



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Diplomová práce

Přípravenost studentů učitelství pro
primární vzdělávání na výuku anglického
jazyka

Primary-School Trainee Teaching
Preparation for Teaching English

Vypracovala: Nikola Kasalová, 6. Ročník NŠ
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

České Budějovice 2019

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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu své kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

Datum:

.....

Podpis studenta

Především děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D., která mi věnovala svůj čas, poskytla mi oporu, dělila se se mnou o cenné rady, odborná doporučení a byla trpělivá a vstřícná.

Dále bych chtěla poděkovat studentům oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří byli ochotní spolupracovat na mém výzkumu pro diplomovou práci.

Poděkování patří také celé mé rodině, která mě při studiu maximálně podporovala a měla se mnou trpělivost.

Anotace

Cílem této diplomové práce je zjistit a odpovědět na otázku, zda jsou budoucí učitelé primárního vzdělávání dostatečně a kvalitně připraveni pro své samotné pedagogické působení v rámci výuky anglického jazyka. Jedná se tedy o zkoumání, zda učitel prvního stupně základní školy může dětem předat kvalitní formu výuky, která bude pestrá, zábavná a efektivní. Diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a výzkumnou.

V teoretické části čerpá z odborné literatury a zaměřuje se na otázky začínajícího učitele, úskalí a problémy s tím spojené, dále pak na začínajícího učitele cizího jazyka. Návazností na dané oblasti jsou pak požadavky a kompetence učitele a dále pak úloha studentské praxe a studentského portfolia.

Ve výzkumné části pak diplomová práce zkoumá pomocí kvalitativně orientovaného výzkumu korespondenty, budoucí učitele prvního stupně základních škol, zda jsou dostatečně připraveni na vyučování anglického jazyka na prvním stupni základních škol.

Pomocí dvoufázových dotazníkových šetření jsem tak mohla zjistit, zda studium studenty dostatečně rozvíjí v jednotlivých oblastech výuky a zda pedagogická praxe přináší úspěchy pro budoucí povolání.

Toto téma je pro mě blízké, protože jako začínající pedagog primárního vzdělávání bych si přála, aby výuka anglického jazyka na základních školách byla pro žáky záliba, stejně tak i mimo prostředí školy.

Klíčová slova: profesní připravenost, výuka anglického jazyka, budoucí učitel, učitel primárního vzdělávání, pedagogická praxe

Abstract

The aim of this thesis is to answer the question, whether the future teachers of primary education are sufficiently and well prepared for their own teaching activities in the English language. It is therefore a question whether a primary school teacher teaching at first grade can give children a high quality, fun and effective form of teaching. The thesis is divided into two parts—a theoretical and a research one.

The theoretical part is based on professional literature and is focused on the issues of a novice teacher and his / her problems, as well as on a novice foreign language teacher. Teachers' requirements and competences and the role of student practice and student portfolio are then linked to the topic.

In the research part, by means of qualitatively oriented research, the correspondents, future first-grade teachers of primary education, are examined whether they are sufficiently prepared to teach English at the first grade of primary school.

By means of two-phase questionnaire surveys, I was able to find out whether the students are sufficiently developing their studies in the individual areas of teaching and whether the teaching practice brings successes for future occupations.

This topic is very close to me because, as a novice primary school teacher, I would like to see pupils enjoying English lessons, and not only at primary schools but out of school as well.

Key words: professional readiness, English language teaching, future teacher, primary education teacher, pedagogical practise.

Obsah

Úvod.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Vzdělávání v České republice	9
1.2 Pojetí vzdělávání učitelů	11
1.3 Učitelská připravenost.....	12
1.4 Připravenost učitelů cizího jazyka.....	15
1.4.1 Očima studentů cizích jazyků.....	17
2 Učitelská profese a profesionalita	19
3. Primární vzdělávání a reflexe.....	21
3.1 Pedagogická praxe a reflexe.....	25
4. Studentské portfolio	27
4.1 Portfolio v primárním vzdělávání	28
4.2 Portfolio v didaktice cizího jazyka	31
5. Začínající učitel.....	33
5.1 Problémy začínajících učitelů	33
5.2 Problémy začínajících učitelů cizího jazyka	34
5.2.1 Rady pro začínající učitele cizího jazyka	35
II. PRAKTICKÁ ČÁST	38
6. Cíl výzkumného šetření.....	38
7. Metodika výzkumu.....	38
8. Výzkumný vzorek	39
9. Výzkumné problémy	42
10. Výzkumné šetření, otázky	44
11. Způsob zpracování a analýza dat.....	52
12. Výsledky analýzy dotazníků	52
12.1 Výsledky 1. dotazníkového šetření.....	52
12.2 Hodnocení 2. dotazníkového šetření	56
13. Závěr	66
14. Úvaha nad prací.....	68
15. Summary	70
16. Seznam použité literatury	72

17. Seznam grafů.....	74
18. Seznam příloh	75

Úvod

Téma mojí diplomové práce se zabývá anglickým jazykem a metodikou v souvislosti s budoucím povoláním učitele primárního vzdělávání na prvním stupni základní školy. Vybrala jsem si konkrétně téma, které se zabývá připraveností studentů zmiňovaného studijního oboru pro jejich budoucí profesi. Musím říci, že anglický jazyk je mi blízký a беру jej jako zálibu a potěšení při komunikaci s ním. S tím souvisí i výběr tématu a následný výzkum. Mají ostatní studenti také zálibu v komunikaci v anglickém jazyce? Jsou vůbec moji vrstevníci na dobré komunikační úrovni?

Náš studijní obor nás má připravit na kvalitní zvládnutí výuky různých předmětů na prvním stupni. Bere se anglický jazyk také jako samozřejmost výuky? Jsou naše příprava, znalosti metodiky a schopnost výuky anglického jazyka dostačující?

Můžeme se podívat o několik let zpět a připomenout si tak, jakým stylem jsme se my studenti a zároveň budoucí pedagogové učili anglický jazyk. Bohužel v té době bylo zásadní a hlavní učit se psát a překládat jednotlivá anglická slova, později věty a poté se přešlo na konverzační úroveň. Bohužel říkám proto, že spousta z nás si tak neosvojila správnou výslovnost a to mělo za následek špatnou komunikaci v anglickém jazyce.

Díky studiu na vysoké škole jsme měli možnost proniknout do inovativního přístupu ve výuce anglického jazyka a začít tak v budoucí profesi výuku anglického jazyka jinak, efektivněji.

Rozhodla jsem se tedy zaměřit se na své budoucí kolegy, studenty studijního oboru Učitelství pro první stupeň základní školy, a zjistit, zda je jejich připravenost dostačující a osvojená.

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části, část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabývám otázkou budoucího učitele, portfolia budoucího učitele a metodického poradenství. V druhé, výzkumné části pak pomocí dvoufázového dotazníkového šetření kvalitativně orientovaného výzkumu zkoumám studenty a jejich dosaženou kvalitu vzdělání před nástupem na anglickou praxi, která by měla ukázat, zda je připravenost dostačující, a následně pak zkoumám hodnocení praxe a její přínos po samotném absolvování této anglické praxe.

I TEORETICKÁ ČÁST

1. Vzdělávání v České republice

V České republice je možnost začít s pedagogickým vzděláváním již na středních odborných školách. Většinou jsou to střední odborné školy pedagogické, které umožňují studentům těchto škol proniknout do podstaty pedagogiky a rozvíjet je tak v tomto směru. Ty svým studentům nabízejí studijní obory se zaměřením na učitelství předškolního věku, humanitární činnost, či vychovatelskou. Tyto školy jsou zakončené státní maturitní zkouškou. V dalším pedagogickém vzdělávání jsou to vyšší odborné školy, které tvoří vyšší stupeň vzdělání, než jsou školy střední. V neposlední řadě pedagogické vzdělávání zajišťují pedagogické fakulty jednotlivých vysokých škol, které jsou na nejvyšší úrovni ve zmiňovaných typech škol.

Zaměříme se ale na vybraný obor pro tuto diplomovou práci, obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol, který studenta vzdělává a rozvíjí ho v několika různých směrech. Takový učitel primárního vzdělávání má na svých bedrech naložený nelehký úkol. Tento učitel by měl být dostatečně a kvalitně připraven pro výuku mnoha různorodých předmětů – Český jazyk, Matematika, přírodovědné předměty Přírodověda a Vlastivěda, Hudební výchova, Tělesná výchova, Výtvarná výchova, Pracovní činnosti či v neposlední řadě Anglický jazyk.

Nabízí se zde velmi přímočará otázka, a to zdali student tohoto oboru může zvládnout svoji přípravu a nabývání znalostí v jednotlivých předmětech na perfektní a kvalitní úrovni pro budoucí profesi.

Já se zaměřím na jeden předmět, který bych chtěla zkoumat, a tím je Anglický jazyk. Tento předmět je pro žáky a vlastně pro celou populaci velice důležitý. V dnešní proměněné době je nutnost komunikace v cizím jazyce, proto je třeba soustředit se na počátek, tedy místo, kde se většina jedinců s jazykem setkává. Tímto zmiňovaným místem jsou základní školy, které většinou začínají se vzděláváním žáka v cizím jazyce. Je tedy zapotřebí, aby tato výuka probíhala co nejkvalitněji a nejefektivněji.

Když se zaměříme na budoucí pedagogy primárního vzdělávání a jejich počátek ve studiu, je věnována pozornost právě anglickému jazyku již při nástupu studenta do procesu vzdělávání? Zajišťují fakulty při přijímacích řízeních i požadavek na získanou úroveň anglického jazyka?

V České republice je možnost studovat obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol na pedagogických fakultách těchto vysokých škol:

- Univerzita Hradec Králové
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- Univerzita Karlova v Praze
- Masarykova univerzita v Brně
- Univerzita Palackého v Olomouci
- Ostravská univerzita v Ostravě
- Technická univerzita v Liberci

Tímto chci poukázat, že možností studia zvoleného studijního oboru je po celé republice mnoho. Z výše vypsanych univerzit můžeme poukázat, které z nich při přijímacím řízení požadují zkoušku či test z anglického jazyka na studijní obor Učitelství pro 1. stupeň základních škol.

Jedinou pedagogickou fakultou, která požaduje přijímací zkoušku z anglického jazyka, je fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, která požaduje zvládnutí testu z anglického jazyka, který nese za úkol praktické zvládnutí jazyka na úrovni B1. Ostatní pedagogické fakulty test či zkoušku nepožadují, pouze poukazují na počáteční úroveň anglického jazyka B1 při nástupu do studia. Tento fakt vede k úvaze, že pedagogická fakulta dopředu myslí na důležitost anglického jazyka a jeho zvládnutí v budoucí profesi učitele.

Problematikou výběru budoucích studentů pedagogické fakulty se zabývá i Vašutová a kol. (2008), kteří tomuto tématu věnovali pozornost ve své knize. Od uchazečů studia učitelství se tak očekává, že jejich znalosti budou tvořit kognitivní dispozice, vědomosti z oborové složky, zájem o práci se žáky školního věku, pozitivní přístup k učitelské profesi, či určitá společenskost a družnost. Tyto zmíněné kvality, by se dle autorů, měly promítnout do přijímacích požadavků pro studium. Proces přijímání studentů je ale velice minimalizovaný oproti tomu, jak velkou složku jednotlivých zaměření učitelství tvoří. Autoři ve své publikaci poukazují hlavně na přijímací proces studia učitelství pro druhý stupeň základní školy, kde rozebírají nedostatky při přijímání budoucích studentů. Tyto nedostatky tvoří hlavně nedostatečné či žádné testování profilujících předmětů, jako jsou pedagogika a psychologie, motivační složka, zájem o práci s dětmi, lékařské vyšetření hlasivek, logopedické vyšetření aj.

1.2 Pojetí vzdělávání učitelů

K tématu pedagogického vzdělávání je vhodné zmínit ještě pohled na tradiční uchopení vzdělávání ve srovnání s inovativním pojetím. Inovativní přístup učitelovy přípravy můžeme chápat jako reakci na staré, klasické a tradiční pojetí učitelské přípravy, jak uvádí Lukášová-Kantorková (2003). Autorka v upravené podobě uvádí postoje tradičního vzdělávání učitelů. V tradičním vzdělávání učitelů je učitel, který je zde jako přenašeč informací a vědomostí pro jeho posluchače (studenty), učitel má tedy moc a recipienti mu bezprostředně naslouchají. Z toho plyne i autoritativní výuka, která je jako jediná uznávaná v prostředí třídy, kde studenti mnohdy pracují ve strachu, kterým jsou ovládáni. Výuka tradičního vzdělávání je založena na přednáškách, výkladu a verbálním stylem vyučování a prostřednictvím zkoušení se zjišťuje, v jaké míře studenti obsah výuky přijali. Hodnoty demokracie jsou zde svrženy a ignorovány a hlavní důraz je kladen na intelekt jedince. Naproti tomuto tradičnímu pojetí Lukášová-Kantorková (2003) hovoří o inovativních postojích, které se zaměřují hlavně na model bytí učitelem. Je zde velmi patrná změna ve vedení vyučování. Učitelé, kteří stojí za řízením výuky, by tak měli věřit ve své studenty a jejich schopnost přemýšlet, odpovědně se vzdělávat a konat. Tito vedoucí by měli být sdílní a odpovědní za proces učení, za vzniklou atmosféru pro učení a měli by být schopni předávat učení ze svých zdrojů, zkušeností a

dalších knižních pramenů. Kázeň by měla být promítnuta do sebekázně každého studenta, který je tak sám odpovědný za výsledek pochopení učiva při nekázní.

1.3 Učitelská připravenost

Pedagogická připravenost tvoří pro každého učitele nedílnou a důležitou složku pro jeho profesi. Je tomu tak i pro budoucí a začínající pedagogy. Je proto důležité, začít s kvalitní přípravou již během svých studií. Pedagogická připravenost jde však souběžně a neoddělitelně s kvalitou vzdělanosti u populace. Pokud bude u učitelů probíhat a formovat se kvalitní připravenost, bude se rozvíjet i kvalita vzdělanosti u populace. (Wdowyczyn, 2011)

V zahraničí i u nás je v zájmu zkvalitňovat přípravu budoucích učitelů. Je známá celá řada koncepcí, které poukazují na přípravu budoucích učitelů. Švec (in Vašutová a kol., 2008) hovoří o koncepci důrazného získání a osvojení učitelského chování, koncepci rozvoje osobnosti budoucího učitele, koncepci osvojení dovedností a techniky učitelství, koncepci objevování a hodnocení studenta jeho pedagogických poznatků a zkušeností. V dnešní době je v zájmu přípravy, u budoucích učitelů, naleznout rovnováhu mezi jednotlivými koncepty a východisky (Vašutová a kol., 2008). V učitelské přípravě a vzdělávání budoucích učitelů se také můžeme setkat s tendencemi vývoje této přípravy.

Tématem učitelské přípravy se zabývali i jiní autoři. Dle Kotáska (in Lukášová-Kantorková, 2003) můžeme na učitelskou přípravu nahlížet ze tří hledisek. Mezi tato hlediska patří poznání základu učitelské profese a jeho následné přenesení do výuky, pochopení a přenesení praktické činnosti učitele a hledisko výchovy jako procesu v působení na jedince.

V návaznosti na koncepce a pohledy se můžeme dostat na problémové postoje ve vzdělávání budoucích učitelů primárního vzdělávání ze strany vzdělavatelů. Vašutová a Švecová (in Lukášová-Kantorková, 2003) se pokusily definovat některé z nich. Jedná se o negativní postoje, které tak můžou způsobit blok či nemožnost profesionalizace v přípravě.

Mezi tyto negace se řadí činnost učitelů vysokých škol, kteří často ignorují proces učení a teorii učení a soustřeďují se především na přenos informací. S tím souvisí i negativní postoj studentů. Studenti často negativně hodnotí přemíru přednášek, vzhledem k modelu vyučování, kdy hlavní zásadou je přenos informací. Dále autorky uvádí negaci pro hodnocení budoucích učitelů, které se značí jako neadekvátní. Výsledkem je pak získání hodnocení dle akademických standardů, nikoliv pak proces získávání kvalit studenta.

Autorky zmiňují i studium jednotlivých předmětů ve studijním oboru pro primární vzdělávání a jeho problémy. Jedná se o řadu teorií a argumentů, které jsou často pro studenty až vyumělkované a student je v praxi nevyužije. V neposlední řadě zde nezůstává bez povšimnutí i proces přijímání do studia učitelství. Je zde patrná propast mezi požadavky pro přijetí a následným neúspěchem ve studiu.

Od negací se dostáváme k tomu, co je pro učitelskou přípravu a připravenost budoucích učitelů důležité a podstatné pro přípravu, v rámci vysokoškolského studia. Kolláriková (in Lukášová-Kantorková, 2003) uvedla čtyři kroky jako vyjádření ke kurikulu. Pro přípravu budoucích učitelů je důležité:

- v jakém rozsahu je vzdělávání;
- zaměření studia na teoretickou a praktickou stránku;
- vzdělání ve směru univerzálnosti a specifčnosti;
- vzdělávání se záměrem na současnou a budoucí výuku;

Pro studenty učitelství je důležité samotné pojetí této přípravy a výuky jako proces. Spilková (in Lukášová-Kantorková, 2003) zde zmiňuje tento proces a dělí ho na jednotlivé fáze. Jsou to fáze:

- předběžného vnímání učiva, vzniklých názorů a postojů na základě vlastních zkušeností z období vlastního dětství, roli zde hrají studentovi pocity a prožitky z výuky, pozitivní i negativní
- vlastního pojetí učitelství vzniklého s prvními zkušenostmi v roli učitele se školním prostředím
- zpětné vazby, pomocí kterých si student rekapituluje své zkušenosti získané během praxe a student tak reálně a kriticky zkoumá své působení

Na závěr, k tématu učitelské připravenosti, je vhodné přidat několik bodů, které jsou úzce spojeny s tématem připravenosti učitelů primárního vzdělávání. Helus (in Lukášová-Kantorková, 2003) zdůraznil několik aspektů, z nichž by mohli plynout předpoklady a schopnosti pro budoucí učitele:

1. Učitel by měl mít ohled k jedinci a přistupovat k němu individuálně a propojit tak jednotlivé oborové složky pro lepší pohled a pochopení dítěte v jednotlivých situacích.
2. Učitel by měl nahlížet na skupinu dětí a třídu jako na živý sociální organismus. Měl by zajistit, aby jedinci, v ní působící, byli schopni kooperace a tolerance a odnášeli si tak nové zkušenosti
3. Učitel by měl umět komunikovat s rodiči a vytvářet tak příjemnou vazbu s nimi, zajistit, aby se rodiče zajímali o dění a působení školy se zájmem o dítě a také by se učitel měl naučit vyvarovat se špatné komunikaci vedoucí ke konfliktům.
4. Učitel by měl myslet na prostředí, ve kterém se škola nachází a snažit se plnit společný zájem o životní prostřední lokality. Místo, kde škola působí, je společné pro ostatní lidi, a učitel by měl dbát na okolí z pohledu přírody, kultury, mezilidskému působení a práce lidí.
5. Učitel by se měl snažit utvářet dobré klima mezi ostatními učiteli ve školním prostředí a snažit se spolupracovat s kolegy. Tato vytvořená atmosféra se následně odráží do komunikace a kooperace s rodiči.
6. Učitel by měl být schopný reflektovat svoji práci a působení ve školním prostředí. Měl by být schopen sebereflexe a sebekontroly nad svým chováním, svými názory a dalším vzděláváním a postoji.

1.4 Připravenost učitelů cizího jazyka

V dnešní vyspělé době je otázka cizích jazyků velmi důležitá a s tím souvisí i kvalita výuky cizích jazyků na základních školách, kde se většina dětí s cizím jazykem setkává. Ve zmiňovaných základních školách se tak obvykle objevuje přítomnost a zavádění dvou cizích jazyků v rámci kurikul. Jsou ale učitelé cizích jazyků dostatečně připraveni pro kvalitní výuku cizích jazyků? Mají učitelé cizích jazyků dostatečné znalosti pro výuku?

