovídající časový program. Myšlenka, kterou uvedl ve své publikaci S. Rys: „Výsledky učitelovy práce jsou na úrovni přípravy na vyučování přímo závislé.“ (Rys 1979:3), je zcela vystihující.

Domnívám se, že je rovněž třeba si uvědomit, že každá příprava učitele na vyučování vyžaduje hodně pozornosti. Není podstatné, zda si pedagog přípravu promýšlí jen bez poznámek, či si ji zpracovává písemnou formou stručně nebo podrobně, anebo zvolí jinou jemu vyhovující formu. Důležité ovšem je, aby mu jeho předem připravená příprava usnadnila práci při hodině a aby ji patřičně uměl využít. I Rys se vyjádřil k tomuto tématu slovy: „Příprava na vyučování není domácí prací či slohovým cvičením učitele, ale je jeho funkčním pomocníkem, zejména jde-li o písemnou přípravu.“(Rys 1979:3)

Tvorba přípravy učitele na vyučování se opírá o tematický plán, jehož obsahem je vymezení didaktických témat učiva a to s důrazem na jejich obecné a specifické pedagogické cíle. Zabezpečuje se tedy soulad cílů, obsahů a prostředků pedagogické práce vzhledem k jejím základním podmínkám. Podlahová odkazuje na slova Obdržálka (Podlahová 2004:10): „Úkolem každého pedagoga je vysvětlit svým žákům téma

hodiny co nejefektivněji, aby dané učivo pochopili a dokázali se v něm buď orientovat, nebo ho využít v praxi.“

Jak už bylo řečeno, příprava na hodinu je nejenom pomocníkem, v podobě záchytných bodů, ale nutí pedagoga uvažovat nad metodami a pomůckami, které by mohly být využity během jeho, či jejího výkladu.

Samotná příprava jako taková se někdy může zdát danému pedagogovi naprosto zbytečná ztráta času, a proto jí někdy není věnována patřičná pozornost. Až v průběhu hodiny si pedagog uvědomí, že probírané učivo nemá dostatečně připravené a sám neví, jak navázat na již zmíněné, aby ne příliš vyvedená vyučovací hodina byla zdárně ukončena. Podle Ryse (1979) je příprava učitele na vyučování ve své formě také určitým pedagogickým dokumentem, kdy pedagog připravující se na konkrétní vyučovací hodinu musí znát cíl své práce a úkoly z tohoto cíle vyplývající. Nicméně se domnívám, že učitel může během své vyučovací hodiny činit rozhodnutí, kdy se může částečně, či zcela odchýlit od své předem připravené přípravy nebo naopak ji může zcela dodržet. Tato úvaha vychází ze skutečnosti, jaká je momentální situace ve třídě, tj. jak žáci učivo zvládají, jestli mu rozumějí, zda nejsou unaveni apod. Až přímo ve vyučovací hodině si učitel může uvědomit, že by dané učivo mohlo být třeba procvičováno zcela jiným způsobem a mohlo by být pro žáky mnohem záživnější než způsob, který zvolil ve své přípravě.

Rys zdůrazňuje, že je při přípravě na hodinu důležité se zaměřit na čtyři základní kritéria. Nejenom na vzdělávací a výchovný cíl, ale věnovat patřičnou pozornost učivu, samotným žákům a v neposlední řadě pracovním podmínkám.

Tessa Woodward vymezuje pojem „Příprava učitele na vyučování“ takto: “By ‘planning’ here then, I mean everything a teacher does when she SAYS she is planning! For example, listening to students, remembering, visualising, noting things down, flicking through magazines, rehearsing, or drinking tea while staring into space and deciding.“ (Woodward 2001:180)

Woodward poukazuje na schopnosti jednotlivých učitelů. Některý učitel uvažuje o své přípravě na vyučování během rozhovoru s někým jiným, či v průběhu čtení knížky získává nápady, jak využít získané informace ku prospěchu sebe samého nebo je využít v jiném slova smyslu. Není pro ni důležité, aby pedagog seděl nad svou přípravou několik hodin, ale aby vytvořil přípravu nápomocnou v konkrétní vyučovací hodině. Jiný naopak potřebuje ke své přípravě na vyučování učebnice konkrétního předmětu a tematické plány, jež si učitelé sami na začátku školního roku sestavují. Tyto plány obvykle obsahují učivo, které by mělo být naučeno v daném školním roce. Na základě těchto pohledů můžeme vyčlenit dvě skupiny pedagogů odlišujících se způsobem přípravy na vyučování, a to učitelé vycházející pouze z učebnic a učitelé využívající kromě učebnic i vlastní materiály.

Dalo by se říci, že i povaha daného učitele zde hraje zásadní roli, což vyplývá i z mého rozdělení učitelů. Na jedné straně je to učitel učící podle materiálů poskytnutých školou (učitel vycházející pouze z učebnic), na základě kterých si vede svou přípravu na vyučování, a na straně druhé je to pedagog (využívající kromě učebnic i vlastní materiály) rozvíjející své schopnosti vytvářením příprav na vyučování podle neobvyklých způsobů, i přestože je vyučování vedeno na základě tematického plánu.

Obě tyto úvahy se spojují v jednu linii a to, jak důležitá je příprava učitele na vyučování. Nejenom že ukazuje učitelům závěry o správnosti/nevhodnosti jejich výběru metod a prostředků pro osvojování si učiva žáky, ale získává díky ní větší jistotu ohledně svých schopností. Proto má v systému plánování pedagogické činnosti své oprávněné místo, jak už zmínil Rys (1979). Důležité je, aby příprava učitele na vyučování splnila představu každého učitele a byla plně využita v každém slova smyslu. Učitel by neměl uvažovat nad obavami z vyučovací hodiny před vstupem do konkrétní třídy, měl by si být jistý svým postavením, ke kterému mu může pomoci právě jeho předem připravená příprava na vyučování.

## 2.1.1 Typy příprav na vyučování

Každý učitel si svou přípravu na vyučování vede odlišným způsobem. Některý pedagog volí písemnou formu přípravy, jinému stačí pouze příprava myšlenková.

### 2.1.1.1 Myšlenková příprava

Ta je, podle mého názoru, zamýšlením se nad průběhem hodiny, co chceme, aby v ní bylo probráno, řečeno a uděláno, tzn. co požadujeme, aby se žák v hodině naučil. Samotný učitel má svou přípravu pouze ve své hlavě a vede konkrétní hodinu „bez přípravy“.

### 2.1.1.2 Písemná příprava

Písemná příprava je potom záznam činností na papír, které chceme, aby byly provedeny během vyučovací hodiny, respektive se jedná o plán, nad kterým uvažujeme a který nám během hodiny pomáhá.

Není stanovená přesná norma písemných příprav, a tak si sám učitel volí způsob své písemné přípravy. Některé přípravy na vyučování jsou proto psány do zvoleného sešitu, jiné jsou napsány na jednotlivé papíry.

Písemnou přípravu dále můžeme dělit na přípravu **stručnou**, tedy v bodech, kdy zachytíme na papír jen body, které nám budou nápomocny během vyučovací hodiny a přípravu **podrobnou**, která obsahuje podrobný popis hodiny.

Písemná příprava má zcela určitě své výhody, o kterých se zmiňuje i Podlahová ve své publikaci (2004):

- Není třeba si pamatovat svou představu o hodině.
- Během konkrétní vyučovací hodiny učitel neriskuje, že něco nezbytného zapomene.

- Využívá ji při přípravě na další hodiny (není nutné si pamatovat, co bylo minule).
- Je důležitá i pro sebereflexi a hodnocení hodiny.
- Může být využita při stejném učivu ve více třídách.
- Může být patřičnou oporou – jsme-li nervózní, máme se čeho zachytit.

Podlahová (2004) se dále zmiňuje, že nevýhody písemných příprav nejsou známy žádné, kromě vyžádání si určitého času.

Na základě uvedených výhod písemné přípravy bych ráda podotkla, že i nemalá část učitelů s jakoukoli délkou praxe ji využívá. Nicméně je zde i řada učitelů dávajících přednost myšlenkové přípravě, kdy nejsou nuceni si nic zapisovat. Pravděpodobně je to podmíněno i tím, že písemná příprava zabírá mnohem více času (jediná nevýhoda podle Podlahové) než příprava myšlenková.

## **2.2 ASPEKTY PŘÍPRAVY NA VYUČOVACÍ HODINU**

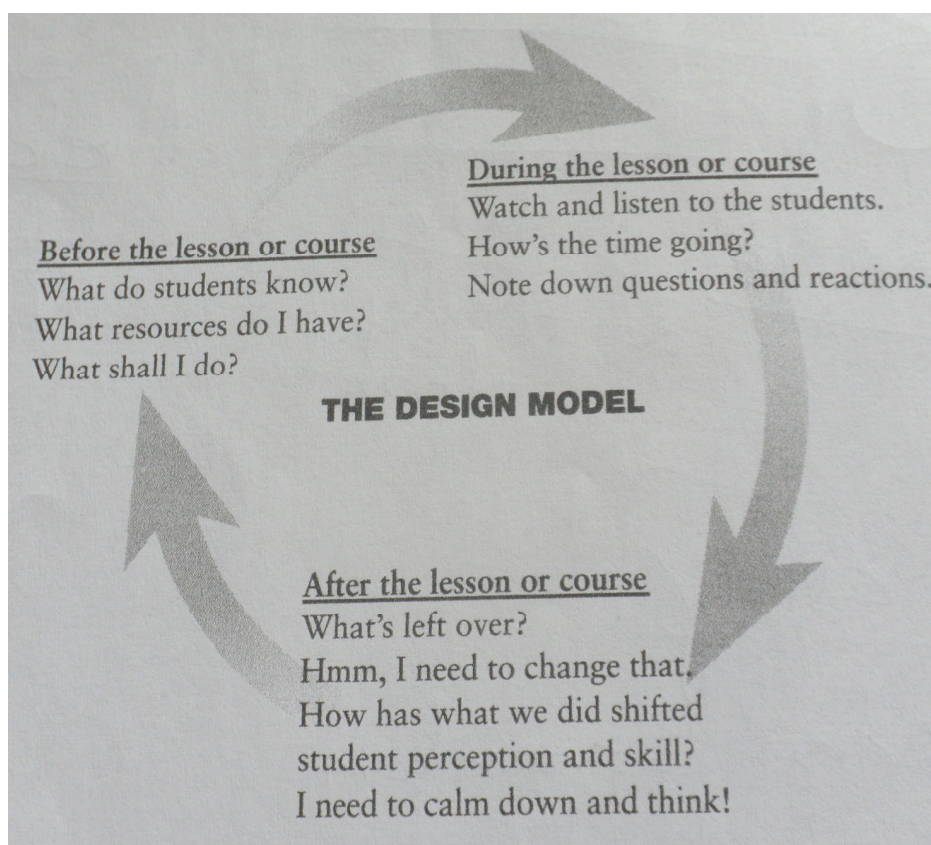
Podstatná část učitelovy práce se uskutečňuje přímo v konkrétní hodině učitele, kde se snaží ve vymezeném čase a samozřejmě i prostoru, utvářet podmínky pro správné vytvoření atmosféry pro výuku, rozvíjet znalosti a dovednosti jednotlivých žáků, utvářet vztahy k práci a usměrňovat chování jednotlivých žáků, jak Rys (1979) zmiňuje ve své publikaci. Důležitým prvkem úspěchu je motivace. Jestliže je žák správně motivován během získávání nových poznatků, pak práce každého učitele je mnohem snadnější a lépe se uskutečňují cíle vyhrazené během přípravy na vyučování.

Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole, velice důležitou pomůckou téměř většiny učitelů, je příprava, nad kterou řada učitelů tráví část svého volného času. Na druhé straně jsou učitelé, které jsem pojmenovala jako učitele využívající učebnice. Rovněž se o nich zmiňuje i Rys ve své publikaci (1979) jako o učitelích učících podle standardních podmínek, což znamená, že používají stále stejné pracovní metody bez ohledu na momentální situaci a pracovní podmínky a mají svůj neměnný model vyučovací hodiny. Tento způsob výuky vede k nízké účinnosti vlastních pracovních metod učitele, jelikož žáci velice brzy zjistí, kdy je třeba dávat pozor, co je třeba se naučit do každé vyučovací hodiny, a tak využívají učitelovy nedůslednosti. Ne málo učitelů se spoléhá na autory učebnic a na jejich výběr příkladů, cvičení, úkolů a poslechů. Rys (1979) poukazuje i na to, že učebnice po této stránce vždy nevyhovují a právě v tomto směru musí učitel projevit svou iniciativu a připravovat si taková cvičení a aktivity, které by žákům navodily správnou motivaci pro jejich konání a přinášely by jim dobré pracovní výsledky. I když je příprava na vyučování pro konkrétní hodinu pro každého pedagoga práce obtížná a náročná, měl by se před jejím vytvářením zaměřit na její aspekty. Podle Woodward (2001) je tedy důležité uvažovat nad:

- **cílem hodiny** (co by si žáci měli odnést z dané hodiny)
- **zaměřením hodiny** (zda rozvíjenou řečovou dovedností bude poslech, mluvení, čtení, psaní a z hlediska jazykových prostředků bude hodina zaměřena na slovní zásobu, výslovnost, gramatiku a pravopis)
- **tématem hodiny**
- **věkem a úrovní svých žáků** (zda jsou žáci beginners, pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate a advanced)
- **strukturou hodiny** (obvykle zahrnuje opakování již probraného učiva na začátku hodiny, aktivity „na zahřátí“, prezentace nové látky a její procvičování, shrnutí tématu a zadání domácího úkolu nebo prověřování znalostí žáků)
- **funkcí hodiny** (co by žáci měli umět vyjádřit v daném jazyce po vyučovací hodině)
- **učebními metodami** (jak danou látku představit žákům)
- **materiály** (kterých bude užito během hodiny)

Tessa Woodward své myšlenky doplnila i modelem, který nazvala 'THE DESIGN MODEL'.





**Obrázek 1 – The Design Model**

Základním východiskem při přípravě na vyučování je pro učitele Rámcový vzdělávací program, který mu pomáhá stanovit si cíle a témata vyučovacích hodin. RVP vychází z nové koncepce vzdělávání a klade důraz na provázanost učiva a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Učivo je v RVP pro základní vzdělávání strukturováno do tematických okruhů a je doporučeno školám k distribuci a k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Vzdělávání na jednotlivých školách se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů, kde se učivo stává závazným. Zmíněné informace vychází z publikace Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (2005).

### **2.2.1 Uvědomění si cílů výuky**

K výše zmíněnému uvádí Woodward ve své publikaci (2001:184): „Perhaps you have been trained to think you must start your planning from a specified aim or objective such as ‘By the end of the lesson the students will be able to make a phone call to a travel agent asking for dates and times of flights and be able to understand and write down the replies.’ You may have been taught that only after this should you think about material, activities, grouping possibilities and so on.“

Například máme-li téma hodiny Directions, uvažujeme nad tím, co chceme, aby si v závěru hodiny žáci odnesli za získané znalosti a dovednosti. Samozřejmě záleží také na tom, zda už byla probrána slovní zásoba k danému tématu, či s ní hodláme v této hodině právě začít. Předpokládáme-li, že slovní zásoba je probrána, navazujeme na již zmíněné a našim cílem může být schopnost žáků orientovat se ve směrech nebo dokázat druhou osobu nasměrovat na patřičné místo.

Domnívám se, že není příliš důležité, jaké teoretické poznatky týkající se správné přípravy na vyučovací hodinu získal učitel během studií, ale daleko zásadnější je dle mého názoru jejich aplikace v praxi. A proto by se měl zamýšlet nad přípravou tak, aby splnila vše, co se od ní očekává. Čím více učitel rozumí svému vyučovacímu předmětu, tím lépe dovede probíranou látku žákům vysvětlit a rozvíjet jejich znalosti. Dokáže tedy cíl hodiny splnit mnohem efektivněji než učitelé, kteří svou profesi berou jen jako nezbytnou součást svého života.

### **2.2.2 Znalosti a jazyková vybavenost učitele**

Jazykové znalosti učitele tvoří neméně podstatnou část přípravy na vyučování. Během přípravy na vyučování by se učitel měl zamyslet, zda má dostatečnou slovní zásobu potřebnou pro zvolené téma, zda rozumí gramatice a umí ji vysvětlit tak, aby ji žáci pochopili a dokáže-li vysvětlit nejasnosti, jež mohou vzniknout při každé vyučovací hodině.

Například zvolíme-li téma hodiny časové údaje, je důležité, aby si učitel udělal vlastní rekapitulaci svých znalostí, tzn. zopakovat si předložky, které se s danými údaji používají, zamyslet se nad správnou výslovností, psanou podobou, popř. si osvěžit výjimky, jsou-li nějaké k danému tématu.

V oblasti gramatiky je dle mého názoru důležité, aby sám učitel patřičně mluvnicki rozuměl. Měl by se zamyslet nad způsobem prezentace dané gramatiky, jejím procvičením a možnými problémy žáků.

Žáci jsou všímavé bytosti, které zachytí i tu sebemenší pochybnost ze strany učitele. Na druhé straně ani učitelé nejsou chodící encyklopedie a neznají-li pravdivou odpověď na vyslovený dotaz, měli by vědět, kde informace vyhledat a být v tomto směru žákům nápomocni.

### **2.2.3 Úvaha nad použitím materiálu**

Další nedílnou součástí učitelovy přípravy je materiál. Známe-li téma hodiny a stanovili jsme si cíl naší hodiny, je důležité přemýšlet o materiálech, které by nám dopomohly k uskutečnění cílů.

Tessa Woodward ve své publikaci uvádí: “Materials can be the starting point for planning as well. Many teachers will find a poem, a page or even a seashell and this will spark off ideas for whole units and projects as well as individual lessons.” (Woodward 2001:191)

Woodward tedy popisuje a já s ní nemohu nesouhlasit, že někdy může materiál být první věcí, která se učitelům dostane do rukou. Jedna jediná věc může znamenat nápady na témata na celý měsíc.

Nicméně, jak se zmiňuje i Woodward (2001), učebnice jsou odrážecím bodem učitelů pro plánování jejich přípravy. Na základních školách probíhá výuka jazyků podle vybraných učebnic, z kterých pak učitelé vycházejí při sestavování sylabu daného předmětu, vlastní materiály učitelů tedy učebnice jen doplňují.

## 2.2.4 Didaktická výstavba

Učitel by měl uvažovat nad tím, že žáci se nejlépe danému jazyku naučí, budou-li do hodiny aktivně zapojeni, nikoli pouze pozorovatelé. Novému učivu musí žáci hlavně rozumět, chápat ho, umět s ním zacházet a aplikovat ho při komunikaci s jinými lidmi, neboť jazyková komunikace zaujímá zásadní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Učitel by se měl při plánování hodiny podříditi obecným cílům jazykové výuky, které jsou obsaženy v publikaci Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2005). Za jeden z hlavních cílů můžeme považovat to, že jazyk slouží k přijímání a předávání informací, k vyjádření potřeb i prožitků a ke sdělování názorů. Další neméně důležité cíle jsou zvládnutí pravidel mezilidské komunikace a získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti.

V oblasti jazykové se jedná především o naučení se systému použití gramatiky, o jeho osvojení a využití v praxi. Tím se dostáváme k didaktické výstavbě učiva, která vyžaduje předpoklady pro vazbu učiva již získaného s učivem následujícím. Je to podstatné hlavně pro udržování spojitosti mezi všemi poznatky osvojenými žáky a pro zajištění jejich trvalosti v pamětech žáků. Je nutné, aby se učitel snažil spojovat probrané učivo s učivem právě vykládaným a to hlavně v hodinách jazykových. Dělá-li učitel svou přípravu na vyučování jen situačně ze dne na den, z hodiny na hodinu, skáče nesystematicky z jedné věci na druhou, jak se o tom zmiňuje i Rys (1979), potřebná znalost u žáků se neprojeví. Žáci se připravují také pouze ze dne na den a neuvědomují si souvislosti mezi již poznaným a poznávaným. Avšak tomu může zabránit zvolená učebnice vytvářející ucelený syllabus.

Aktivní účast žáků při vyučování se tomuto případu snaží předejít. Nutí žáky komunikovat daným jazykem a vzpomínat na dosud získané znalosti z předešlých vyučovacích hodin. Aktivně zaměřené hry či činnosti podporují rozvoj dovedností v cizím jazyce a zároveň splňují zábavnou formu výuky, která děti baví. Domnívám se, že i přesto je stále větší část

vyučovací hodiny věnována výkladům učitele, menší část je vyplněna vlastní aktivní činností žáků. Děje se tak proto, že prezentace nové látky je neodmyslitelnou součástí jazykové hodiny.

### **2.2.5 Ověřování získaného učiva**

Problematikou prověřování učiva se zabývá Podlahová (2004:75): „Při rozjímání nad přípravou nesmí učitel opomenout stanovit, určit nebo alespoň odhadnout, jak bude ověřeno a hodnoceno to, co a jak se žáci v hodině naučili. Zpětná vazba je totiž důležitá nejen pro žáka, ale je nezbytná k reálnému posouzení úspěšnosti učitelova pedagogického úsilí.“

Ověřování získaného učiva tedy může být uskutečněno na základě domácích úkolů, či jiných podnětných cvičení, která si zvolí učitel na daná témata hodin.

Díky zjištění, jak si žáci osvojili dané učivo, se učitelé dozví, zda jsou jejich vyučovací postupy účelné, či není-li třeba se zaměřit na zajímavější metody výuky, kreativnější úkoly nebo jen zkontrolují svou odvedenou práci.

### **2.2.6 Časové rozvržení přípravy**

Součástí každé učitelovy přípravy na vyučování je úvaha o časovém rozložení jednotlivých aktivit tak, aby vyučovací hodina byla zcela využita. Rys (1979) uvedl, že mnozí učitelé si do své přípravy na vyučování dělají po straně časovou rozvahu, tj. píše si odhad, kolik asi minut jim každá jednotlivá fáze činnosti zabere.

Tento časový odhad je nepostradatelný pro práci všech učitelů ke správnému rozvržení hodiny. Zabraňuje situaci, kdy učitel buď na konci špatně časově rozvrhnuté hodiny nemá co dělat, nebo naopak přetahuje hodinu přes přestávku.

Podle Podlahové (2004) je čas věnovaný přípravě, ať už jazykové či jiných odborných předmětů, individuální. Záleží na postoji k profesi, na pocitu odpovědnosti za vlastní práci, na délce učitelské praxe i na míře pedagogických a didaktických dovedností.

