



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 pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Příprava na vyučování očima učitelů v pedagogické praxi

Vypracovala: Iva Machovcová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítěčková, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci 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 mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 1.5. 2020

Iva Machovcová

Poděkování

Velmi děkuji vedoucí své práce, doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D., za vstřícný přístup, otevřenost a cenné rady při vedení mé diplomové práce. Dále děkuji své rodině za podporu v průběhu celého mého studia. Nakonec chci poděkovat všem účastníkům výzkumného šetření čili všem dotazovaným učitelkám za jejich spolupráci a ochotu odpovědět na mé otázky a tím umožnit vzniku praktické části této diplomové práce.

Abstrakt

V diplomové práci s názvem Příprava na vyučování očima učitelů v pedagogické praxi se pojednává o otázkách souvisejících s tím, jak se učitelé 1. stupně ZŠ připravují na vyučovací hodiny. Cílem je na základě rozhovorů s učitelkami 1. stupně ZŠ zmapovat, jak konkrétně ony vnímají důležitost přípravy na hodinu. Hledá odpovědi zejména na tyto otázky: Jaký je postoj učitelů k písemným přípravám na výuku a jaké s nimi mají zkušenosti? Jak učitelé postupují při vymýšlení struktury hodin – co vše se snaží zohlednit? Které předměty od učitelů vyžadují největší přípravu a proč? Jaký pozorují učitelé rozdíl v délce a způsobu přípravy v kontextu délky svého pedagogického působení v praxi? V teoretické části práce je popsáno, jak by měla ideální příprava na hodinu probíhat, co je při připravování plánu hodiny důležité, co by učitel neměl podcenit či opomenout. V praktické části práce naopak vidíme, jak to pak reálně funguje v praxi.

Klíčová slova

příprava učitelů na vyučování, vyučovací hodina, plán vyučovací hodiny, cíle vyučovací hodiny, téma vyučovací hodiny, učební aktivity

Abstract

In the diploma thesis entitled Preparing for Lessons through the Teacher's Eyes in Pedagogical Practice, the issues related to how teachers of the first level prepare for their lessons are discussed. The aim is to map out how they perceive the importance of preparing for the lesson, based on interviews with primary school teachers. In particular, it seeks answers to the following questions: What is the teachers' attitude to and experience of written preparation for teaching? How do teachers go about thinking about the structure of lessons - what are they trying to take into account? Which subjects require the most training from teachers and why? How do teachers observe the difference in length and method of preparation in the context of the length of their teaching experience in practice? The theoretical part describes how the ideal preparation for the lesson should proceed, what is important when preparing the lesson plan, what the teacher should not underestimate or omit. In the practical part, on the contrary, we see how it actually works in practice.

Keywords

teacher's preparation for lesson, lesson, lesson plan, goals of teaching lesson, topic of teaching lesson, teaching activities

Obsah

Úvod.....	8
1 PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ HODINU JAKO JEDNA Z POVINNOSTÍ UČITELE	10
2 PROČ PLÁNOVAT VÝUKU	12
3 VYUČOVACÍ HODINA	13
4 ZÁKLADNÍ ROZVRŽENÍ VYUČOVACÍ HODINY	14
5 PRVNÍ KROKY PŘI TVORBĚ PŘÍPRAVY	15
5.1 Studium kurikulárních dokumentů a učebnic.....	15
5.2 Typy příprav na vyučovací hodinu	16
5.3 Forma přípravy na hodinu	18
5.4 Písemná příprava	19
6 SESTAVOVÁNÍ PLÁNU VYUČOVACÍ HODINY	21
6.1 Fáze plánování vyučovací hodiny.....	21
6.2 Co vzít do úvahy během plánování hodiny.....	22
6.3 Plánování cílů výuky.....	26
6.4 Výběr náplně vyučovací hodiny	28
6.5 Výběr způsobu práce	30
6.6 Příprava pomůcek pro vyučování	31
6.7 Plánování odchylek od připraveného plánu hodiny	33
6.8 Plánování domácí přípravy žáků	34
6.9 Příprava učitele na stres vyplývající z jeho povolání	35
7 PRAKTICKÁ REALIZACE PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ A JEJÍ REFLEXE	37
7.1 Realizace	37
7.2 Sebereflexe	38
7.3 Sledování efektivity výuky	39
8 METODIKA	41
8.1 Cíle, výzkumný problém, výzkumné otázky.....	41
8.2 Použité metody, výzkumný soubor	42
9 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	44
10 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ A DISKUZE.....	69

Závěr.....	73
Seznam použitých zdrojů.....	74
Přílohy	

Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila fenomén, který mě vždy velmi zajímal, a to – příprava učitele 1. st. ZŠ na vyučování.

Mnohokrát jsem se zamýšlela nad tím, jak to doopravdy v pedagogické praxi chodí. Během pregraduální přípravy se po nás žádalo vytvořit mnoho příprav. Zhotovovali jsme přípravy nanečisto a ty jsme potom odevzdávali svým vyučujícím či podle nich učili v rámci pedagogické fakulty na seminářích nebo cvičeních pouze před ostatními našimi spolužáky. Dále jsme vytvářeli přípravy, podle kterých jsme učili na praxích. Všichni jsme tedy připravovali mnoho vyučovacích hodin matematiky, českého jazyka, angličtiny i mnohých předmětů dalších.

Byli jsme vedeni k tomu, abychom si přípravu utvořili co nejpečlivěji a zpracovali ji písemně do přehledné tabulky. Důležité bylo, abychom správně uchopili strukturu hodiny, aby byly jasně stanoveny cíle hodiny, abychom si určili, které klíčové kompetence budou v rámci vyučovací hodiny rozvíjeny, abychom zapojili do vyučování nějaké hravé či netradiční formy výuky, zkrátka všechno možné. Při tvorbě přípravy jsme měli zohlednit téměř všechny aspekty, které nás jen dokážou napadnout.

Vytvořit byť jen jednu takovou přípravu dalo hodně práce. A kolik nad tím člověk strávil času! Když jsme to brali zodpovědně, opravdu nás zhotovení přípravy stálo hodně energie. To mě tedy vedlo k úvaze – jak moc jsou pro praxi přípravy důležité a nezbytné? Je vážně v silách člověka připravovat se na každou vyučovací hodinu v takové míře, jaká je po nás požadovaná v rámci studia?

Samozřejmě, že připravovat se na hodiny je velmi důležité, ale doslova takhle to přeci chodit nemůže. Není v silách učitele, aby veškerý svůj volný čas věnoval jen přípravě dokonalých příprav. Byla jsem tedy zvědavá, jak to vypadá opravdu, v realitě, jak to učitelé tedy s přípravou na vyučování ve své pedagogické praxi dělají.

Zajímalo mě, jak učitelé na přípravy pohlížejí, jak vnímají důležitost příprav. Jak dokážou docílit toho, aby jejich hodiny probíhaly tak, jak mají, a oni přitom netrávili celá odpoledne i večery jenom tím, že by tvořili pečlivé a dokonalé přípravy. Kde nacházejí učitelé čas na přípravu a kolik ho vlastně potřebují. Jestli je to opravdu tak komplikované, jak to podle toho, co udává odborná literatura, vypadá. Chtěla jsem si udělat bližší představu o tom, jak se jejich přístup k přípravám na hodiny shoduje, případně neshoduje s tím, co je udáno k přípravám na vyučování v odborné literatuře.

Cílem diplomové práce je v teoretické části podle odborné literatury nastínit, jak by se učitelé měli připravovat na hodiny, a to ve všech možných ohledech. Cílem praktické části je pomocí rozhovorů s učitelkami 1. st. ZŠ zjistit, jak to konkrétně u nich funguje. Zaměřila jsem se zejména na tyto otázky: Jaký je postoj učitelů k písemným přípravám na výuku a jaké s nimi mají zkušenosti? Jak učitelé postupují při vymýšlení struktury hodin – co vše se snaží zohlednit? Které předměty od učitelů vyžadují největší přípravu a proč? Jaký pozorují učitelé rozdíl v délce a způsobu přípravy v kontextu délky svého pedagogického působení v praxi? Na tyto, i mnoho dalších otázek souvisejících s touto problematikou, jsem se rozhodla hledat odpovědi v praktické části své diplomové práci.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ HODINU JAKO JEDNA

Z POVINNOSTÍ UČITELE

Každý učitel má na svých bedrech mnoho povinností a zodpovědnosti. Kromě všeho ostatního je úkolem učitele nepochybně i připravování se na vyučování. Pedagogická způsobilost zahrnuje krom profesionální kvalifikace i schopnost umět projektovat a plánovat výuku (Průcha, 2002). Umění dobře si výuku naplánovat patří mezi základní charakteristiku správného pedagoga. Aby vyučovací hodina proběhla dobře a bylo v rámci ní dosaženo splnění výukových cílů, musí mít vyučující na začátku hodiny nějakou představu, co chce žáky naučit a jak to bude dělat. Učitel musí vymyslet takovou učební činnost, která povede k tomu, aby žáci co nejefektivněji nabyli dovedností a poznatků, jež si on stanovil jako výukové cíle hodiny (Kyriacou, 2004). Proto je žádoucí vytvořit si předem přípravu na vyučovací hodinu.

Příprava na vyučovací hodinu – plán konkrétní pedagogické činnosti pro danou hodinu – je druhem pedagogického plánu, který stojí až na konci řady všech pedagogických plánů. Je však plánem nejkonkrétnějším a svou největší blízkostí k bezprostřední realitě je též plánem rozhodujícím. Mohli bychom říct, že na úrovni jeho promyšlenosti velkou měrou závisí úspěšnost práce pedagoga. Pro tu je však dalším rozhodujícím faktorem hlavně realizace tohoto předem připraveného plánu při konkrétní výuce (Janiš, 2010).

Příprava učitele na hodinu se tedy dá považovat za jeho pracovní plán, který má oproti jiným pracovním plánům mnoho zvláštností. Vychází z neúplně poznatých a přesněji řečeno neúplně poznatelných podmínek, ve kterých bude, při vyučovací hodině, realizován. Podle Ryse (1979) se plánování pedagogické činnosti nikdy nemůže opřít o pevně nastavené podmínky, vždy přináší mnoho nejistoty. Třída, na kterou se učitel se svým plánem hodiny připravuje, je živá a nevyzpytatelná jednotka. Plán práce vychází z neúplných informací, variabilita podmínek ztěžuje rozhodování, jaké metody a prostředky do plánu zvolit. Tato nestálost podmínek může způsobit, že plán pro vyučování, se svými obsaženými metodami a prostředky, stejně nedosáhne svých výsledků. Přesto učitel přípravu vykonává a z funkčnosti jednotlivých postupů ve vyučovacích hodinách vyvozuje náležité závěry, kterými se učí ze svých zkušeností.

Příprava na vyučování vyžaduje od pedagoga hodně pozornosti. Je to nedílná, avšak přirozená a důležitá součást jeho práce. Písemná příprava nemusí být nutně rozsáhlý dokument, ale měla by především pedagogům sloužit jako funkční pomocník. Učitelé snažící se vyučovat bez přípravy na to většinou doplatí – nepříznivě se to promítne do výsledků jejich práce (Kyriacou, 2004). Pečlivá a účelná příprava na vyučovací hodiny pomáhá zvyšovat úroveň pedagogické činnosti vyučujícího a zároveň mu poskytuje podnět pro sebereflektivní zhodnocení své činnosti (Kalhous & Obst, 2009).

My, jakožto studenti pedagogických fakult, jsme vedeni k tomu, abychom si všechny přípravy dělali velmi pečlivě. Požadují se po nás písemné přípravy, kam musíme zaznamenat vše co možná nejpodrobněji. Zkušení učitelé s mnohaletou praxí jsou však prý povětšinou schopni učit i bez přesných a podrobných písemných příprav. Spoléhají na své mnohaleté zkušenosti, ač vždy je ale i pro ně nutné mít alespoň rámcovou představu toho, co a jak v hodině dělat (Kalhous & Obst, 2009).

Fisher (2011) však udává, že mnohdy odborníci tráví přípravou své činnosti paradoxně více času nežli začátečníci. Vysvětluje to tím, že zkušení učitelé jsou si více vědomi důležitosti být na hodinu dobře připraveni, a tak k plánování hodiny přistupují mnohdy zodpovědněji než jejich mladší kolegové.

2 PROČ PLÁNOVAT VÝUKU

„Neplánovat znamená plánovaný neúspěch.“, uvádí ve své knize *Moderní vyučování* Petty (2002, s. 326). Když si hodinu dostatečně nenaplánujeme, opravdu se s velkou pravděpodobností stane, že někde narazíme a hodina skončí neúspěchem. Dobře naplánovat hodinu je umění.

Plánovat, co a jak budeme dělat, patří k přirozené součásti lidské uvědomělé činnosti. Učitelé by měli věnovat dostatečné množství času tomu, aby přemýšleli, jak své hodiny s dětmi povedou a co bude jejich obsahem. Měli by to dělat proto, aby jejich hodiny nebyly jen tak prvoplánové, ale aby opravdu plnily účel, který plnit mají.