Každý učitel, ať už se jedná o učitele cizích jazyků, nebo ne, by měl splňovat určité kompetence. Měl by tedy mít určité vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty pro danou profesi. Můžeme zmínit obecnou klasifikaci kompetencí, které zmiňuje Spilková (in Betáková a Dvořák, Kolektiv autorů, 2013):

- Odborně předmětové.
- Psychodidaktické.
- Komunikativní.
- Organizační a řídicí.
- Diagnostické a intervenční.
- Poradenská a konzultativní.
- Reflexe a vlastní činnosti.

Učitelství cizích jazyků má ovšem trochu odlišná a svá specifika, která si musíme uvědomit. Na rozdíl od ostatních předmětů, je výuka cizího jazyka nejen cílem, ale i prostředkem, proto se kompetence učitele cizího jazyka trochu liší. V dřívější době bylo jednou z nejdůležitějších kompetencí učitele cizího jazyka perfektně ovládat cizí jazyk a komunikovat v něm. Důležitost padá na složku didaktiky cizího jazyka, sociální a sociálně psychologickou a samozřejmě i na komunikační. (Betáková a Dvořák in Kolektiv autorů 2013)

Podle Hanušové (in Betáková a Dvořák, in Kolektiv autorů, 2013) můžeme zmínit kompetence, které by měl učitel cizích jazyků mít. Tyto kompetence řadí Hanušová do pěti kategorií:

- Komunikativní.
- Lingvistická.
- Sociokulturní a interkulturní.
- Literárněvědná.
- Lingvodidaktická.

Kompetence komunikativní má zajistit praktické použití jazyka učitelem pro jeho samotné vedení vyučování. Kompetenci lingvistickou bychom měli chápat jako souhrn znalostí daného cizího jazyka a samotnou znalost o něm. Sociokulturní a interkulturní kompetenci by měl učitel uchopit jako nástroj pro globální komunikaci v jazyce. Kompetence literárněvědná učiteli dává možnost nabýt autentickou cizojazyčnou literaturu. Poslední zmiňovaná kompetence, lingvodidaktická, tak poukazuje na schopnosti ovládat didaktiku cizího jazyka. (Betáková a Dvořák, in Kolektiv autorů, 2013)

Dále můžeme mluvit o jednotlivých schopnostech, které by měl mít učitel cizího jazyka. Je velmi důležité, aby učitel uměl vyhodnotit jazykovou pokročilost a znalost žáka a používal tak cizí jazyk způsobem, který bude pro žáka přiměřený.

S tím souvisí i schopnost učitele tvořit vhodné otázky a umět žákovi poskytnout odezvu neboli zpětnou vazbu, která je pro žáka také velmi důležitá. Další schopností je umět tvořit otázky či vysvětlovat obsah na základě synonym, tedy použít pro stejný obsah jinou formulaci pro lepší pochopení obsahu.

Učitel by měl za cíl považovat přirozené používání cizího jazyka u žáka i mimo školní prostředí. Chceme přeci, aby se cizí jazyk u žáka stal jakýmsi celoživotním učením, kdy žák bude nabývat na strategiích jeho používání. Proto by měl učitel vzbudit u žáků dlouhodobou motivaci pro učení se cizímu jazyku, pro jeho celoživotní použití.

1.4.1 Očima studentů cizích jazyků

Souvislost mezi učitelem cizího jazyka a budoucím či začínajícím učitelem cizího jazyka je značná. Spojuje je hlavní cíl a tím je anglický jazyk a kvalitní příprava a kompetence. Jak se ale cítí být připraveni budoucí učitelé cizích jazyků na budoucí profesi? Dle výzkumu Betákové a Dvořáka (Kolektiv autorů 2013) můžeme zmínit některé závěry, které jsou nám známy přímo od studentů cizího jazyka. Největším úskalím pro studenty a zároveň složka, kde se cítí být nejméně připraveni pro praxi, je praktický jazyk, tedy schopnost učitele efektivně vést vyučování v cizím jazyce. Další složkou, již méně zvolenou, se stal obor pedagogické a didaktické dovednosti, tj. jak u žáků rozvíjet jazykové prostředky a řečové dovednosti, jak by měl učitel dobře plánovat vyučovací hodinu či jak žákům předávat novou látku. Za téměř minimální nepřipravenost studenti považují složku reálií anglicky mluvících zemí.

Dalším bodem tohoto výzkumu se stalo osobní vyjádření každého studenta, kde mohl vyzdvihnout nedostatky při studiu. Téměř 50 % dotázaných studentů by vneslo do studia více praxe, a to souvislé i průběžné. Mezi odpověďmi se také objevila odpověď s požadavkem praxe v rámci celého semestru, či náslechové hodiny v rámci praxe již od dřívější doby, než je v současném studiu.

Dalšími hodnoticími oblastmi se staly didaktika cizího jazyka a jazyková příprava. V didaktice cizího jazyka studenti požadují za nutné procvičení praktických dovedností, praktické procvičení jazyka při tzv. umělých hodinách před svými spolužáky, které by mohly studentům usnadnit a přiblížit vedení hodin výuky při praxi cizího jazyka. Dále by studenti rádi nabyli zkušenosti s učitelskou administrativou, opravováním chyb a testováním u žáků. V neposlední řadě jsou to požadavky na získání a osvojení si praktických znalostí z oblasti psychologie a speciální pedagogiky, např. jak pracovat s dětmi se specifickými potřebami či s žáky s kázeňskými problémy.

V další oblasti, která se týká jazykové přípravy, je zde požadavek na kvalitní a dostatečnou kooperaci s rodilým mluvčím či požadavek ke kurzu překladatelství a tlumočnictví.

Ve výzkumu od Betákové a Dvořáka se také setkáváme s postojem studentů k nejlépe hodnoceným složkám jejich studentské přípravy. K vysokým a nejčtenějším hodnocením patří právě vysoká úroveň v oblasti teoretické přípravě, dále pak jsou to oblasti lingvistické, jako jsou fonetika, morfologie, lexikologie a syntax.

V neposlední řadě bych chtěla zmínit bod ve výzkumu, který se týkal připravenosti z oblasti didaktiky. V této oblasti se mezi kladně zmiňovanými a přínosnými objevilo několik částí didaktiky. Studenti cítí stabilitu v plánování výuky a rozvržení vyučovacích hodin, jak dobře vést hodinu z pozice učitele či jak žákům předávat novou látku. Studenti uvádí, že kurzy didaktiky byly dostatečně srozumitelné a dobře vysvětlené, nabyli zde také spoustu kreativních přístupů k výuce a považují je za velký až největší přínos pro jejich budoucí profesní působení.

V závěru je dobré zmínit ještě jeden fakt, který Betáková a Dvořák uvádí. Jedná se o společný komentář absolventů studia cizího jazyka, ve kterém uvádí, že je nutné zaměřit se na učitelskou praxi a její maximální rozšíření, stejně jako na praktické dovednosti pedagoga. (Kolektiv autorů, 2013)

2 Učitelská profese a profesionalita

Učitelská profese prošla řadou změn vzhledem ke změnám ve společnosti a vzdělávání. Mezi patrné změny Vašutová a kol. (2008) řadí například změnu v odbornosti učitelské profesi. Zde se setkáváme s učitelstvím ve slovním spojení s expertní profesí. Tato složka obsahuje znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a hodnoty učitele. Další změna je v oblasti samostatnosti učitele a jeho působení. Učitel je tak samostatný a odpovědný za výuku a výsledky výuky u žáků. Dále je změna ve složce výkonu. Je zde rostoucí náročnost profese vzhledem k jeho pracovnímu tempu. V neposlední řadě do změn patří i příprava učitelů a nutnost vzdělávání.

Průcha (in Lukášová, Svatoš a Majerčíková, 2014) uvádí myšlenku vyšších nároků na učitelskou profesi v postupném vývoji vzdělávání na školách. Autor zde zmiňuje kritéria, jak nahlížet na profesi a jak ji posuzovat z hlediska profesionála. U takového učitele měříme jeho vědomosti a schopnosti, které přesahují nad rámec neodborníků, jeho míru samostatnosti a odevzdanosti k práci, žákům a veřejnosti ve smyslu služby. Mezi další kritéria řadíme i časový úsek speciálního výcviku, zodpovědnost za učitelské působení a činnosti, využívání administrativních činností pro snazší práci, etické hodnoty užívané při konfliktních jednáních či vysoký stupeň společenské prestiže.

Lukášová, Svatoš a Majerčíková (2014) ve své publikaci uvádí jednotlivé stupně na cestě profesionality učitele. Na začátku je to učitel začátečník, kterého můžeme chápat jako studenta učitelství. Na druhém stupni je to učitel pokročilý začátečník, na dalším stupni je zde zkušený učitel, na čtvrtém stupni pak učitel, kterého označujeme pedagogickým mistrem a na posledním, nejvyšším stupni, je to učitel expert.

Lukášová-Kantorková (2003) upřesnila několik principů na cestě k profesionalizaci. Jedná se o:

- Princip celkového pojetí žáka a učitele z hlediska fyzického i psychického rozvoje;
- Princip respektování osobnosti a vyjadřování úcty k jedinci, pochopení člověka a sebepochopení;
- Princip sociální a princip vzájemných vztahů, hledání příjemného klimatu a spolupráce mezi učiteli i ostatními studenty;
- Princip životních hodnot a smyslu života v roli učitele i mezi žáky;
- Princip kreativity při vytváření učitelských prací a činností;

V odborné literatuře můžeme naleznout řadu různých požadavků na učitele. Nalezneme v nich jednotlivé dovednosti, kompetence a cíle, které by učitel měl naplňovat. Vašutová a kol. (2008) ve své publikaci zmiňuje dva autory, kteří se pokusili tyto kompetence vyslovit.

Helus (in Vašutová a kol., 2008, s. 144) uvádí sedm kompetencí, které by měl učitel naplňovat. Tyto kompetence se snaží vyjadřovat podstatu a cíl této pedagogické profese, s ohledem na žáka v každém směru. Snaží se tak žákovi porozumět ve složce výchovy, porozumět jeho možnostem a jeho osobnosti. Dále by, dle těchto kompetencí, měl učitel nahlížet na možnosti vzdělávání u žáka a reflektovat svoji pedagogickou činnost. Jedná se o tyto kompetence:

1. Pedagogická a psychologická kompetence
2. Oborová a didaktická kompetence
3. Pedagogická a organizační kompetence
4. Kompetence pedagogické sebereflexe
5. Kompetence zodpovědného uvedení žáka do vztahu k sobě samým
6. Kompetence začlenit žáka do problematiky hodnot a jejich orientací
7. Kompetence možnosti žáka samostatně se pohybovat v prostorech znalostí

Druhý model kompetencí se zaměřuje především na dovednosti učitele, které jsou orientovány humanistiky na pedagogiku a psychologii osobnosti. Lukášová (in Vašutová a kol., 2008, s. 144) zde zmiňuje osm kompetencí učitele:

1. Vývojově reflektivní a diagnostická
2. Kompetence sebereflexe
3. Kompetence vztahově-sociální
4. Kompetence předmětově-didaktická
5. Kompetence projektivně-tvořivá
6. Kompetence výzkumně-pedagogická
7. Kompetence organizační a řídicí

Tyto kompetence jsou dále zpracovány a promítnuty do jednotlivých dovedností, které by učitel měl mít osvojené.

3. Primární vzdělávání a reflexe

Obor primární vzdělávání a jeho studium je v současné době jednooborový a pětiletý studijní obor na Pedagogických fakultách, který se zaměřuje na výchovu a vzdělávání žáků mladšího školního věku ve všech oborových předmětech.

Podle Lukášové-Kantorkové (2003) můžeme pohlížet na primární vzdělávání ze dvou stran. Na jedné straně jsou to dosažené výsledky studenta, změřené za určitý časový úsek a ve kterých jsou hodnoceny především vědomosti. Tento model pak autorka označuje jako pojetí výkonové. Na straně druhé je to pojetí, které nahlíží na celý proces studentova rozvoje, jeho získané a dobře uchopené zkušenosti. V tomto případě se jedná o pojetí rozvojové.

Tato dvě pojetí jsou často ve sporu s jednotlivými autory literatury. Rozvojové pojetí je často negativně hodnoceno a komentováno jako vzdělání, kde se neobjevují výkon a znalosti. Opak je zde pravdou, protože toto vzdělávání chápe možnosti, schopnosti a individualitu každého studenta při jeho rozvoji, a tak ho motivuje pro jeho dobrý vývoj. Takový student rozvíjí své dovednosti, činnosti, postoje a kvality s větší trvalostí, než jsou jen naučené vědomosti a získané výsledky.

U rozvojového modelu primárního vzdělávání zůstaneme a zaměříme se na vztah učitele se žákem, který je klíčový v procesu výuky. Právě mezi učitelem a žákem probíhá didaktický proces výuky.

Nyní se zaměříme na reflexi vztahu učitele a žáka. Každý student učitelství má mnoho zkušeností z oblasti výchovy a vzdělávání, kterou získal během vlastní školní docházky, rodinné výchovy a z praxe. Příznivé vztahy v pojetí učitelství jsou nutné a tvoří tak učitelovu kvalitu a hodnotu. Mareš (in Lukášová-Kantorková, 2003) uvádí, že tento vztah učitele a žáka je tzv. předpokladem počátku učitelských procesů a kvalit, je zprostředkovatelem průběhu těchto procesů a je také výsledkem procesů.

Jako proces chápeme vzdělávání, kde učitel a jeho činnost působí na žáka a učení je zde vnímáno jako aktivní činnost žáka. Zde je učitel v řídicí funkci a vede v učení žáky. Díky průběžné kontrole má učitel mnoho zpětných vazeb, jak žák učení zvládá.

Každý učitel si ale musí uvědomit, že svojí každodenní komunikací učitel žáky ovlivňuje a sociálně rozvíjí. Proto je důležité, aby učitel nastavil pro své působení vhodné chování. Jsou nám známy tyto polarities v chování: dominantní, submisivní, vstřícný, odmítavý. Právě tyto zmíněné polarities se odráží do chování učitele, který pak může být pomáhající, chápající, zodpovědný, nebo naopak nespokojený a přísný. Dle Mareše (in Lukášová-Kantorková, 2003) by měl učitel dbát na stálé vytváření dobrých vztahů a ke každému jedinci nahlížet jedinečně. Díky těmto vztahům si tak žáci udrží učitelovu úctu. Dobře nastavený individuální a sociální rozvoj, který je vyvážený a svobodný v konání žáků, pak může vést k bodu, kdy žák začne brát odpovědnost za své učení. Dále by učitel měl být schopen, během jeho celoživotní cesty učitele, reflektovat svoji práci a měl by se stále zabývat reflexí žáků.

Lukášová-Kantorková uvádí zajímavou reflexi vztahu učitele a žáka. O tomto vztahu zde mluvíme jako o zdroji naděje. Je zajímavé, že žáci, u kterých je větší podpora a naděje na vývojový problém, nemají strach z výsledků a mají značně lepší výsledky ve škole. Na tento jev reagoval Snyder (in Lukášová-Kantorková, 2003, s. 123), který uvádí, že naděje a beznaděj je v rukou učitele a jeho působením.

Žák, u kterého je podporován příznivý vývoj, má větší naději, protože:

- vnímá, že vniklá situace má více, než jedno řešení a k cíli lze dospět různými cestami;
- dokáže motivovat sám sebe pro dosažení cíle;
- dokáže u daného úkolu vytrvat a neodkládá ho;
- dokáže najít ukazatele pro řešení úkolu a provedení činnosti;
- dokáže překonat špatné emoce a nepodceňuje se

Autor také uvádí, jak by měl učitel přistupovat k žákovi, aby žáka povzbuzoval a žák tak získal naději. Učitel by si měl na žáky vyhradit čas, zajímat se o žáka a jeho osobu, vytvořit ve třídě vhodné klima pro výuku, vymyslet vhodné přístupy a cesty pro dosažení cíle a motivovat žáky, aby cíle dosáhli. Dále by měl učitel upevňovat žákovu sebedůvěru a probouzet v žácích naději pro vyřešení úkolu.

Dále Mareš (in Lukášová-Kantorková, 2003, s. 128) navazuje tyto tři typy komunikace v bodech, které mají vnést do výuky pozitivní emoce. Kromě reflexe vztahu učitele se žáky můžeme hovořit také o reflexi komunikace ve výuce. Pedagogická komunikace je velice důležitá složka, která působí ve školním prostředí nejen mezi učitelem a žákem, ale i v celém školním prostředí a tvoří tak základ v procesu výchovy a vzdělávání. Do pedagogické komunikace neřadíme pouze slovní komunikaci, ale i mimoslovní komunikaci a komunikaci prostřednictvím činu. Učitel by měl do komunikace vnést:

- užití očního kontaktu;
- příjemný a vroucí tón v řečovém projevu;
- verbální projev toho, co dítě dělá;
- slovní opakování toho, co dítě sdělilo;
- společný prožitek emocí dítěte;
- pozitivní hodnocení výsledků žáka;
- klidnou atmosféru a klima.

Správné užívání pedagogické komunikace je velmi důležité pro vývoj ve výchově a vzdělávání žáka.

Dalším důležitým bodem v učitelské profesi je hodnocení. Hodnocení je ve výuce také důležitým nástrojem. Ve výuce by se mělo dbát na hodnocení ze strany žáka i ze strany učitele. Hodnocení, kde žák hodnotí sám sebe, nazýváme jako autonomní hodnocení. Hodnocení, kde hlavním aktérem je učitel, nazýváme jako heteronomní hodnocení.

Prostřednictvím sebehodnocení žáka, učitel získává značné informace, které vypovídají, jaký žák je, jaké jsou jeho schopnosti a individuální úroveň. Díky tomuto hodnocení učitel může se žákem dále pracovat a rozvíjet ho dle jeho dispozic. Je důležité, aby učitel žáky co nejvíce povzbuzoval k činnosti, posiloval u žáků prožitky z učení a stále žáky pozoroval v cestě za výsledky. Učitel také může využívat práci ve skupinách a spolupráci k dosažení cílů žáka. Žák tak nabývá pocitu úspěchu a získává sociální vazby.

V autonomním hodnocení žák hodnotí své učení v průběhu i ve výsledku, a tím tak poznává sám sebe. Učitel je zde v roli průvodce a pomocníka a doprovází celý proces hodnocení. V heteronomním posuzování hodnotí učitel prostředek učení v jeho průběžných činnostech a výsledcích. Učitel tak reguluje žákovo učení, reaguje na jeho jednotlivé kroky a je zde v roli buditele, vůdce a pomocníka. (Lukášová-Kantorková, 2003, str. 148)

Na závěr uvedme pár reflektivních poznámek ze složky výuky. Učitel by měl žáky na začátku výuky nasměrovat na dané téma a probudit v dětech určité očekávání. Dále by měl učitel žáky vhodně motivovat pro práci. Motivaci může učitel zaměřit na výsledky, známky a na radost pro rodiče, ale také na vnitřní zájem a na poznání něčeho nového. Ve výuce by také měla proběhnout aktivizace již nabytých znalostí a vědomostí. Žáci si tak vědomosti utřídí a doplní je pomocí opakování. Po aktivizaci přichází na řadu potřeba soustředění se na nový výklad dalšího učiva. Učitel tak musí brát na vědomí individualitu každého žáka při navozování pozornosti. Následuje operace s žákovou pamětí. Žák si tak ukládá do paměti učivo. Jako pomocné prvky, pro uložení učiva do dlouhodobé paměti, může být využití grafů, obrázků, schémat a vhodných zjednodušených úprav učiva. Dále přichází na řadu srovnávání a porozumění. Žák tak hledá srovnání a propojení mezi jednotlivými částmi učiva a snaží se je pochopit. Následují žákovy úvahy nad získanými spoji v učení a následně pak opakování učiva pomocí hledání souvislostí mezi nimi.