## **2.3 SROVNÁNÍ PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE A UČITELE S PRAXÍ**

Podlahová (2004:15) plně vystihla pocity řady začínajících učitelů, kteří se obávají, jak všechno zvládnou během svých prvních školních dní a týdnů.

„Specifikum učitelů začátečnicků je dáno tím, že od samého počátku, od prvního dne nástupu do školy, musejí ovládat a zvládat všechny stránky učitelské práce. Učitel nemůže například zpočátku jen kontrolovat domácí úkoly, a až se to naučí, přejít k dalším úkolům – výkladu nové látky, opakování, hodnocení, motivování, řešení výchovných situací, kázeňským problémům, péči o bezpečnost žáků, zkoumání zájmů a postojů žáků atd. Musí od prvního dne převzít všechny bohatě diferencované úkoly, které vyplývají z povahy jeho práce.“

### **2.3.1 Začínající učitel a učitel s praxí**

#### **2.3.1.1 Kdo to vůbec je začínající učitel?**

Je možné do této skupiny zahrnout i studenty a studentky z vysokých škol, kteří podstupují v závěrečném ročníku souvislou pedagogickou praxi nebo se jedná jen o ty učitele, kteří právě začali vykonávat povolání učitele?

Je zřejmé, že ne všichni absolventi pedagogických fakult zvolí učitelství svým budoucím zaměstnáním, i když by se předpokládal pravý opak. Proto tedy o začínajícím učiteli hovoříme tehdy, začne-li skutečně vykonávat pedagogickou činnost v některé školní instituci.

Podle Pedagogického slovníku (2001:234) se vymezuje pojem začínající učitel takto: „Začínající učitel je ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci,

výši úvazku, individuálních zkušenostech; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe. K problémům začínajícího učitele patří: od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován i činnostmi, na než nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů), mívá problémy s ubytováním, dojížděním apod.“

Podlahová (2004) se vyjádřila, že délka začátečnického období je individuální, k roli experta se učitelé propracovávají různě dlouho. Toto tvrzení je nevyvratitelné.

Domnívám se, že největším „tahounem“ člověka bývá většinou jeho vnitřní motivace a zainteresování. Dělá-li člověk něco, co ho baví, věnuje se své práci s větší pílí a větší soustředěností než člověk, který zaměstnání bere jako povinnost svého života, a proto si myslím, že začátečnické období trvá u každého učitele odlišnou dobu.

### **2.3.1.2 Učitel s praxí**

Za učitele s praxí považuji pedagogy, kteří vykonávají svou praxi delší dobu, respektive mají za sebou odučené pro ně patřičné množství vyučovacích hodin. Na základě předešlých informací nemohu přesně napsat o jakou konkrétní dobu se jedná, ale můžeme předpokládat, že je to člověk, který své profesi rozumí, dokáže se v ní orientovat, dokáže si poradit v méně příjemných situacích a být nápomocen žákům. Může to být tedy učitel s praxí dvouletou, ale i desetiletou.

Věk učitelů jako takový, si myslím, zase až takovou roli nehraje. Někdy doopravdy stačí málo a třicetiletý učitel je pro žáky mnohem větším přínosem než učitel padesátiletý. Jako příklad mohu uvést své poznatky ze souvislé praxe, kterou jsem vykonávala na základní škole v mém rodném městě. Zpočátku jsem byla návštěvníkem dvou tříd stejného ročníku. Tématem obou hodin, které jsem navštívila bylo procvičování otázek s tázacími slovy. V prvním případě se jednalo o učitelku ve věku přibližně kolem pětapadesáti let. Její praxe ve školství je tedy více než dvacet let.

Hodina sice byla vedena z gramatického hlediska dobře, všechno, co bylo cílem hodiny, bylo splněno, měla spád, ale vyučovací hodina byla evidentně pro žáky stejná jako každá jiná. Vysvětlení, procvičování a shrnutí. Postrádala jsem zajímavé prvky, které by obohatily a zpestřily vyučovací hodinu.

Ve druhém případě jsem navštívila třídu, kde učitelka mohla být ve věku přibližně kolem třiceti let a měla na programu stejnou gramatiku jako ve třídě předešlé, ale už od úplného začátku bylo vidět, jak se žáci na její hodinu těší. Vyučovací hodina začínala hrou, kdy si měli žáci mezi sebou pokládat otázky ohledně uplynulého víkendu, přičemž tázací slova byla napsána na tabuli a žáci je mohli využívat. Během hodiny učitelka využila mnoho aktivit včetně malování s žáky, komunikační činnost i činnost psací, ovšem pro žáky mnohem zábavnější formou než v případě předešlém.

Podle mého názoru praxe nejsou odučená léta, ale sžití se učitele s povoláním.

### **2.3.2 Vedení přípravy na vyučování**

Začínající učitel své největší úsilí věnuje přípravě na hodinu, i když je každý učitel jiný a zaujímá zcela odlišný postoj ke své přípravě. Někomu vyhovuje příprava na vyučování písemnou formou, jinému pouze myšlenkově, psychicky nebo fyzicky, o čemž jsem se již zmínila dříve. Přesto bych si dovolila tvrdit, že začínající učitel preferuje písemnou přípravu a to z důvodu snadného využití během konkrétní vyučovací hodiny.

Tak jako tak se zcela jistě příprava začínajícího učitele a učitele s praxí liší. Přece jen učitel s praxí ví, co může očekávat, jak se zachovat v různých situacích, jaké má pravomoci (co může, co nesmí), jedná na základě instinktů a svých pocitů, které získal v průběhu vykonávání své praxe. Svou zkušeností dokáže být v některých situacích kamarád s žáky,



jejich pomocník, a rovněž tak i člověk, který má respekt, díky němuž si ho váží.

Zkušený učitel, podle mého názoru, volí-li písemnou přípravu, zaměřuje se pouze na body, respektive nejdůležitější věci, které chce, aby nebyly opomenuty při předávání poznatků žákům. Má-li ve své stručné přípravě jasno, dotváří zbytek improvizací přímo v konkrétní vyučovací hodině. Je jasné, že vyučovací hodina může být čímkoli nebo jakkoli narušena a tedy celá její organizace přetransformována v jejím průběhu, popř. vidí-li, že žáci nejsou dobře naladěni, pokusí se svou přípravu změnit na místě. Improvizace je schopnost, kterou ne každý učitel je vybaven. Zejména u začínajících učitelů tato schopnost není moc využívána, jelikož někdy může způsobit značné vykojení učitele, není-li si v určité situaci správnou odpovědí jistý. Na druhou stranu žáci dávají přednost učitelům, kteří jsou otevření, jsou schopni se s nimi zasmát nebo jim vyprávět své vlastní zkušenosti, jsou-li k danému tématu vhodné. Možná i díky tomu zkušenější učitelé volí tuto možnost a od podrobné přípravy přecházejí k přípravě v bodech.

Myslím si, že začínajícího učitele doprovází hodně obav, neboť se bojí, aby vše zvládl a vykonal tak, jak se od něho očekává. Také chce uspokojit sám sebe z dobře vykonané práce, a tak je příprava na vyučování jeho největším pomocníkem. Většinou se v jeho podání jedná o rozsáhlou přípravu s podrobným rozpisem jednotlivých aktivit a úkolů vyplňujících vyučovací hodinu, kdy se zaměřuje na detailní popis výkladu nového učiva, včetně otázek doplňujících zvolené téma. Čím více je její/jeho příprava na vyučování podrobnější, tím si je více jistá/jistý a obavy se pomalu vytráčí, protože se má čeho chytit, dojde-li k menšímu záseku během vyučování.

### **2.3.3 Metodická stránka**

Podle mého názoru se začínající učitel věnuje větší měrou metodické stránce pro předávání informací svým žákům než stránce jazykové. Respektive snaží se být kreativní hlavně ve výběru aktivit,

kterými zpestřuje procvičované téma. Věnovala se tomu i ve svém článku Betáková, když popisovala, co zmínily studentky (2005:166): „The trainees paid a lot of attention to the choice of activities and games which would be interesting for the learners, which would not be boring and which would thus be motivating for the learners.“

Je naprosto pochopitelné, že začínající učitel chce žáky oslnit a hlavně je nechce nudit, ale navodit příjemnou atmosféru ve třídě. Moje vlastní zkušenost je tomu příkladem. Já sama i moje spolužačky z vysoké školy jsme si musely projít povinnou praxí, kdy učení anglickému jazyku byla naše povinnost. Všechny jsme chtěly excelovat, takže jsme svým přípravám a hlavně cvičením a aktivitám v nich věnovaly patřičnou pozornost.

Ne všichni učitelé s praxí věnují metodické stránce takovou pozornost jako učitelé začínající. Jsou-li to učitelé, kteří vykonávají svou praxi v oboru učitelství déle jak dvacet pět let, mají už nějaké ty materiály posbírané a nashromážděné. Opět můžu uvést příklad ze stejné základní školy, kterou jsem již zmiňovala. Učitelka s praxí více jak dvacetiletou mi na podobnou otázku odpověděla, že téměř vždy najde něco vhodného ve svých již „použitých“ materiálech.

Dalším pomocníkem, kterého bych nechtěla opomenout, je Teacher's Book, tedy příručka pro učitele, vytvořená k používaným učebnicím ve třídách. Má být nápomocna učitelům při uvažování nad aktivitami a rovněž může být užitečným pomocníkem v oblasti metodické stránky.

O Teacher's Book se zmiňuje i Tessa Woodward slovy (2001:199): “You may plan to use a unit of the coursebook in a lesson and wish to follow the notes for it in the accompanying Teacher's Book. You may want to alter some activities to suit your class.“

Někteří učitelé ji mohou využívat zcela, tzn. učí podle ní, jiní vyjmou nějakou část, která se jim zamlouvá, další ji třeba nemusí využít vůbec.

### **2.3.4 Jazyková stránka a komunikace učitele v hodině**

Předpokládám, že v jazykových hodinách se začínající učitel nejčastěji obává mluvené části. Je ale důležité, aby učitel od začátku vykonávání své praxe vedl hodinu v anglickém jazyce, protože kdyby používal svou rodnou řeč, hrozilo by, že se k angličtině už nevrátí.

Podle toho, co jsem doposud shlédla, učitel s praxí téměř vždy bere komunikaci v patřičném jazyce za zcela normální. Jsou ovšem situace, kdy je lepší použít rodný jazyk, například při vysvětlování gramatiky. Za léta praxe se zbavil veškerých svých pochybností, obav, a proto je jeho komunikace přirozená a hlavně nenucená. V některých případech, zejména u začínajících učitelů, může také dojít k nucení se k mluvení cizím jazykem. Z obavy o správnost mluvy se svůj monolog snaží učit nazpaměť. Zeptá-li se ho někdo na něco, na co se nepřipravil, není potom schopen ihned reagovat, což vede k narušení vyučovací hodiny. Učitel se dostává do situace, jež je pro něho stresová a vznikají obavy v podobě roztěkanosti. Jako příklad mohu uvést zkušenost opět z mé souvislé praxe, kde se mnou byla ještě jedna studentka z Brna. Učila v jazykové sedmé třídě, kde byl žák narozený v Austrálii. Na hodinu byla připravena, všechno měla poznačené, některé věty i naučené (opakovala si je a ptala se na jejich správnou výslovnost v kabinetě), jenže právě zmíněný žák jí ohledně nějaké výslovnosti tak vyvedl z rovnováhy, že nevěděla, kde navázat a jak pokračovat.