Pro učitele je nezbytné, aby si naplánoval, jaké budou cíle hodiny, co chce s dětmi v hodině stihnout a jakou dá své vyučovací hodině strukturu. Vybere, jaké aktivity do hodiny zařadí a v jakém pořadí za sebou. Učitel si má také rozmyslet, kolik času bude chtít těm jednotlivým aktivitám věnovat. Pokud by toto všechno dopředu nepromyslel, je veliké riziko, že vyučovací hodina proběhne neorganizovaně a neuspořádaně. Nestihne se, co se stihnout má a taktéž cíle hodiny zůstanou nenaplněny. Dobrá příprava zaručí, že při vlastní realizaci vyučovací hodiny už učitel nebude muset složitě přemýšlet, co a jak, ale bude se moci plně soustředit na běh výuky.

Poznámky k plánu hodiny učiteli mohou posloužit i do budoucna. Může z nich čerpat a brát inspiraci propříště, až povede někdy hodinu na dané téma znova, tentokrát třeba s jinou třídou (Kyriacou, 2004).

Důležitost plánování je tedy jasná. Je třeba se na hodiny dobře připravit, aby byli s výsledkem hodiny spokojeni jak žáci, tak i učitel a zároveň se každý žák naučil vše to, co měl.

3 VYUČOVACÍ HODINA

Délka jednotlivých výukových jednotek, respektive vyučovacích hodin, bývá v našich současných podmínkách nejčastěji 45 minut (Průcha et al., 2013). Někdy se můžeme setkat i s dvouhodinovkami (90 minut). To se stává například, když se s dětmi musí docházet do tělocvičny mimo školní budovu a mít dvě oddělené hodiny tělocviku by bylo ekonomicky velmi nevýhodné. Tuto dobu má tedy učitel pro daný předmět k dispozici. Chce ji samozřejmě co nejlépe využít a stihnout během ní vše podstatné.

Největší část pedagogické činnosti probíhá právě v rámci vyučovacích hodin (Kalhous & Obst, 2009). Odehrává se při ní vlastní vyučovací proces, ve kterém učitelé seznamují žáky s učivem. Učitel do vyučovacích hodin vstupuje s konkrétním cílem. V celém jejím průběhu žáky usměrňuje a organizuje.

Můžeme rozlišit různé typy hodin – některé jsou založeny hlavně na uvedení nové látky a vyučující se převážnou dobu v hodině věnuje výkladu učiva, které žáci slyší poprvé. Některé hodiny jsou zase naopak vyloženě opakovací. V dalších strávíme převážnou část hodiny tím, že ověřujeme znalosti dětí nějakou formou testů, prověrek, diktátů či ústního zkoušení. Také se mohou objevit různé hodiny pojaté jinými než tradičními způsoby – například různé exkurze, návštěva knihovny, divadla či třeba užití práce v terénu (Vališová & Kasíková, 2007).

4 ZÁKLADNÍ ROZVRŽENÍ VYUČOVACÍ HODINY

Přesto, když se podíváme na takovou klasickou obyčejnou hodinu, můžeme zobecnit její podobnou doporučenou strukturu (Janiš, 2010). Hodina se skládá z několika etap neboli fází. Ty za sebou následují v určitém logickém pořádku.

Nejprve začínáme zahájením vyučovací hodiny. Je třeba, aby děti pochopily, že přestávka je u konce a oni se mají opět připravit k práci. V úvodu hodiny by se mělo krátce zmínit, co nás vlastně v hodině čeká, čemu se budeme věnovat (obsah výuky) a co je cílem této hodiny. Úvod by měl obsahovat i motivaci žáků k práci. V úvodu nám jde hlavně o to, abychom vzbudili zájem žáků a připravili si jaksi půdu pro další chystané činnosti. Učitel během něho též zkontroluje docházku, případně jestli mají všichni žáci potřebné pomůcky, jestli odevzdali úkoly a podobně (Kyriacou, 2004).

Dále následuje expozice poznatků neboli uvedení nového učiva. To s sebou přináší další fázi, což je procvičování, či upevňování nově probrané látky. Určitě by žáky neměl nezatěžovat dlouhým výkladem. Pokud to okolnosti dovolí, měl by se učitel snažit vnést do hodin co nejvíce názornosti. Veškeré činnosti prováděné v prostřední části hodiny, by měly být pestré, pokud možno ne monotónní (Kalhous & Obst, 2009). Čím jsou děti mladší, tím kratší dobu se dokážou soustředit, tak se činnosti musí často střídát. U dětí na 1. stupni ZŠ vůbec není od věci do hodiny zakomponovat i nějakou formu pohybu. Minimálně tím, že budou chodit plnit nějaké úkoly k tabuli.

Ke konci hodiny proběhne shrnutí toho, co se v danou hodinu dělalo a co se děti naučily. Učitel pochválí žáky, pokud byli při hodině ukáznění a snaživí. Dále nastíní, co se bude dělat v daném předmětu příští hodinu, případně zadá domácí úkol (Pasch, 1998).

5 PRVNÍ KROKY PŘI TVORBĚ PŘÍPRAVY

Připravit se na vyučování je bezpochyby důležitá věc. Ale jak na to? Co musí učitel vzít do úvahy, než se začne na hodinu připravovat a jak se toho celkově chopit?

Než učitel s tvorbou přípravy vůbec začne, měl by mít představu o obsahu výuky daného předmětu v délce celého školního roku. Zmíněnou představu získá při tvorbě kurikulárního dokumentu – tematického plánu učiva (Obst, 2016). Tematický plán může být zpracován učitelem jako jednotlivcem nebo třeba být vytvořen společnými silami více vyučujících daného předmětu nebo také předmětové komise.

Tematický plán učiva vychází z osnov předmětu a samozřejmě souvisí s rámcově vzdělávacím plánem pro základní vzdělávání i se školními vzdělávacími programy. V tematickém plánu učitel uvede všechny tematické celky, se kterými se v daném předmětu žáci mají setkat a přibližné počty hodin, jak dlouhou dobu (kolik vyučovacích hodin) mohou u daného tematického celku strávit. Též někdy udává pro tematické celky i dané výukové cíle a důležité pojmy k osvojení žáky (Petty 2002).

Učitel tedy vychází z těchto kurikulární dokumentů a na jejich základě zpracovává přípravu pro vlastní vyučovací hodinu. V té již není obsažena jenom rámcová představa o budoucím stavu věcí (čeho v hodině chce dosáhnout), ale i jak konkrétně se bude postupovat (Kalhous & Obst, 2009).

5.1 Studium kurikulárních dokumentů a učebnic

Učitel si prostuduje dlouhodobé výukové cíle, aby věděl, kam má s dětmi ve výuce směřovat. Tím pádem ví, co by děti měl naučit a má též kritéria pro posuzování výstupu své výuky. Během plánování svých vyučovacích hodin si musí hlídat, aby si rozvrhl učivo během roku tak, aby se dostalo na vše, co je závazným výstupem výuky.

Vyučující prohlédne učebnice a zkontroluje, jestli jejich obsah rámcově souhlasí s osnovami výuky. Když učitel zaznamená rozdíly, měl by promyslet, jaké kvalitní doplňující zdroje pro výuku s žáky použije (Kalhous & Obst, 2009). Učitel se nemusí zdráhat nahlížet do nejrůznějších metodických příruček.

Stejně tak se stává, že učebnice jsou zbytečně zaplněné mnoha věcmi, které ve výuce ani využít nemusíme – nebylo by to časově ani organizačně možné. Není naším cílem projít učebnici a pracovní sešit jedno cvičení po druhém, a hlavně žádné nevynechat. Správný učitel dokáže odhadnout, které cvičení je dobré, ba nutné zařadit, a bez kterého se naopak „svět nezboří“ (Skalková, 1999). Někteří neuvědomělí rodiče mohou potenciálně leccos namítat, pokud uvidí v učebnici prázdná místa. Naším úkolem však je jim situaci vysvětlit a vhodnými argumenty jim ukázat, že výukových cílů lze dosáhnout i jinými formami a že učebnice není zdaleka jediným a samospasitelným zdrojem poznání.

5.2 Typy příprav na vyučovací hodinu

Velmi přehledně prezentuje typy příprav učitele na vyučování Slavomír Rys ve své knize *Příprava učitele na vyučování* (1979). Ač jde o zdroj staršího data, považuji jej za velmi důležitý v rámci mé diplomové práce, koresponduje s tématem práce. Rys (1979) zde zmiňuje tyto tři typy příprav:

- Takzvaná blesková příprava na vyučování.
Ta spočívá převážně jen ve stručnějších odpovědích na dvě otázky, a to – co učit a jak učit. Učitel si jen zhruba připraví obsah a postup výuky. Jedná se hlavně o práci s učebnicí – předpokládá, že výukové cíle jsou v ní zakomponovány. Pomocí bleskové přípravy se učitelé připravují hlavně na nečekané suplování nebo ve chvílích, když si nestíhají přípravu více promyslet. U zkušených učitelů, kteří již mají mnoho zkušeností v praxi, i tento druh přípravy (s výjimkou omezování se jen na učebnici) plní kvalitně svůj účel.
- Další typ přípravy je již poněkud rozsáhlejší. Odpovídá na otázky – co se již s dětmi probíralo, čeho chce učitel v této dané hodině dosáhnout a jak to konkrétně chce udělat, a také – co bude pravděpodobně na tuto hodinu příště navazovat. Vyučující látku zařazuje do časových i obsahových souvislostí s tím, co se žáci již učili

a co se učit teprve budou. Zařazuje se provázání s minulým učivem a také opakování. Učitel se už tolik nespolehá jen na učebnici, mimo jiné též pracuje s domácími úkoly. Tento typ přípravy na vyučování se objevuje nejčastěji.

- Poslední typ přípravy je nejkomplexnější a nejpracnější na přípravu. Jelikož je nejnáročnější, málokterý učitel má čas a sílu ho realizovat. Měli by ho však používat studenti pedagogických fakult při svých praxích a začínající učitelé, kteří ještě nejsou náležitě zkušení. Písemné provedení tohoto třetího typu přípravy je velmi časově náročné. Učitel si v něm pokládá mnoho nejrůznějších otázek pokrývajících všechny důležité aspekty přípravy na vyučování. Mezi otázky, které si učitel pokládá, patří:
 - Jaké jsou cíle hodiny:
čeho chci v hodině dosáhnout.
 - Jakým způsobem a jakými prostředky jich chci dosáhnout:
obsah učiva a volba vyučovacích metod, didaktických pomůcek a didaktických technik, též metodický postup.
 - Jaká bude organizace vyučování:
které organizační formy zvolím a jak to celkově zorganizuji (včetně pracovních podmínek),
jak budu zjišťovat správnost práce žáků.
 - Co dále musím zohlednit:
co bude pro žáky asi obtížné, jaké mají o tématu předchozí znalosti (jestli vůbec nějaké), jak budu obnovovat jejich pozornost, jestli je třeba pro někoho vytvořit individuální úkoly, jaké úlohy budu volit na procvičování, co zadám za domácí úkol, jak mohu uplatnit mezipředmětové vztahy.
 - Jaké bude časové rozvržení:
jak dlouhé časové úseky věnuji jednotlivým částem hodiny.

Maňák (1995) tvrdí, že příprava na vyučování je neopomenutelným prostředkem pro efektivní vedení procesu vzdělávání. V jeho pojetí se dají přípravy rozlišit na přípravy perspektivní a aktuální.

- Perspektivní příprava je dlouhodobá. Jedná se o něco jako do větších podrobností rozpracovaný tematický plán výuky.
- Aktuální příprava je naopak bezprostřednější a vystupuje z perspektivní přípravy. Je podrobnější a konkrétnější, vztahuje se již přímo k nějaké vyučovací hodině.

5.3 Forma přípravy na hodinu

Učitel si určí téma, kterého se vyučovací hodina bude týkat (podle svého tematického plánu) a může se začít připravovat. Jak udává Obst (2016), připravit se na hodinu je samozřejmě nutné. Ale jelikož žádný zákon ani pracovní řád nedefinuje formu této přípravy, je jen a jen na učiteli samém, jak to bude konkrétně jemu vyhovovat. Učitel sám si vytváří své pojetí výchovně vzdělávacího procesu a též tedy i přípravy na něho.

Čas, který učitel věnuje přípravě na hodiny, se liší podle různých okolností. Jinou dobu tomu zpravidla věnují začínající učitelé a jinou ti, kteří jsou již v oboru mnoho let. Také každý učitel má jiný systém, vyhovují mu jiné postupy, má jiné osobní tempo a celkově jiný přístup k připravování se na hodiny. Rozdílnost doby strávené připravováním se na hodinu také souvisí s předmětem, o který se jedná.

Jak již bylo uvedeno, je tedy rozhodnutím učitele, jakou formu přípravy si zvolí. Většinou bývá lepší si plán hodiny nějakým způsobem sepsat. Nehrozí nám potom, že bychom na něco zapomněli a něco důležitého vynechali (Kalhous & Obst, 2009).