Dalším důležitým bodem je zde zpětná vazba a hodnocení ze strany učitele. Tyto dvě složky tak informují žáka o jeho výkonu a jeho pochopení učiva. V závěru je důležité, aby se žák naučil monitorovat svoji osobu, dokázal sám sebe hodnotit a učil se rozumět sám sobě.

3.1 Pedagogická praxe a reflexe

Pedagogická praxe je nedílnou složkou pro budoucí, či začínající učitele a zároveň patří do pedagogické přípravy. Při pedagogické praxi se propojují dvě hlavní složky – získaná teorie a praktické činnosti. Pedagogická praxe studentovi nabízí pohled do školního prostředí, tedy místo, kde on sám bude vykonávat pedagogickou činnost. Student se během své pedagogické praxe dostává do kontaktu se žáky a získává tak zkušenosti s komunikací s nimi. Díky kontaktu se žáky si tak může ověřit, že nabyté vědomosti a získané činnosti bude umět žákům předávat. Je důležité přistupovat k praxi, jako k získávání svých kvalit a zkušeností, kde studentovým cílem je žáky naučit něco nového, efektivní metodou. Student by neměl na praxi nahlížet jako na sled odučených hodin. Pedagogická praxe by měla studentům přinést několik aspektů, jako jsou: řád a chod školy, seznámení s výukou jednotlivých předmětů, chápání individuality žáka, zvládnutí didaktiky a metod práce, umět sledovat osobnost žáka, vytvoření svého učitelského stylu, naučení se komunikace se žáky či schopnost komunikace mezi kolegy učiteli. (Kůrková, 2013)

Pedagogická praxe ve studijním oboru primárního vzdělávání se dělí na tři typy. Prvním typem je asistentská praxe, při které student nahlíží do školního prostředí, seznamuje se s chodem třídy a školy, poznává reakce dětí a chování učitele. Dalším typem je praxe průběžná, kterou student absolvuje pouze vybraný den z jeho studijního týdne. Zde získává náslechy od vyučujícího a následně pak sám vede hodinu vyučování. Poslední typ praxe, je souvislá pedagogická praxe, která většinou probíhá v rámci čtyř týdnů. Během těchto čtyř týdnů si tak student osvojuje každodenní náležitosti profese učitele. Setkává se se žáky při výuce, řeší vzniklé situace a rozšiřuje si tak své kompetence.

Důležitá je především zpětná vazba v průběhu praxe a následně po absolvování. V průběžných praxích je důležitý postoj učitele základní školy, který tak hodnotí, zda student naplnil cíl hodiny, zda žáky dostatečně motivoval a zda byla výuka efektivní. Dalším hodnotícím faktorem je pak vedoucí praxe, neboli pověřená osoba z univerzity,

která hodnotí správnost obsahové části, část didaktickou a část vývojovou. V neposlední řadě je pro studenta dobré získat postřehy a zpětnou vazbu od jeho kolegů, posluchačů.

Studenti, kteří výuku vnímají jako náslech, tak mohou zhodnotit, co se studentovi povedlo, co méně, a mohou mu tak doporučit vhodnější prvky pro danou výuku. Trochu jiný postup je v hodnocení souvislé pedagogické praxe. Během této praxe student získává rychlou zpětnou vazbu od dětí, které se studentovi dostává během výuky, a následně pak po celém dni výuky, od třídního učitele dané třídy. Studentovi se dostává reflexe jeho pedagogického působení na děti, rady a doporučení a konzultace pro další pedagogickou přípravu. Následně po praxi hodnotí své působení sám student, který si tak tvoří portfolio se svými přípravami, materiály a postřehy z praxe. Svoji praxi pak konzultuje s vedoucím praxe, zodpovědným univerzitním pedagogem. (Lukášová-Kantorková, 2003)

4. Studentské portfolio

Studentské portfolio si laicky můžeme definovat jako jakýsi soubor studenta. Opřeme se ale o literární prameny a vysvětleme si toto slovní spojení. Např. dle Spilkové (in Píšová, 2007) jej můžeme chápat jako soubor prací a materiálů, které student vytvořil v rámci své studijní doby a poskytují mu tak sled jeho vývoje. Lze ho také považovat za dobrý ukazatel pro hodnocení studenta.

Podle další odborné literatury můžeme jednoduše říci, že se jedná o soubor, který má danou strukturu, je selektivní, reprezentativní a srozumitelný pro další čtenáře. (Píšová, 2007)

Uvedme zde některé znaky, kterými se značí portfolio, které je vytvořeno a efektivně využíváno. Na tyto znaky odkázal Barton a Collins (in Lukášová, Svatoš a Majerčíková, 2014). V portfoliu jsou zachycena studentova úsilí a jednotlivé kroky v časovém úseku. Portfolio tedy netvoří soubor náhodně složených souborů, prací a materiálů. Tento dokument student musí vytvářet dle vybraných kritérií v souladu s účelem jeho používání. Jednotlivé příspěvky v portfoliu by měly pocházet z autorovy vlastní tvorby, nebo alespoň většina z nich. V konečné podobě by tento dokument měl poukázat na vzájemné působení zkoumaných procesů a životních zkušeností.

V současné literatuře shledáváme mnoho definic a znaků portfolia. Dále se v těchto pramenech setkáváme i s druhy portfolií. Každý z nich tak naplňuje jiný účel tohoto dokumentu.

Lukášová, Svatoš a Majerčíková (2014) se na tuto problematiku zaměřili a uvedli tři základní druhy portfolií:

- Pracovní;
- Procesuální;
- Prezentační.

První typ portfolia, portfolio pracovní a dokumentační, zachycuje studentovy práce v průběžné a krátké době, a tím poukazuje na změny, které zahrnují růst, zlepšení i zhoršení ve výuce. Toto portfolio může zahrnovat hotové dokumenty, výsledky testování, průběžné hodnocení, studentovy poznámky reflexe a sebehodnocení.

S pracovním portfoliem by studenti měli pracovat především při srovnávání dokumentů, cílů a obsahů, souvisejícími s daným dokumentem, s ostatními studenty.

Procesuální portfolio má za úkol zaznamenat proces a změny v delších časových fázích. Portfolio zde zachycuje a analyzuje proměny a individuální vývoj v dané oblasti. Velkou roli zde hraje studentovo sebeuvědomování, sebehodnocení, seberealizace a sebe porozumění. Jak autoři uvádí, student, který dlouhodobě pracuje s tímto portfoliem, se naučí uvažovat o své profesi, osobnosti a životních cestách.

Třetí typ, prezenční portfolio, slouží studentovi především jako nástroj pro jeho samotnou prezentaci. Obsah tohoto dokumentu je zaměřen na výběr studentských prací a činností. Výběr prací může student zvolit sám, nebo práce vybírá učitel. Zde se mohou objevit studentovy nejlepší práce, umělecké práce, certifikáty a dosažená ocenění, fotografie, multimediální záznamy aj. Prostřednictvím tohoto dokumentu se student může prezentovat i při následujícím hledání místa povolání.

4.1 Portfolio v primárním vzdělávání

S návazností na typy portfolia se můžeme zabývat problematikou tvorby portfolia u budoucích učitelů primárního vzdělávání. Co by tedy mělo takové portfolio obsahovat?

Prezenční portfolio studenta učitelství, budoucího učitele, by mělo obsahovat vybrané dokumenty. Dle Lukášové (in Lukášová, Svatoš a Majerčíková, 2014) by studenti měli do souboru zařadit:

- dokumenty, které odkazují na svoji schopnost plánovat a organizovat (přípravy a týdenní plány);
- písemné materiály odkazující na komunikaci s rodinou a školou (např. letáky, školní časopisy, záznamy o mimoškolních akcích, korespondence od rodičů, pozvánky aj.);
- pozorovací archy a záznamy (hodnocení dětí, sebehodnocení);
- individuální vzdělávací plány žáků;
- dokument zaznamenávající vyučovací hodinu (např. videozáznam);
- obrázkové návrhy a plány prostoru a jeho uspořádání (uspořádání pro dílčí aktivity, učebny)

- dokumenty zhotoveny žáky (práce žáků, písemné materiály, projekty aj.);
- dokumenty zachycující studentův profesní vývoj a pokračující plán vzdělávání;
- dokumenty s hodnocením a doporučením od kolegů;
- dokumenty od ředitele školy, rodičů a dalších zdrojů, které jsou pro učitele hodnocením, oceněním a doporučením;
- dokumenty, které potvrzují absolvování a splnění kurzů

Dále k tomuto tématu přispěla i Spilková (in Lukášová, Svatoš a Majerčíková, 2014), která uvedla význam tohoto dokumentu. V Praze vznikla alternativa při státních závěrečných zkouškách ve spojení s portfoliem. Při těchto zkouškách tak studenti mohli své portfolio představit a obhájit si ho. Na základě této zkušenosti byl vytvořen obsah portfolio pro studenty primárního vzdělávání, který slouží přímo ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky. V tomto portfoliu by měly být komentované práce studentů z oboru pedagogiky, psychologie, oborové didaktiky a student by měl v komentáři zdůvodnit jejich zařazení a obohacení. Dále by zde měly být ročníkové práce, projekty, pomůcky a materiály z didaktického směru. V portfoliu by měly být zařazené i písemné doklady z praxe, kterou student absolvoval. Mohou to být přípravy na vyučovací hodinu, pedagogický deník, fotodokumentace, zpětná vazba a hodnocení od kolegů i od vedoucího praxe. Další část tohoto souboru by měl tvořit studentův životopis a dokumenty, které tak poukazují na studentův profesní vývoj. Do této kategorie patří i eseje, příběhy a zaznamenané myšlenkové spoje. V poslední řadě autorka zmiňuje i část, do které spadá odborná literatura a studentovy recenze k dané literatuře.

Pro toto státnicové portfolio je pro studenty stanoven i časový termín odevzdání, který tak zajišťuje státnicové komisi, aby se s portfoliem měla možnost dostatečně seznámit.

Alternativní přístup zvolila i univerzita v Českých Budějovicích. Lukášová, Svatoš a Majerčíková zmiňují dvě alternativní cesty. První cesta využití je aplikovat portfolio v tradičně sestavené zkoušce, při které má student své portfolio k dispozici. Druhá cesta použití je při zkoušce, kdy odborníci v předstihu hodnotí tento dokument a portfolio se tak stává obsahem dané zkoušky.

Na základě těchto využití portfolia a práce s ním vytvořily Prokešová a Stuchlíková (in Lukášová, Svatoš a Majerčíková, 2014) kritéria, která jsou zaměřena na hodnocení portfolií. V jedné složce jsou to kritéria hodnocení, které hodnotí obsah prezenčního portfolia. Jsou to tato kritéria:

- jak student rozumí zvoleným tématům a problémům;
- jak student reflektuje proces tvorby portfolia;
- jak student argumentuje na zvolené otázky a problémy;
- jak student využívá zjištěné skutečnosti a zkušenosti;

Další složku tvoří kritéria, která hodnotí studentův projev a způsob prezentace portfolia před komisí státních závěrečných zkoušek. Jsou to tato kritéria:

- jak student formuluje myšlenky a sděluje je;
- jak je student schopen přesvědčivě argumentovat;
- zda student využívá kreativního způsobu prezentace vybraných dokumentů;
- zda je student schopen pohotově a správně reagovat a odpovídat na dotazy;
- zda student využívá ve svém projevu kultivovanost a působivý projev

Autorky k těmto kritériím uvádí, že při tvorbě těchto kritérií, využívaly i výzkumné připomínky ze stran studentů.

4.2 Portfolio v didaktice cizího jazyka

Význam portfolio je nám znám, ale jakou úlohu nese studentův sborník dokumentů v didaktice cizího jazyka? Obraťme se na konkrétní místo. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích zařadila pro studenty anglického jazyka tvorbu portfolio. Dle Dvořákové (in Píšová, 2007) je studentské portfolio dobrým ukazatelem pro reflexi studentova vývoje a jeho hodnocení. Jeho zavedením se také katedra pokusila o inovaci formy práce a hlavně využití portfolio v potřebách praxe. Tyto myšlenky můžeme rozvést. Student vytvářející si své portfolio může sledovat svůj vývoj a rozvoj v daném oboru a utváří si tak zároveň kvalitní materiál pro následnou praxi a své celkové profesní působení. Dále pak student může prostřednictvím portfolio prezentovat svoje kvality při ucházení se o pozici učitele.

Katedra anglistiky na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity má tři základní body, které by mělo portfolio obsahovat. Jsou to tyto části:

- Jazykový pas.
- Jazykový životopis.
- Sbírka prací.

Jazykový pas by měl studentovi posloužit při žádosti o zaměstnání i v rámci Evropy či při nastoupení do dalšího studia. Do této složky student může zařadit získané certifikáty, diplomy a osvědčení, které svědčí o jazykové výuce či praxi učitele.

Jazykový životopis je ta část portfolio, kde by měl student zaznamenat informace, které ukazují jeho úroveň cizího jazyka. Dále se zde může objevit i krátká úvaha o jeho budoucích cílech.

Poslední část tvoří studentova sbírka prací, které student vytvořil během kurzu didaktiky. Tento soubor tak může student využít především pro svou budoucí praxi, ale i další profesní působení. Student by měl do svých prací zařadit nejméně dvacet vytvořených položek. Tvorba a zpracování ukázek jsou zcela ponechány na studentově výběru, avšak musí splňovat určité požadavky, jaké práce do této části zařadit.

Student by měl do svého výběru zvolit ukázkou související se slovní zásobou, gramatikou, výslovností, čtením, psaním, poslechem a mluvením, tedy kategorii jazykových prostředků a řečových dovedností. Dále by pak měl připojit popis pro danou

ukázkou, tedy k čemu aktivita slouží, pro jakou věkovou skupinu ji student zvolil, jaké jsou její možné varianty a obměny, doba trvání celé aktivity a krátké vysvětlení.

Dále by se měl student snažit vytvořit své aktivity samostatně, pokud tomu však tak není, měl by uvádět i zdroj, ze kterého čerpal. Dále pak student může připojit např. seznam literatury, kterou sám prostudoval, seminární práce či další záznamy, jak zmiňuje Dvořáková. (in Píšová, 2007)

Studenti anglického jazyka Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity jsou hodnoceni za své portfolio kvalitativně ve dvou krocích. Nejdříve je portfolio hodnoceno průběžně, tedy v jednotlivých krocích a konzultacích s vyučujícím. Studenti tak mají individuálně dostatečný přístup vzhledem k jejich potřebám. Díky průběžnému hodnocení mají tak odpověď na jejich průběžné kroky a vytvořené části portfolia. Závěrečné hodnocení portfolia nastává při závěrečné zkoušce z oboru didaktiky, kde si mohou vyzkoušet práci s představením portfolia pro následující státní závěrečnou práci. Předchází tomu dřívější odevzdání zhotoveného portfolia, kdy se vyučující může vyjádřit k jeho částem, či vybraným ukázkám. (Píšová, 2007)

Jaké jsou ohlasy a zpětná vazba od studentů cizího jazyka na tvorbu portfolia?

Dvořáková (in Píšová, 2007) analyzovala u studentů pomocí dotazníků, jak vybraní studenti vnímají zařazení portfolia do jejich studia. Zaměřme se tedy na odpovědi, které jsou nejvíce četné. Téměř celá cílová skupina studentů se s portfoliem setkala poprvé. Dále studenti uvádí, že tvorba portfolia vnesla do jejich studií určitý přehled o jejich studentském působení, získávání znalostí, schopností apod. Mezi dalším hodnocením se objevuje i fakt, že tvorba portfolia je pro některé ze studentů časově náročnou složkou, protože neměli k dispozici ukázky, které by posloužily jako příklad pro tvorbu. Dál se setkáváme s pozitivním hodnocením, kdy polovina dotazovaných hodnotí jednoznačně tvorbu portfolia jako pozitivní zkušenost. Mezi připomínkami na tvorbu dokumentu se objevují požadavky na delší časový úsek pro tvorbu, na přesnější zadání požadavků v úvodu či možnost prohlédnout si několik již zhotovených souborů.

Na závěr ale Dvořáková hodnotí tvorbu portfolia kladně a pozitivně. Portfolio je pro studenty přínosné, a jeví se tak jako efektivní prostředek pro rozvoj budoucích učitelů a jejich kvalit. (Píšová, 2007)

5. Začínající učitel

Pojem začínající učitel je téměř jednoznačný pro všechny lidi kolem nás. Většinou ho každý chápe jako mladého učitele, který ukončil pedagogické studium a má před sebou všechny zkušenosti a dovednosti.

Existuje řada publikací, kde se s tímto termínem můžeme setkat. Jednou z definicí a vysvětlení můžeme začínajícího učitele vyobrazit jako učitele, který je ve školním prostředí prvním rokem a učí se přizpůsobit na působení a chod školy, nabývá na pedagogických zkušenostech a na prakticko-didaktických dovednostech a také porovnává své teoretické představy s reálnou praxí. (Šimoník, 1994, s. 9)

Začínající učitel často potřebuje nějakou tzv. pomocnou ruku, někoho, kdo mu bude v jeho prvních krocích pedagogického působení nápomocen, mluvíme tak o mentorovi. Ve školním prostředí hovoříme o tzv. uvádějícím učiteli.

Dle Šimoníka, hovoříme pouze o prvním roce pedagogického působení začínajícího učitele, avšak můžeme se setkat se spoustou reakcí na dobu jednoho roku. Některé prameny vypovídají o nemožnosti definovat přesně dobu, která určí, kdy je učitel v začátku jeho pedagogického působení. Tato doba je také závislá na učiteli jako jedinci, který má určitou výbavu kvalit, které nabyl během svých studií, na typu školy, jeho studijního oboru, výši úvazku, či dosavadních zkušenostech.

5.1 Problémy začínajících učitelů

V návaznosti na pojem začínajícího učitele můžeme hovořit o problémech, se kterými se začínající učitel může setkat. Bylo by nereálné a naivní myslet si, že začínající učitel nemá žádné obavy, protože se během prvního pedagogického působení ve školním prostředí učí spoustu nových věcí. Můžeme tedy zmínit nejobvyklejší obavy budoucích a začínajících učitelů. Mezi nejčastější řadíme:

- Strach ze správné organizace a realizace vyučovací hodiny.
- Obava z kontaktu, reakce a motivace žáků.
- Obava z nekázně ze strany žáků.
- Strach z neobvyklých školních situací.
- Obava z nepochopení učiva.

- Obava z hodnocení žáků a jejich výkonu.
- Obava z komunikace s rodiči a kolegy.

Nutno zmínit, že povolání začínajícího učitele je zcela odlišné od ostatních profesí. Učitel začátečník je „vhozen“ již od prvního dne nástupu do školy do všech náležitostí s očekáváním plnění všech povinností, které učitelské profesi náleží, zatímco u ostatních profesí se nárůst a náročnost povinností zvyšuje postupně. (Šimoník, 1994) Dle Šimoníka je důležité uvědomit si, co všechno učitel začátečník zažije během prvního roku svého působení. Učitel začátečník také tvoří kolektiv učitelů a školy, začleňuje se mezi působení a chod celé školy, komunikuje se žáky a rodiči, provádí veškeré administrativní náležitosti a osvojuje si didaktické činnosti. V prvním roce začínající učitel hodnotí realitu školního prostředí, která může být odlišná od jeho ideálů. Je to ta doba, kdy se potká teorie s praxí.