Proto si myslím, že rozvoj jazykové stránky daného jazyka začínající učitel odsouvá do pozadí. Většinou pro něho bývá nejpodstatnější dobré zvládnutí hodiny, přičemž klade důraz na kladné motivování žáků pro plnění zadaných úkolů a aby tu činnost žáci vykonávali s radostí a pečlivostí.

Betáková se tím zabývala ve své studii „Teaching practice as a motivational factor“ a i zde dospěla téměř ke stejnému poznání na základě názorů dotazovaných studentek. (Betáková 2005:167) „I had to think about the organization of the lesson to present the new information

clearly, to make the lesson beneficial to the learners, to give the learners room to express themselves and last but not least to make the lesson interesting to the learners. The big problem for me was to integrate all activities into a meaningful whole.“

Oproti tomu tedy předpokládám, že učitel s praxí se více zaměřuje na jazykovou stránku jazyka. Domnívám se, že z hlediska přípravy to není pro něho obtížné. Dobrému pedagogovi, jež učí cizímu jazyku, nedělá problémy volit témata na rozvíjení komunikačních schopností žáků. Má získanou praxi z průběhu odučených let, popř. z absolvovaných stáží v zahraničí. Dbá na správnou výslovnost žáků, snaží se je opravovat a vymýšlet aktivity na odstraňování vzniklých nedostatků, zejména potom při procvičování výslovnosti, kde dochází k nesprávné artikulaci některých hlásek.

Podle mého názoru se začínající učitel rovněž snaží zaměřovat na komunikační činnost, ale ne zdaleka v takové míře. Většinou získává zkušenosti pouze ze souvislé pedagogické praxe, kde se poprvé dostává do pozice učitele. Během čtyřtýdenní spolupráce s již zkušeným učitelem se nenaučí, jaké nejlepší metody zvolit pro vyučování žáků, či jak se žáky komunikovat, aby byla výuka účinná, ale dostává se do skutečného procesu dění, kdy poznává reálný vztah interakce učitel x žák, žák x žák, učitel x učitel, atd. Sama vím, že mluvená stránka jazyka je odsunuta stranou, učitel s praxí se sice snaží svému praktikantovi předat co nejvíce ze svých vlastních zkušeností, přesto si každý začínající učitel musí své místo před žáky „vydobýt“, získat si respekt, jak ze strany žáků, tak i ze strany svých kolegů. Myslím si, že si uvědomuje, že komunikace patřičným jazykem vyžaduje znalosti, na které se zaměřila i Betáková (2005:165):

„In basic schools the language level of the learners is rather low, which requires other language skills on the part of the teacher. He or she, should, though, be able to use English as much as possible to provide the learners with comprehensible input and thus enhance language acquisition. The teacher has to be able to use simplified language for the

learners to understand and he/she should also create in the classroom natural situations which would be exploited linguistically. All this requires an adequate language proficiency but also, or primarily, a very good level of pedagogic, or teaching skills.“

Domnívám se, že jazyková příprava by měla být skloubením jak mluvené, psané, tak poslechové části, neboť se jedná o učení cizímu jazyku, kdy je třeba učit žáky nejen gramatickým znalostem, psané podobě jazyka, ale i mluvené podobě jazyka, a tak rozvíjet jejich slovní zásobu na zvolená témata. Proto tedy zaměření se na odlišné způsoby výuky, kde upřednostníme komunikaci, je na místě. Současně by se měl učitel zamýšlet i nad typem interakce, tj. jestli bude mluvit se žákem nebo žáci spolu ve dvojicích či skupinách.

Na jedné straně se tedy učitel připravuje na to, jaké dovednosti bude u žáků rozvíjet a na straně druhé si připravuje svůj jazyk, tj. co bude ve třídě říkat a jakým způsobem.

## **2.4 PRÁCE S PŘÍPRAVOU VE VYUČOVACÍ HODINĚ**

Podlahová (2004) uvádí, že zabývání se přípravou je v podstatě fáze probíhající před realizací vlastní hodiny učitele. Během konkrétní vyučovací hodiny slouží příprava jako plán práce, kdy posuzujeme především reálnost stanovených cílů, předpoklad pracovních podmínek a situací, stanovení pracovních metod a postupů i časové rozvržení celé práce a současně je to i kontrola toho, že všechno probíhá tak, jak bylo naplánováno a myšleno. V některých situacích slouží příprava jako určitá „pojistka“ proti nervozitě, jak už bylo podotknuto dříve.

Domnívám se a i Podlahová (2004) se o tom zmiňuje, že není žádná chyba, nahlédne-li učitel do své přípravy v průběhu vyučování pro ujištění se, zda vše probíhá podle jeho předem stanoveného plánu. Dále Podlahová uvádí (2004:76): „Věnuje-li ale učitel pohledům do písemné přípravy mnohem více času než pohledům na žáky, mohou žáci získat dojem, že jsou při výuce nadbyteční a že je lepší věnovat se něčemu jinému.“ Podlahová (2004) také podotýká, že učitel musí přesně rozeznat, kdy je vhodné použít svou přípravu a kdy se naopak věnovat žákům pro posílení jejich pozornosti a upevňování jejich doposud získaných poznatků.

## 2.5 .SEBEREFLEXE UČITELE

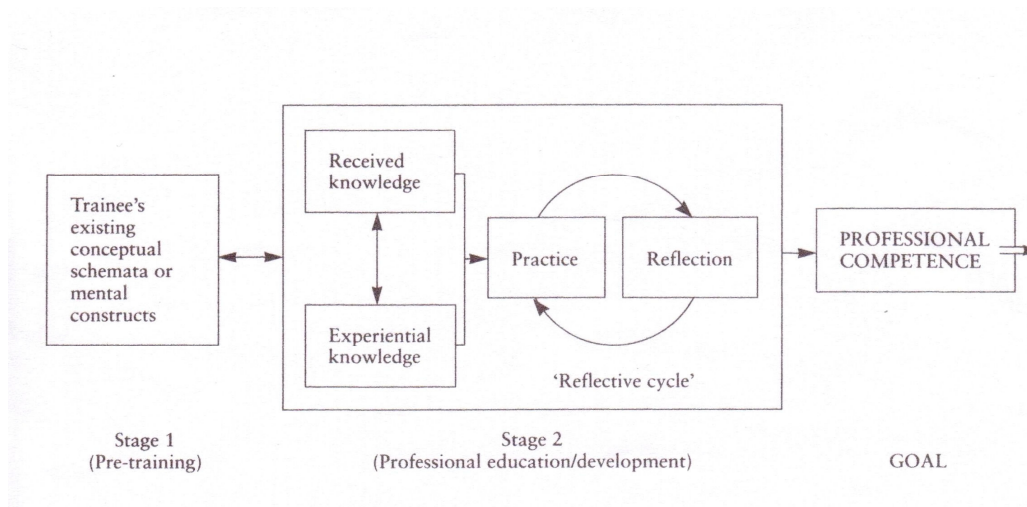
Podlahová (2004) říká, že chce-li učitel čerpat ze svých zkušeností poučení, je pro něho nezbytné se tázat na příčiny, důvody a souvislosti mezi nimi. Tomuto jevu se v současné době říká sebereflexe. Jedná se o situaci, kdy se učitel zamýšlí nad svou vlastní pedagogickou činností, nad učivem, metodami, průběhem vyučování, jednotlivou vyučovací hodinou, v podstatě nad vším, z čeho se skládá profese učitele.

Dále se Podlahová (2004) zmiňuje, že uvažování nad přípravou by mělo následovat ještě tentýž den, nejlépe hned po hodině, kdy učitel má vyučovací hodinu v živé paměti a dokáže se zaměřit i na sebemenší detaily z průběhu hodiny. Tvrdí, že odložená úvaha zkresluje náhled učitele na konkrétní hodinu a neplní svou funkci dostatečně.

Rys (1979) uvedl, že konfrontace přípravy na vyučování s průběhem uskutečněné hodiny vede učitele, aby svou přípravu bral odpovědněji, aby se učil plánovat jak vlastní cíle své pedagogické činnosti, tak se zamýšlet i nad pracovními podmínkami ve vztahu k těmto cílům.

Michael J Wallace (1991) se právě tomuto tématu věnuje ve své publikaci. Pro vysvětlení, jak vůbec sebereflexe funguje, použil model 'The Reflective Model' (Wallace 1991:49) a rovněž i já jsem jeho modelu využila.

**Obrázek 2 – The Reflective Model**



Druhá fáze jeho modelu nám ukazuje systém sebereflexe. Jednu stranu tvoří vědomosti získané studiem, čtením, atd. Strana druhá je tvořena vědomostmi utvořenými během praxe neboli určitou zkušeností. Obě dvě strany se pojí dohromady a jsou vkládány do příprav na vyučování a do samotných vyučovacích hodin. Po odučené hodině následuje rozbor toho, co se povedlo/nepovedlo, co by bylo třeba vylepšit nebo změnit a tyto poznatky se znovu projevují v praxi, což znamená, že neustále zlepšujeme práci díky poznatkům z odučených hodin. Wallace (1991) to nazývá 'Reflective cycle' a jedná se o neustálý koloběh v našich vědomostech, kdy si rozšiřujeme své znalosti.

Podlahová (2004) se také zmínila, že je třeba se sebereflexi naučit, jelikož při ní si učitelé odpovídají na otázky, které si kladou sami sobě. Někteří učitelé nemají rádi kritiku na svou osobu. Záporně hodnocená hodina pod jejich vedením je pro ně téměř urážka, velice těžko se s touto situací vyrovnávají, ba dokonce může vést i ke sporům mezi kolegy a negativnímu klimatu celého kolektivu.

Myslím si, že obzvláště začínající učitel by měl umět přijímat i negativní hodnocení své práce, měl by si uvědomit, že mu nikdo nechce záměrně ubližovat, ale jen mu pomoci v napravování jeho počátečních nedostatků. Podle mého názoru jazyková hodina tomu může být příkladem. Právě v ní může dojít k větším nedostatkům než třeba v hodině výtvarné výchovy. Domnívám se, že právě zde by se učitelé měli zamýšlet i nad tím, zda byly zvoleny správné aktivity pro dané téma, jestli komunikační stránka jazyka naplnila to, co od ní bylo očekáváno a zda se dané téma dostatečně procvičilo.

Sebereflexí se zabývá i Tessa Woodward (2001:205): "Once you've come out of class, put your books down, and decided whether to have tea or coffee, you might want to do some of the following:



- Make some sort of record on your lesson notes of what actually happened, even if this just involves crossing off things that didn't happen, adding the extra things that came up and noting what went well or badly.
- Research the questions students asked in class and that you noted down.
- Write notes about any teacher development points you were working on.
- Decide what to do with your lesson notes and personal materials.“

Woodward se snaží poukázat, na co by se měl učitel zaměřit po odučené hodině. Spolu s Wallacem a Podlahovou se shodují, a já nemohu jinak než souhlasit s nimi, že sebereflexe je důležitá pro upevnování získaných vědomostí, zjišťování případných nedostatků a pro rozšiřování obzorů v oblasti daných témat.