5.4 Písemná příprava

Písemná forma přípravy na vyučovací hodinu bývá v praxi jak podceňována, tak také nezřídka přeceňována. Podle Rysa (1979) je někdy přeceňována řediteli školy nebo různými inspektory. Nemůžeme považovat vypracovávání písemných příprav za synonymum k učitelově skutečné připravenosti a pedagogické kompetentnosti. Písemné přípravy mohou být připraveny pouze formálně, jen tak na oko. Takováto příprava nemá žádoucí pedagogickou hodnotu. Naopak podceňována bývá některými učiteli, kteří ji berou jen jako administrativní formalitu, kterou si nespojují s praktickým využitím. Nejsou si vědomi její důležitosti, nahlížíjí na přípravy zkresleně.

Psaná forma přípravy nemusí být až tak propracovaná a vyumělkovaná, jak to na první pohled může vypadat. Opět je to tak, že si každý zvolí podobu, která mu vyhovuje.

Jednou z možností je si připravit přehlednou tabulku, kterou si může učitel nakopírovat a pokaždé ji jen vyplnit. Tabulka může mít několik sloupců podle toho, co všechno tam učitel chce mít zdůrazněné. Podle Kyriacou (2004) může zahrnovat:

- jednotlivé učební činnosti – jaká cvičení se budou dělat;
- v jakém pořadí;
- jak dlouhé je předpokládané trvání jednotlivých činností;
- jaké pomůcky budou děti potřebovat, co je nutné si připravit;
- jakou organizační formou budou činnosti prováděny (jestli žáci budou pracovat samostatně, jestli budeme pracovat kolektivně – celá třída, či ve dvojicích nebo skupinkách...);
- na jaké otázky se učitel plánuje v určitých úsecích hodiny či v průběhu určitých cvičení ptát;
- správné výsledky jednotlivých cvičení;
- odkazy na příslušné strany v učebnici, webové stránky atd., se kterými se v hodině bude pracovat;
- jakým způsobem se ověří správnost výsledků, jak bude provedena kontrola, zhodnocení práce žáků;
- jestli bude následovat domácí úkol.

Do hlavičky přípravy je dobré napsat samozřejmě název předmětu, datum, číslo ročníku, pro který přípravu děláme a téma hodiny. Také je žádoucí zmínit výukové cíle, očekávané výstupy, jaké by hodina měla přinést, případně klíčové kompetence, které hodina rozvíjí (Janiš, 2010).

Nakonec, poté, co je hodina odučena, by bylo ještě ideální zapsat reflexi. Poznamenat si, jestli se hodina vydařila podle představ nebo kde byly případné zádrhele. Z toho se dá dobře vyvodit cenné doporučení propříště (Petty, 2002). Výhodou písemných příprav může být i to, že takto zpracované přípravy učiteli zůstanou jako inspiraci do budoucna.

6 SESTAVOVÁNÍ PLÁNU VYUČOVACÍ HODINY

6.1 Fáze plánování vyučovací hodiny

Dle Filové (1996) lze plánování vyučovací hodiny z pohledu teorie řízení činnosti učitele rozdělit do tří hlavních fází:

- Fáze projektování a přípravy:
Tato první fáze zahrnuje všechny činnosti, které učitel dopředu promýšlí a pomocí jichž chce dosáhnout ve vyučovacích hodinách splnění výukových cílů.
- Fáze realizace:
Fáze realizační zahrnuje praktické uskutečnění vyučovací hodiny s konkrétní třídou.
- Fáze kontroly a hodnocení:
Poslední fáze s sebou přináší proces hodnocení jak žáků, tak i sebehodnocení učitele.

Podle Kalhouse a Obsta (2009) bychom mohli výuku, její plánování a realizaci, rozdělit do pěti základních fází:

- Analyzování:
 - v analyzační fázi by učitel měl analyzovat to, co žáky potřebuje naučit;
 - měl by samozřejmě vycházet z cílů výuky;
 - vyučující si vybere výukové metody;
 - promyslí si organizaci;
 - určí si kritéria hodnocení, která budou testovat, jestli byly naplněny cíle hodiny.
- Navrhování:
 - vyučující si rozvrhne, jak bude v hodině postupovat;
 - vytvoří si plán struktury hodiny;
 - určí si, čeho konkrétně chce, aby žáci v hodině dosáhli (úroveň dovedností a vědomostí);

- navrhne, čím konkrétně bude testovat, jestli se dosáhlo výukových cílů.
- Vypracování:
 - zde učitel sepíše, co vymyslel;
 - konkretizuje všechny učební činnosti, kterým se s dětmi plánuje v hodině věnovat;
 - popíše způsob předávání vědomostí a učiva;
 - doladí organizační detaily;
 - připraví potřebné a názorné pomůcky;
 - pokusí se kriticky zhodnotit proveditelnost a efektivnost svého plánu
(jestli je jeho uskutečnění vůbec reálné a jestli bude sloužit ke splnění výukových cílů).
- Uskutečnění:
 - učitel odučí danou hodinu podle tohoto předem připraveného plánu.
- Ověření:
 - vyučující provede sebereflexi;
 - kriticky zhodnotí, co a jak se v hodině dařilo a co naopak;
 - z toho vyvodí ponaučení a doporučení pro příště.

6.2 Co vzít do úvahy během plánování hodiny

Když se učitel poctivě připravuje na hodinu, musí zohlednit mnoho aspektů. Existují různé pohledy na to, co vše je důležité promyslet a bez čeho se takové plánování hodiny neobejde.

Rys (1979) uvádí, že při plánování výuky musí mít učitelé na paměti, že i když učí stejným způsobem stejnou látku ve dvou paralelních třídách, nedosahují obě třídy stejných výsledků. I z toho plyne, že učitel musí hodiny plánovat též s ohledem na konkrétní podmínky ve třídě a na konkrétní sestavu kolektivu žáků.

Během plánování vyučovacích hodin by učitelé měli vzít v úvahu též fakt, že mnohdy se musí sami připravit i na probíranou látku jako takovou (Kyriacou 2004).

Člověk by řekl, že učitelé 1. stupně ZŠ ovládají učivo probírané se žáky bezpochyby perfektně. Ovšem ruku na srdce, opravdu každý učitel ví všechno bez předchozí přípravy? Různé detaily například z vlastivědy, či přírodovědy člověk může mít založeny hluboko v paměti a nemusí si je hned pohotově vybavit. Před hodinou je tedy žádoucí seznámit se se základními fakty, která chce učitel žákovi předat. Nechceme se rozhodně dostat do situace, kdy se nás žák zeptá na nějakou klíčovou věc z probíraného tématu, na kterou bychom neznali odpověď. Vždy bychom měli být alespoň krok před žáky (Kyriacou, 2004).

Jak uvádí Kyriacou (2004), učitel by měl při své přípravě na vyučovací hodinu respektovat čtyři důležité prvky ovlivňující průběh vyučování:

- Vytyčení cílů výuky:

Při formulaci výukových cílů musíme vycházet z žákových dosud nabytých vědomostí a dovedností, ať už z předchozích hodin daného předmětu nebo znalostí z předmětů jiných. Také se musí zvážit návaznost na budoucí hodiny, které žáky budou čekat někdy později.

- Výběr náplně hodiny a její časové rozvržení:

Obsah náplně hodiny vyplývá obecně z učebních osnov a kurikulárních dokumentů. Učitelé postupně volí tematické celky, které zrovna potřebují podle svého tematického plánu s dětmi probrat. Konkrétněji potom učitelé vycházejí z učebnic, které se na dané škole pro daný ročník využívají.

Vyučující by si měli dát záležet na volbě konkrétních učebních činností. Dbát na jejich různorodost a vhodnost. Vybírat dětem takovou náplň hodiny, aby je to bavilo, zůstaly v průběhu hodiny soustředěné a zároveň aby ta náplň byla funkční a skrz to všechno tedy docházelo k naplnění výukových cílů. Je nutné rozvrhnout si pořadí všech vybraných aktivit a u každé určit přibližné časové trvání. Do této fáze přípravy na hodinu patří také rozhodování o výběru vhodné organizační formy a metody výuky.

- Přichystání potřebných pomůcek:

Přichystat si všechno potřebné dopředu je též velmi důležitý aspekt. I kdyby učitel připravil sebelepší program, ale ve třídě pak zjistil, že mu chybí věci potřebné k uskutečnění jeho záměru, tak by jeho plán nevyšel. Je třeba si dopředu přichystat všechny materiály – pracovní listy, názorné pomůcky, ukázkové předměty. Nejde jen o připravení pomůcek jako takových, ale též i o zajištění technického vybavení. Učitel musí zvážit, co je ve třídě či škole k dispozici a podle toho volit uskutečnitelné aktivity.

- Určení způsobu hodnocení:

Poslední fáze přípravy obnáší stanovit si, jakým způsobem bude učitel zkoumat, jestli se žákům daří plnit cíle, kterých mají v hodině dosáhnout. To dále souvisí se způsobem hodnocení, které učitel bude chtít v hodině uplatnit.

Dále Kyriacou (2004) uvádí, že by si učitel měl položit tyto otázky, které z již uvedených prvků vyplývají:

- Je stanoven jasný výukový cíl, jehož je třeba dosáhnout?
- Souhlasí cíle se schopnostmi a potřebami žáků?
- Navazují na cíle předcházejících vyučovacích hodin?
- Vede zvolená náplň hodiny ke splnění těchto cílů?
- Je tato náplň dostatečně pestrá, pro děti záživná, zajímavá a motivující?
- Jak mohu předpokládat, že budou žáci při plnění zadané práce úspěšní?
Jaké výkony od nich mohu čekat?
- Jak budu sledovat průběh jejich práce a jak budu hodnotit, jestli jim hodina přinesla dané vědomosti a dovednosti?
- Jsou připraveny všechny pomůcky a materiály, které budeme v hodině potřebovat?
- Mám v přípravě poznamenány všechny důležité poznámky, o které se budu potřebovat v hodině opřít?
- Jak a jaké hodnocení budu v hodině uplatňovat?

Také Petty (2002) se zabývá touto tematikou a formuje zásady dovednosti správně plánovat vyučovací hodinu. Tyto zásady se z velké části kryjí s již zmiňovanými doporučeními od Kyriacou (2004) a zároveň je též vhodně doplňují. Mezi některé zásady, jak dobře naplánovat vyučování, patří dle Pettyho (2002) například:

- hodina má být sestavena tak, aby došlo k naplnění jejích cílů;
- důležitá je, aby hodina měla logickou strukturu;
- při plánování hodiny je nutné též zohlednit dispozice a vybavenost třídy (jestli prostorová velikost třídy umožňuje dané typy aktivit, jestli je k dispozici tabule na křídly, fixy, magnetická tabule, interaktivní tabule atd.);
- hodina by měla být pestrá a obsahovat různé formy výuky i různé výukové metody;
- má se dbát na to, aby žáci byli v hodině dostatečně aktivní (žák se i lépe a déle soustředí, když je aktivní);
- má se střídat více různých činností pro udržení motivace (při změně činnosti se zvýší soustředění);
- ale zase se nemá žáky přetěžovat přemírou různých aktivit (neplést si kvantitu s kvalitou – méně je někdy více) (Obst, 2016);
- nepodceňovat důležitost motivace;
- na prvním stupni je též velmi důležitá co největší názornost;
- být připraven, že mnoho činností zabere více času, než by člověk řekl;
- mít připravenu vždy nějakou doplňkovou práci pro rychlejší žáky;
- mít vždy promyšleno, jakým způsobem bude prováděna kontrola a hodnocení práce žáků při hodině;
- připravit si raději více aktivit, přičemž se všechny nemusí stihnout (raději takto, než kdyby ve zbývajícím čase hodiny došel program);
- nevynechat na konci hodiny zhodnocení jejího průběhu.

I mnoho dalších autorů se zabývá tím, co vzít do úvahy během plánování vyučovací hodiny a jaké při tom respektovat zásady. Veskrze jsou však již všechny doporučení obdobné těm již uvedeným.

6.3 Plánování cílů výuky

Když učitelé vybírají konkrétní vyučovací činnosti, obvykle současně přemýšlí (byť někdy jen nevědomě) nad cíli vyučování. Volí pak takové aktivity, které žáky nejlépe povedou k získání daných dovedností a vědomostí, kterým je chtějí v dané hodině naučit (Pasch, 1998). Snaží se toho dosáhnout co nejefektivněji.

Plánování cílů výuky je velmi složitá a komplexní činnost. Učitel musí specifikovat očekávané výsledky učení, přičemž se nezřídka stává, že pro každého žáka je tento výsledek, vezmeme-li v úvahu jeho osobní schopnosti a možnosti, rozdílný. Očekávané výsledky se tedy mohou u jednotlivých žáků mírně lišit. U slabších žáků nám bude stačit, pokud pochopí základní myšlenku probíraného učiva, u silnějších žáků budeme rádi, když jim vyučovací hodina přinese navíc ještě nějakou přidanou hodnotu (Fisher, 2011).

Dbáme jak na intelektuální, tak také na sociální rozvoj. Výukové cíle mají totiž nejen vzdělávací, ale i jakousi výchovnou dimenzi. V rámci intelektuálního rozvoje je naším cílem, aby žáci nabyli konkrétních vědomostí a dovedností. Například může být cílem porozumění novému neznámému pojmu. Sociálním rozvojem zase myslíme růst důvěry žáka ve své schopnosti, vytváření kladného postoje k danému předmětu a ohleduplné chování k ostatním spolužákům ve třídě (Kyriacou, 2004). Silnější žák například může pomáhat slabšímu. Nezřídka se stává, že spolužáci si navzájem leccos dokážou vysvětlit lépe, než jak to dovede žákům zprostředkovat učitel.