5.2 Problémy začínajících učitelů cizího jazyka

Téma problematiky začínajících učitelů cizího jazyka úzce souvisí s problémy výše zmiňovaným tématem. Můžeme proto říci, že začínající učitelé cizích jazyků mají velmi podobné obavy jako začínající učitel jiného oboru. Obecně lze říci, že absolvent má řadu pochyb a slabin. Mnozí autoři uvádí, že učitel na počátku jeho profesní dráhy se setkává s obavami zaměřenými na jeho připravenost. Tyto obavy vyvolává u začátečníků fakt, že takový absolvent je až přehlcen získanými teoriemi, které by měl promítnout do svých dovedností. Dále jsou to pak obavy z jeho praktického působení, kde se mu dostává porovnání mezi jeho přípravou v rámci studia a reálnou výukou na základní škole. Mezi nejčastější obavy začínající učitelé řadí:

- Vhodné naplánování a organizace vyučovací hodiny.
- Vhodná komunikace se žáky a používání cizího jazyka.
- Vhodná volba metod a aktivit pro vyučovací hodinu.
- Vhodná volba jazykové úrovně žáků.
- Vhodné použití pomůcek a materiálů pro výuku.

Stejně jako je tomu u ostatních začínajících učitelů, tak i u začínajících učitelů cizího jazyka tyto obavy, problémy s nástupem praxe, získávání zkušeností a osvojování si metodických dovedností vymizí. (Němečková in Kolektiv autorů, 2013)

5.2.1 Rady pro začínající učitele cizího jazyka

Na začátek je dobré si uvědomit, že každý učitel začátečních prožívá jisté nezdary a neúspěchy během jeho působení na začátku své učitelské kariéry. Němečková (in Kolektiv autorů, 2013) ve své kapitole zmínila jakýsi soubor rad, které by tak mohli, začínajícím učitelům pomoci, na začátku jejich učitelského působení.

Před zahájením školního je dobré, aby učitel zjistil, jaký harmonogram škola má, jaké jsou zvyklosti během celého školního roku a jak celá škola působí ve školním roce. Dobré je také proniknout do školních dokumentů a pročíst je. S tím souvisí i pedagogická dokumentace. Učitel může požádat o pomoc a vysvětlení, jaké jsou třídní knihy a zdali má škola klasifikaci pomocí elektronického systému, či nikoliv. Další nutností je zajištění kódu a hesla pro jednotlivé systémy. Většina škol pracuje v tzv. školní síti, tedy propojenosti počítačů, proto by měl začínající učitel znát všechny přístupová hesla. Dále Němečková zmiňuje seznámení učitele s programem, který eviduje žáky. Velmi cenná rada je vhodně si rozdělit učivo pro daný ročník a následně pak vytvořit i tematický plán a s tím související i plánové hodiny vyučování. V dalším bodě učitel začátečník může požádat o pomoc svého kolegu, který bude nápomocen při výběru exkurzí a zařazení projektů do výuky. V neposlední řadě je dobré, před začátkem školního roku, nahlédnout do školní knihovny, do kabinetu cizích jazyků a ověřit si tak, jakými materiály jsou vybaveny.

Další rady se podle Němečkové (in Kolektiv autorů, 2013) týkají úvodní hodiny s novými žáky. Při seznámení s novými žáky je pro učitele velmi přínosné, aby si pro začátek školního roku, vytvořili vlastní kartičky se jmény. Učiteli to tak výrazně napomáhá při osvojení si jmen žáků. Je dobré tuto aktivitu propojit i s aktivitou na představení žáka, který tak může učiteli sdělit vlastní zajímavé informace o jeho osobnosti. Je dobré, aby učitel žáky seznámil s jeho pravidly hodnocení a testování. Vytvořená pravidla si může učitel nechat od žáků potvrdit podpisy. Po vytvoření

pravidel se zde nabízí další rada. Učitel může zvolit mezi žáky službu, která mu tak bude nápomocná v nošení pomůcek a materiálů pro výuku.

Známým krizovým bodem pro začínající učitele jsou i vyučovací hodiny a jejich struktury. Při plánování vyučovací jednotky by se měl učitel zamyslet a určit si, jaký je cíl takové hodiny. Dále pak i zamyšlení, jaký bude začátek hodiny a jaké bude ukončení. Je důležité, aby si učitel dokázal uvědomit, zda se jedná o vysvětlování nového učiva, či opakovací charakter hodiny. S tím souvisí i osnova celé vyučovací hodiny, tedy jak správně hodinu zorganizovat. Pro začínajícího učitele je přínosné si zkusit rozvrhnout časový plán celé hodiny a vyobrazit, kolik času připadá na dílčí aktivity.

Po takto rozvržené a využitě hodině je dobré provést reflexi dané jednotky. Učitel tak může porovnat, jaké bylo jeho očekávání a jaká pak byla skutečnost. Někdy učitel očekává, že aktivita proběhne za kratší dobu, než je tomu ve skutečnosti a naopak. Ke svému plánu vyučovací hodiny je dobré připojit aktivitu navíc, která může posloužit ve zbylém čase na konci vyučování. Důležitost padá i na vhodný výběr pomůcek a materiálů pro výuku. Učitel může využít materiály ze svých složek, či ze školních kabinetů cizích jazyků. Kromě pomůcek by měl učitel zkontrolovat technické záležitosti. Pokud ve svém vyučování používá interaktivní tabuli, či CD přehrávač, měl by funkčnost vyzkoušet ještě před samotným začátkem vyučování. V neposlední řadě je dobré zamyslet se nad umístěním lavic ve třídě. Pokud učitel bude využívat aktivity, které potřebují pro realizaci dostatek prostoru, musí učitel počítat s případným seskupováním lavic, aby vytvořil volný prostor.

Dále Němečková (in Kolektiv autorů, 2013) uvádí několik rad pro osobnost učitele. Dle Němečkové je pro začínajícího učitele vhodné nechat si přidělit tzv. uvádějícího učitele, který mu tak bude pomáhat v řešení náročných situací, bude mu poskytovat rady a konzultace při nastalých problémech. Dále učitel může požádat zkušenější kolegy, zda by se mohl účastnit jeho vyučovacích hodin formou náslechnů, kde se může soustředit na pozorování jednotlivých aspektů výuky. Je dobré, aby učitel cizích jazyků kooperoval s třídním učitelem, při nekázni žáků, či výskytu kázeňských přestupků. Pokud se jedná o závažnější problémy, může se učitel obrátit i na výchovného poradce.

Na závěr Němečková doporučuje vhodné chování učitele v novém prostředí. U takového učitele by se neměla objevovat přílišná kritika na školu jako celek, či na ostatní kolegy. Učitel by měl dodržovat určité slušné chování, které se bude projevovat pozdravem pro všechny kolegy a určitou loajalitou. Dále by pak měl učitel vyzařovat pečlivostí, včasností a přesností.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíl výzkumného šetření

Cílem mého výzkumného šetření bylo získat zpětnou vazbu od studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na pohled výuky anglického jazyka na vysoké škole. Dále pak zjištění dostatečné úrovně anglického jazyka a také úrovně znalostí a osvojení metodologie výuky anglického jazyka jako připravenost na jejich budoucí profesi. Tímto výzkumem bych chtěla přiblížit budoucím učitelům anglického jazyka možná úskalí pro jejich budoucí profesní přípravu a také zhodnotit celkovou přípravu a výuku dílčích kurzů anglického jazyka v rámci studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

7. Metodika výzkumu

Výzkumnou část své diplomové práce jsem orientovala kvalitativně, byla realizována prostřednictvím dotazníkových šetření. Metoda kvalitativního výzkumu je vhodná zvláště pro hlubší pochopení a průnik do problému celého výzkumu.

Dotazníkové šetření probíhalo ve dvou fázích, kde korespondenti odpovídali a vybírali z předem nastavených možností odpovědi, s možností své doplňkové odpovědi, pracovali tedy s polostrukturovaným dotazníkem.

První dotazníkové šetření jsem uskutečnila před zahájením samotné praxe z anglického jazyka. Pomocí dotazníků jsem zjišťovala, zda jsou studenti dobře připravení díky jednotlivým kurzům anglického jazyka v rámci studia na vysoké škole a jak hodnotí přínos dílčích kurzů pro jejich kvalitu učitelského povolání.

Druhé šetření jsem uskutečnila bezprostředně po absolvování praxe anglického jazyka, kde studenti hodnotili své samotné působení na anglické praxi a jak jsou připraveni pro nástup do své profese učitele anglického jazyka na prvním stupni základní školy.

8. Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem vybrala skupinu studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, konkrétně obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří začali se svým studiem v akademickém ročníku 2013/2014.

Pracovala jsem se skupinou 25 vybraných studentů, kteří se mnou spolupracovali a odpovídali pomocí kvalitativně orientovaných dotazníkových šetření.

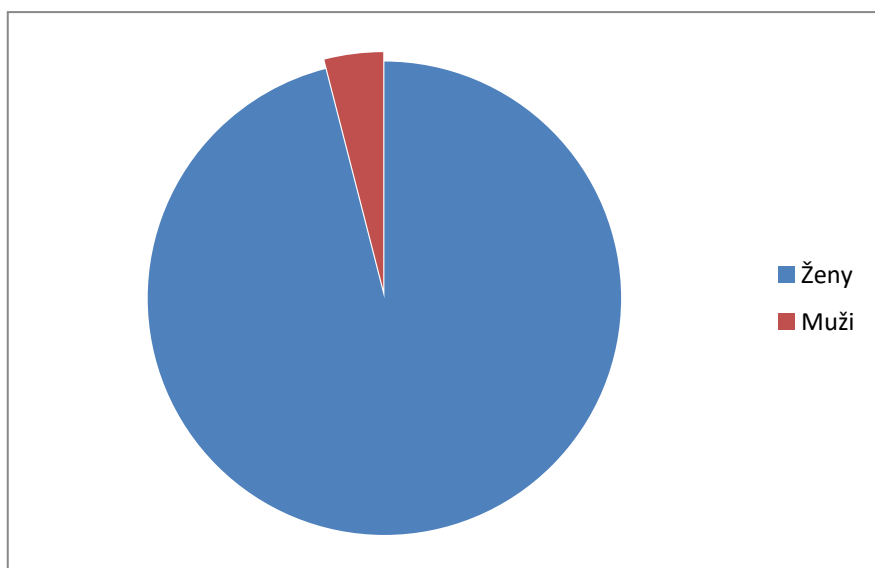
S výzkumnou skupinou se mi pracovalo velmi dobře, protože se jednalo o studenty stejného ročníku mého oboru, tedy o mé spolužáky z vysokoškolského studia.

Ráda bych vám přiblížila charakteristiku mého výzkumného vzorku pro šetření.

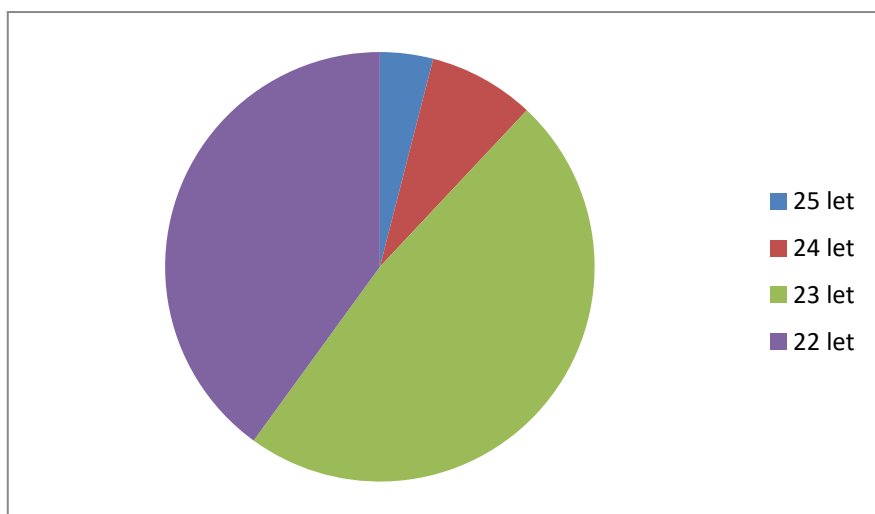
V prvním grafu (graf 1) ukazují složení skupiny, tedy pohlaví studentů.

Skupina se skládá z 96 % z ženského pohlaví, tedy převážná většina žen, celkem 24 dotazovaných. Zbývá 4 % tvoří mužské pohlaví, tedy 1 dotazovaný student.

Graf 1- Pohlaví dotazovaných studentů



Graf 2- Věk dotazovaných studentů



Další část charakteristiky dotazovaných studentů tvoří věk, který ukazuje, že studenti se pohybují ve věku od 22 let do 25 let (viz graf 2).

Tyto malé odlišnosti jsou kvůli různému datu narození a pozdějšímu započetí vysokoškolského studia.

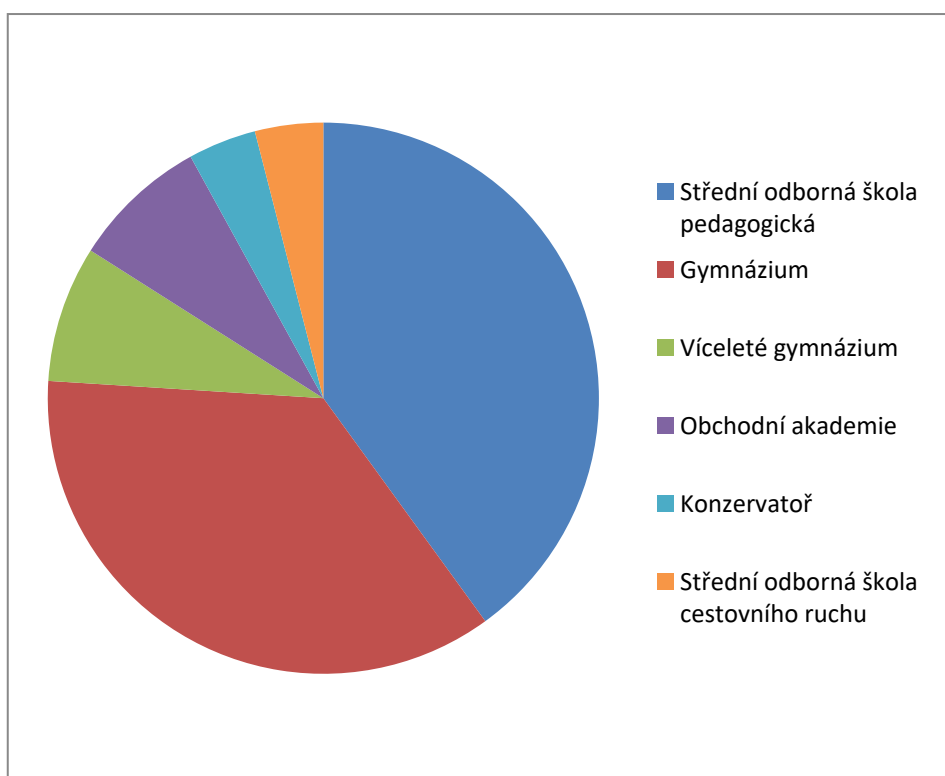
Ve své charakteristice jsem se také zaměřila na předchozí středoškolské studium.

V dalším grafu (viz graf 3) můžeme vidět, jaké je dosažené středoškolské vzdělání dotazovaných studentů na různých středních školách.

Největší počet dotazovaných studentů, a to 40 % (10 studentů), je ze středních odborných pedagogických škol (v oborech Pedagogické lyceum a Předškolní a mimoškolní učitelství), dále je pak čtvrtá skupina studentů gymnázií jak čtyřletých v 36 % (9 studentů), tak i v 8 % víceletých (2 studenti), přesněji pak osmiletých.

Další jsou studenti, kteří tvoří menší skupinu, vystudovali na obchodních akademiích – 8 % (2 studenti), konzervatoři – 4 % (1 student), či střední škola cestovního ruchu – také 4 % (1 student).

Graf 3- Středoškolské vzdělání studentů



V závěrečné části charakteristiky dotazovaných studentů mě zajímala účast na státní závěrečné maturitní zkoušce z anglického jazyka.

Z dvaceti pěti dotazovaných je převážná většina studentů, kteří vykonali státní závěrečnou maturitní zkoušku z anglického jazyka, celkem 17 studentů.

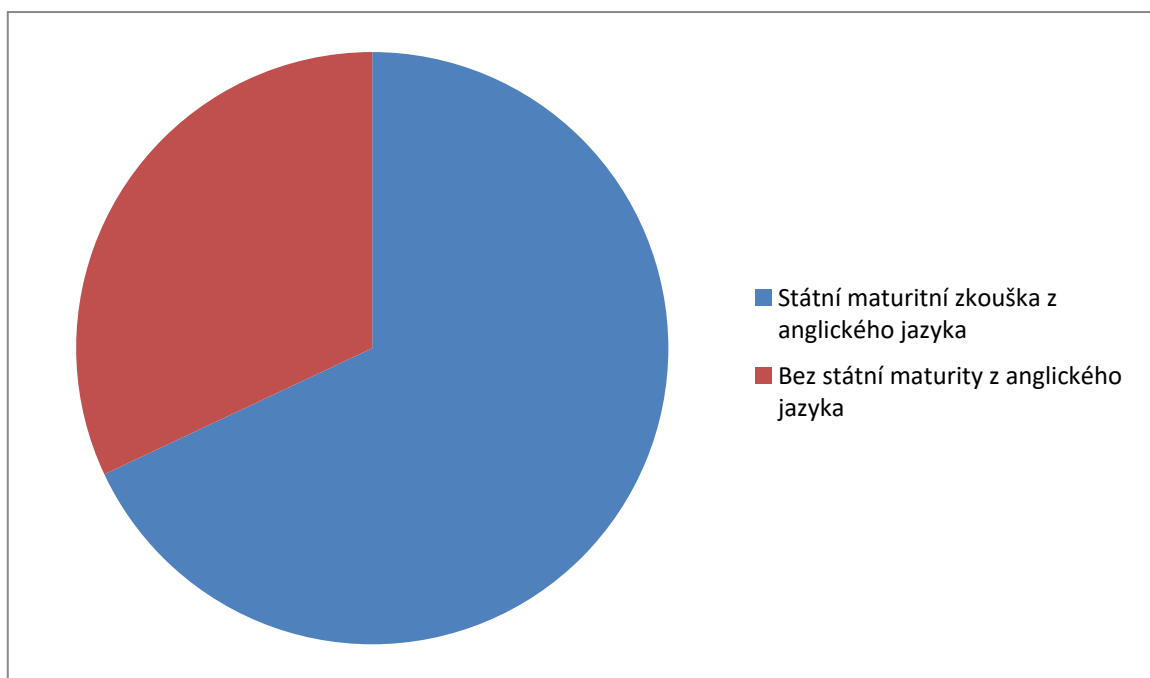
Druhou část pak tvoří studenti, kteří nemají státní závěrečnou maturitní zkoušku z anglického jazyka, celkem 8 studentů.

Nutno podotknout, že jsou zde studenti, kteří absolvovali maturitní zkoušku z anglického jazyka na školní úrovni. V přesném měřítku jsou to dva dotazovaní z celé skupiny 25 studentů.

Dále je tu jeden student z celé skupiny, který absolvoval maturitní zkoušku z anglického jazyka na státní i školní úrovni.

Touto charakteristikou jsem chtěla navázat na jakési zvládnutí cizího jazyka na určité úrovni, tedy s jakou výbavou již vstupovali do dalšího studia na vysoké škole.

Graf 4- Státní maturita z anglického jazyka



9. Výzkumné problémy

Jak už jsem zmiňovala, celý výzkum proběhl ve dvou fázích, tedy ve dvou dotazníkových šetřeních. Nyní bych ráda přiblížila obě dvě části výzkumu, ve kterých se promítají výzkumné problémy mé diplomové práce.