### 3 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je rozdělena na dvě části. První část je věnována kvalitativnímu výzkumu, jehož zvolenou metodou jsou řízené rozhovory. Zpovídala jsem tři učitelky s rozličnou dobou praxe v oboru učitelství anglického jazyka. Druhou část tvoří tři konkrétní přípravy na vyučovací hodinu zpovídaných učitelů s jejich následným rozbohem.

Cílem mého výzkumu je poukázat na rozdíly ve způsobu formy, délky přípravy a potvrdit, či vyvrátit, zda příprava na vyučování anglického jazyka je nezbytnou součástí učitelovy práce. Na základě teoretické části jsem si stanovila následující hypotézy:

- začínající učitel věnuje přípravě na vyučování více úsilí a času než učitel s praxí
- oba dva typy učitelů dávají přednost písemné přípravě
- učitel s praxí si vede svou přípravu pouze v bodech
- začínající učitel preferuje rozsáhlou přípravu s podrobným popisem jednotlivých částí hodiny
- začínající učitel klade větší důraz na stránku metodickou než jazykovou
- začínající učitel využívá hlavně zvolenou učebnici
- čas strávený nad přípravou se bude se získanou praxí zkracovat

- přípravy zkušených učitelů anglického jazyka budou vedeny v angličtině
- po každé odučené hodině následuje sebereflexe učitele

## **3.1 POUŽITÁ METODIKA**

Pro praktickou část své diplomové práce jsem zvolila metodický postup kvalitativní výzkum s metodou řízeného rozhovoru, jak už jsem zmínila. Za nezbytnou součást mé práce považuji vysvětlení těchto pojmů.

### **3.1.1 Kvalitativní výzkum**

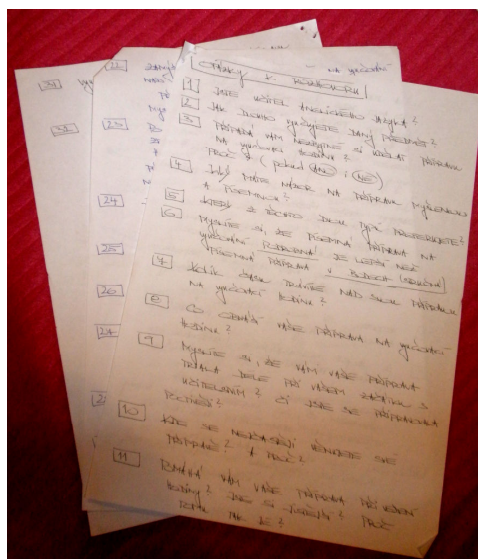
Hendl (2005:50) ve své publikaci uvádí Creswellovu definici kvalitativního výzkumu: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

### **3.1.2 Řízený rozhovor**

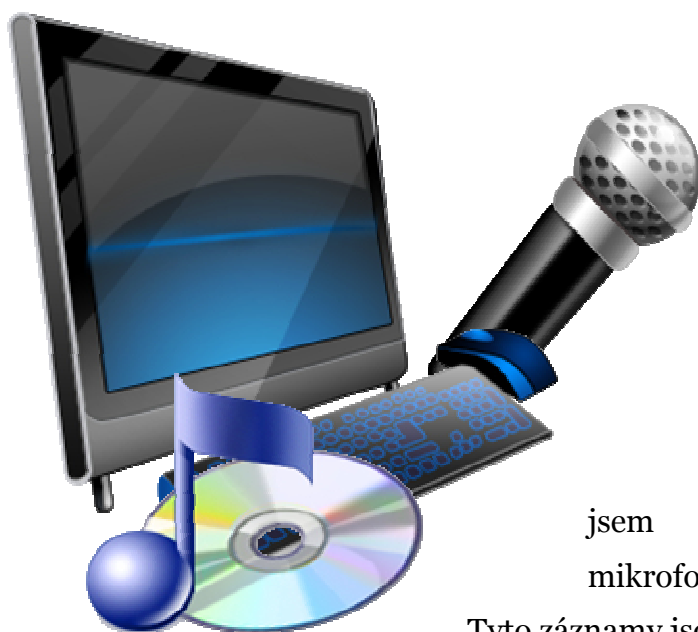
„Rozhovor neboli interview je taková technika terénního sběru informací, při které jsou potřebné informace od zkoumaných osob získávány prostřednictvím záměrně cílených otázek, kladených dotazovanému (respondentovi) v rozhovoru vedeném tváří v tvář. Rozhovor patří spolu s dotazníkem mezi nejužívanější techniky sběru informací.“ (Pergler 1969:222)

Podle sociologického slovníku (1996) je to interview, které je vyvolané jednou stranou. Lze jej chápat také jako řízenou verbální komunikaci, při níž dochází k stimulaci (vyžádání) a přenosu zprávy o předem vymezeném objektu.

Zvolila jsem si tři kandidáty z řady učitelů s různorodou délkou praxe v oboru učitelství anglického jazyka. Důvod právě jejich zvolení popíšu v následující části. Dále jsem sestavila seznam otázek vycházejících z teoretických poznatků, které tvořily podstatu rozhovorů a sjednala jsem si schůzky s jednotlivými učiteli.



**Obrázek 3 – Otázky pro rozhovor**



Každý rozhovor trval přibližně dvacet minut, někdy déle, někdy méně, záleželo na tom, jak který učitel byl sdílný. K nahrání každého rozhovoru jsem použila notebook, mikrofon a samozřejmě CD.

Tyto záznamy jsou rovněž součástí mé diplomové práce.

**Obrázek 4 – Ukázka použité techniky pro rozhovor**

## 3.2 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH UČITELŮ

Při výběru vhodných kandidátů jsem se zaměřila na to, aby se léta praxe učitelů v oboru učitelství anglického jazyka lišila a mohla být průkazným materiálem v praktické části mé diplomové práce. Původně jsem zamýšlela vybrat zkušeného, začínajícího učitele a studenta učitelství, ale nakonec jsem se po dlouhém uvážení rozhodla pro zkušené učitele s různou délkou praxe a pro začínajícího učitele, který je v posledním ročníku vysoké školy. Tento student splňuje oba předpoklady – studuje a zároveň začíná vykonávat učitelskou profesi, a proto jsem už začínajícího učitele nevybírala a soustředila se na učitele s rozdílnou délkou praxe. Případalo mi zajímavé, že učitel B i C vykonávali svou souvislou praxi pod vedením učitele A. Pro svůj výzkum jsem si vybrala Základní školu v Třebíči, kterou jsem sama absolvovala.

### 3.2.1 Charakteristika Základní školy Benešova v Třebíči

Základní škola Benešova, které se neřekne jinak než „Beneška“, byla otevřena v srpnu 1978.



**Obrázek 5** – Budova školy zepředu



**Obrázek 6** – Budova školy zezadu

Tvoří ji pět pavilónů - tři s učebnami, jídelna a dvě tělocvičny.



**Obrázek 7 - Ateliér  
výtvarné výchovy**

Příčemž je škola dále vybavena zrcadlovým sálem pro hudební, taneční a dramatickou výchovu, ateliérem výtvarné výchovy a keramickou dílnou s hrnčířským kruhem. Dále k objektu patří školní hřiště, sad a pozemek. Celá škola

prochází neustálým zlepšováním a

vytvářením příjemného prostředí pro své žáky, což dokládá i zřízení horolezecké stěny v roce 1996.

Ve škole také najdeme učebnu pro



**Obrázek 10 - Knihovna**

Velkým přínosem pro školu jsou třídy s rozšířenou výukou tělesné výchovy se zaměřením na atletiku a třídy s rozšířenou výukou cizích jazyků, které využívají různých zahraničních výměnných pobytů.

dyslektiky, žákovskou a učitelskou knihovnu a učebnu výpočetní techniky.



**Obrázek 8 -  
Keramická  
dílna**

**Obrázek 9 –  
Horolezecká stěna**



Škola se rovněž může pyšnit vlastním vydáváním školního časopisu GAGBEN a od roku 2002 zahájilo činnost školní vydavatelství BENE, jehož první kniha se jmenuje Výpravy do neklidných luk. Jedná se o sbírku básní žáků 7.tříd.



**Obrázek 11 –**  
*Časopisy GAGBEN*

Celkové zaměření školy je různorodé. Účastní se mnoha projektů a činností (například Adopce na dálku indického chlapce a adopce zvířátka v jihlavské ZOO), které žáky mohou obohatit a přinést jim nové zkušenosti do života.



**Obrázek 12 –**  
*Adoptovaný Raviraj  
Purushothama*

Podle mého názoru se snaží žákům být dobrým pomocníkem při získávání znalostí potřebných pro budoucí život, jež se i mně osvědčily. Není proto divu, že jsem si své kandidáty vybrala právě z této základní školy.



**Obrázek 13 –**  
*Adoptovaný mýval  
severní*

### **3.2.2 Učitel A**

Učitelka A vyučuje na zmíněné základní škole anglický jazyk od roku 1992, tedy patnáct let. Je jí 46 let a je absolventkou oboru anglický a ruský jazyk Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně a také vystudovala bulharský jazyk a literaturu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.



Tato učitelka mě zásadně ovlivnila během mých žákovských let na této základní škole. Mohla bych dokonce podotknout, že díky ní jsem si studium anglického jazyka oblíbila, a proto jsem si ji vybrala jako svého



**Obrázek 14** – Výměnný pobyt Anglie 2009

kandidáta pro výzkum v mé diplomové práci. Rovněž byla mou vedoucí učitelkou během souvislé pedagogické praxe. Vyučuje na druhém stupni zmíněné

základní školy, a to jak výběrové třídy s rozšířenou výukou cizích jazyků, tak i běžné třídy. Účastní se výměnných zahraničních pobytů žáků.

### 3.2.3 Učitel B

Učitelka B také vyučuje na této základní škole a to již sedmým rokem. Je jí 33 let a je absolventkou Univerzity Palackého v Olomouci oboru anglický jazyk a literatura.

Její výběr nebyl jen tak náhodný.

**Obrázek 15** – Výměnný pobyt Holandsko 2009





Pobývala dva roky jako učitel anglického jazyka na Střední škole v Hornu, kde získala zkušenosti, které jsou jí v současné době nápomocny při výuce, a pak i její vedoucí učitelkou během souvislé praxe byla právě Učitelka A.

Taktéž je učitelkou anglického jazyka v jazykových třídách i třídách běžných. Společně s učitelkou A má na starosti výměnné zahraniční pobyty žáků.



**Obrázek 16** – Výměnný pobyt v Holandsku

absolvovala souvislou pedagogickou praxi.

Učitelka C je tedy záměrně vybraná osoba, která se se svým povoláním sžívá a získává svou praxi.

Na základní škole vyučuje anglický jazyk v jedné třídě s rozšířenou výukou cizích jazyků a v jedné třídě běžné.



I tato osoba se zúčastnila letošního výměnného pobytu žáků v Holandsku.