Při vytyčování konkrétních vyučovacích cílů dbáme na to, aby nové poznatky navazovaly na to, co již děti ovládají. Probírané učivo musí vycházet z již známé a zvládnuté látky. Když žáci vnímají nové informace v těsné spojitosti a návaznosti na nyní již upevněné vědomosti, výrazně to zvýší efektivnost poznávání (Kyriacou, 2004).

Mít na paměti cíle vyučování však není důležité jenom pro učitele samotného. S cíli vyučování by měli být seznámeni i žáci. Jsou pro ně jedním z motivačních činitelů.

Když žák ví, co se od něho očekává, dokáže cíleněji zaměřit svou pozornost a dosahuje pak lepších výsledků. Výukové cíle však nesmí být nastaveny pouze formálně, ani nesmí být příliš vysoko postavené – jejich přehnaná náročnost by vedla k frustraci žáků (Obst, 2016).

Kyriacou (2004) udává, že i přesto, že je vytyčení cílů v plánování vyučování jedním z nejdůležitějších aspektů, učitelé tuto skutečnost často opomíjejí. Svou přípravu obvykle nezačínají stanovením cílů výuky. Spíše se soustřeďují na to, aby vymysleli náplň hodiny. Pozornost kladou na seskupení aktivit, které si pro hodinu připravili a jejich časové rozvržení. Zaměřují se tedy především na prostředky výuky a cíle hodiny zůstávají poněkud upozaděné.

Abychom však učitelům nekřivdili, podle Kyriacou (2004) též výzkumy ukazují, že učitelé o výukových cílech ve skutečnosti přemýšlejí. Je to zřejmé i z toho, jak mluví o svých myšlenkových pochodech při vytváření plánu výuky. Pouze nemají ve zvyku cíle přímo nahlas definovat a formulovat, ale veškeré jejich snažení při přípravě i realizaci výuky k nim svým promyšleným výběrem výukových prostředků a aktivit směřuje.

Stanovování výukových cílů hodiny a výběr konkrétních učebních aktivit spolu úzce souvisí. Přesto učební aktivity nejsou cílem, ale prostředkem k dosažení těch cílů. Jak udává Kyriacou (2004), mají mnohdy učitelé tendenci považovat hodinu, ve které vše proběhlo hladce, za vydařenou. Kdežto když se pak zaměříme na to, co se žáci v hodině naučili – jestli byly splněny cíle hodiny, můžeme zjistit, že hodina nebyla náležitě efektivní.

Z hlediska klasifikace výukových cílů rozlišujeme cíle krátkodobé a dlouhodobé. Při přípravě vyučování zajímají učitele samozřejmě oba tyto druhy cílů. Krátkodobé cíle jsou konkrétnější a podrobněji formulované. Patří mezi ně například cíle jednotlivých vyučovacích hodin. Naopak co se týká dlouhodobých výukových cílů, vytyčených spíše obecně, učitel bere v potaz například cíle pro daný předmět v rámci celého školního roku. Při přípravě na vyučování se učitel zaměřuje především na krátkodobé cíle dané vyučovací hodiny, ovšem stále na pozadí cílů dlouhodobých, ke kterým je třeba ve výuce soustavně směřovat. (Janík, 2009)

Na výukové cíle je také možné nahlížet v kontextu rozdělení cílů podle Bloomovy taxonomie. Tato taxonomie byla navržena v roce 1956 Benjaminem Bloomem, americkým psychologem působícím na univerzitě v Chicagu. Vzdělávací cíle

jsou podle ní rozděleny do tří hlavních okruhů (oblastí): kognitivní cíle (poznávací), senzomotorické a afektivní (emocionální). Toto rozdělení je strukturované, znamená to tudíž, že učení se na vyšších úrovních je závislé na vědomostech a taktéž schopnostech získaných na nižší úrovni učení (Janík, 2009). Z Bloomovy taxonomie cílů se nejčastěji můžeme setkat s rozpracováním cílů kognitivních.

Různé zdroje udávají rozdělení různé, s menšími či většími odchylkami. Víceméně bychom ale kognitivní cíle mohli rozdělit následujícím způsobem:

Nejnižším cílem kognitivní oblasti je zapamatování. Obnáší pouhé udržení faktů v paměti, nevyžaduje vyšší myšlenkovou činnost. Dalším cílem je porozumění. Na úrovni porozumění již žáci nad osvojeným učivem přemýšlejí a chápou jeho souvislosti s ostatními poznatky. Dále nastupuje úroveň aplikace. Žák dokáže osvojenou informaci aplikovat, tedy prakticky použít při řešení nějakého problému. Ještě vyšším cílem je potom schopnost danou informaci analyzovat. Přemýšlet nad ní do hloubky a dokázat ji rozebrat na dílčí části. Dalším cílem je dovednost daný poznatek hodnotit. Dítě dokáže informaci kriticky posoudit a udělat si na ni kritickým pohledem svůj hodnotící názor. Nejvýše na pozici kognitivních cílů stojí schopnost tvořit. Žáci znají informace a dokáží je tvořivě používat podle své potřeby i v nových nezažitých situacích (Janík, 2009). Učitel by měl brát v úvahu toto taxonomické rozdělení a při své přípravě na výuku rozhodovat, k jaké úrovni kognitivních cílů chce žáky směřovat. Jestli je daná informace, kterou jim plánuje sdělit spíše jen okrajová a žákům bude stačit si ji osvojit pouze na úrovni zapamatování, nebo jde o důležitější poznatek, který by bylo dobré dostat do vyšší úrovně poznání.

6.4 Výběr náplně vyučovací hodiny

Učitel při výběru náplně vyučovací hodiny provádí didaktickou analýzu učiva. Didaktická analýza učiva je považována za jakési završení plánovacích kompetencí vyučujícího. Je to hluboká myšlenková činnost, která umožňuje učiteli proniknout do probíraného učiva a pedagogicky ho posoudit (Skalková, 1999). Vyučující provádí didaktický rozbor příslušných učebních činností a snaží se uvědomit si jejich didaktický přínos. Lépe pak určí učivo základní, které bude závazné pro všechny žáky a potom také učivo doplňující či rozšiřující. Tato analýza slouží nejen k výběru učiva, ale

i didaktickému zhodnocení jeho důležitosti vzhledem k vytyčeným cílům a jeho uspořádání ve výuce (Vališová & Kasíková, 2007).

Základem učitelovy vyučovací činnosti je, jak uvádí Pasch (1998), práce s učivem. Učivo je vlastně soustava poznatků a činností z nichž si děti utvářejí vědomosti a dovednosti.

Učitel ve své přípravě musí řešit jak vztah učivo – žák, jakožto nabyvatel poznatků, tak také vztah učivo – učitel, jakožto zprostředkovatel poznatků. Z toho přímo vyplývá vztah žáka a učitele. Učivo musí být žákům zpřístupněno s ohledem na jejich věk, vyzrállost a předchozí zkušenosti. Široký rozhled v oblasti poznatků daného předmětu i profesionalita učitele mu pomůže vybrat z daného okruhu učiva to pravé, co v rámci konkrétní hodiny daného předmětu má děti naučit.

Výběr náplně vyučovací hodiny je do jisté míry ovlivněna kurikulem, které je závazné. Je v něm stanoveno, co všechno a kdy se mají děti naučit. Přesto však zůstává učiteli veliká volnost v tom, jaké konkrétní činnosti do hodiny zařadí (Obst, 2016).

Učitelé si jednotlivá témata výuky, která mají s dětmi probrat, rozdělují do menších celků a postupně je zařazují do jednotlivých hodin. Začínající učitelé si v této oblasti nebyvají moc jistí a dost se spoléhají na zaběhnutý systém školy či na učebnice. Zkušenější učitelé již o náplni hodiny dokážou rozhodovat erudovaněji (Vašutová, 2004). Také lépe odhadnou dobu, kterou je třeba si vyhradit na jednotlivá témata výuky. V neposlední řadě jsou kompetentnější při odhadování, kde by v průběhu vyučovací hodiny mohly nastat potíže, tedy co žákům obvykle dělává problémy.

Při výběru učiva učitel vychází z toho, co již se žáky probíral a zároveň z toho, co se teprve probírat bude v hodinách dalších. Vytváří vazbu mezi učivem minulým a současným a potom také současným a budoucím. Tato provázanost vytváří jakousi kontinuitu učiva a přispívá k trvalosti jeho uchování v paměti (Kyriacou, 2004).

6.5 Výběr způsobu práce

Učitel se rozhoduje nejenom co žáky naučit, ale také, jak na to. Jak jim dané poznatky zprostředkovat tak, aby vše správně pochopili. Když by měl učitel sebelepší znalosti v daném oboru, ale neuměl je žákům přiblížit takovým způsobem, aby je to naučil, nebyl by dobrým učitelem (Šimoník, 1994).

Těž se zamýšlí nad výběrem způsobu práce. Volí mezi různými organizačními formami a metodami výuky. Metody výuky jsou záměrné postupy a způsoby uspořádání obsahu vyučování a vyučovacích činností žáků a učitelů ve vyučování ve vztahu k dosažení výukových cílů (Horák, 1991).

Při rozhodování o konkrétní formě a metodě výuky nastupuje takzvané pedagogické rozhodování (Skalková, 2007). Když pak učitel srovná skutečné výsledky vyučovací hodiny s těmi předpokládanými, může podle toho usuzovat na správnost použití jednotlivých metod a forem výuky, takže správnost svého pedagogického rozhodování.

Základním předpokladem dobrého učitele je též to, že se neomezuje pouze na učebnice, ale hledá si, pokud je to možné, i jiné zdroje informací. Mnoho učitelů se ve snaze zjednodušit si práci omezuje jen na cvičení, která mu jsou předložena. To ale nestačí. Již v roce 1979 udává Rys (1979), že učitelé by se neměli spoléhat pouze na to, co je v učebnicích. Ty totiž nejsou vždy plně vyhovující a není do nich vždy zařazeno to, co by mělo pro vyučování stačit. Dobří vyučující čerpají i z jiných zdrojů a sami podle svého uvážení přemýšlejí, které úkoly a cvičení zvolí pro procvičení a upevněné probíraného učiva.

Není dobré držet se pouze tradičních způsobů práce a učit děti jen frontálně. Takové hodiny jsou pak monotónní. Již v roce 1979 upozorňuje Rys (1979) na fakt, že děti potřebují více akce, a proto je vhodné do vyučování vnést i nějaké ozvláštňující prvky. Platí vždy, že je dobrá různorodost, a tak tedy zařazovat pestré způsoby práce. Snažit se střídát aktivity, aby hodina nebyla moc jednotvárná. Děti nevydrží dlouho u jedné zdlouhavé činnosti. Na druhou stranu ale neskákat z jedné činnosti do druhé, aniž by se ta předchozí nějak uceleně dokončila (Horák, 1991).

Učitel vždy musí zvážit možnosti a charakter dané třídy. V některých třídách se například velmi osvědčila práce ve skupinkách. Učitelé ji pak mohou zařazovat často,

jelikož od ní již očekávají i dostávají velkou efektivnost. Někdy se však rozhodují úplně naopak. Právě proto, že se skupinová práce moc nedařila, pokusí se ji zařadit znovu (Kyriacou, 2004). Tentokrát třeba trochu jiným způsobem. Žáci si jistě zvyknou, když se s daným typem práce budou setkávat častěji.

Dobrym způsobem práce bývá práce ve dvojicích. Párové vyučování je jako jedna z forem vyučování často využíváno pro své jednoduché a efektivní použití. Může být zakomponováno do prakticky jakékoli etapy vyučovacího procesu (Kratochvíl, 1998). Žáci se učí kooperovat, se vzájemnou pomocí si osvojují nové poznatky a pracují společnými silami na daných úkolech.

Výběr způsobu práce souvisí i s tím, o jak staré děti se jedná. Určitě je významný rozdíl mezi tím, co je možné zařadit při práci s prvňáčky a co se žáky pátých ročníků. Také bereme v potaz zařazení hodiny během týdenního rozvrhu. Trochu jinak budou děti reagovat třeba ve středu první hodinu ráno a jinak v pátek při poslední hodině (Chudý, 2004). Co dále velmi silně ovlivňuje výběr způsobu práce v hodinách a výběr učebních činností je fakt, o jaký předmět se jedná. Každý předmět je specifický a hodí se k němu jiné aktivity, které s jiným předmětem nemusejí být v souladu (Horák, 1991).