První dotazníkové šetření (viz Příloha 1) je zaměřeno na poznání jednotlivých korespondentů a jejich samotnou připravenost před vstupem na praxi anglického jazyka.

Na začátku jsem se snažila zhodnotit některá základní fakta o vybraných studentech. Zajímalo mě hned několik bodů pro srovnání. Zjistila jsem pohlaví a věk každého studenta, na které střední škole studovali a zdali absolvovali státní závěrečnou maturitní zkoušku z anglického jazyka.

V dalších částech dotazníku jsem se zabývala dílčími kurzy anglického jazyka, které studenti během předchozích semestrů absolvovali. Vždy jsem se snažila zjistit, jaký je přínos pro mé korespondenty a jak na kurzy nahlíží z pohledu kvality výuky a přínosu pro následnou praxi a budoucí profesní povolání.

V závěru šetření a v návaznosti na dílčí kurzy jsem zjišťovala připravenost a pocity, s jakými budou studenti vstupovat na následnou praxi anglického jazyka.

Druhý dotazník se týká hodnocení samotné praxe anglického jazyka, její zvládnutí a následné hodnocení připravenosti pro budoucí povolání výuky anglického jazyka v rámci učitelství prvního stupně na základní škole.

Šetření jsem uskutečnila bezprostředně po ukončení anglické praxe dalším dotazníkem (viz Příloha 2).

Na začátku druhého dotazníku jsem korespondenty požádala o krátkou charakteristiku jejich praxe. V rámci tří bodů jsem zjišťovala, zda před samotným vstupem na praxi již měli možnost vyučovat anglický jazyk. Dále jsem zjišťovala věk žáků, se kterými studenti pracovali v rámci praxe anglického jazyka, a jaký byl rozsah celé praxe, to znamená, kolik náslechoových hodin měli možnost vidět a kolik hodin samotné výuky si vyzkoušeli.

Další část dotazníku je zaměřená na samotnou praxi. Zjišťovala jsem, jaké pocity studenti nabyli po absolvování praxe, jaký byl přínos praxe pro jejich budoucí profesi a jaká úskalí praxe přinášela. Zkoumala jsem, co studenti shledali za stěžejní, naopak co studenti považovali za lehčí část praxe a kolik času potřebovali na každou přípravu pro výuku.

Dále jsem pak zkoumala a rozebírala úspěšnost každé absolvované hodiny výuky anglického jazyka. Zda jejich úspěšnost při výuce stoupala, či nikoliv. V návaznosti na jejich výuku jsem také zkoumala, ve které oblasti anglického jazyka a jeho výuky studenti stále shledávají obtíže a nejistotu, a naopak ve kterých oblastech zaznamenali nejvýraznější pokroky.

V závěru šetření jsem se zaměřila na studenty z pohledu budoucích učitelů prvního stupně základní školy a jejich samotné výuky anglického jazyka v rámci prvního stupně. Zjišťovala jsem, zda jsou profesně připravení pro tuto profesní oblast, zda jejich pohled na výuku anglického jazyka je pozitivní a zda se můžou stát dobrými pedagogy anglického jazyka.

10. Výzkumné šetření, otázky

Na začátku prvního dotazníkového šetření jsem zjistila stručné údaje o korespondentech. Zjistila jsem pohlaví a věk korespondenta a typ střední školy, kterou vystudoval.

Po stručné charakteristice každého respondenta přišly na řadu výzkumné otázky a problémy dotazníkového šetření s předvolenými odpověďmi:

- Myslíte si, že při nástupu na obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jste měl/a požadovanou úroveň B1 z anglického jazyka?

Studenti měli na výběr z pěti předurčených odpovědí:

- Rozhodně ano.
- Ano.
- Spíše ano.
- Spíše ne.
- Rozhodně ne.

- Během studia jste absolvoval/a kurzy anglického jazyka s českými i rodilými mluvčími Anglický jazyk I–VII.

Studenti měli na výběr z možností, které by nejvíce charakterizovaly jejich postoj k předmětům:

- Tyto kurzy zlepšily moje řečové dovednosti (práce s textem, psaní, mluvený projev a poslech), slovní zásobu i gramatiku.
- Tyto kurzy zlepšily moje řečové dovednosti – práce s textem, psaní, mluvený projev a poslech.
- Tyto kurzy zlepšily moji slovní zásobu.
- Tyto kurzy zlepšily moji dosavadní znalost gramatiky.
- Tyto kurzy moji dovednost v anglickém jazyce vůbec nerozšířily.
- Vlastní vyjádření (uved').

- Během studia jste absolvoval/a kurz Základy výslovnosti.
 Studenti opět vybírali z možností, které by charakterizovaly postoj po absolvování kurzu. Byla zde možnost vybrat více odpovědí.
 - Tento kurz mi pomohl zdokonalit mou výslovnost díky imitaci rodilého mluvčího.
 - Tento kurz mi pomohl odstranit některé nesprávné výslovnostní návyky.
 - Tento kurz moji nesprávnou výslovnost spíše zlepšil.
 - Tento kurz moji nesprávnou výslovnost spíše nezlepšil.
 - Tento kurz moji nesprávnou výslovnost vůbec nezlepšil.
 - Vlastní vyjádření (uveď).

- Během studia jste absolvoval/a kurz Reálie a kultura anglicky mluvících zemí.
 Korespondenti volili z možností, které by charakterizovaly postoje kurzu po jeho absolvování.
 - Díky tomuto kurzu jsem se seznámil/a se základními aspekty života v anglicky mluvících zemích.
 - Tento předmět mě obohatil v některých aspektech života v anglicky mluvících zemích.
 - Tento předmět mě nijak neobohatil v aspektech života anglicky mluvících zemích.
 - Tento předmět byl pro mě nezajímavý a nijak mě neobohatil.
 - Vlastní vyjádření (uveď).

- Během studia jste absolvoval/a kurzy Gramatika I-IV v průběhu čtyř semestrů.
 Vyber z následujících možností (možnost vybrat více odpovědí).
 - Po absolvování kurzů jsem získala přehled v anglické gramatice.
 - Při absolvování kurzů jsem se setkal s novými gramatickými jevy.
 - Po absolvování kurzů ovládám základní anglickou gramatiku.
 - Vlastní vyjádření (uveď).

- Během studia jste absolvoval/a kurzy Didaktika anglického jazyka I-II, které se zaměřily na didaktiku anglického jazyka.

Studenti volili jednu předurčenou možnost odpovědi.

- Tyto kurzy pro mě byly ze všech kurzů anglického jazyka nejpřínosnější a proč.
- Tyto kurzy pro mě byly velice přínosné.
- Tyto kurzy pro mě byly téměř přínosné.
- Tyto kurzy pro mě spíše nebyly přínosné.
- Tyto kurzy pro mě nebyly vůbec přínosné.

- Myslíte si, že díky kurzům Didaktika anglického jazyka I-II jste dostatečně připraveni pro následující praxi anglického jazyka?

Studenti měli možnost jedné volby.

- Rozhodně ano.
- Spíše ano.
- Spíše ne.
- Rozhodně ne (proč ne, uveďte).

- Je něco, co vám při absolvování kurzů didaktiky anglického jazyka scházelo?

Tato otázka nebyla s předurčenou odpovědí, studenti měli možnost otevřené odpovědi.

- Myslíte si, že vaše aktuální úroveň anglického jazyka je po absolvování všech kurzů anglického jazyka dostačující pro následující vedení hodin anglického jazyka?

Studenti vybírali z možností předurčených odpovědí.

- Naprosto dostačující.
- Spíše dostačující.
- Spíše nedostačující.
- Rozhodně nedostačující (svou volbu prosím vlastními slovy zdůvodněte).

- V tuto chvíli, před nástupem na praxi na základní školu s výukou anglického jazyka, cítíte se být dostatečně připraveni?

Na tuto otázku studenti odpovídali pomocí zvolení předurčené odpovědi.

- Rozhodně ano.
- Spíše ano.
- Spíše ne.
- Rozhodně ne (svou volbu prosím vlastními slovy zdůvodněte).

Druhá fáze výzkumného šetření byla také realizována prostřednictvím dotazníkového šetření, které zkoumalo další problémy připravenosti budoucích učitelů primárního vzdělávání na výuku anglického jazyka na základních školách.

Na začátek svého dotazníku jsem si pro respondenty připravila tři obecné otázky:

- Předcházela vašemu nástupu na praxi anglického jazyka již nějaká výuková zkušenost s cílovou věkovou skupinou (děti mladší 12 let)?
- S jakým ročníkem při výuce anglického jazyka jste se v rámci anglické praxe setkal/a?
- Kolik vyučovacích hodin v rámci anglické praxe jste odučil/a a kolik hodin anglického jazyka na prvním stupni jste měl/a možnost vidět?

Díky těmto otázkám jsem měla možnost vytvořit si jakýsi přehled o studentech a zjistit tak, zda jsou mezi nimi rozdíly mezi zkušenostmi s prací se žáky.

Dále už přišly na řadu otázky a problémy, které jsem promítla do dotazníkového šetření pomocí otázek a předurčených odpovědí:

- Jaký máte celkový pocit nyní, po absolvování praxe z anglického jazyka?

Studenti vybírali z předurčených odpovědí.

- Rozhodně pozitivní.
- Spíše pozitivní.
- Smíšený.
- Spíše negativní.
- Rozhodně negativní (svou volbu vysvětlete vlastními slovy).

- Jaký přínos pro vás měla první hodina vedená vyučující ZŠ (náslechová hodina)?

Tato otázka byla pro studenty s možností otevřené odpovědi.

- Co jste při vypracování příprav na hodiny anglického jazyka shledal/a jako nejsnazší/nejtěžší a proč? Kolik času jste věnoval/a přípravám (odhadněte)?

Na otázku studenti odpovídali otevřeně pro každý bod otázky.

-Nejsnazší:

-Nejtěžší:

-Kolik času:

- S kým a jak často jste během příprav na vyučování spolupracoval/a a jaký byl přínos této spolupráce?

Pro přehlednější záznam odpovědí jsem vytvořila pro korespondenty tabulku, kde mohli vybírat z možností odpovědi pro každý bod otázky.

	Nikdy	Občas	Často	Na každou hodinu
Kolegové				
Vyučující ZŠ				
Vedoucí praxe				

- Jak byla hodnocena každá vaše odučená hodina anglického jazyka?

Pro přehlednější záznam odpovědí jsem vytvořila pro korespondenty tabulky, kde mohli vybírat z možností odpovědi pro každý bod otázky. Zde studenti hodnotili každou vedenou hodinu praxe.

1. hodina

	Úspěšně	S drobnými nedostatky	Průměrně	Se závažnými nedostatky	Nedostatečně
Z vašeho pohledu					
Z pohledu vyučujících					
Z pohledu spolužáků					

2. hodina

	Úspěšně	S drobnými nedostatky	Průměrně	Se závažnými nedostatky	Nedostatečně
Z vašeho pohledu					
Z pohledu vyučujících					
Z pohledu spolužáků					

3. hodina

	Úspěšně	S drobnými nedostatky	Průměrně	Se závažnými nedostatky	Nedostatečně
Z vašeho pohledu					
Z pohledu vyučujících					
Z pohledu spolužáků					

4. hodina

	Úspěšně	S drobnými nedostatky	Průměrně	Se závažnými nedostatky	Nedostatečně
Z vašeho pohledu					
Z pohledu vyučujících					
Z pohledu spolužáků					

- Ve kterých oblastech týkajících se výuky jste se cítil/a nejméně jistý/á a nejvíce jistý/á? Ve kterých oblastech jste zaznamenal/a nejvýraznější pokrok a ve kterých vnímáte přetrvávající nedostatky?

Pro přehlednější záznam odpovědí jsem vytvořila pro korespondenty tabulku, kde mohli vybírat z možností odpovědi pro každý bod otázky.

	Nejméně jistý/á	Nejvíce jistý/á	Výrazný pokrok	Přetrv. nedos- tatky
Komunikace a pokyny v anglickém jazyce				
Srozumitelná a adekvátní prezentace učiva				
Motivace a získání pozornosti žáků				
Příprava výukových materiálů				
Volba vhodných aktivit pro děti				
Organizace a průběh hodiny				

Hodnocení a zpětná vazba				
Jiné				

Svou volbu mohl student doplnit o vlastní komentář pro zvolenou odpověď.

- Dovedete si představit, že byste nyní samostatně vyučoval/a anglický jazyk v rámci 1. stupně ZŠ?

V další otázce studenti mohli vybrat z přeurených odpovědí.

- Rozhodně ano.
- Spíše ano.
- Spíše ne.
- Rozhodně ne (svou volbu prosím zdůvodněte).

- Domníváte se, že během vaší výuky v rámci praxe jste se zlepšil/a v oblasti výuky anglického jazyka na prvním stupni?

- Rozhodně ano.
- Spíše ano.
- Spíše ne.
- Rozhodně ne (svou volbu prosím zdůvodněte).

- Nyní, po absolvování praxe, které předměty v rámci vašeho studijního oboru na PF vás nejvíce připravily pro budoucí výuku anglického jazyka v rámci vašeho povolání?

Na tuto otázku odpovídali korespondenti pomocí otevřené odpovědi.

- Vyjádřete jednou větou, co nejdůležitějšího vám přinesla průběžná praxe pro vaši budoucí práci učitele 1. stupně ZŠ?

Stejně tak jako u předchozí otázky, zde studenti odpovídali otevřenou odpovědí.

Tyto otázky z druhého dotazníkového šetření měly za úkol proniknout do hloubky pedagogické praxe, která je nezbytnou složkou pedagogické přípravy, a zjistit tak, zda studenti praxi zvládli a zda se praxe stala přínosem pro jejich budoucí profesi a výuku cizího jazyka.

11. Způsob zpracování a analýza dat

Vyhodnocení zjištěných výsledků z dotazníkových šetření jsem provedla procentuálním vyhodnocením podle počtu zvolených odpovědí u každého z respondentů. U každé otázky jsem zjišťovala početnost jednotlivých odpovědí, kterou respondent zvolil, a následně pak vypočítala procento volby.

12. Výsledky analýzy dotazníků

12.1 Výsledky 1. dotazníkového šetření

12.1.1 Hodnocení dílčích kurzů anglického jazyka v rámci vysokoškolského studia

Po charakteristice dotazovaných jsem se v prvním dotazníkovém šetření zabývala hodnocením dílčích kurzů anglického jazyka, kterými si studenti prošli v rámci studia na vysoké škole. Zajímalo mě, jestli daný kurz byl pro studenty přínosný, co přesně hodnotí kladně či záporně a co od daného kurzu čekali, ale nepodařilo se získat.

Anglický jazyk I-VII

Prvním dotazovaným kurzem, který studenti absolvovali, s návazností sedmi semestrů, byla výuka anglického jazyka jako takového s českými i rodilými mluvčími. Za celých sedm semestrů studenti hodnotí tyto kurzy jako velmi přínosné.

Až 40 % dotazovaných cítí celkové rozšíření a zlepšení se v řečových dovednostech (práce s textem, psaní, mluvený projev, poslech), slovní zásobě i v gramatické části. Další větší část, a to 32 %, tvoří studenti, kteří cítí zlepšení v dílčích částech, jako je znalost gramatiky či slovní zásoba. Část 24 % studentů cítí zlepšení hlavně v řečových dovednostech (práce s textem, psaní, mluvený projev a poslech) a zbylá 4 % tvoří student, kterému bohužel kurzy nepřinesly žádné rozšíření v jazyce.

Základy výslovnosti

Druhým dotazovaným kurzem s názvem Základy výslovnosti se mnozí dotazovaní ztotožnili ve svých odpovědích.

Ve 40 % se studenti shodli, že tento kurz jim pomohl odstranit nesprávné výslovnostní návyky, které měli vybudované z předchozího studia, ať už v rámci základního, či středoškolského studia.

Dalších 40 % dotazovaných studentů se shodlo, že daný kurz jejich nesprávnou výslovnost spíše zlepšil a pomohl jim tak některé nesprávné návyky odstranit.

Zbývající studenti se ve svých odpovědích rozešli, 4 % dotazovaných odpověděla, že došlo ke zdokonalení výslovnosti díky imitaci rodilého mluvčího, u dalších 4 % bohužel nedošlo k žádnému zlepšení ve výslovnosti a v posledních 4 % došlo k nepatrnému zlepšení díky odposlouchání jazyka.

Realie a kultura anglicky mluvících zemí

Realie a kultura anglicky mluvících zemí byl další kurz v šetření. Studenti se při hodnocení spíše rozdělili v odpovědích. První část dotazovaných jej nehodnotí nikterak záporně, ale ani s jakýmsi nadšením. Mnozí z nich hodnotí kurz jako ne příliš zábavný i přes to, že se během kurzu dozvídali i velmi zajímavé informace. Druhá část odpovědí byla spíše kladných. Korespondenti hodnotí kurz přínosně a vřele.

V šetření studenti nejčastěji uvádí, až 60 % dotazovaných, že absolvování kurzu je nijak neobohatilo v aspektech života anglicky mluvících zemí, a kurz se tak nestal nijak zajímavým a obohacujícím.

V dalších 40 % odpovědí naopak studenti uvádí, že se díky kurzu seznámili se základními, či alespoň částečnými aspekty života v anglicky mluvících zemích.

Gramatika I – IV

Během čtyř semestrů studenti prošli kurzy Gramatika I-IV, které jsou zaměřeny na správnost anglické gramatiky.

Hodnocení studentů dopadlo velmi kladně a přínosně. Téměř všichni studenti cítí velký, či alespoň částečný a patrný přínos a zlepšení po absolvování.

Až 64 % studentů získalo přehled v anglické gramatice a setkala se s novými gramatickými jevy.

Zbýlých 36 % dotazovaných uvádí, že po absolvování kurzu ovládají základní anglickou gramatiku.

Didaktika anglického jazyka I-II

Kurzy didaktiky anglického jazyka I a II probíhaly v rámci dvou semestrů. Tyto dva kurzy studenti absolvovali před samotnou praxí z anglického jazyka. Zde se odpovědi jednoznačně sešly.

Všichni studenti, tedy 100 %, uvádí, že kurzy didaktiky anglického jazyka byly velice přínosné. Někteří jedinci doplnili svoji odpověď, kdy kurz se pro ně stal vůbec nejprínosnějším kurzem angličtiny z těch, kterými prošli. Důvodů uvádí hned několik. Prvním častým vysvětlením je fakt, že se naučili, jak sami mají anglický jazyk vyučovat. Dále pak, že inovativní přístup ve výuce anglického jazyka je velmi zajímavý, a žáci základních škol se tak mohou přirozeně učit anglický jazyk. Mezi odpověďmi si žáci chválí přístup vyučujícího předmětu, dobré nápady pro samotnou praxi a samotné zkušební hodiny.

V závěru hodnocení kurzu studenti uvádí, že by byli rádi za více hodin a za větší rozsah daných kurzů pro další praktické činnosti.

V návaznosti na tento kurz jsem také zkoumala, zda se cítí být díky kurzům dostatečně připraveni pro následující praxi anglického jazyka. I zde se studenti opět shodli v kladných odpovědích.

Všichni studenti bez výjimek uvádí, že se cítí být spíše připravení. Jejich pochyby jsou na straně obav z vlastního selhání. Mezi nejčastějšími strachy se objevuje strach ze spontánních reakcí dětí při výuce či vlastních gramatických chyb.

Na závěr tohoto kurzu jsem dala možnost vyjádření každému studentovi, zda shledal nějaký nedostatek v obou kurzech didaktiky. Žádný korespondent nepocítuje nedostatek v kurzech, ale opět se zde objevilo několik dodatečných odpovědí. Studenti by rádi získali větší časový prostor pro samotné kurzy, díky kterým by tak mohli získávat více času na dílčí činnosti a na samotné nácviky pro další výuku.