### 3.2.4 Učitel C

Učitelka C je 24letý „začátečník“, který stále studuje na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích obor anglický a německý jazyk a současně vyučuje na uvedené základní škole. Jedná se o její první rok praxe a již



**Obrázek 17, 18, 19** – Ukázky z výuky na základní škole

### 3.3 ROZHOVORY A JEJICH ANALÝZA

Kladená otázka	Učitel A	Učitel B	Učitel C
1. Jste učitel anglického jazyka?	Ano	Ano	Ano
2. Jak dlouho vyučujete daný předmět?	15 let	7 let	1 rok
3. Případá Vám nezbytné si udělat přípravu na vyučovací hodinu? Proč?	Ano – důležité je srovnání si myšlenek.	Ne nezbytně nutná, ale lepší.	Nezbytná, jistota ve vedení hodiny.
4. Jaký máte názor na přípravu myšlenkovou a písemnou?	Myšlenková příprava je primární – rozvíjení co chci dělat.	Myšlenková rozhodně, písemná není nutná.	Myšlenková pro zkušené učitele, písemná pro začínající.
5. Který z těchto dvou typů preferujete?	Obě dvě jsou důležité, myšlenková je primární, písemná stručná – není stěžejní.	Myšlenková	Písemná
6. Myslíte si, že písemná příprava na vyučování <u>podrobná</u> je lepší než písemná příprava <u>stručná</u> (v bodech)?	Není zastávce podrobné písemné přípravy.	V bodech	Stručná s poznámkami

<b>7. Kolik času trávíte nad svou přípravou na vyučovací hodinu?</b>	Časově se to nedá odhadnout, déle trvá příprava s malými dětmi.	Po vyučování půl hodiny na celý následující den.	Kolem půl hodiny
<b>8. Co obnáší vaše příprava na vyučovací hodinu?</b>	Stěžejní bod je mluvení dětí, proto je důležitá obsahová stránka.	Organizace hodiny, domácí úkoly	Struktura hodiny a případné aktivity
<b>9. Myslíte si, že Vám vaše příprava trvala déle při vašem začátku s učitelstvím? Či jste se připravovala poctivěji?</b>	Děti jsou v současnosti mnohem náročnější, proto je i náročnější příprava v dnešní době.	Rozhodně – všechno si zaznamenávala, jak co dělat v hodině + časový přehled.	Ve srovnání se souvislou praxí příprava trvá kratší dobu.
<b>10. Kde se nejčastěji věnujete své přípravě? A proč?</b>	Doma- je tam klid.	Ve škole	Doma – je tam klid a potřebné materiály.
<b>11. Pomáhá Vám vaše příprava při vedení hodiny? Jste si jistější? Proč tomu tak je?</b>	Určitě ano	Není vázaná na písemnou přípravu, dokáže učit bez přípravy.	Určitě ano – záchytné body.
<b>12. Učila jste někdy bez přípravy? Pokud ano, jaké jste měla pocity?</b>	Ano – náhlé suplované hodiny	Ano	Ne
<b>13. Jaký typ přípravy si vedete? A proč? (sešit, volné listy...)</b>	„Akční sešit“	Volné papíry ke konkrétnímu dni	Volné papíry menšího formátu

<b>14. Vedete si přípravu tak, jak Vám byly doporučeny při vašem studiu?</b>	Vlastní přípravy	Nezpomíná si, co bylo řečeno na vysoké škole – podle sebe.	Je tu snaha.
<b>15. Je pro Vás důležitější se při přípravě zabývat spíše metodickou stránkou nebo jazykovou? A proč?</b>	Nejde to oddělit.	Obě stránky, ale spíše metodickou.	Spíše jazykovou stránkou – správnost mluvy.
<b>16. Zabýváte se i tou druhou stránkou během přípravy, či nikoli? Proč?</b>	Obě stránky dohromady	Také	Ano
<b>17. Zamýšlíte se nad jazykovou přípravou ohledně vaší vlastní slovní zásoby?</b>	Určitě – jsou témata, kde je neznámá slovní zásoba.	Jazyková stránka není problémem.	Ano
<b>18. Vedete si svou přípravu v anglickém jazyce? Proč ano/ne?</b>	Česky	Česky	Ze začátku pouze v angličtině, nyní v češtině i angličtině.
<b>19. Z jakých nejčastějších materiálů vycházíte při přípravě na vyučování?</b>	Různé materiály, počítačové programy i učebnice	Učebnice jsou základ + různé vlastní materiály i počítačové programy	Různé učebnice
<b>20. Zvolené učebnice jsou pro Vás těžší, či se snažíte vyučovací hodiny zpříjemňovat zábavnějšími aktivitami?</b>	Učebnice pouze pomáhají.	Učebnice doplňuje každou hodinu i aktivitami.	Nejsou nejdůležitější, volí různé zábavné aktivity.
<b>21. Je podle Vás příprava obtížnější z hlediska zamýšlení se nad aktivitami, které nejsou v učebnici?</b>	Těžší, ale účinnější.	Obtížnější hlavně z hlediska psané podoby, nikoli vymýšlení aktivit.	Je to obtížnější z hlediska vymýšlení nebo hledání vhodných aktivit.

<p><b>22. Zamýšlíte se při přípravě na vyučování nad tím, co už bylo sděleno v předešlé vyučovací hodině? Myslíte si, že je to důležité?</b></p>	<p>Důležitá je provázanost – nejenom z hodiny na hodinu, ale jako celek.</p>	<p>Posloupnost tam musí být, vracet se k již zmíněnému je důležité.</p>	<p>Vychází z toho.</p>
<p><b>23. Po odučené hodině, vracíte se zpětně ke své přípravě a hodnotíte, jestli bylo všechno tak, jak jste si představovala nebo naopak, co Vám nevyšlo?</b></p>	<p>Intuitivně cítí – co bylo dobře, co ne.</p>	<p>Vrací se pouze pro připomenutí toho, co bylo uděláno.</p>	<p>Ano</p>
<p><b>24. Jako začínající učitel, bála jste se někdy hovořit před žáky daným jazykem? Proč?</b></p>	<p>Ne, ale velká obava z 1. anglické výpravy.</p>	<p>Ne, praxe ze zahraničních pobytů, pouze obavy, aby děti rozuměly.</p>	<p>Ano na začátku, v současnosti nikoli.</p>
<p><b>25. Zamýšlíte se nad klimatem třídy a složením třídy při své přípravě?</b></p>	<p>Určitě – z mnoha již vyslovených aspektů</p>	<p>Určitě</p>	<p>Ne</p>
<p><b>26. Přemýšlíte při přípravě nad časovým rozvržením hodiny?</b></p>	<p>Určitá pomoc i nutnost být schopen změnit hodinu.</p>	<p>Určitě, časové rozvržení člověk získá i praxí.</p>	<p>Ano</p>
<p><b>27. Stalo se Vám někdy, že jste přípravu špatně časově rozvrhla? Zůstal Vám čas v hodině? Co jste dělala?</b></p>		<p>Zbytek hodiny se dá vyplnit nějakou hrou.</p>	<p>Ano – doplnění písničkou nebo shrnutí učiva</p>
<p><b>28. Zahrnujete do své přípravy i případné domácí úkoly?</b></p>	<p>Zdůrazňuje domácí úkoly, třeba jen ústní.</p>	<p>Zahrnuje.</p>	<p>Ano</p>

<b>29. Myslíte si, že je to správné?</b>	Ano	Ano	Ano
<b>30. Uvažujete během přípravy nad materiálním vybavením učebny? V jakém smyslu?</b>	Ano – užití dvd přehrávačů, počítačových učeben.	Možnosti své učebny zná a zohledňuje, co si může dovolit a co ne.	Ano, zamýšlení se nad vybavením učebny.
<b>31. Využíváte již připravenou přípravu i následně v odlišné (jiné) třídě?</b>	Ve stejných ročních postupech paralelně + přízpusobení třídě. Stres je silné slovo – alespoň vždy myšlenková příprava.	Spíš dříve, ale částečně. Každá třída pracuje jinak.	Ano s úpravami
<b>32. Stresuje Vás hodina bez přípravy?</b>		Ne	Ano

Na informacích zmíněných v tabulce můžeme shlédnout, že příprava na vyučovací hodinu je důležitá pro všechny vybrané učitele, avšak každý z nich preferuje odlišný typ. Můžeme vypožorovat, že pro začínajícího učitele je nezbytná písemná příprava, kdežto učitelé s praxí dávají přednost spíše přípravě myšlenkové. Učitel B se dokonce zmiňuje, že dokáže učit bez přípravy a tato hodina ho nijak nestresuje. Naproti tomu učitel s nejdelsí praxí uvedl, že stres je sice silné slovo, ale musí mít alespoň myšlenkovou přípravu. Také mě překvapilo, že tento učitel nedokáže odhadnout délku své přípravy, jelikož se domnívá, že dnešní děti jsou náročnější, a proto je příprava obtížnější. Naopak učitel s kratší praxí zabere příprava méně času, než když začínal, v současné době se dokáže připravit během půl hodiny na všechny vyučovací hodiny následujícího dne.

Učitel A se spolu s učitelem C shodně soustředí na obsahovou stránku hodiny, na druhé straně učitel B se zaměřuje spíše na organizaci výuky, protože obsahová stránka se mu zřejmě zdá jasná. Učitel s nejdelsí praxí si myslí, že nelze oddělit jazykovou stránku od metodické při promýšlení přípravy, zatímco učitel s kratší praxí klade důraz spíše na metodickou stránku a začínající učitel na stránku jazykovou. Učitel B sděluje, že vzhledem k absolvování zahraničního pobytu, jsou jeho jazykové schopnosti na dobré úrovni, a proto mu jazyková stránka nečiní starosti. Před dětmi nikdy neměl strach mluvit anglickým jazykem, pouze měl obavy, aby mu žáci rozuměli. Oproti tomu oba zbývající učitelé přikládají důležitost tomu ověřit si, zda mají dostatečnou slovní zásobu k danému tématu. Učitel A se svěřil, že se sice před žáky nebál hovořit daným jazykem, ale strach pociťoval před první výpravou z anglicky mluvící země. Je naprosto pochopitelné, že učitel C si při svých počátečních hodinách nebyl moc jistý svým jazykovým projevem, protože mu chyběly zkušenosti s vedením hodiny v anglickém jazyce, jak sám podotkl.

Vybraní učitelé si vedou svou přípravu na vyučování v rodném jazyce, přičemž začínající učitel uvedl, že ve svých počátcích volil raději anglický jazyk, neboť se obával, že udělá chybu ve svém projevu. V současné době se v jeho přípravách objevuje i český jazyk, protože se získanými zkušenostmi si je jistější svou mluvou. Při svých přípravách na vyučování učitelé vycházejí nejčastěji z učebnic, které jsou pro ně jakýmsi návodem a ty doplňují vlastními materiály a volí různé zábavné aktivity. Učitelé s praxí navíc využívají i počítačové programy, jež jsou na zmíněné základní škole k dispozici. Vymyšlení aktivit je sice těžší než využití učebnic, ale zato účinnější. Nicméně názory začínajícího učitele a učitele s kratší praxí se rozcházejí – pro učitele C je obtížnější vhodnou aktivitu vymyslet nebo vyhledat, jelikož nevlastní dostatečné množství materiálů, a pro učitele B zase aktivitu vytvořit, nikoli vymyslet. Během rozhovoru se učitel B zmínil, že vytváření aktivit je pro něho časově náročnější.

Zarazilo mě tvrzení učitele B, že odučené hodiny neanalyzuje z hlediska toho, co bylo správně nebo špatně uděláno, ale pouze si připomíná, které úkoly byly zadány. Učitelé A i C však shodně podotkli, že se vrací ke své přípravě a hodnotí průběh vyučovací hodiny. Také všichni zmínili, že již odučenou přípravu lze s úpravami znovu využít v jiné paralelní třídě. Navíc učitel B ze svých příprav využívá i zápis gramatiky.