6.6 Příprava pomůcek pro vyučování

Při přípravování se na vyučovací hodinu si současně promyslíme, které učební pomůcky se nám budou pro danou hodinu hodit. Příprava pomůcek zahrnuje přípravu všeho materiálního, co v hodině plánujeme využít. Podle Kyriacou (2004) je opravdu žádoucí mít vše připravené předem. Protože jakmile například v průběhu hodiny zjistíte, že vám chybí nějaká pomůcka, nemůžete pokračovat dál. Odejdete ji ze třídy hledat například do kabinetu a hodina se tím naruší. Vaši žáci navíc získají, byť třeba jen podvědomý, dojem, že na jejich vyučování tolik nezáleží. Kdyby ano, tak by byl přece učitel lépe připraven! Naopak pečlivá příprava všeho potřebného dopředu v žácích vzbuzuje jakýsi obdiv a úctu k učiteli jakožto autoritě i osobnosti jako takové.

Jako učební pomůcka je v dnešní době velmi oblíbené používání pracovních listů (Skalková, 2007). Pracovní listy si může buď vytvářet učitel sám, nebo vhodně spolupracovat se svými kolegy a navzájem společně pracovní listy sdílet. Mnohdy se

dají kvalitní pracovní listy sehnat i na internetu, či jsou přímo součástí nějakých učebnic. Opět je zde ale vždy nutné zvážit, jestli získaný pracovní list odpovídá výukovým cílům, abychom jej nepoužívali jen proto, že je třeba zrovna lehký dostupný. Jak nám říkali pedagogové na fakultě, při vytváření pracovních listů pro děti 1. stupně ZŠ dbáme na vhodnou velikost písma a přiměřenou složitost jazyka. Můžeme také přidat vhodný obrázek.

Pokud učitel plánuje výuku s využitím nějaké elektroniky či techniky, je dobré si předem zkusit, jestli je zařízení funkční a jestli je vůbec schopen ho ovládat. Vyučující asi nestojí o to, aby stál například bezradně před projektorem a děti byly pomalu schopnější v jeho ovládání než on sám. Při plánování výuky s technikou je vždy dobré mít nějaký záložní plán (Kyriacou, 2004). Člověk nikdy neví, a i při důkladném zkontrolování přístroje předem se může objevit porucha, která by nepřipravenému učiteli pěkně zkazila plány.

Tradiční učební pomůckou zůstávají učebnice. Dobrý učitel s nimi umí kreativně pracovat a nedrží se za každou cenu jen jejich obsahu. Zařazuje v hodinách i jiné formy práce. V současné době je pro každý předmět na trhu mnoho různých učebnic od různých nakladatelství. Vhodnost učebnic se dá hodnotit například podle těchto kritérií (Čábalová, 2011):

- vědecká správnost;
- strukturovanost a přehledné členění;
- zajímavé provedení;
- souvislosti s praxí;
- barevnost, ilustrace;
- přítomnost prvků pro samostatné myšlení, sebehodnocení a rozvoj tvořivosti žáků.

6.7 Plánování odchylek od připraveného plánu hodiny

Mnohdy se učitelům stává, že se při hodině dostanou do situace, kdy je nutné se od plánovaného průběhu vyučovací hodiny nějakým způsobem odchýlit.

Učitel pozoruje běh hodiny a snaží se pružně reagovat. Na základě sledování, jak hodina probíhá, musí vyhodnotit, jestli je vhodné držet se dále svého plánu, nebo jestli by nebylo vhodné přizpůsobit hodinu aktuální situaci ve třídě. Přesto, že byla příprava udělána pečlivě a s nejlepším úmyslem, je někdy třeba změnit taktiku. (Šimoník, 1994).

Může se stát, že žákům kupříkladu nepůjdou hladce různá cvičení na probíranou látku. Učitel je pak nucen činnost zastavit a učivo znova a lépe vysvětlit. Déle se může stát, že vyučující zaznamená u žáků výpadek pozornosti v důsledku dlouhé a monotónní činnosti. V této situaci je dobré činnost zkrátit a zařadit nějakou jinou (Petty 2002).

Učitel by měl být schopen pružně reagovat na situaci ve třídě. Naneštěstí se to stává častěji začínajícím učitelům, kteří ještě nejsou v improvizaci zblhlí, a odklon od připraveného plánu jim dělá větší problémy. Zkušený učitelé, kterým odklon od původního záměru většinou problémy nedělá, se do takovýchto situací nedostávají tak často (Kyriacou, 2004).

Vyučující se často nestihnou dostat v hodině ke všemu, co si naplánovali. Lecjaký úkol se z různých důvodů lehko protáhne. To, co se nestihlo, se pak může buďto vynechat a už se k tomu nevracet (pokud to není tolik důležité) nebo použít například v příští hodině daného předmětu. I proto není dobré se moc podrobně připravovat hned na několik dalších hodin předmětu dopředu – učitel by pak musel své přípravy hodně předělávat (Průcha, 2005).

Česká školní inspekce se při hodnocení vyučování soustředí hlavně na dvě oblasti. Tou první je, jestli byl daný jasný cíl a účel hodiny. Druhou oblastí, na kterou je dán důraz, je to, jestli bylo vyučování přizpůsobeno potřebám žáků v té konkrétní třídě (Rys, 1979). Do jaké míry bylo vyučování v souladu se současnými schopnostmi a zkušenostmi dětí s probíranou látkou. Pozornost je kladena na to, jak učitelé v průběhu hodiny pozměňují svou přípravu výuky podle toho, jak na jednotlivé činnosti v hodině děti reagují. Je zkoumána schopnost učitele upravovat svoji naplánovanou

přípravu výuky s ohledem na své žáky. Je lepší malinko ustoupit od naplánované činnosti, než se za každou cenu snažit realizovat plán výuky tak, jak byl původně sestaven a nebrat ohledy na potřeby žáků (Pasch, 1998).

6.8 Plánování domácí přípravy žáků

Veškerá pedagogická činnost vyučujícího je cílena na žáky dané třídy. Žáci jsou adresáti vyučování. Přistupovat k žákům odpovídajícím způsobem vyžaduje od učitelů, aby znali věková specifika daných dětí. Také je důležité, aby učitele děti dobře poznali a vyzorovali jejich individuální zvláštnosti (Pospíšil, 2009).

Při každém rozhodování o jakýchkoli činnostech, které chceme s dětmi v hodinách uskutečnit, musí brát učitel v úvahu konkrétní žáky. I ty nejlépe připravené hodiny, skládající se z velmi pečlivě promyšlených aktivit, se nemusí vydařit, když dané aktivity nejsou v souladu se složením té konkrétní třídy (Pasch, 1998).

Žáci jsou vystaveni vyučovací situaci, kdy učitel jim něco zprostředkovává a oni to přijímají. Nesmí však být pouze pasivními součástkami vyučovacího procesu. Nemělo by docházet k předávání hotových poznatků od aktivního prvku, učitele, k pasivnímu prvku, žákovi. Jak žák, tak i učitel, se mají k látce vztahovat aktivně (Skalková, 2007). Čím více se učitelé snaží žáky v hodinách aktivněji zapojit, tím účinnější vyučovací proces bývá.

Základní interakcí mezi učitelem a žáky je jejich vzájemná komunikace. Zpravidla bývá učitel v roli mluvčího a žák naopak v roli posluchače. V ideálním případě by však role ve vzájemné komunikaci měly být vyrovnanější. Jakmile by se žák pasoval výhradně do role posluchače, jakási pasivita z této role vyplývající by se projevila i v myšlenkových pochodech žáka (Rys, 1979).

Krom toho, že se na vyučování připravuje učitel, měli by se samozřejmě nějakým způsobem připravovat i žáci samotní. Domácí příprava žáků má v rámci přípravy vyučovacího procesu též velmi nezastupitelné místo. V samostatné domácí přípravě se žáci totiž učí pracovat sami bez přítomnosti učitele (Janiš, 2010). Jsou tak vedeni k tomu, aby v pozdějších letech svého vzdělávání dokázali studovat víceméně sami. Se vzrůstajícím ročníkem je na domácí samostudium kladen větší a větší důraz. Později na vysoké škole je potom již úloha učitele spíš posunuta do role jakéhosi

průvodce studiem a hlavní nabývání vědomostí není uskutečňováno výlučně ve škole (na rozdíl od prvních několika ročníků základní školy, kde si žáci téměř veškeré vědomosti a dovednosti zvládnou odnést pouze ze školního vyučování) (Fisher, 2011).

Do domácí přípravy žáka na vyučování můžeme zařadit jak nejtradičnější způsob, čímž je vypracovávání domácích úkolů, tak také přípravu nejrůznějších referátů, nebo třeba i shromažďování různých pomůcek pro výuku (například článků z časopisů, výstřižků z novin, sběr přírodnin pro pracovní činnosti...). Někdy je nutné, aby si žáci doma i něco zopakovali, prošli si, co se ve škole probíralo, naučili se například básničku, sehnali si zadané pomůcky nebo procvičili vyjmenovaná slova (Kyriacou, 2004).

Žáky rozhodně nepřetěžujeme. Méně je někdy více, a když budou žáci domácí přípravou vyloženě zahlceni, udělá to více škody než užitku (Maňák, 1995). Učitelé mají mít na paměti, že žáci na 1. stupni ZŠ si opravdu ještě většinu vědomostí dokážou odnést i procvičit z velké části hlavně v rámci vyučování ve škole. Ovšem jen za toho předpokladu, jsou-li tedy v hodinách dobře vedeni a vyučovací hodina je dobře a účelně připravena.

Častá obava plyne z toho, že žáci úkol nebudou vypracovávat doma, ale ošidí to tím, že si ho opíšou těsně před začátkem vyučování od nějakého spolužáka. Tohoto rizika se můžeme vyvarovat, když budeme u úkolů požadovat podpisy rodičů. Nebo také tím, že část úkolu dáme do prověrky a tím si částečně můžeme ověřit fakt, jestli na úkolu pracoval žák sám a nenapsal ho za něj někdo jiný (Janiš, 2010).

6.9 Příprava učitele na stres vyplývající z jeho povolání

Učitelské povolání s sebou přináší také poměrně vysokou hladinu stresu, a tak na něj pedagogové musí být náležitě připraveni. Hlavními zdroji výskytu stresu u učitelů jsou podle Pospíšila (2009) tyto faktory:

- žáci, kteří mají k výuce špatný postoj a jsou celkově těžko zvládatelní;
- vysoké nároky na jejich pracovní výkon;
- špatné pracovní podmínky;
- nízký plat;

- konflikty s kolegy na pracovišti;
- pocit společenského nedocení jejich práce.

Stres plynoucí z učitelé profese prožívá mnoho učitelů. Psychická zátěž učitelů je v dnešní době vážným tématem. Může mít mnoho podob. Učitelé by měli být na zátěž psychicky připraveni a umět s ní operovat (Průcha et al., 2013). Mají dostatečně dbát na psychohygienu a umět kvalitně relaxovat. Do školy by měli chodit s vědomím, že si připouštějí, že se stresu nevyhnou, že nejspíš přijde. Ale že tedy jeho potenciální přítomnost očekávají, jsou na něj tím pádem připraveni a dokážou se nad něj povznést.

Někteří začínající učitelé teprve při nástupu do povolání zjistí, že nejsou psychicky dobře disponovaní pro tuto práci. Například nemají dostatečnou trpělivost s nekáznými žáky nebo nejsou hlasově vybaveni tak, aby mohli každý den několik hodin mluvit (Šimoník, 1994). Další stres může přinášet to, že učitelé při nástupu do povolání obvykle nemají z předchozího studia dostatečné znalosti, které by jim umožňovaly dokázat si poradit s nejrůznějšími administrativními pracemi, jako je třeba vyplňování třídních knih či třídních výkazů (Vašutová, 2004).

Učitelé povolání patří mezi nejpostiženější povolání takzvaným syndromem vyhoření (Průcha et al., 2013). Jedná se o stav, kdy pracovník ztrácí zájem o svou pracovní náplň, začíná ji vykonávat jen rutinně. Přišel o nadšení z jejího výkonu. Má pocit, že ho jeho práce akorát vyčerpává a že vlastně vůbec nemá smysl (Průcha, 2002). Nebudu se zde podrobněji o této tématice rozepisovat. Jenom zmíním, že takzvaný „Burnout syndrom“ (syndrom vyhoření) je charakteristický u povolání, kde lidé pracují s lidmi. Vyskytuje se například u lékařů, zdravotních sester či sociálních pracovníků. Učitelé mají náročné povolání, kde jsou ve styku s lidmi stále. Jsou tedy ohroženi obzvláště (Chudý, 2004).

Jako prevenci uvedeného syndromu udává Pospíšil (2009) jako důležitou opěť psychohygienu obsahující dostatek odpočinku a dovednost oprostít se od přehnaně idealistických a nereálných učiteléských očekávání.

7 PRAKTICKÁ REALIZACE PŘÍPRAVY NA VYUČOVÁNÍ A JEJÍ REFLEXE

7.1 Realizace

Když je příprava na hodinu hotova, učitel již jen čeká na její realizaci. Čím je připravenější, tím méně ho dokážou zaskočit různé situace, ke kterým může v průběhu hodiny dojít (Kalhous & Obst, 2009).