Aktuální úroveň anglického jazyka a připravenost na praxi anglického jazyka

V samotném závěru tohoto dotazníkového šetření mě zajímalo, jaký mají studenti pocit před samotným nástupem před praxí z anglického jazyka. Studenti měli zhodnotit, zda je před samotným nástupem na praxi dosažená úroveň po absolvování všech kurzů anglického jazyka dostačující pro samostatné vedení výuky anglického jazyka a jestli se cítí být připraveni.

Co se týče úrovně anglického jazyka a samotné přípravy pro praxi, tak až 84 % studentů se cítí být připraveno vyučovat anglický jazyk. Jako doplňující odpovědi mají především nejistotu se svým souvislým projevem v anglickém jazyce, nejistotu z reakce žáků na základních školách či nečekaných spontánních reakcí. Naopak také ale uvádí, že se na samotnou praxi těší, zvláště na zábavné formy vyučování, které nabyli během absolvování kurzů didaktiky. Sami uvádí, že dětem dnešní kreativní styl výuky trochu závidí, protože jej sami jako žáci základních škol nikdy nezažili.

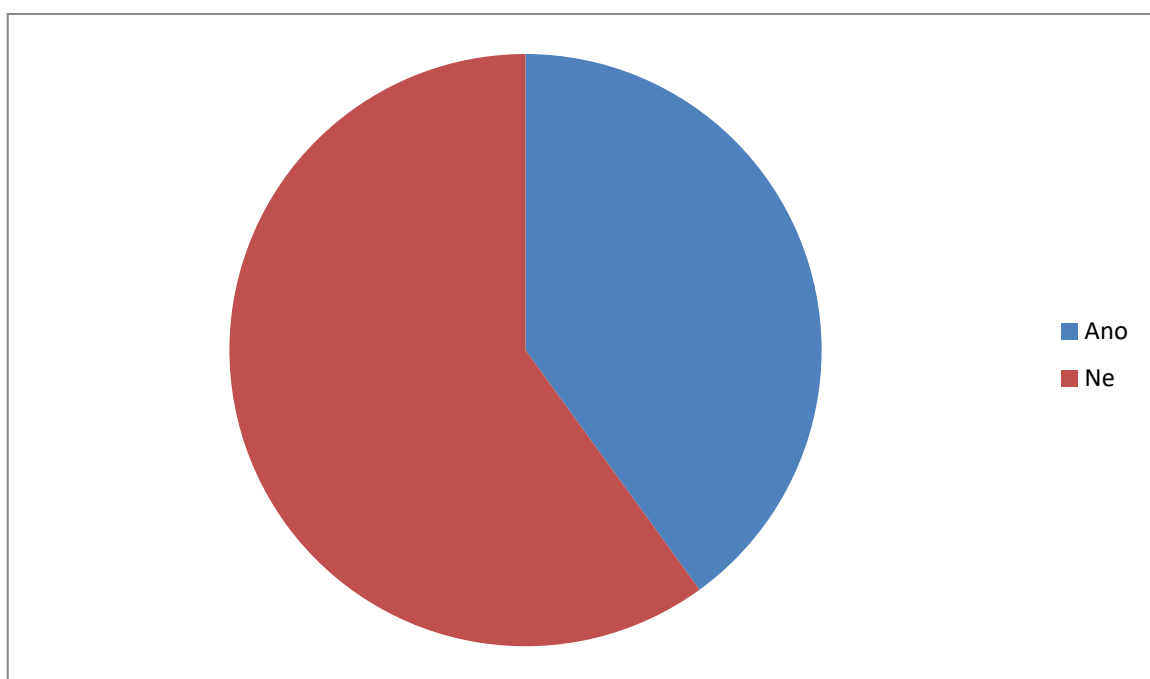
Zbýlých 16 % studentů uvádí, že se cítí být méně připravení. Zde se jedná především o strach z vlastního neúspěchu při samotné výuce.

12.2 Hodnocení 2. dotazníkového šetření

12.2.1 Informace o praxi anglického jazyka

Jak jsem již zmiňovala, na začátku druhého šetření jsem se snažila od studentů získat přehledné informace o jejich praxi. V první řadě mě zajímalo, zda studenti měli již někdy možnost vyučovat anglický jazyk u žáků na prvním stupni základní školy. Převážná většina z nich bohužel možnost neměla, avšak 40 % studentů uvádí, že využili příležitosti během týdenní praxe v rámci studia na vysoké škole a s výukou se již setkali (viz graf 5).

Graf 5- Výuková zkušenost anglického jazyka před praxí



V dalším bodě stručné charakteristiky jsem zjišťovala, v jaké třídě základní školy žáci měli možnost praxe výuky. Studenti absolvovali praxi ve 3., 4. a 5. ročnících základní školy v kombinaci 3., 4. ročník a 4., 5. ročník.

Následně jsem zjišťovala rozsah praxe anglického jazyka z pozice náslechnů a samotné výuky. Téměř všichni studenti absolvovali celkem 18 vyučovacích hodin anglického jazyka, kdy měli možnost vidět a hodnotit paní učitelku základní školy a také své kolegy studenty. Co se týče samotné výuky jazyka, studenti měli možnost výuky nejméně 4 hodin anglického jazyka vždy ve dvou různých ročnících.

12.2.2 Hodnocení anglické praxe

První částí v druhém dotazníkovém šetření jsem zjišťovala pohled a hodnocení praxe studenty. Po absolvování praxe nabyli všichni studenti jen pozitivní pocity. Všechny odpovědi byly směřovány na pozitivní a uspokojující pocit. Studenti často uvádí, že praxe předčila jejich očekávání. Praxe umožnila studentům vyzkoušet si, zda zvládnou výuku anglického jazyka v jejich budoucí profesi. Naučili se, jak pracovat s dětmi různých schopností a věku. Dále se naučili řešit i některé problémové situace, které výuka cizího jazyka přináší. I přes to, že studenti cítí potřebu stálého zlepšování a osobního vzdělávání, uvádí, že se cítí být připraveni pro výuku cizího jazyka dětí a díky zábavným metodám a inovativním formám je výuka jazyka moc baví.

V dalším bodě jsem se zajímala o přínos první náslechové hodiny, kterou měli studenti možnost vidět pod vedením paní učitelky ze základní školy.

Korespondenti náslech hodnotí jako seznámení se s žáky základní školy, jejich dovednostmi a možnostmi, celkovými znalostmi a dosaženou úrovní anglického jazyka. Dále pak mohli vidět, jak jsou žáci zvyklí pracovat během výuky, a jejich chování v některých situacích. Co studentům scházelo, je čas. Někteří z dotazovaných by si přáli namísto jedné ukázkové hodiny alespoň dva náslechy pod vedením samotné paní učitelky pro lepší poznání žáků a jejich projevů.

V hodnocení praxe jsem také zkoumala, co během anglické praxe studenti shledali nejtěžším a naopak nejlehčím bodem při vypracovávání příprav pro výuku a kolik času vynaložili na jejich vypracování. Odpovědi jsou různorodé, protože každý za své nedostatky považuje trochu něco jiného, tudíž pak i věci zvládá s různou obtížností.

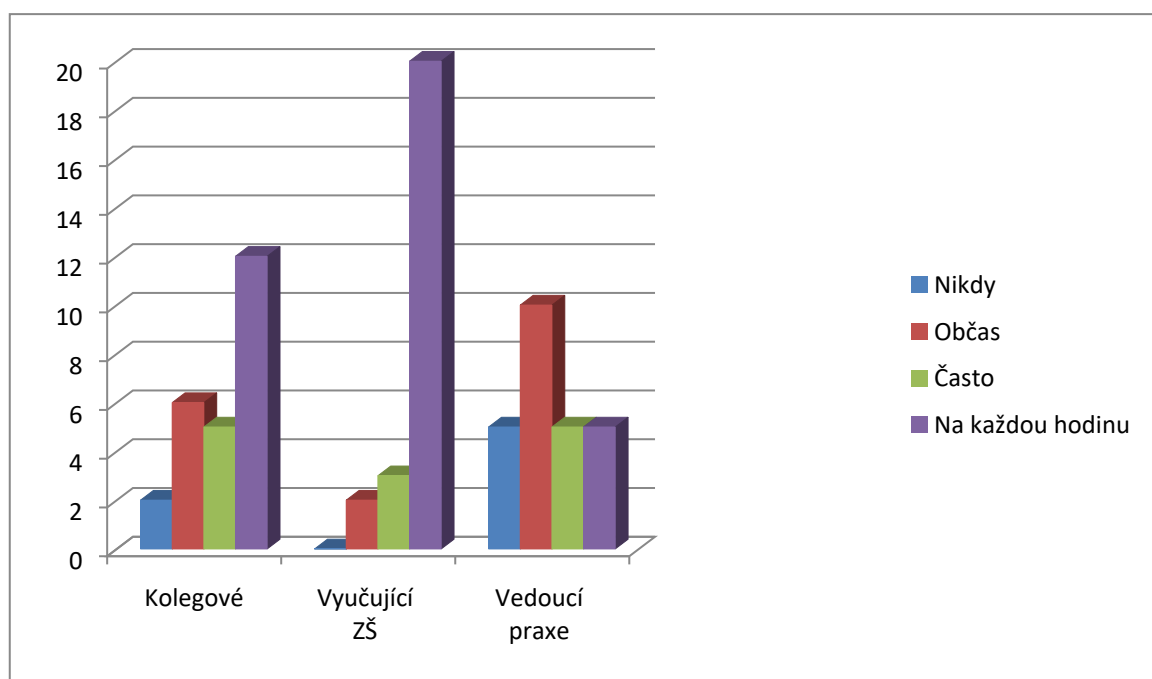
Za nejlehčí části při tvorbě příprav studenti uvádí opakovací část na začátku hodiny, výuku nových slovíček, vybrání vhodných aktivit, nápad na zajímavou hodinu či vysvětlování gramatické části učiva.

Mezi odpověďmi na otázku, co studenti považují za nejtěžší část při tvoření příprav, se objevuje rozvržení časového plánu vyučovací hodiny, převedení nápadu do reálné výuky, tvorba materiálů, pomůcek a pracovních listů či odhadnutí schopnosti žáků pro zvolenou aktivitu.

Co se týče odpovědí na časovou náročnost každé přípravy, studenti uvádí, že hlavně záleží na obtížnosti zvoleného tématu pro hodinu. V časovém rozmezí studenti potřebovali od 1 hodiny až do 6 hodin času pro vytvoření přípravy a všech pomůcek pro výuku.

V návaznosti na tvorbu příprav pro výuku jazyka jsem také zkoumala spolupráci studentů s jejich kolegy, vyučujícím základní školy a s vedoucím praxe. Pomocí jednoduché tabulky jsem zjistila, s kým studenti kooperovali nejvíce a s kým méně (viz graf 6)

Graf 6- Kooperace studenta během praxe



Nejčastější spolupráce byla mezi studenty a vyučujícím základní školy, se kterými studenti připravovali náplň a téma dalšího vyučování při jejich výstupu.

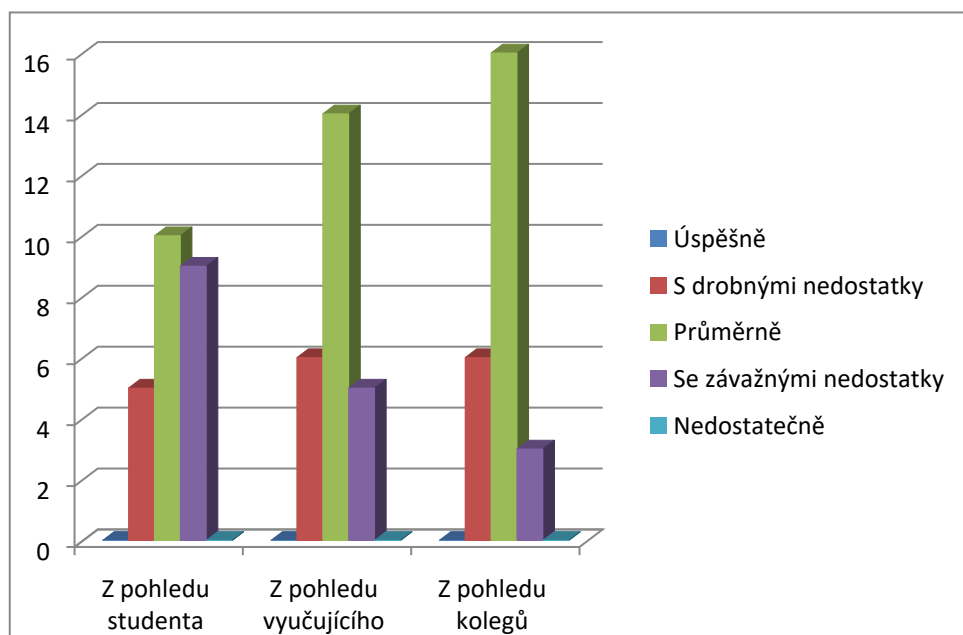
Častá byla také spolupráce s jejich kolegy, kdy mohli hodnotit tvorbu přípravy a zvolených aktivit, či rozvržení celé vyučovací hodiny. Také si často pomáhali s vytvářením výukových pomůcek, nebo využívali pomůcky již vyrobené. Velmi přínosná byla i výměna nápadů a zkušeností.

Méně častá pak už byla spolupráce s vedoucím praxe, avšak vždy velmi přínosná. Ve spolupráci s vedoucím praxe se studenti nejvíce radili ohledně správnosti výslovnosti, opravy chybného projevu, nových gramatických jevů či vhodné volby aktivit dle schopností žáků.

Šetření dále navazuje na hodnocení jednotlivých hodin výuky studenty. Pro zkoumání jsem vytvořila tabulky, do kterých studenti zaznamenávali hodnocení každé hodiny jejich vystupování. Hodnocení je vždy z pohledu studenta, vyučujícího základní školy a kolegů.

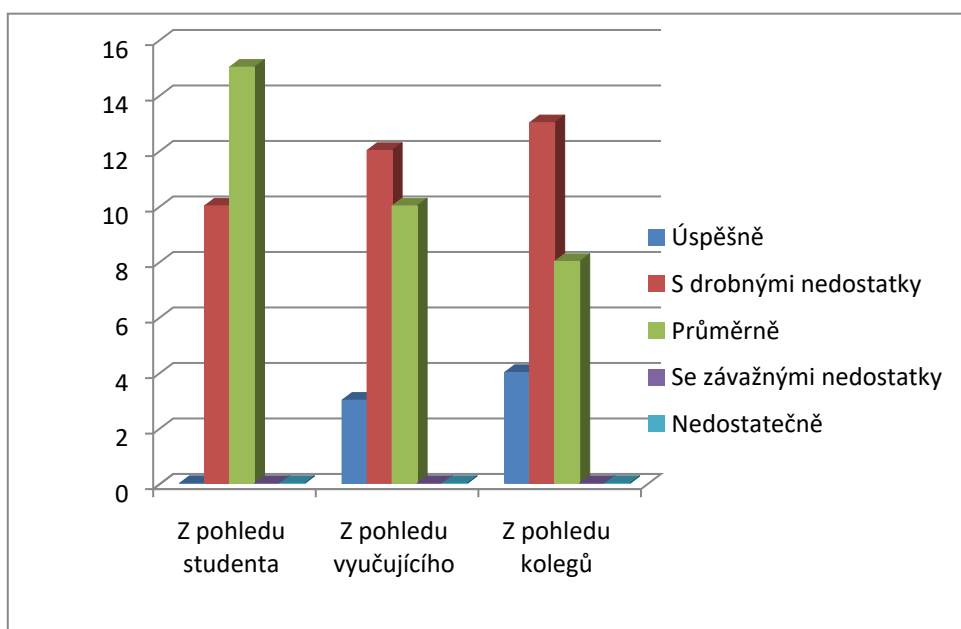
V první hodině nejvíce neúspěchů shledali sami studenti, kteří se hodnotili spíše průměrně až podprůměrně. Za drobné nedostatky se hodnotí 20 % studentů, dalších 40 % studentů hodnotí svoji první hodinu spíše průměrně a zbylých 36 % z nich jsou studenti, kteří svůj výstup hodnotí spíše se závažnými nedostatky. Z pohledu vyučujícího základní školy je hodnocení také spíše průměrné, a to v celých 56 %, podprůměrné hodnocení je pak u 20 % studentů a zbylých 24 % je shledáno jako výstupy s drobnými obtížemi. Kolegové pak hodnotili první hodiny v 64 % jako průměrné, ve 12 % jako podprůměrné a naopak ve 24 % jako výuku pouze s drobnými nedostatky (viz graf 7)

Graf 7- Hodnocení první vyučované hodiny



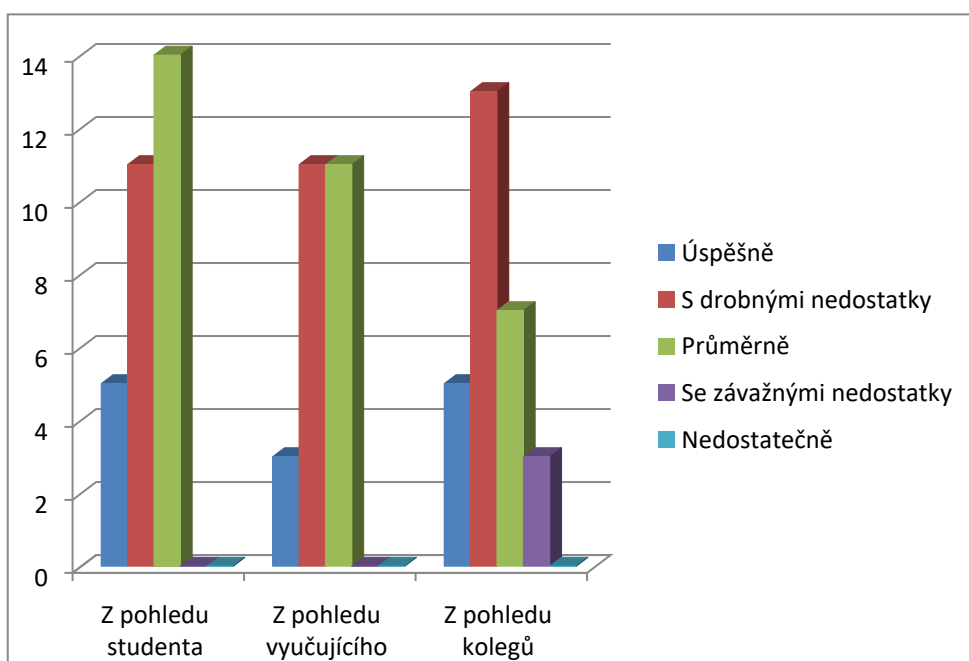
Druhá hodina výuky dopadla z hodnocení podstatně lépe, a to z pohledu studenta, vyučujícího i kolegů (viz graf 8). Hodnocení studenta je až ze 40 % posuzováno jako úspěšné s drobnými nedostatky a ze 60 % svůj výstup hodnotí jako průměrný. Z pohledu vyučujícího základní školy je hodnocení druhé hodiny z 12 % úspěšné, ze 60 % s drobnými nedostatky také úspěšné a ze zbylých 40 % jako průměrné vedení vyučovací hodiny. Z pohledu kolegů je hodnocení nejpříjemnější, 16 % hodnotí druhou hodinu jako velmi úspěšnou, 52 % kolegů shledalo drobné obtíže a zbytek, tedy 32 %, jako průměrnou výuku anglického jazyka.