Pro učitele s praxí je podstatné zamýšlet se jak nad složením třídy a jejím klimatem, tak nad sociálním zázemím žáků. Tatáž aktivita v různých třídách nemusí být stejně úspěšná a může trvat rozdílnou dobu. Začínající učitel během své pedagogické praxe nevěnoval klimatu pozornost, neboť neznal skladbu tříd.

Všichni tři učitelé jsou stejného názoru, že je nutné přemýšlet i nad časovým rozvržením hodiny. K tomu ovšem učitel A dodává, že časový rozvrh hodiny je jenom určitý pomocník a nemusí být striktně dodržen. Pokud se stane, že příprava je špatně časově rozvržena a ve vyučovací hodině zůstane čas, dá se zbytek hodiny vyplnit nějakou hrou či písničkou,



popř. shrnutím učiva, jak řekl učitel B i C. Podle dotazovaných učitelů je správné zahrnovat do své přípravy i domácí úkoly, ať už ústní či písemné.

Závěrem bych dodala, že mě udivily některé odpovědi učitele s nejdelsí praxí. Očekávala jsem, že po patnácti letech praxe nebude jeho příprava tak pečlivá a hodina bez přípravy pro něho nebude problém. Zároveň jsou překvapující i zkušenosti učitele se sedmiletou praxí, které poukazují na to, že pro něho příprava není až tak podstatná. Tento učitel na mě působil velice sebevědomým dojmem. Proto si myslím, že příprava učitele na vyučování je ve velké míře ovlivněna povahou daného pedagoga.

### **3.4 PŘÍPRAVY A JEJICH ROZBOR**

Zadání pro druhou část mé práce znělo připravit přípravu na vyučovací hodinu anglického jazyka pro sedmou třídu s rozšířenou výukou cizích jazyků, kde se vyskytuje přibližně čtrnáct žáků a délka vyučovací hodiny je 45 minut. Přičemž jsem stanovila zaměření a téma hodiny, včetně materiálu, z něhož dotyční učitelé vycházeli. Jednalo se o fiktivní přípravu na hodinu, která neměla být uskutečněna, ale pouze mě zajímalo, jak učitelé své přípravy pojmají.

Celá vyučovací hodina měla být zaměřena na řečové dovednosti čtení a mluvení a zároveň procvičování nové slovní zásoby. Jako cíle hodiny jsem stanovila, že žáci po hodině budou textu rozumět, naučí se novou slovní zásobu a dokáží stručně pohovořit o obsahu článku. Na vybrané základní škole se anglický jazyk ve třídách s rozšířenou výukou cizích jazyků vyučuje podle učebnic Open Doors vydávaných nakladatelstvím Oxford. Přesto jsem se rozhodla vybrat pro svůj výzkum učebnici Headway Elementary, která nabízí obsahově zajímavý článek o ženě žijící na palubě letadla, jež měl být tématem hodiny. Tato učebnice není primárně určena pro základní školy, ale jsem si jistá, že v ní můžeme najít nápady na extra aktivity, které jsou vhodné pro žáky základní školy v sedmém ročníku s rozšířenou výukou cizích jazyků. Myslím si, že gramatika ve vybraném článku odpovídá jazykové úrovni daných žáků. Celý text je doplněn různými cvičeními, jež byly učitelům k dispozici.

Mým záměrem bylo zjistit, jak se přípravy jednotlivých učitelů budou lišit z pohledu formy, obsahu, zvolených postupů, následných aktivit a zda využijí cvičení, jež učebnice nabízí.

## Obrázek 20, 21 – Použitý článek z učebnice Headway Elementary

**READING AND SPEAKING**  
At home on a plane

1 Write the words in the correct place on the picture. What other things are there on a plane?  
steps   a cockpit   a flight attendant   the first class section   emergency exit   windows   door   toilet

2 Read about Joanne Usessy and answer the questions.  
1 How old is she?  
2 Where does she live?  
3 How old is her home?  
4 Are the sentences true (✓) or false (✗)?  
1 Joanne loves her home.  
2 You need a ticket when you visit her.  
3 The bathroom is next to the living room.  
4 Joanne sometimes opens the emergency exit doors.  
5 There is a photo of the plane in the living room.  
6 It's very warm in summer because she doesn't have air conditioning.  
7 Her friends love her parties because flight attendants serve the drinks.  
8 She doesn't want to buy another plane.  
4 Work with a partner. Ask and answer questions about Joanne's home.

Is there a bathroom?   Yes, there is.  
Are there any bedrooms?   Yes, there are. There are three.  
Ask about these things:  
• a telephone   • a dishwasher   • toilets   • flight attendants   • an upstairs bedroom

**What do you think?**  
What do you like about Joanne's home? What don't you like?

40 Unit 5 • Where do you live?

## The lady who lives on a plane

Joanne Usessy, 54, from Mississippi is a big favourite with her two grandsons because she lives on a jet plane. Her home is a Boeing 727, so a visit to grandma is very special.

Joanne's front door is at the top of the plane's steps, but you don't need a ticket or a passport when you visit. There are three bedrooms, a living room, a modern kitchen, and a luxury bathroom. The bathroom is in the cockpit, with the bath under the windows. Next to this is Joanne's bedroom in the first class section of the plane. Then there's the living room with four emergency exit doors, which she opens on summer evenings. On the wall there's a photo of the plane flying for Continental Airlines from Florida to the Caribbean. There are also four toilets, all with No Smoking signs.

'The plane is 27 years old and it's the best home in the world,' says Joanne. 'It has all the things you want in a home: a telephone, air conditioning, a cooker, a washing machine, even a dishwasher. It's always very warm, even in winter, and it's very big, 42 metres long. My grandchildren love running up and down. And my friends love parties here, but there aren't any flight attendants to serve them their drinks!'

The plane cost Joanne just \$2,000. 'Next time,' she says, 'I want a Boeing 747, not a 727, because they have an upstairs and a downstairs, and I want to go upstairs to bed!'



## Obrázek 22 – Příprava učitele A

Příprava pro 7. ročník

- slovník (letadla) na tabuli -  
plakát letadla (posnávkami)
- dle obrátek khusit říct a čím  
je článek
- čtení článku po větách a sou-  
časně příklad
- co znamená čísla na ka-  
laci kusu 727, 747, 54, 46, 3
- skupiny po dvou - mapovat, kde  
by měly být
- konec hodiny kápis slovník  
k tabuli do slovníku
- HW - odvoziti na obrázky or. 2

## Obrázek 23 – Příprava učitele B

Příprava na hodinu anglického  
jazyka pro 7. ročník

článek The lady who lives on a plane

- rozkřídli - vymyslel co nejvíce slovíček na  
líma letadlo - následně str. 1  
k učence
- otázka po odstavec + vyhledání nejdůležitějších  
slovíček pro porozumění
- naprost odporodi na otázky k str. 2  
a oprava
- poslat ohoj ropané obrázky k uč. článku  
do dvojic - popis (co má nic je)

Dů: nejmá slovní zásoba krasat + naučit +  
str. 3 k učence



## Obrázek 24 – Příprava učitele C

**AT HOME ON A PLANE** (reading and speaking)

Today we will read the text about a woman who lives on a plane.

- Do you like planes? Have you ever travelled by plane?  
→ Did you like it?

① read and translate the words  
→ mapsat na tabuli 1-8 a říci budou mít slovíčka na tabuli

- What other things are there on a plane?  
(of course people = passenger, luggage, ...)

② read and translate the article - každý řek něco  
→ answer the questions

③ true or false sentences - zdůvodnit! Why?

- Work in pairs. → otázky na tabuli → pak říct, co se o  
spolužákovi doznášeli

Do you like this article?  
What do you like about Joanne's home?  
What don't you like?  
Would you like to live on a plane?

Where do you want to live? Why?

**DW** ④ procvičení gramatiky there is / there are  
naučit se nová slovíčka

Jak můžeme vidět na přípravách vybraných učitelů, každý pojal obsahovou stránku svým způsobem. Prezentace nové slovní zásoby je stěžejním bodem těchto příprav. Učitel A se rozhodl použít slovíčka uvedená v prvním cvičení v učebnici, která měli žáci zkusit rozpoznat na plakátu letadla. Pak by chtěl, aby si děti prohlédly obrázky a zkusily říct o čem článek je. Učitel B zvolil jako zahřívací aktivitu vymyšlení co největšího počtu slovíček na téma letadlo a následně by se svými žáky udělal cvičení jedna z učebnice. Učitel C se rozhodl nejprve představit téma hodiny a dále pokračovat otázkami vztahujícími se k dané látce. Poté by prošel s žáky novou slovní zásobu v ústní i písemné formě. Z předchozích dvou příprav není patrné, jakým způsobem by hodinu uvedli zbývající učitelé.

Co se týče samotného čtení článku, učitel s nejdelší praxí a začínající učitel by s žáky text po větách přečetli a současně přeložili. Učitel s kratší praxí se rozhodl pro četbu po odstavcích a pro překlad pouze neznámých slovíček. Učitel B i C se navíc v průběhu hodiny zaměřili na otázky ze cvičení dvě s tím rozdílem, že učitel B kladl důraz na procvičení písemné formy a učitel C zase na mluvení.

Zbývající části přípravy jsou u jednotlivých učitelů úplně odlišné. Učitel C by jako jediný udělal s žáky i cvičení tři. Učitelé A i B zvolili ve zbytku hodiny vlastní aktivity. Učitel A vymyslel zajímavou aktivitu na čísla z textu, kdy by žáci měli říct, s čím jsou jednotlivá čísla spojena. Potom by žáci pracovali ve dvojicích a jejich úkolem by bylo popsat místo, kde by chtěli bydlet. Závěr hodiny by byl věnován zápisu nových slovíček z tabule do slovníčků žáků. Učitele B napadlo okopírovat obrázky z učebnice, rozdat je dětem do dvojic a jejich úkolem by bylo je popsat. Učitel C by na konec hodiny zařadil práci ve dvojicích, kdy by žáci měli zodpovědět otázky předem napsané na tabuli. Otázky se týkají jak článku, tak i jejich vlastních přání a názorů. Tuto aktivitu by zakončil tím, že by mu žáci pověděli, co se dozvěděli o svém spolužákovi, jestli se mu článek líbil a kde by chtěl bydlet.

Vyučovací hodinu by všichni tři učitelé shodně zakončili zadáním domácího úkolu. Učitel A by za domácí úkol zadal cvičení dvě z učebnice, učitel B by požadoval zapsání i naučení slovní zásoby a k tomu ještě vypracování třetího cvičení. Učitel C se rozhodl pro cvičení čtyři, kde by si žáci upevnili znalosti gramatiky *there is/there are*, a pro naučení nových slovíček.

Z hlediska formy si můžeme povšimnout, že se jedná ve všech třech případech o písemnou přípravu v bodech. Přípravy učitelů s praxí jsou psány česky, kdežto v přípravě začínajícího učitele je použitý anglický i český jazyk. V žádné z příprav se neobjevuje časové rozvržení hodiny.