Vyučující postupuje podle předem připraveného plánu. Stojí u tabule nebo chodí mezi lavicemi a sleduje, jak žáci pracují. Učební činnosti nastupují jedna za druhou a učitel letmo kontroluje čas na hodinách, aby odpovídalo i časové rozvržení jednotlivých aktivit. Do přípravy je vhodné psát přibližné časové trvání pro každou aktivitu. Jednodušší je, když jsou to násobky pěti minut. Snadněji se mu pak při řízení vyučování bude kontrolovat, jestli se již naplnil čas pro danou činnost. Ručička na ciferníku hodin bude směřovat k nějaké číslici, a ne někam mezi ně, k čemuž by došlo, pokud by na jednotlivé činnosti dával časové úseky nezaokrouhlené na násobky pěti minut (tuto radu nám dávali vyučující během pregraduální přípravy).

Jak už jsem zmiňovala v předcházejících kapitolách, nejde si za každou cenu trvat na svém sebelíp připraveném plánu, když, ať už z jakýchkoli důvodů, nefunguje (Pasch, 1998). Nějaká činnost se může pro žáky ukázat jako náročnější, než bylo předpokládáno. Jiná činnost se zase neúměrně protáhne. Některá hra například vůbec nepůjde zrealizovat, protože zrovna v daný den bude hodně žáků chybět. Něco se třeba člověku při přípravě se na hodinu zdálo jako dobrý nápad, ale při vyučování se však ukáže, že děti pro to nejeví zdaleka takové nadšení, jak učitel zprvu předpokládal.

Zkrátka a dobře, důvodů, proč samotná realizace hodiny zřejmě dopadne v mnoha ohledech jinak, než jak měl učitel naplánováno, je mnoho. Není to ale vůbec nic špatného odklonit se od připraveného plánu. Neznamená to, že by se učitel připravoval špatně. Chybou by naopak bylo, kdyby učitel trval za každou cenu na své původní představě, i když by viděl, že to z nějakého důvodu nefunguje. Též to rozhodně neznamená, že by z těchto důvodů měli učitelé na přípravu na hodiny zanevřít (Kyriacou, 2004).

7.2 Sebereflexe

Petty (2002, s. 329) píše, že: „Jen ti, kdo reflektují své úspěchy a chyby a učí se z nich, jsou schopni dělat pokroky.“ K úspěšnému provádění učitelského povolání nepatří jenom být dobře vybaven teoretickými poznatky a praktickými znalostmi z praxe. Aby se učitel rozvíjel a jeho pedagogické působení zrálo, je třeba, aby průběžně prováděl sebereflexi (Vašutová, 2004). Jedna z forem sebereflexe může být vyvození důsledků a závěrů o své pedagogické práci plynoucí z porovnávání svých příprav na hodinu a toho, jak vyučovací hodina skutečně proběhla.

Při konfrontaci odučené vyučovací hodiny s přípravou na tuto hodinu učitel získá informace o tom, do jaké míry příprava odpovídala skutečným podmínkám ve třídě, jak byly použité metody a organizační formy práce funkční a také jestli se shodovaly předpokládané výsledky práce žáků se skutečně dosaženými cíli (Petty 2002).

Učitelé by měli po proběhnutí každé hodiny zhodnotit, jak hodina proběhla. Zaměřit se podrobně na celý její průběh a určit si, co se v hodině povedlo a co naopak ne. Vyhodnotit si ji. Pro profesní růst učitele je to důležité. V praxi však, jak udává Obst (2011), zřídka prováděné. Přitom srovnání přípravy a reálné odučené hodiny může být dobrým způsobem pro zvyšování pedagogických schopností učitele! Srovnání odučené hodiny s přípravou na ni přináší učiteli východisko pro jeho další připravování se na hodiny a vede ho ke kritickému zhodnocování vlastní práce a jejímu zdokonalování (Petty, 2002).

Správnou interpretací těchto dat získá pedagog povědomí o tom, v čem jeho přípravy plní účel, co se mu v hodinách daří, v čem jsou mu přípravy nápomocné a naopak též kde má ještě znatelné rezervy a co by chtělo do budoucna zlepšit.

Rozhodně si učitelé nemají shazovat sebevědomí tím, že k sobě budou přespříliš kritičtí. To by k ničemu nevedlo, akorát by mohli začít rezignovat. Nikdo není dokonalý a nikdy to nebude ideální (ono je i sporné, co by se vlastně považovalo za dokonalou vyučovací hodinu). Ale zase naopak, když budou mít vždy jen samolibý pocit, že hodina byla jen a jen v pořádku, nebudou pak dělat žádné pokroky a nikam se neposunou (Obst, 2011).

Při pozorném pohlednutí na zhodnocení několika vyučovacích hodin lze postřehnout, jestli se v něm neopakují nějaké vzorce. Jestli například učitel neopakuje stále stejné typy chyb a nešlo by se jich nějakým způsobem vyvarovat. Když si učitel naopak připomene nějaké své kladné hodnocení, je to pro něj příjemným impulsem do další práce (Kyriacou, 2004).

Sebereflexi může učitel provádět též na základě zpětné vazby, kterou mu mohou poskytnout přímo jeho žáci, jejich rodiče či pracovní kolegové nebo inspektoři při hospitacích (Šimoník, 1994).

V rámci studia na pedagogické fakultě nám s reflexí odučené hodiny pomáhali i další lidé. Byla to jednak třídní učitelka dané třídy, ve které jsme učili, dále pár našich přihlížejících spolužaček a někdy i oborový učitel z příslušné katedry pro daný předmět. Ti všichni se vyjádřili k průběhu naší hodiny a poskytli nám cennou zpětnou vazbu, ze které jsme se mohli ponaučit pro budoucí praxi. Byli jsme rádi nejen za chválu, ale též za konstruktivní kritiku a trefné připomínky.

7.3 Sledování efektivity výuky

Při hodině neustále sledujeme, jak si žáci při plnění jednotlivých pokynů či při vypracovávání cvičení vedou. Vyhodnocujeme jejich pokroky. Tím pozorujeme, jestli námi volené postupy a učební činnosti jsou efektivní a vedou ke kýženým výsledkům. Zjišťujeme, které části vyučovací hodiny jsme naplánovali dobře a kde to naopak tak docela nefunguje. Vidíme hned, kde by se daly připravené aktivity vylepšit či předělat, aby lépe sloužily svému účelu (Kyriacou, 2004).

Nestačí jenom čekat na to, jestli se nějaký žák přihlásí a řekne, že něčemu nerozumí. Děti se často tváří tak, že z jejich tváře buďto nejde vyčíst nic, anebo že to vypadá, že je jim vše jasné a všemu beze zbytku rozumí. To však pro nás nesmí být určující (Chudý, 2004).

Učitelé tedy k tomuto musí zaujmout aktivní přístup a neustále žáky kontrolovat a návodnými otázkami zjišťovat, jak na tom děti jsou. Různým způsobem si ověřovat, jestli rozumí a chápou správně.

Stejně tak se učitel nemůže spoléhat na to, že si děti píšou, co mají. Když si například společně s celou třídou nahlas kontroluje nějaké cvičení a požaduje od dětí,

aby si případné chyby podle kontroly opravily, neví, jestli tak děti opravdu učiní. Učitelé proto mají často dětem sešity kontrolovat (Vališová, 2007).

Vyučující by neměl zanedbávat aktivní prověřování dovedností, znalostí a dosažených pokroků žáků. Měl by ho plánovat ve své přípravě na hodiny stejně, jako všechno ostatní. Předem by si měl promyslet, ve které části hodiny a jakým způsobem dostane nejlepší zpětnou vazbu o žákových znalostech. Nemusí jít hned přímo o nějaké testy, mnohdy se jedná třeba jen o položení několika správných otázek nebo o pohled na to, jak dítě pracuje (Kyriacou, 2004).

V rámci přípravy na vyučování učitel také připravuje pro žáky již zmíněné testy. Vyučující si vede záznamy o prospěchu žáka však nejenom prostřednictvím jich, nýbrž nemalá část hodnocení je tvořena též pozorováním toho, jak si žák počíná při běžných činnostech v hodině (Zormanová, 2014).

PRAKTICKÁ ČÁST

8 METODIKA

8.1 Cíle, výzkumný problém, výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření v praktické části této diplomové práce bylo na základě rozhovorů s učitelkami 1. stupně ZŠ prozkoumat, jak se připravují na vyučovací hodiny. Jak konkrétně ony vnímají důležitost přípravy na hodinu. Důraz byl kladen zejména na tyto otázky: Jaký je postoj učitelů k písemným přípravám na výuku a jaké s nimi mají zkušenosti? Jak učitelé postupují při vymýšlení struktury hodin – co vše se snaží zohlednit? Které předměty od učitelů vyžadují největší přípravu a proč? Jaký pozorují učitelé rozdíl v délce a způsobu přípravy v kontextu délky svého pedagogického působení v praxi?

V rozhovorech dotazované učitelky poskytly co nejvíce informací o svých přípravách na hodiny. Případný budoucí absolvent pedagogické fakulty si tedy může na základě výzkumného šetření udělat přibližnou představu o tom, jak reálně vypadá příprava na vyučování v učitelské praxi.

Výzkumným problémem, který tato diplomová práce rozebírá, je fenomén přípravy učitelů prvního stupně základní školy na vyučovací hodiny. Práce zkoumá, jak vnímají učitelé 1. stupně ZŠ přípravy na vyučovací hodiny a jaké s tím mají zkušenosti. Jak oni k tomu přistupují a jak konkrétně s tím ve své pedagogické praxi zacházejí.

V diplomové práci se tedy zkoumají zkušenosti učitelů 1. stupně ZŠ s přípravami na hodinu a důraz se klade na tyto otázky:

- Jaký je postoj učitelů k písemným přípravám na výuku a jaké s nimi mají zkušenosti?
- Jak učitelé postupují při vymýšlení struktury hodin – co vše se snaží zohlednit a kolik času jim to zabere?
- Jaké předměty vyžadují největší přípravu učitelů a proč?
- Jaký pozorují učitelé rozdíl v délce a způsobu přípravy v kontextu délky svého pedagogického působení?
- Jaké možnosti zjednodušení přípravování se na hodinu dle učitelů přinesla moderní doba?

8.2 Použité metody, výzkumný soubor

Jako metoda k získání dat do praktické části diplomové práce byly použity polostrukturované rozhovory s učitelkami 1. stupně ZŠ. Bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření, což je druh pedagogického výzkumu, ve kterém je důraz kladen na výklad zkoumaných jevů pohledem samotných dotazovaných osob. Jeho výsledkem je potom poměrně podrobný popis jednotlivých případů (Průcha et al.,2013).

Všechny účastnice rozhovoru byly předem kontaktovány emailem. V něm byly požádány, jestli by byly tak ochotné a souhlasily s poskytnutím rozhovoru pro výzkumné šetření k diplomové práci s názvem *Příprava na vyučování očima učitelů v pedagogické praxi*.

Poté, co tyto oslovené učitelky souhlasily, každé z nich byly poslány předpřipravené otázky. Paní učitelky byly požádány, jestli by si na ně předem promyslely odpovědi. To proto, aby se samotný průběh dotazování nezdržoval dlouhým a třeba i marným vzpomínáním. Poté bylo realizováno osobní setkání během kterého byly komunikační partnerky velmi vstřícné a umožnily hlubší vhled do zvolené problematiky.

Učitelkám byly kladeny předem připravené otázky, na které volně odpovídaly. Často se rozhovor i poněkud odklonil od základního tématu. To ale nebylo vůbec na škodu, protože se alespoň dotvořil kontext k jejich odpovědím.

Učitelek, se kterými byl proveden rozhovor, bylo celkem 10. Pocházely z několika různých základních škol. Výběr základních škol, ze kterých dotazované učitelky pocházely, neměl nijaký vyšší záměr. Předpokládalo se, že odpovědi na otázky týkající se přípravy učitelů na vyučovací hodiny nebudou výrazněji ovlivněné tím, z jaké základní školy učitel pochází. Výběr byl tedy ovlivněn převážně ochotou učitele účastnit se rozhovoru.

Jednalo se o učitelky středního věku, s delší dobou praxe, aby bylo možné porovnání jejich příprav v kontextu délky praxe. Bližší charakteristika zúčastněných učitelek je uvedena v následující tabulce. Za městskou školu jsem považovala základní školu čítající nad 500 žáků, do vesnických škol jsem řadila základní školy s menším počtem dětí než 500.

Jméno	Doba v praxi	Typ školy	Třídní učitelka v
Eva	33	Městská škola	5. tř.
Lenka	31	Městská škola	2. tř.
Petra	31	Vesnická škola	3. tř.
Jitka	30	Vesnická škola	2. tř.
Olga	30	Městská škola	4. tř.
Marie	29	Vesnická škola	3. tř.
Zdena	27	Městská škola	5. tř.
Renata	27	Vesnická škola	2. tř.
Iveta	26	Městská škola	2. tř.
Lucie	26	Městská škola	5. tř.

V rámci etiky výzkumu a zachování osobních údajů nejsou uvedeny konkrétní jména dotazovaných pedagogů, jména jsou změněna z důvodu zachování anonymity Učitelky, se kterými byl veden rozhovor, se tudíž cítily lépe a při dotazování se dokázaly více otevřít. Byly sdílnější a ve svých odpovědích upřímnější. Všechny dotazované byly obeznámeny s účelem rozhovoru.