Graf 8- Hodnocení druhé vyučované hodiny



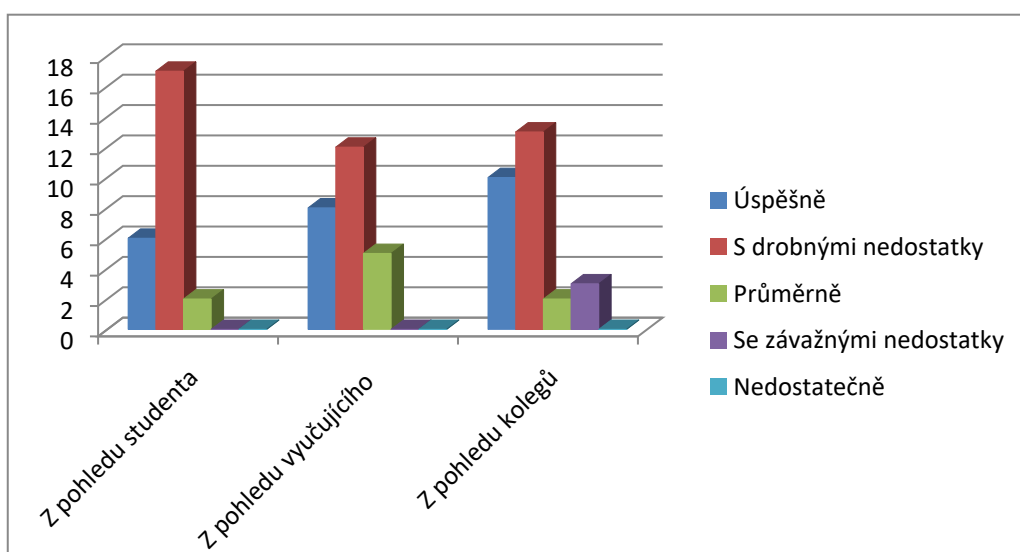
Ve třetí vyučovací hodině se studenti cítili více jistě a lépe a tak dopadlo i jejich hodnocení. 20 % studentů považuje svoji třetí hodinu výuky jako velmi úspěšnou, dalších 44 % studentů jako úspěšnou s drobnými nedostatky a zbylých 56 % hodnotí svůj výkon průměrně. Vyučující základní školy vyhodnotil 12 % jako velmi úspěšných, 44 % studentů úspěšně s drobnými nedostatky a zbylých 44 % hodnotí vyučující průměrem. Kolegové hodnotí třetí hodinu studenta z 20 % jako úspěšnou, z 52 % shledali drobné nedostatky a průměrně hodnotí zbylých 28 % studentů (viz graf 9)

Graf 9- Hodnocení třetí vyučované hodiny



Poslední hodina výuky byla hodnocena velmi příznivě pro studenta a také nejlépe. 24 % studentů hodnotí svůj výkon jako úspěšný, dalších 68 % studentů shledává ve své výuce ještě drobné nedostatky a zbylých, nepatrných 8 % studentů hodnotí svoji čtvrtou vyučovací hodinu spíše průměrně. Hodnocení vyučujícího je také příznivé. Vyučující hodnotí 32 % čtvrtých hodin úspěšně, 68 % také s drobnými nedostatky a zbylých 20% jako průměrných. Hodnocení kolegů na čtvrtou vyučovací hodinu je ze 40 % úspěšné, v dalších 52 % se objevují drobné nedostatky a zbylých 8 % považují za průměrné vedení hodiny (viz graf 10).

Graf 10- Hodnocení čtvrté vyučované hodiny

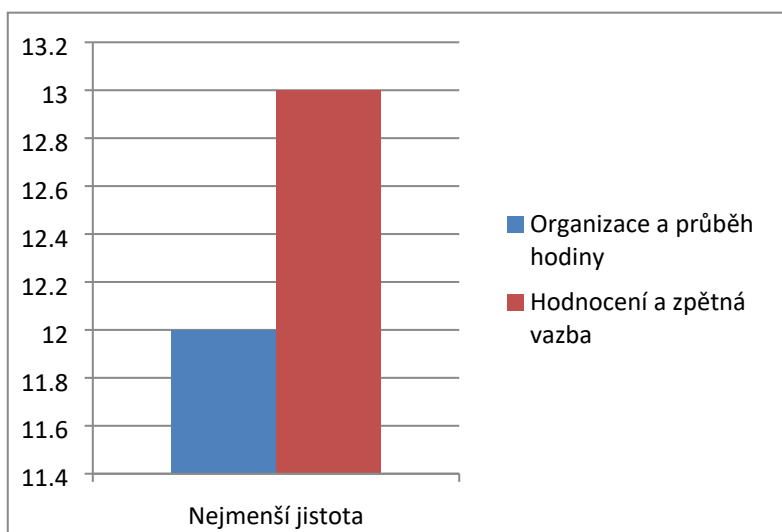


Lze říci, jak už je ze šetření patrné, že došlo během praxe ke zlepšení u téměř všech studentů.

Dalším bodem výzkumu jsem navázala na téma jistot studentů v jednotlivých oblastech výuky, tedy, v kterých částech mají nejmenší jistotu (viz graf 11) a naopak ve kterých částech jsou si jisti nejvíce (viz graf 12). Dále mě pak zajímala oblast, kde došlo u korespondenta k největšímu pokroku (viz graf 13) a zda jsou některé oblasti, kde má student přetrvávající nedostatky (viz graf 14).

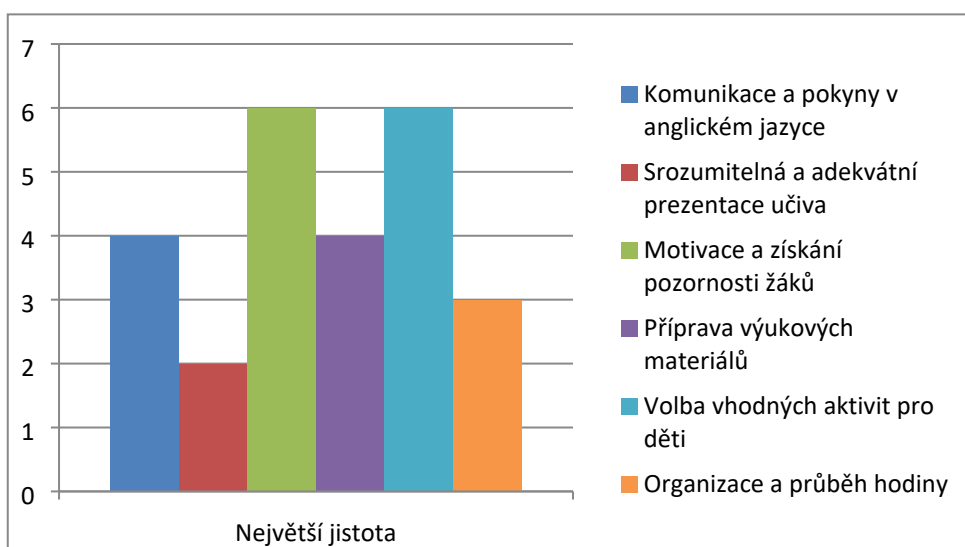
V následujícím grafu je vyhodnoceno, v jaké oblasti se studenti cítí být nejméně jistí. Z nabízených odpovědí studenti vyhodnotili dvě oblasti, ve kterých cítí určitou nejistotu. Ve 48 % odpovědí se studenti cítí nejistě v oblasti organizace a průběhu vyučované hodiny a ve zbylých 52 % je to složka hodnocení dané hodiny z pohledu kvality a dostatečnosti výuky.

Graf 11- Oblast nejmenší připravenosti



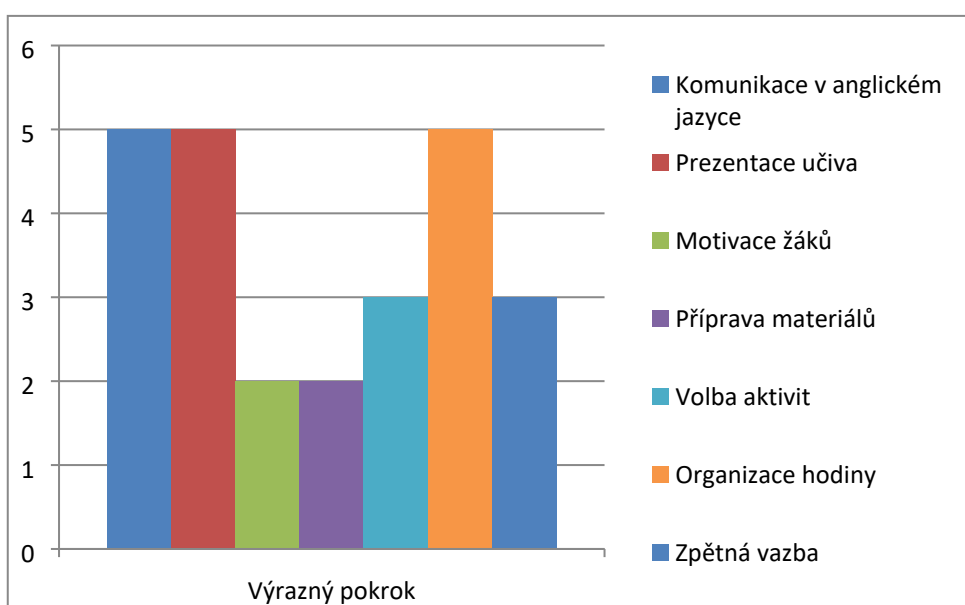
Hodnocení největší jistoty se promítlo ve více oblastech. Největší jistotu cítí korespondenti v oblasti motivace žáků a získání si jejich pozornosti, stejně tak jako ve složce volby vhodných aktivit pro výuku žáků, a to ve 24 % u každé oblasti. Na dalším místě je to složka komunikace s dětmi v anglickém jazyce a v přípravě výukových materiálů a pomůcek pro výuku, v obou případech zvolili studenti tuto možnost z 16 %. Dalších 12 % jistoty tvoří jistota organizace a průběh vyučované hodiny a v posledních 8 % je to pak jistota srozumitelnosti a adekvátní prezentace zvoleného učiva.

Graf 12- Oblast největší připravenosti



Další srovnání je z pohledu výrazných pokroků, tedy v jakých oblastech se během praxe anglického jazyka studenti zlepšili. Obecně dle výsledků lze říci, že studenti cítí zlepšení ve všech zvolených oblastech výuky. Nejvýraznější pokroky zvolili studenti ve složce komunikace v anglickém jazyce (20 %), srozumitelné prezentaci učiva (20 %) a v organizaci samotných vyučovacích jednotek (také 20 %).

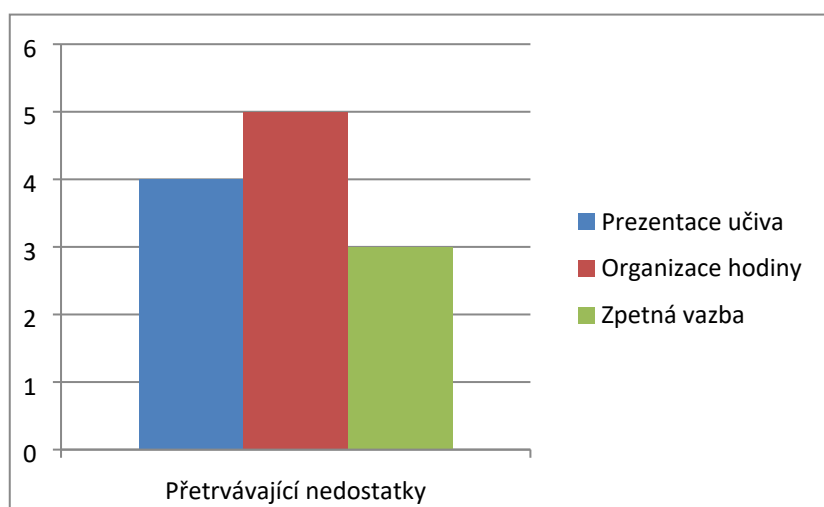
Graf 13- Oblast s největším zlepšením studenta



V posledním grafu je vyobrazeno, v jakých oblastech studenti cítí některé přetrvávající nedostatky, které se během praxe výrazně nezlepšily, či necítí výraznou jistotu.

20 % studentů stále shledává obtíže ve správné organizaci a průběhu vyučované hodiny anglického jazyka, u 16 % studentů přetrvávají byť nepatrné, ale problémy s jasnou, srozumitelnou a adekvátní prezentací učiva a u 12 % je to pak obtíž v hodnocení a zpětné vazbě. Ostatní studenti necítí žádné výrazné nedostatky, které by přetrvávaly.

Graf 14- Oblast s přetrvávajícími obtížemi



V závěru tohoto přehledu jsem navázala v dalším bodě, zda došlo během praxe k celkovému zlepšení výuky anglického jazyka na prvním stupni.

Po absolvování každý student uvádí, že cítí zlepšení ve výuce anglického jazyka v rámci absolvované praxe. Mezi doplňujícími odpověďmi často studenti uvádí, že ke zlepšení došlo především díky hodnocení vyučujícího, vedoucího praxe a kolegů, kteří tak mohli poradit s nápravou chyb a obtížností. Studenti cítí zlepšení také díky možnosti vyzkoušet si znalosti, které načerpali během kurzů didaktiky, v reálné praxi mezi žáky základní školy.

V dalším bodě jsem zjišťovala, zda si studenti po absolvování praxe umí představit vést samostatně výuku anglického jazyka na základních školách. I když se často u doplňujících odpovědí objevují jakési nedostatky, o kterých studenti vědí a pracují na nich, všichni studenti jsou připraveni a schopni vyučovat anglický jazyk u žáků prvního stupně základní školy.

V neposlední řadě jsem se zabývala názory studentů na nejpřínosnější kurz při studiu, který je nejvíce připraven pro praxi anglického jazyka. Nejpřínosnějšími kurzy pro studenty byly kurzy didaktiky anglického jazyka, kde získali nejvíce vědomostí, materiálů a druhů aktivit pro následnou výuku anglického jazyka. Dále pak dílčí části z jednotlivých kurzů anglického jazyka, mezi které patří anglická komunikace a fráze, techniky dramatické výchovy a správná výslovnost.

Na závěr šetření jsem zkoumala, co nejdůležitějšího studentům přinesla průběžná praxe anglického jazyka pro budoucí práci učitele prvního stupně základní školy.

Největším přínosem se stalo přesvědčení zvládnutí vedení výuky anglického jazyka na prvním stupni základní školy, radost z vyučování díky inovativnímu přístupu a formě výuky. Dále pak možnosti experimentovat v hodinách, ať už pomocí CLIL metody, nebo párového vyučování. V poslední řadě pak zlepšení ve výběru vhodných pomůcek a aktivit pro výuku anglického jazyka.

13. Závěr

Výzkumná část byla provedena kvalitativně formou dvoufázového dotazníkového šetření. Pro šetření jsem si zvolila skupinu dvaceti pěti studentů, kteří studovali stejný obor jako já, tedy Učitelství pro první stupeň základní školy. Cílem mého výzkumu bylo odpovědět na hlavní myšlenku diplomové práce, a to zdali jsou budoucí učitelé primárního vzdělávání dostatečně a kvalitně připraveni pro výuku anglického jazyka na základních školách. Zvolila jsem tedy dvoufázové dotazníkové šetření, které mělo zajistit co nejpřesnější a nejjasnější objasnění této otázky. V prvním šetření studenti odpovídali na otázky hodnotící přínos pro budoucí připravenost na praxi po absolvování jednotlivých kurzů anglického jazyka. Zařadila jsem do tohoto dotazníku všechny kurzy, které student absolvoval za celé své studium. Na základě předurčených stupňovaných odpovědí studenti volili odpověď. Zajímala jsem se o kurzy anglického jazyka, které studenti absolvovali v rámci sedmi semestrů, kurzy gramatiky v rozmezí čtyř semestrů, kurzy didaktiky, které proběhly ve třech semestrech, a dále pak kurzy základů výslovnosti, reálií a kultury v anglicky mluvících zemích. Za nejvíce přínosné kurzy považují studenti jednoznačně kurzy didaktiky. Díky těmto kurzům nemají obavy z praxe a svého učitelského selhání. Důležitou roli ve výsledcích hrají i kurzy gramatiky, anglického jazyka a základů výslovnosti. Tyto zmiňované kurzy byly studentům nápomocné v obohacení jazyka a získání nových vědomostí. Před samotnou praxí se studenti cítí být zcela připraveni, avšak z výzkumu je patrné, že u mnohých studentů přetrvávají určité obavy. Tyto obavy nesou spíše osobní charakter, a to z neúspěchu a vlastního selhání. Pocity z nastávající praxe jsou ale i přes obavy velmi kladné a příznivé. Téměř všichni studenti ve výsledcích uvádí radost a těšení se na práci se žáky.

V druhém dotazníkovém šetření jsem pak do hloubky řešila otázku praxe. Zajímalo mě, jak si studenti během své pedagogické praxe anglického jazyka vedli. Sledovala jsem také vývoj jednotlivých hodin, které studenti vyučovali. Ve výsledcích je velmi patrný posun a vývoj mezi jednotlivými hodinami výuky. Velkou zásluhu na vzrůstajícím vývoji má hodnocení ze stran vedoucího praxe, spolužáků a učitele anglického jazyka na praxi. Dále pak studenti uvádí, že došlo ke zlepšení jejich jazykových prostředků a vhodnosti jejich použití, stejně tak se zlepšilo jejich vystupování a komunikace s dětmi. V závěru šetření studenti uvádí, že se cítí být dostatečně připraveni pro budoucí výuku cizího jazyka v rámci své profese a na samotnou výuku se těší.

Z celého výzkumu tedy můžeme říct, že kvalita výuky anglického jazyka pro budoucí povolání učitele primárního vzdělávání je dostatečná a budoucí učitelé jsou schopni předávat cizí jazyk kvalitně a s radostí podle inovativních metod pro žáky vhodných. Je však nutné si uvědomit, že budoucí učitel se musí stále rozvíjet a nabývat na svých profesních kvalitách.

14. Úvaha nad prací

V této diskuzi bych chtěla přiblížit každému čtenáři mojí diplomové práce svůj postoj ke zvolenému tématu a pár úvahových myšlenek, kterými jsem procházela během celého výzkumu.

Své téma diplomové práce jsem si záměrně vybrala z oblasti, která zasahuje a směřuje k anglickému jazyku. Jsem přesvědčená a věřím, že anglický jazyk je v dnešní době nejen pro mě, ale i pro zbytek populace velmi důležitá a nedílná složka pro komunikaci ve světě. Vše začíná již v dětském věku, kdy se děti učí anglickému jazyku, ať už od mateřské školy, nebo základní školy. Je proto nezbytně nutné, abychom my, budoucí pedagogové, probudili v dětské duši zájem a zálibu pro osvojení anglického jazyka. Proto je zapotřebí získávat dobré rady, zkušenosti a proniknout do kvalitního sebevzdělávání.

Rozhodla jsem se tedy, že se alespoň pokusím zjistit, zda se od doby, kdy jsem se sama začala učit anglický jazyk, změnil styl výuky anglického jazyka a zda budoucí učitelé primárního vzdělávání jsou schopni zajistit a předat dětem kvalitní formu výuky, která bude pro ně samotné zábavná, přirozená a efektivní. Proměna doby, kdy já i moji korespondenti pro výzkumnou část jsme začali s výukou anglického jazyka v rámci základní školy, je velmi výrazná. Téměř každý z nás si pamatuje hodinu anglického jazyka jako těžkou až nesrozumitelnou hodinu, kde jsme pořád, s nadsázkou řečeno, jen opisovali anglická slovíčka a učili se překlad na další vyučovací hodinu, kde se psal test na překlad. Bohužel těmto hodinám často chyběla motivace pro učení, srozumitelnost a hlavně komunikace v anglickém jazyce a správná výslovnost.

Avšak díky inovativnímu přístupu v metodologii anglického jazyka, který jsem spolu s dalšími studenty mého studijního oboru na vysoké škole získala, můžu za všechny korespondenty říct, že výuka pomocí inovativní metody musí být pro současné žáky základních škol zábava a přínos. Jsem ráda, že v tomto směru se moje úvahy potvrdily v dotazníkových šetřeních, kdy korespondenti cítí, že téměř největší zásluhu pro získání znalostí pro budoucí výuku anglického jazyka na základních školách mají právě kurzy didaktiky anglického jazyka.