Z příprav lze vyčíst, že začínající učitel nejvíce pracuje s učebnicí, což jsem předpokládala. Učitelé s praxí využívají učebnice v menší míře, některá cvičení úplně vynechávají, jiná zadávají za domácí úkol a v průběhu hodiny využívají vlastní aktivity. Učitel A by využil plakát letadla a učitel B by nakopíroval obrázky z učebnice. Zaměření vyučovací hodiny bylo dodrženo a navíc v přípravách můžeme najít aktivity procvičující psaní (v nejmenší míře je to potom u začínajícího učitele). Vedle slovní zásoby se také učitelé soustředili na výslovnost a pravopis a učitel C jako jediný i na gramatiku.

Z metodického hlediska se může zdát, že přípravy všech učitelů jsou naprosto nedostatečné, ale musíme si uvědomit, že některé aspekty přípravy na vyučovací hodinu byly předem stanoveny a to cíl, téma, zaměření hodiny, věk i úroveň žáků a funkce hodiny.

Pro prezentaci článku učitelé zvolili četbu s následným překladem. Tato metoda není příliš účinná, jelikož daný text čte pouze vyvolaný žák a ostatní žáci ve třídě tomu nemusí věnovat pozornost. Lepší by bylo dát žákům čas na to, aby si článek přečetli sami a pokusili se z kontextu odhadnout význam neznámých slov.

Co se týče struktury hodiny, jediný učitel A přistoupil hned na začátku k prezentaci nové slovní zásoby, kdežto učitel B zvolil na úvod aktivitu na rozehrání a učitel C se snažil navodit téma hodiny otázkami.



Vzhledem k tomu, že se jedná o fiktivní hodinu, nikde nemůžeme vidět opakovací aktivity odkazující na hodinu předešlou. Každý učitel prezentoval obsah článku a procvičil slovní zásobu jiným způsobem, jak už bylo popsáno výše. Jediný učitel C do své přípravy zahrnul shrnutí textu v podobě otázek, které by si žáci měli klást ve dvojicích. Všichni učitelé by shodně zadali domácí úkol.

### 3.5 ZHODNOCENÍ HYPOTÉZ

V úvodu praktické části jsem si sestavila hypotézy, z nichž se mi pouze tři potvrdily. Na základě výzkumu je zřejmé, že učitelé s praxí a začínající učitel dávají přednost písemné přípravě. Na konkrétních přípravách potom můžeme vidět, že učitelé s praxí si vedou svou přípravu v bodech. Třetí potvrzenou hypotézou je to, že začínající učitel využívá hlavně zvolenou učebnici.

Další tři hypotézy se mi vyvrátily. Mylně jsem se domnívala, že začínající učitel preferuje rozsáhlou přípravu s podrobným popisem jednotlivých částí hodiny. Z rozhovoru s ním a z jeho přípravy na hodinu vyplynulo, že mu také vyhovuje příprava v bodech. Rovněž jsem předpokládala, že začínající učitel klade větší důraz na stránku metodickou než jazykovou. Dotazovaný začínající učitel se ale zaměřuje více na jazykovou stránku, protože nemá příliš zkušeností s vedením výuky v anglickém jazyce. Poslední vyvrácenou hypotézou je tvrzení, že přípravy zkušených učitelů anglického jazyka budou vedeny v angličtině, protože tito učitelé si své přípravy vedou v rodném jazyce.

Na základě výsledků výzkumu jsou zbylé tři hypotézy rozporuplné. Myslela jsem si, že začínající učitel věnuje přípravě na vyučování více úsilí a času než učitel s praxí. Porovnáme-li učitele B s učitelem C, tvrzení by bylo pravdivé. Ovšem učitel A mi sdělil, že příprava na vyučování je pro něho v dnešní době náročnější, než když začínal. Touto svou odpovědí vyvrací učitel A i hypotézu, že čas strávený nad přípravou se bude se získanou praxí zkracovat. Tvrzení, že po každé odučené hodině následuje sebereflexe učitele, by souhlasilo s odpověďmi učitele A i C, avšak učitel B nepřemýšlí nad tím, co se v hodině povedlo nebo nepovedlo, ale připomíná si pouze organizační věci související s hodinou.

## 4 ZÁVĚR

Jak dokládá praktická část této práce, přípravy na hodinu anglického jazyka učitelů s praxí a začínajícího učitele se liší v menší míře, než jsem předpokládala. Nicméně příprava učitele na vyučovací hodinu, ať už myšlenková či písemná, je nezbytnou součástí práce učitele a učitel by ji neměl opomíjet. Myšlenkovou přípravu považujeme za výchozí, z které učitel může, ale i nemusí čerpat při vytváření písemných podkladů pro hodinu. Přesto se může stát, že připravená příprava nebude dodržena kvůli momentálním podmínkám ve třídě, např. žáci jsou nesoustředěni, unaveni apod.

Co se týče obsahové stránky přípravy na hodinu anglického jazyka, není dobré upřednostňovat buď metodickou stránku nebo jazykovou, ale učitel by se měl snažit skloubit obě tyto stránky dohromady, tj. zamyslet se nad tím, co a jak bude žáky učit, protože zmíněné oblasti jsou pevně spjaty a neměly by se od sebe oddělovat. Jestli se pedagog rozhodne použít ve své přípravě rodný jazyk nebo anglický jazyk, záleží pouze na něm. Na základě mého výzkumu jsem zjistila, že učitelé anglického jazyka s praxí si píšou svou přípravu v českém jazyce a u začínajícího učitele se převážně objevuje anglický jazyk, který je doplněn jazykem českým. Pro současné učitele jsou výchozím bodem přípravy učebnice, jež jsou uvedeny ve Školním vzdělávacím programu vytvořeném danou základní školou. Zároveň tyto učebnice doplňují vlastními materiály a zajímavými aktivitami. S masivním rozvojem výpočetní techniky začínají být mezi učiteli velice oblíbené i počítačové programy zaměřené na procvičování anglického jazyka. Vybraní učitelé si nezaznamenávají časové rozvržení do písemné přípravy, pouze nad ním uvažují a shodli se, že toto rozvržení nemusí být striktně dodrženo. Zkušené učitelé i začínající učitel při svých přípravách shodně přemýšlejí o zadání či neuložení domácího úkolu. Překvapilo mě, že ne všichni zpovídání učitelé se zabývají sebereflexí po odučené hodině. Myslím si, že chce-li člověk být dobrým pedagogem, měl by být schopný si

najít chvíli času na zhodnocení již proběhlé hodiny. Učitelé souhlasili s tím, že je možné již připravenou přípravu využít v paralelních třídách. Je však nutné udělat v přípravě určité úpravy a přizpůsobit ji tak dané třídě, protože ne všechny třídy jsou na stejné úrovni a pracují stejným tempem.

Z konkrétních fiktivních příprav je patrné, že z hlediska metodické stránky jsou nevyhovující, protože zvolené učební postupy nejsou pro žáky účinné při seznamování se s neznámým textem.

Dle mého názoru použité metody ve výzkumu byly správně zvoleny, jelikož mi dopomohly k dosažení stanovených cílů. Určitě by bylo přínosné shlédnout výuku, kterou by učitelé odučili na základě příprav vytvořených pro výzkum. Dozvěděla bych se, do jaké míry se učitelé drží své přípravy, zda ji mění v průběhu hodiny, jestli do své přípravy nahlíží a popř. jak často a zda opravdu vedou hodinu v anglickém jazyce.

Pomůže-li učiteli jeho připravená příprava na vyučovací hodinu a přispívá-li k dobrému odvedení práce, námaha věnovaná přípravě nebyla zbytečná a učitel nemusí litovat času, jež na ni vynaložil.

## 5 SUMMARY

I chose the topic "Lesson planning in English language teaching" for my diploma thesis. When I had my Block Teaching Practice, I found out how difficult it is to prepare for one English lesson. I was interested in comparing the lesson planning of a trainee teacher with the lesson planning of an experienced teacher. I wanted to find out if the process of lesson planning changes with the gained experience. I focused on the comparison of the lesson planning of three teachers with various length of the pedagogical teaching practice. I cooperated with the teachers from the primary school 'Benešova' in Třebíč. The first of them has already taught for 15 years, the second one for 7 years and the last one is the trainee teacher.

This thesis is divided into a theoretical and a practical part. The practical part describes what the lesson planning is, which types and aspects it has. It tries to define the terms of a trainee teacher and the experienced teacher and it deals with the using of lesson planning during the lesson and the reflection about the lesson after it. Tessa Woodward's Design Model and Michael J Wallace's Reflective Model were used in this part of the thesis. Theoretical explanation is based on literature of specialized publications and web pages.

The practical part is separated into two sections. At the beginning of the practical part I put several hypotheses together. In the first section I used the method of the controlled interview and I asked the teachers about 32 questions. I also analysed the lesson preparation of the chosen teachers. These methods showed me similarities and differences among the particular lesson plans. I created a table containing the gained information from my research. The second section is focused on the particular lesson plans and the analysis of them. It was only simulated lesson planning and the lesson was not meant to be carried out. I wanted to see the real lesson planning of the teachers with the various length of teaching practice. The

lesson should have been aimed at developing language skills – reading and speaking and practising new vocabulary. I determined some aspects of the lesson – aim, function, topic, skills which should have been covered, age and level of the pupils. This thesis also contains pictures of the chosen primary school, where the teachers teach.

On the basis of my research some hypotheses were confirmed, some of them were disproved and others are still unclear. The teachers prefer the short written lesson plans. The trainee teacher usually uses the textbooks as the primary source for lesson planning. The experienced teachers always write their lesson plans in Czech language and the trainee teacher uses both English and Czech languages. Teachers should try to connect the methodology with language because both are important and they should not be separated. The time teachers spend on the lesson planning is individual and it depends on the teacher's character. Another important point of lesson planning is reflection about the lesson after it. Teachers should evaluate their teaching methods, if they are effective or not.

The results of the second section of the practical part are that the simulated lesson plans have a similar structure. Two of them contain warm-up activities, all of them are focused on practising new vocabulary, one of them summarized the topic and all of them gave homework. The selected teaching methods of the simulated lesson plans are not correct as far as methodology is concerned.

If lesson planning helps the teacher and if it contributes to well-done work, the teacher's effort devoted to lesson planning was not useless and it is good satisfaction for her or him.

## POUŽITÁ LITERATURA

- BETÁKOVÁ, L. Teaching practice as a motivational factor. In *The teacher trainer*, 2005, Vol. 19, No. 2.
- ELLIS, G., SINCLAIR, B. *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005.
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný pedagogický ústav, 2005.
- LENGELIN, M., THRUSH, E. A Lesson in Lesson Planning. In *The teacher trainer*, 2002, Vol. 16, No. 3.
- MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996.
- PERGLER, P. *Vybrané techniky sociologického výzkumu*. Praha: Svoboda, 1969.
- PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001.
- RYS, S. *Příprava učitele na vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- SOARS, J. and L. *New Headway English Course Elementary Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- UR, P. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- WOODWARD, T. *Planning Lessons and Courses*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

## **INTERNETOVÉ ZDROJE**

<http://www.scio.cz/skoly/rvp/obsah.asp> 15. 10. 2009

<http://www.zsbenesova.cz/> 20. 10. 2009

<http://www.teachingenglish.org.uk/> 21. 10. 2009

<http://www.adprima.com/lesson.htm> 30. 10. 2009

<http://www.nclrc.org/essentials/planning/plindex.htm> 2. 11. 2009