9 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jak vnímají učitelky 1. stupně ZŠ přípravu na vyučování

Vybrané učitelky byly tázány, jak vnímají přípravu na výuku. Jestli je to něco velmi podstatného a nezbytného. Jestli je to něco, čím tráví hodně času a čemu je třeba věnovat mnoho pozornosti. Také jsem zkoumala, jak konkrétně při sestavování takové přípravy postupují.

V odborné literatuře je této problematice věnováno mnoho prostoru a příprava na hodinu, provedená přesně podle toho, co se zde píše, z toho dle mého názoru vycházejí jako něco téměř nedosažitelného. Kdyby učitel postupoval doslova podle toho, co je zde udáno, asi by to dlouho tímto způsobem nevydržel. Zajímalo mě tedy, jak to funguje v realitě, ve školní praxi. Jak to učitelky na prvním stupni vnímají, jak s tím pracují a jaký na to mají názor.

Dle všech komunikačních partnerek je příprava na vyučování něco nezbytného. Pokud by učitel chodil do výuky naprosto nepřipraven, úroveň vyučování by byla velmi nízká. Hodiny by probíhaly nestrukturovaně a bez jakéhokoli řádu. Těžko by se dosahovalo cíle hodiny, pokud by teda vůbec v takové hodině bylo možno nějaký cíl hledat. V tomto pohledu se dotazované učitelky shodují.

Jiné už je to s formou přípravy, kterou každá jednotlivá z nich upřednostňuje. Klasické tabulkové písemné přípravy, které jsme byli nuceni si vypracovávat během pregraduální přípravy, když jsme chodili na praxe, tak ty nepoužívá žádná z nich. *„To je zbytečné. Kdyby se měl učitel na každou hodinu připravovat takto, asi by ani nechodil spát,“* směje se paní učitelka Iveta (26 let praxe).

Učitelka Eva (33 let praxe) vysvětluje, že je pochopitelné, že nás to během pregraduální přípravy musí vyučující učit dělat pečlivě, abychom si uvědomili, jaké aspekty při přípravě na vyučování zohlednit. Že je žádoucí mít hodinu rozvrženu na nějaký úvod, hlavní část a závěr. Také mít vytyčený cíl, mít připraveny potřebné pomůcky. Zhruba vědět, kolik dané aktivity v hodině zaberou času, aby měl člověk představu, jak hodinu korigovat. *„Rozhodně tohle všechno ale nemusí být precizně vypsané, ještě spolu s tím, aby člověk přemýšlel, které klíčové kompetence jaká aktivita u žáků rozvíjí, nebo co že to po vás na fakultě vlastně všechno chtějí,“* dodává s jistotou. Paní učitelky tedy uvádějí, že tohle všechno je jednom v rámci utvrzení studentů

v myšlence, že připravit se je nutné. Samozřejmě to však není žádné dogma, kterého se člověk musí bezpodmínečně držet. Spíše takový podrobný návrh toho, jak je možné o přípravě přemýšlet.

Paní učitelka Renata (27 let praxe) tento názor potvrzuje. Říká, že přípravy jako takové si nepsala nikdy, ani když začínala. Vždycky jen v hlavě nebo si maximálně označila tužkou ve své učebnici či pracovním sešitě, co chce s dětmi danou hodinu udělat. Připravovala si prý ale materiál "navíc" – pracovní listy, obrázky, čtecí listy, kopírovala si příklady, hledala si zajímavé nápady. Udává, že teď už má hodně věcí v šanonech a může jen zalistovat a vytáhnout. Upřímně ji ale moc nebaví věci opakovat a snaží se hledat nápady nové. *„Co se týče takových těch klasických příprav, jaké nás učili na vysoké škole – úvod, motivace, hlavní část, závěr, a to vše ještě rozepsat po minutách, tak to jsem nedělala ani jednou a nikdy jsem neměla pocit, že bych to potřebovala.“*

Formu přípravy mají tedy paní učitelky různou. Někdo udává, že začátkem své učitelské praxe si dělal podrobnější písemné přípravy, později se připravoval stále písemně, ale už stručněji a nyní si již jen promyslí v hlavě, co a jak bude s žáky dělat. Někomu naopak vyhovuje si dělat písemné přípravy stále (třeba jenom takovou orientační přípravu stručně v bodech), protože chce mít něco, o co se může v hodině opřít. Také prý záleží, jak kdy. Řídí se podle toho, o jakou hodinu zrovna jde, o jaký předmět se jedná, či jaká látka se zrovna probírá, nebo též kolik mají ten den zrovna na přípravu času. Někdy si to vypíší na papír, někdy třeba nestíhají, a tak to vypsání vypustí. A někdy zase rovnou usoudí, že to není nutné a nic si nesešíšou.

Paní učitelka Olga (30 let praxe) v rozhovoru uvedla, že dřív dělala přípravy precizně. Myslela, že takhle je to pro ni důležité a cítila se tak jistější. Později ale zjistila, že mohla být sebelépe připravena na papíře a hodina se stejně nakonec odvíjela jinak než podle jejích představ. Takže teď přípravu vnímá jako oporu, která je důležitá, ovšem ne jako neměnné dogma, které musí být pečlivě vypracováno a bez výjimky se ho učitel musí držet. Spíše ji nyní tedy vidí jako oporu ve formě osnovy, o kterou se učitel jenom opře a zároveň je připraven na různá překvapení – neváhá v případě potřeby použít improvizaci.

Co zohledňují a jak postupují učitelky 1. stupně ZŠ při tvorbě přípravy

Dále jsem se participantek dotazovala, jak přesně probíhá jejich příprava na vyučování – jak a podle čeho plánují činnosti, kterým se budou v hodinách věnovat a jakou strukturu hodiny používají. Co zohledňují při tvorbě plánu hodiny a jak konkrétně postupují. Každá z paní učitelek má svůj způsob postupu. Více méně to ale všichni dělají podobným způsobem.

Paní učitelka Marie (29 let praxe) začíná tím, že si v hlavě či písemně udělá osnovu. Snaží se, aby vyučovací jednotka měla danou strukturu – aktivizaci – hlavní část hodiny – procvičení a krátký závěr (shrnutí). Vyučovací hodinu si většinou rozděluje na tři části, tedy tři krát 15 minut. První část hodiny je motivační, takový rozjezd. Druhá část je pojata jako hlavní část hodiny a zahrnuje tedy zaměření se na hlavní učivo, popřípadě učivo nové. Třetí část spočívá v procvičování učiva, a to různými možnými způsoby.

Začíná opravou sešitů, poté si projde cvičení, která bude s dětmi dělat a určí, v jaké části hodiny se udělá co. Před hodinou si prý projde probírané učivo, zaměří se na to, v čem děti častěji chybují a co je tedy třeba zopakovat nebo dovysvětlit. Na začátek hodiny si připraví nějaké aktivizující cvičení, popřípadě skupinovou práci. K nové látce hledá vhodnou motivaci a formu práce, aby děti zaujala. Také si vybere hodící se cvičení na domácí úkol. Paní učitelka upozorňuje na to, že někdy je velice těžké sjednotit práci pro různě rychlé děti.

Učitelka Eva (33 let praxe) udává, že při připravování se na výuku bere v potaz především to, jaký je cíl hodiny. Opakovat se snaží každou hodinu (formou her, kvízů...), nejlépe na začátku. V hlavní části (druhé třetině) hodiny probere novou látku a ve zbytku hodinu (v poslední třetině) procvičují. Vědomosti nechají uležet do druhé dne, kdy většinou stručněji zopakují nové učivo a více procvičují. Na novou látku zadá skupinovou práci a domácí úkol.

Také udává, že v průběhu hodiny se snaží zařazovat odpočinkové aktivity, hry, zábavné pracovní listy, soutěže i skupinové práce. Tak to ale rozhodně prý nedělá každou hodinu. Někdy je her a zábavných aktivit více, jindy zase třeba téměř žádná.

Pro vyvození nové látky bere paní učitelka Olga (30 let praxe) v úvahu i to, jaký je den v týdnu. Novou látku zpravidla nezačíná v pátek, když už jsou děti hlavou na víkend, ani v pondělí ráno, kdy sotva registrují, že už začal opět nový týden.

Paní učitelka Petra (31 let praxe) se drží toho, že každá hodina by měla mít nějakou koncepci – rozmyslí si, co bude učit a jak to bude učit. Struktura vyučovací hodiny je u ní dána náplní hodiny, tedy konkrétním učivem. Zda je to hodina, ve které má učitelka probírat novou látku, či ji více upevňovat a procvičovat, nebo ji jen opakovat.

Hry a skupinové práce se podle jejího názoru dají zařadit do jakéhokoliv typu hodiny. Opakování probraného učiva řadí na začátek hodiny, pak přichází nová látka a její aplikace do praktických úloh a příkladů. Na konci hodiny si stručně vše zopakují a hrají hry na probírané téma. Rozvrhne si, čím začne, čím bude pokračovat, kam to vše chce směřovat. Dále jak to dětem podá, co si na to připraví. Vychází z učebnic a pracovních sešitů, ze starých a osvědčených příprav, her a námětů k tématu. V určitém časovém období (například kolem Vánoc) si prý prohlédne odkazy na internetu a vybírá si, co se jí zdá dobré a použitelné pro danou roční dobu. Společně s ostatními kolegyněmi konzultuje různé nápady a vzájemně se inspirují. Občas něco vybere z knihovny či připraví na interaktivní tabuli. Snaží se prý vždy o rozmanitost.

Učitelka Iveta (26 let praxe) také udává, že především na začátku praxe, než začínající učitel získá zkušenosti, je asi opravdu nutné si hodiny dobře promýšlet a připravovat. Člověk ještě nemá strukturu hodiny tolik „najatou“ a pečlivostí v přípravě dostává do hodin jistotu, že je připraven a nic ho tak lehko nezaskočí. Časem v tom získá cvik a stane se to pro něj přirozeností. Nic ale nejde ze dne na den, je to postupný proces.

Paní učitelka Jitka (30 let praxe) začíná vždy tím, že musí opravit dětem na další den sešity. Také si prolistuje učebnici a pracovní sešit, aby věděla, co ji další hodinu čeká. Dále si vezme učivo a rozmyslí si, jak ho bude učit. Ujasní si, jak dětem učivo vysvětlí, jak je namotivuje. Promyslí, čím začne, aby je nabudila ke zvědavosti a aby měly vnitřní motivaci chtít se něco nového dozvědět. Hodinu poskládá tak, aby se činnosti co nejvíce střídaly. Statické s těmi dynamickými, práce jednotlivců s prací ve dvojicích či skupinách. Aby se děti také v průběhu hodiny „zvedly“ z lavice, aby musely řešit problémové úlohy a tak dále. Také si rozmyslí, co budou dělat ústně, co písemně, co zadá za domácí úkol, jaké pomůcky si musí připravit či jaké materiály je třeba nafotit. Napíše si osnovu, která se odvíjí od poslední probrané látky. Stanoví stručný průběh hodiny. Nejprve úvodní aktivity, kontrolu domácího úkolu a již zmiňovanou

motivaci žáků. Potom zařadí nové učivo, procvičování, kontrolu pochopení výkladu, plus případně zadání domácí práce. Hodinu se snaží oživit, a tak vymýšlí nové aktivity, hry a práci ve skupinách či dvojicích.

Myslí si ale, že to rozhodně není žádná věda. Dá se to zvládat jednoduše. Určitě je žádoucí stanovit si vždy nějaký cíl, ke kterému je dobré v hodině směřovat. Velkou výhodou jsou prý školní vzdělávací plány, které celou přípravu na hodiny značně ulehčují. Je tam přesně rozepsané, kam v jaké učebnici daný měsíc dojít, jakou látku probrat, na co se zaměřit, co zopakovat a tak dále. Toto prý považuje za velkou oporu.

Paní učitelky odpovídaly víceméně podobně. Shodly se také na tom, že na 1. stupni ZŠ je třeba často měnit aktivity, takže hodina musí být pestrá. V úvahu při přípravě hodiny berou složení dětí ve třídě i danou konkrétní látku. Někdy se řídí či inspirují pokyny v metodické příručce, jindy dají více na vlastní nápady, případně nápady dalších svých kolegyň/kolegů, se kterými je společně sdílejí. Novou látku zařazují spíše v první polovině hodiny, krátkou hrou někdy hodinu uvedou či zakončí.

Učitelka Lenka (31 let praxe) udává, že někdy může být celá hodina vedena hrou a děti se jí zároveň učí novou látku. Stejně tak lze využít i skupinovou práci. U takto pojatých hodin je dobré pak společně na konci hodiny shrnout, co se v ní dozvěděli. V případě skupinových prací je prý občas i důležité si povědět, jak se dětem ve skupině pracovalo, v čem to bylo dobré a co by se případně příště dalo udělat jinak a líp.

Také jsem se dotazovala, jestli si připravují podrobný plán, kterého se chtějí v hodině držet, nebo pojmají hodinu volněji a často improvizují. Odpovědi participantek by se daly shrnout takto:

- Nelze na to jednoznačně odpovědět. Někdy je dobré si to připravit podrobně a mít to propracované, jindy zase bohatě stačí jen hrubé rysy. Vždy záleží na obsahu a tématu, které se zrovna vyučuje.
- Díky letité praxi už jim ale stačí spíše jen hrubá příprava a improvizace.
- Většinou to nemají nastavené tak, že by jely podle nějakého šablonovitého mustru. Prostě hodinu přizpůsobují aktuálnímu nastavení dětí.
- Když vidí, že jsou děti unavené, zařadí do výuky hru, aby se děti zaktivizovaly.