Další nedílnou složkou pro rozvíjení a vzdělávání se v anglickém jazyce byly právě kurzy anglického jazyka, gramatiky a konverzace, které studenti považují za dostačující a naplňující pro jejich rozvoj a získání vědomostí v anglickém jazyce.

Nejdůležitější a nejtěžší otázkou však byla moje základní otázka a úvaha, zda jsou budoucí učitelé primárního vzdělávání dostatečně připraveni pro výuku anglického jazyka na základních školách. Jsem velice ráda, že i přes všechny úskalí jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy dostatečně připraveni pro to, aby mohli vyučovat anglický jazyk na základní škole jinak, inovativněji, než bylo v době na začátku třetího tisíciletí.

15. Summary

Primary education teaching is a comprehensive teaching of various subjects of younger school age children. In particular, a quality teacher is needed for quality teaching and he/ she is well prepared for teaching. Nowadays, a foreign language is very important, especially English for the Czech population. For us, English is a kind of tool for communication in the world. Therefore, it is necessary to start teaching this foreign language in a good and efficient way.

My diploma thesis is focused on English language teaching by primary education teachers. The topic of this thesis is to examine the readiness of future primary education teachers to teach English. The chosen topic is very close to me because I, a novice primary school teacher, consider my goal to teach pupils English language well, and this teaching to also be effective and useful outside the school environment.

Through qualitative research, I tried to find out whether future primary school teachers are sufficiently trained to teach English. I used a questionnaire survey that was conducted in two phases. As a target group for my research, I approached twenty-five students studying primary school teaching who studied in the same academic year as I did.

The first phase of the research was conducted before the beginning of their English teaching practice. In this questionnaire, I investigated students' evaluation of English language teaching at university. Students answered questions and evaluated the partial English courses they had completed during their studies at university. With this assessment, we focused on the issue of readiness. I was interested in how the individual courses were beneficial for the future teacher and how courses enriched the students. At the end of the questionnaire, there was the answer whether the courses were sufficiently focused and of high quality for professional preparation and thus prepared the student in the individual components for future English language practice.

The second phase of the research was conducted immediately after the English language teaching practice. I created questionnaires to capture and record student practice during teaching practice. With this questionnaire I found out how students evaluate the practice and how they managed the practice. With questions I was interested in the feelings and impressions of the practice and the personal benefit of the practice for further professional activity. I also followed the development of the English lessons taught. I

was wondering how students evaluate themselves at each lesson and whether they are able to reflect on their output. Furthermore, I focused on the evaluation by the primary school teacher who teaches the pupils and on the evaluation of the head of pedagogical practice, who also gave us feedback. Last but not least, I included in the research the view of other students who were present in practice lessons. In addition, I was interested in what components the students feel the least readiness and, on the contrary, in what parts of the preparation for teaching they feel the most prepared.

At the end of this questionnaire, I tried to find out from the students whether they felt ready, after graduation, for future English language teaching in the first grade at primary school.

I conducted questionnaire evaluation by counting the answers for each question, which usually had a predetermined answer. Then, I transferred the answers into a percentage of the results. In the case of open answers, I added the correspondence of answers and then calculated the percentages for the same answers.

The research shows that the greatest benefit for students was seen in the English language didactics courses. Many students say in their answers that the course was very entertaining and full of innovative teaching methods that could be used in subsequent practice. Another course highlighted by the students was English grammar, pronunciation and English language communication. These courses have improved the level of student knowledge and helped students gain the quality to become a teacher with sufficient training to enter the profession.

Finally, I would like to mention the mastery of teaching practice. Before the beginning of practice, some students were concerned about their own behaviour and failure in teaching. Obviously, each student felt a lack of quality. However, it is clear from the research that these shortcomings were almost eliminated or completely disappeared during practice. Therefore, I consider it very important to complete this practice and to prepare for it.

To conclude, given the good level of English language teaching in Primary School Teacher Education Degree, students are able and ready to teach English in primary education and are looking forward to teaching a foreign language.

16. Seznam použité literatury

BETÁKOVÁ, Lucie a Petr DVOŘÁK. Profil absolventa studijního oboru učitelství cizího jazyka versus potřeby praxe. In: *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013, s. 64-71. ISBN 978-80-7414-610-7.

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. Portfolio v didaktice angličtiny. In: *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 85-92. ISBN 978-80-7395-024-8.

HAVEL, Jiří a Hana FIALOVÁ. Portfolio v pregraduální přípravě učitele primární školy. In: *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 99-104. ISBN 978-80-7395-024-8.

JANDA, Miroslav a Jan ŠTÁVA. Portfolio v negraduální přípravě budoucího učitele . In: *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 21-38. ISBN 978-80-7395-024-8.

KŮRKOVÁ, Tereza. *Profesní problémy začínajících učitelů*. České Budějovice, 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Vedoucí práce Mgr. Luboš Krninský.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: Teaching profession in primary teacher education and training : (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

LUKÁŠOVÁ, Hana, Tomáš SVATOŠ a Jana MAJERČÍKOVÁ. *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014. ISBN 978-80-7454-465-1.

NĚMEČKOVÁ, Jana. Začínající učitel cizích jazyků. In: *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013, s. 73-78. ISBN 978-80-7414-610-7.

PÍŠOVÁ, Michaela, ed. *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-024-8.

PÍŠOVÁ, Michaela. Portfolio v profesní přípravě učitele-otazníky, naděje, nebezpečí. In: *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 39-58. ISBN 978-80-7395-024-8.

PROCHÁZKOVÁ, Zuzana a Tereza SUCHÁNKOVÁ, ed. *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-610-7.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství. In: *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 7-20. ISBN 978-80-7395-024-8.

SVATOŠ, Tomáš a Ivan HOLÝ. Studentské portfolio v pregraduálním učitelském vzdělávání. In: *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, s. 21-38. ISBN 978-80-7395-024-8.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

REIFOVÁ, Hana. *Vysokoškolské studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol z pohledu začínajícího učitele*. České Budějovice, 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Vedoucí práce PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

WDOWYCZYN, Jan. *Stávání se učitelem z perspektivy ženy*. České Budějovice, 2011. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

17. Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví dotazovaných studentů

Graf 2: Věk dotazovaných studentů

Graf 3: Středoškolské vzdělání studentů

Graf 4: Státní maturita z anglického jazyka

Graf 5: Výuková zkušenost anglického jazyka před praxí

Graf 6: Kooperace studenta během praxe

Graf 7: Hodnocení první vyučované hodiny

Graf 8: Hodnocení druhé vyučované hodiny

Graf 9: Hodnocení třetí vyučované hodiny

Graf 10: Hodnocení čtvrté vyučované hodiny

Graf 11: Oblast nejmenší připravenosti

Graf 12: Oblast největší připravenosti

Graf 13: Oblast s největším zlepšením studenta

Graf 14: Oblast s přetrvávajícími obtížemi

18. Seznam příloh

Příloha 1: 1. dotazník

Příloha 2: 2. dotazník

1. dotazník

Vážení kolegové,

Tímto bych vás všechny chtěla požádat o spolupráci při svém výzkumu do své diplomové práce.

V mojí diplomové práci jsem se rozhodla zabývat tématem připravenosti budoucích učitelů primárního vzdělávání, na budoucí výuku anglického jazyka. Výzkum jsem zaměřila na obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, konkrétně pak na ročník studující od roku 2013, tedy vás, své spolužáky.

Výzkum bude probíhat formou dotazníkového šetření, ve kterém budu zkoumat vás, v souvislosti s budoucí výukou anglického jazyka na základních školách. Tento výzkum uskutečním v letním semestru a v zimním semestru vždy s příslušnou skupinou, která bude navštěvovat praxi s výukou anglického jazyka.

Prvním vstupním dotazníkem bych chtěla zjistit, jaká je vaše připravenost po absolvování jednotlivých kurzů anglického jazyka při JCU a jeho dílčích složek, s jakou vstupujete na praxi. Druhé šetření uskutečním bezprostředně po skončení anglické praxe, ve kterém budu zjišťovat, jaké bylo vaše zvládnutí výuky anglického jazyka na 1. stupni základní školy, jak hodnotíte svou připravenost na výkon svého povolání v tomto oboru, a také jakou roli sehrála praxe pro vaši profesní přípravu.

V závěru bych vás chtěla požádat, abyste své dotazníky podepsali, pro přesné vyhodnocování a srovnání v následujícím dotazníkovém šetření. V diplomové práci však vaše identita nebude odhalena.

Děkuji všem za věnovaný čas a spolupráci.

Nikola Kasalová, studentka 4.Nš, 2016/2017

Pedagogická fakulta JCU

1. Pohlaví (zaškrtni).
 - Žena
 - Muž

2. Věk
.....

3. Typ střední školy, který jste vystudoval/a.
 - Gymnázium (čtyřleté).
 - Gymnázium (šestileté).
 - Střední pedagogická škola.
 - Jiné (uved').....

4. Vyberte prosím pravdivé tvrzení týkající se maturitní zkoušky z anglického jazyka.
 - Nemám maturitní zkoušku z anglického jazyka.
 - Mám státní maturitní zkoušku z anglického jazyka.
 - Mám školní maturitní zkoušku z anglického jazyka.
 - Mám státní i školní maturitní zkoušku z anglického jazyka.

5. Myslíte si, že při nástupu na obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jste měl/a požadovanou úroveň B1 z anglického jazyka?
 - Rozhodně ano.
 - Ano.
 - Spíše ano.
 - Spíše ne.
 - Rozhodně ne.

6. Během studia jste absolvoval/a kurzy anglického jazyka s českými i rodilými mluvčími, Anglický jazyk I–VII.

Vyber z možností, které by charakterizovaly tvůj postoj k předmětům.

- Tyto kurzy zlepšily moje řečové dovednosti (práce s textem, psaní, mluvený projev a poslech), slovní zásobu i gramatiku.
- Tyto kurzy zlepšily moje řečové dovednosti – práce s textem, psaní, mluvený projev a poslech.
- Tyto kurzy zlepšily moji slovní zásobu.
- Tyto kurzy zlepšily moji dosavadní znalost gramatiky.
- Tyto kurzy moji dovednost v anglickém jazyce vůbec nerozšířily.
- Vlastní vyjádření (uved').....
.....
.....
.....

7. Během studia jste absolvoval/a kurz Základy výslovnosti.

Vyber z možností, které by charakterizovaly tvůj postoj po jeho absolvování (Možnost vybrat více odpovědí)

- Tento kurz mi pomohl zdokonalit mou výslovnost díky imitaci rodilého mluvčího.
- Tento kurz mi pomohl odstranit některé nesprávné výslovnostní návyky.
- Tento kurz moji nesprávnou výslovnost spíše zlepšil.
- Tento kurz moji nesprávnou výslovnost spíše nezlepšil.
- Tento kurz moji nesprávnou výslovnost vůbec nezlepšil.
- Vlastní vyjádření (uved').....
.....
.....
.....

8. Během studia jste absolvoval/a kurz Reálie a kultura anglicky mluvících zemí.

Vyber z možností, které by charakterizovaly tvé postoje po jeho absolvování.

Díky tomuto kurzu jsem se seznámil/a se základními aspekty života v anglicky mluvících zemích.

Tento předmět mě obohatil v některých aspektech života v anglicky mluvících zemích.

Tento předmět mě nijak neobohatil v aspektech života anglicky mluvících zemích.

Tento předmět byl pro mě nezajímavý a nijak mě neobohatil.

Vlastní vyjádření (uveď').....
.....
.....
.....

9. Během studia jste absolvoval/a kurzy Gramatika I-IV v průběhu čtyř semestrů.

Vyber z následujících možností (Možnost vybrat více odpovědí).

Po absolvování kurzů jsem získala přehled v anglické gramatice.

Při absolvování kurzů jsem se setkal s novými gramatickými jevy.

Po absolvování kurzů ovládám základní anglickou gramatiku.

Vlastní vyjádření (uveď').....
.....
.....
.....

10. Během studia jste absolvoval/a kurzy Didaktika anglického jazyka I-II, které se zaměřily na didaktiku anglického jazyka.

Vyber z následujících možností.

Tyto kurzy pro mě byly ze všech kurzů anglického jazyka nejprínosnější.

* Proč (uved')

Tyto kurzy pro mě byly velice přínosné.

Tyto kurzy pro mě byly téměř přínosné.

Tyto kurzy pro mě spíš nebyly přínosné.

Tyto kurzy pro mě nebyly vůbec přínosné.

11. Myslíte si, že díky kurzům Didaktika anglického jazyka I-II jste dostatečně připraveni pro následující praxi anglického jazyka?

Rozhodně ano.

Spíše ano.

Spíše ne.

Rozhodně ne.

*Proč ne (uved').....

.....

.....

.....

12. Je něco, co vám při absolvování kurzů didaktiky anglického jazyka scházelo?

.....

.....

.....

.....

13. Myslíte si, že vaše aktuální úroveň anglického jazyka je po absolvování všech kurzů anglického jazyka dostačující pro následující vedení hodin anglického jazyka?

- Naprosto dostačující.
- Spíše dostačující.
- Spíše nedostačující.
- Rozhodně nedostačující.

* Svou volbu prosím vlastními slovy zdůvodněte.....

.....
.....
.....

14. V tuto chvíli, před nástupem na praxi na základní školu s výukou anglického jazyka, cítíte se být dostatečně připraveni?

- Rozhodně ano.
- Spíše ano.
- Spíše ne.
- Rozhodně ne.

* Svou volbu prosím vlastními slovy zdůvodněte.....

.....
.....
.....

2. dotazník

Vážení a milí kolegové,

Tímto bych vás chtěla požádat o druhé kolo spolupráce při výzkumu do mé diplomové práce.

Nyní mám pro vás připravené druhé šetření, ve kterém zjišťuji, jaké bylo vaše zvládnutí výuky anglického jazyka na 1. stupni, jak hodnotíte svou připravenost na výkon svého budoucího povolání v tomto oboru a také jakou roli sehrálo absolvování praxe pro vaši profesní přípravu.

Na začátek svého dotazníku jsem si pro vás připravila tři obecné otázky.

1. Předcházela vašemu nástupu na praxi anglického jazyka nějaká výuková zkušenost s cílovou věkovou skupinou (děti mladší 12 let)?

- Ne
- Ano

* Pokud ano, napište jaká zkušenost a v jakém rozsahu

.....
.....
.....

2. S jakým ročníkem při výuce anglického jazyka jste se v rámci anglické praxe setkal/a ? (možnost více odpovědí)

- 3. ročník ZŠ.
- 4. ročník ZŠ.
- 5. ročník ZŠ.

3. Kolik vyučovacích hodin, v rámci anglické praxe, jste odučil/a a kolik hodin anglického jazyka na prvním stupni jste měl/a možnost vidět?

.....
.....
.....
.....

2. část dotazníku

1. Jaký máte celkový pocit nyní, po absolvování praxe z anglického jazyka,?

- Rozhodně pozitivní.
- Spíše pozitivní.
- Smíšený.
- Spíše negativní.
- Rozhodně negativní.

*Svou volbu vysvětlíte vlastními slovy.

.....

2. Jaký přínos pro vás měla první hodina vedená vyučující ZŠ (náslechová hodina)?

.....
.....
.....
.....

3. Co jste při vypracování příprav na hodiny anglického jazyka shledal/a jako nejsnazší/nejtěžší a proč? Kolik času jste přípravám věnoval/a (odhadněte)?

Nejsnazší:.....
.....
.....

Nejtěžší:.....
.....
.....

Kolik času:.....
.....
.....

4. S kým a jak často jste během příprav na vyučování spolupracoval/a a jaký byl přínos této spolupráce?

	<u>Nikdy</u>	<u>Občas</u>	<u>Často</u>	<u>Na každou hodinu</u>
<u>Kolegové</u>				
<u>Vyučující ZŠ</u>				
<u>Vedoucí praxe</u>				

* Přínos spolupráce

.....

.....

5. Jak byla hodnocena každá vaše odučená hodina anglického jazyka?

1. hodina

	<u>Úspěšně</u>	<u>S drobnými nedostatky</u>	<u>Průměrně</u>	<u>Se závažnými nedostatky</u>	<u>Nedostatečně</u>
<u>Z Vašeho pohledu</u>					
<u>Z pohledu vyučujících</u>					
<u>Z pohledu spolužáků</u>					

2. hodina

	<u>Úspěšně</u>	<u>S</u> <u>drobnými</u> <u>nedostatky</u>	<u>Průměrně</u>	<u>Se</u> <u>závažnými</u> <u>nedostatky</u>	<u>Nedostatečně</u>
<u>Z Vašeho pohledu</u>					
<u>Z pohledu</u> <u>vyučujících</u>					
<u>Z pohledu</u> <u>spolužáků</u>					

3. hodina

	<u>Úspěšně</u>	<u>S</u> <u>drobnými</u> <u>nedostatky</u>	<u>Průměrně</u>	<u>Se</u> <u>závažnými</u> <u>nedostatky</u>	<u>Nedostatečně</u>
<u>Z vašeho pohledu</u>					
<u>Z pohledu</u> <u>vyučujících</u>					
<u>Z pohledu</u> <u>spolužáků</u>					

4. hodina

	<u>Úspěšně</u>	<u>S</u> <u>drobnými</u> <u>nedostatky</u>	<u>Průměrně</u>	<u>Se</u> <u>závažnými</u> <u>nedostatky</u>	<u>Nedostatečně</u>
<u>Z vašeho pohledu</u>					
<u>Z pohledu</u> <u>vyučujících</u>					
<u>Z pohledu</u> <u>spolužáků</u>					

6. Ve kterých oblastech týkajících se výuky jste se cítil/a nejméně jistý/á a nejvíce jistý/á? Ve kterých oblastech jste zaznamenal/a nejnvýraznější pokrok a ve kterých vnímáte přetrvávající nedostatky?

	<u>Nejméně</u> <u>jistý/á</u>	<u>Nejvíce</u> <u>jistý/á</u>	<u>Výrazný</u> <u>pokrok</u>	<u>Přetrvávající</u> <u>nedostatky</u>
Komunikace a pokyny v anglickém jazyce				
Srozumitelná a adekvátní prezentace učiva				
Motivace a získání pozornosti žáků				
Příprava výukových materiálů				

Volba vhodných aktivit pro děti				
Organizace a průběh hodiny				
Hodnocení a zpětná vazba				
Jiné				

* Svou volbu můžete doplnit komentářem

.....

.....

7. Dovedete si představit, že byste nyní samostatně vyučoval/a anglický jazyk v rámci 1. stupně ZŠ?

- Rozhodně ano.
- Spíše ano.
- Spíše ne.
- Rozhodně ne.

* Svou volbu prosím zdůvodněte

.....

.....

8. Domníváte se, že během vaší výuky v rámci praxe jste se zlepšil/a v oblasti výuky anglického jazyka na prvním stupni?

- Rozhodně ano.
- Spíše ano.
- Spíše ne.
- Rozhodně ne.

* Svou volbu prosím zdůvodněte.....

9. Nyní, po absolvování praxe, které předměty v rámci vašeho studijního oboru na PF vás nejvíce připravily pro budoucí výuku anglického jazyka v rámci vašeho povolání?

.....
.....
.....
.....

10. Vyjádřete jednou větou, co nejdůležitějšího vám přinesla průběžná praxe pro vaši budoucí práci učitele 1. stupně ZŠ?

.....
.....
.....
.....

Na závěr vám chci moc poděkovat za vaši spolupráci a vámi věnovaný čas pro zodpovězení mého dotazníku. Moc si toho vážím.

Nikola Kasalová, studentka 4.Nš, 2017/2018

Pedagogická fakulta JCU