- Když jsou děti naopak rozjeté a neklidné, zvolí něco, co vyžaduje větší míru koncentrace, aby je zklidnily.
- Záleží také na tom, o jaký předmět se jedná. V některých předmětech jde příprava „ošidit“ a nemusí se nějak podrobně plánovat - například ve výchovách. (Třeba výtvarná výchova je ale zase náročnější na výběr námětu či přípravu pomůcek.)
- Vyhovuje jim mít stručnou osnovu a stanovit si cíl, který by rády splnily.
- Také mít připravený postup a ten potom samozřejmě přizpůsobit momentálnímu stavu třídy – jak a jestli učivo chápe, kde je třeba se déle zastavit.
- Chtějí mít přehled toho, co plánují v hodině stihnout + mít připravené něco navíc, pokud by zbyl čas.
- Považují za důležité mít vybrané vhodné aktivity k dané látce a případné alternativy (pokud se nepodaří pochopit látku, pokud jsou děti jak pytel blech) a toho se pak pokud možno držet.
- Nelze se však vše dopodrobna připravit, děti reagují rozmanitě.
- Stane se, že se v hodině nedaří, proto změní program.
- Určitě je třeba někdy improvizovat.
- Nebýt zaskočen v neobvyklé situaci a „nehroutit se“ z toho, že ne vše jde vždy podle plánu.
- Improvizace je ale více než žádoucí. Učitel improvizuje denně.
- Dobře improvizovat se ale podle jejich mínění dá až po nějaké době, protože k tomu učitel potřebuje hodně zkušeností a dovedností.
- Příprava by určitě neměla být strnulá, měl by to být živý materiál, který se i během hodiny mění dle konkrétních podmínek a situací, které ve třídě vyvstanou.
- Ale hlavně si myslí, že je nejlepší to dělat tak, jak to danému učiteli vyhovuje.

Dále jsem se ptala, do jaké míry využívají práci s učebnicí, pracovním sešitem a jak moc zařazují do výuky různé hry, soutěže, skupinové práce a podobné aktivity.

Odpovědi se shodovaly v tom, že základem výuky jsou učebnice a pracovní sešity, které je ale nutné doplnit různými soutěжами, skupinovou prací či aktivnějšími formami práce. Participantky udávaly, že hry mohou vhodně motivovat a být vhodným předělem mezi činnostmi. Zde udávám názory a zkušenosti dotazovaných:

- Využívají vše – opírají se o učebnici, procvičují v pracovním sešitě.
- Pracovní sešit je skvělé využití k procvičování, a hlavně k domácí přípravě.
- Některá cvičení z učebnice se dají aplikovat na jinou formu práce, než aby žáci přímo jenom koukali do knížky. Naopak jiná cvičení je lepší dělat s učebnicí či pracovním sešitem přesně tak, jak jsou.
- Cvičení z učebnice nedělají vždy všechny, vybírají si z nich jen některá.
- Zadávají samostatné práce a práce s problémovými úlohami. Využívají metody kritického myšlení a vše, co děti pozitivně podněcuje k přemýšlení.
- Snaží se často a pravidelně hodiny oživit různými rozmanitými činnostmi (hry, práce ve skupinách, soutěže, zahřívací aktivity...)
- Snaží se, aby něco takového bylo v každé hodině (nemusí to být nutně hra nebo soutěž, ale třeba jen nějaká aktivita na koberci nebo ve dvojicích v lavici či třeba samostatná práce s pohybem po třídě).
- Hry a soutěže jsou čas od času samozřejmostí, musí však korespondovat s učivem a náplní hodiny.
- Drobné hry či soutěže nebo různá zpestření se snaží zařazovat na denní bázi.
- Skupinovou práci zařazují většinou několikrát týdně, práci v lavicích ve dvojicích častěji, většinou denně.

Kdy a jak dlouho se učitelky 1. stupně ZŠ připravují

Shrnout nějakým způsobem odpovědi v této oblasti bylo téměř nemožné. Paní učitelky se v nich liší jedna od druhé docela výrazně. Každopádně, dalo by se říct, že většina z nich se připravuje kolem jedné až dvou hodin denně, ovšem do této doby nezapočítávají opravování sešitů.

Paní učitelka Lenka (31 let praxe) udala, že začátkem své kariéry trávila přípravou až čtyři hodiny denně (vyráběla si tehdy ještě sama různé pomůcky a jak říkala, brala vše až moc pečlivě), to nyní prý už ale zdaleka nehrozí.

Paní učitelka Renata (27 let praxe) sdělila, že jí nejlépe vyhovuje připravit se na celý týden dopředu a ze dne na den to pak jenom lehce podle potřeby „doladovat.“ Tím pádem, když to rozpočítá, tak jí příprava vychází průměrně jen tak přibližně dvacet minut až půlhodiny denně.

Paní učitelka Olga (30 let praxe) poukazuje na to, že je třeba počítat s tím, že začátky budou krušnější, pak se to zlepší. *„Přibližně pět let jsem si dělala poměrně podrobné přípravy. Samozřejmě, že postupem času učitel získá jakýsi grif a čas věnovaný přípravě se sníží, u mě přibližně na polovinu, ale i tak to stále zabere dost času.“*

Paní učitelka Eva (33 let praxe) upozorňuje na to, že i učitelé jsou přece jenom lidi a nemůže se to brát tak moc úzkostně pečlivě: *„Je třeba si uvědomit, že učitel denně vymýšlí pětihodinový program pro celé třídy. Nejde se na každou vyučovací hodinu třeba celou hodinu připravovat.“*

Dotazované se rozcházely i v odpovědích na otázky týkající se toho, na jaký předmět trvá příprava nejdéle a na jaký naopak nejméně. Jedna skupina učitelek udávala, že nejlehčí na přípravu jsou obecně výchovy (výtvarná, hudební a tělesná).

Druhá skupina odpověděla však přesně naopak. Výtvarnou výchovu či pracovní činnosti řadí do předmětů, jejichž příprava je ta pracnější. *„Možná je to trochu paradox, ale nejvíce času mi asi zabere připravit se na výtvarnou výchovu či pracovní činnosti – člověk třeba musí dojít předem nakoupit výtvarné potřeby, hledat nové techniky, vymyslet motivaci a předně – zvolit dobrý námět). Hledání námětů a promyšlení realizace tématu může být docela zdouhavé. Také například nakoupit materiál, připravit ho pro žáky nebo u mladších žáků (1. a 2. ročník) případně vytvořit jakési „polotovary“ (nastříhat něco, obkreslit těžší tvary..).*

Za nejtěžší a nejpracnější předmět na přípravu považuje většina participantek vlastivědu. Nejvíce času na přípravu zabere prý taktéž prvouka a přírodověda. Ty totiž zpravidla zahrnují připravit jednoduché pokusy, přinést vhodné modely, nalézt krátká a srozumitelná videa, nějaké materiály pro lepší názornost či vyrobit pracovní listy a dále samozřejmě také vytvořit vhodné poznámky do sešitu.

Některé dotazované považují za nejrychlejší na přípravu hlavní předměty – český jazyk a matematiku. Naopak ale angličtina je pro ně na přípravu spíše tím těžším předmětem, jelikož se přeci jenom jedná o cizí jazyk.

Paní učitelka Iveta (26 let praxe) udala, že i délka přípravy v rámci jednoho předmětu je velmi různá a že záleží na látce a tématu, kterému se chce učitel v daném předmětu věnovat. *„Například, když vím, že mě v hodině matematiky už druhý týden čeká procvičování sčítání s přechodem přes 10, tak se už prostě nepřipravuji. Pokud mě ale čeká nová látka, například úvod do kapitoly "násobení", tak si připravím názornou ukázkou (obrázky na tabuli, hru, kostičky...)“*

Na otázku – kdy se nejraději připravují na vyučování a proč – odpověděly paní učitelky také dost rozmanitě. Někdo se nejraději připravuje odpoledne či večer v klidu doma. Někdo také o víkendu, hlavně v neděli v podvečer – to je prý dobré pro udělání si zevrubné představy o obsahu vyučování nadcházejícího týdne.

Mnoho učitelek zastává ten názor, že si nechtějí práci nosit domů. *(„Myslím, že je důležité mít oddělen osobní život a práci... Raději se zdržím déle ve škole, nebo si ráno přivstanu.“)*. Snaží se tudíž si přípravu udělat hned zkraje odpoledne po vyučování ještě ve škole a (nebo) ráno před vyučováním *(„Vyhovuje mi to, protože je ve třídě ráno klid, děti tam ještě nejsou, a já mám po ránu čistou hlavu, protože jsem ještě odpočatá.“)*. Paní učitelka dodává, že mnohem raději jde ráno do školy o půl hodiny dříve, než aby tam zůstávala dlouho odpoledne, kdy je člověk po pěti hodinách výuky, dozoru, suplování, hodině opravování, či odpoledního vedení školního zájmového kroužku docela unaven.

Pokud je třeba připravit jen něco velmi rychlého, například napsat něco málo na tabuli, využívají paní učitelky i přestávky.

Na otázku, jestli se nějak liší příprava na hodiny v nižších ročnících prvního stupně (1. a 2. třída) a vyšších ročnících prvního stupně (3. až 5. třída), jsem dostala různé odpovědi, každopádně z nich vyplývá následující:

- Rozdíl to je, ale ne v náročnosti přípravy.
- Pracné je to stejně – každý ročník má své specifika.

- V prvních třídách je to náročnější na metodické vedení, v pátých třídách na odbornost.
- Když chce mít učitel hodinu efektivní, je to náročné. Nezávisle na ročníku.

Paní učitelka Marie (29 let praxe) považovala za náročnější přípravu pro vyšší ročníky prvního stupně, a to z těchto důvodů – děti v první a druhé třídě jsou ještě malé a ze školy velmi nadšené. Ve vyšších ročnících se to pomalu mění k horšímu. Náročné podle ní je si promyslet, jak učivo zpracovat a zajímavě, nenásilně a zábavně ho dětem podat. Dodává, že: *„Zaujmout děti, které mají v dnešním světě nepřebernou nabídku zážitků, je skoro až nemožné.“*

„Co chtějí učitelky 1. stupně ZŠ stihnout?“

Participantky se shodly, že je nutné mít jakýsi minimální plán, který je dobré v hodinách stihnout. Udávají však, že na prvním stupni je obrovská svoboda v tom, že paní učitelka má děti na všechny předměty. Učí je každý den a lehko s nimi případně dodělá vše, co se z důležitých věcí nestihlo, v jakékoli hodině následující.

S lety zkušeností jsou učitelky již schopny zhruba odhadnout, kolik se toho za vyučovací hodinu dá zvládnout. Přiznávají ovšem, že i přesto jsou občas zaskočeny, jak například skupinová práce trvá úplně jinak dlouho, než odhadovaly.

S menšími dětmi (1. a 2. ročník) je prý dobré za hodinu vystřídat až kolem deseti aktivit, u starších dětí tak kolem čtyř, pěti. Obecně platí, že čím jsou žáci mladší, tím je nezbytnější měnit činnosti častěji.

„Když to nejde podle plánu“

Na otázku, jestli se participantkám někdy stává, že jim nevyjde plán hodiny a co potom dělají, jsem dostala mnoho rozmanitých odpovědí. Hlavně byl pestrý repertoár důvodů, ze kterých se tak může stát.

Že něco nabourá hodinu, se prý stává skoro denně. Jednou prý řešíte čtvrt hodiny, že se někdo o přestávce popral nebo různé jiné kázeňské problémy. Jindy řešíte ztracenou učebnici, zatoulané pero či odcizenou svačinu. Také třeba to, že má nějaké dítě zrovna narozeniny nebo třeba, že se děti chtějí pochlubit, jaké měly zážitky z prožitých prázdnin či víkendu.

Učitel musí čelit různým vyrušením. „U těch malých dětí je to pořád něco,“ uvádí učitelka Eva (33 let praxe). „Vytíráte vylitou tuš, spravujete zip u aktovky či řešíte, proč se Natálka s Anetkou nekamarádí. Nebo se zdržíte přepočítáváním sešitů, protože se prostě nemůžete dopátrat toho, kdo jej neodevzdal.“

Komplikace se mohou objevit různé. Například se nějakému žákovi udělá špatně a učitelka se o něj musí postarat a uvědomit rodiče. Nebo chce učitelka s dětmi na výtvarné výchově malovat, ale neteče voda. Nebo má připravenou hodinu na interaktivní tabuli, která ale z nějakého důvodu přestane fungovat, a opět tedy musí být připravena na náhradní řešení. Důvodů je zkrátka mnoho.

„Také třeba když do třídy vletí včela a létá kolem dětí, to se nám stalo zrovna minulý týden. Máme ve třídě dítě alergické na včelí bodnutí, takže to bylo velmi nepříjemné“, odpověděla paní učitelka Jitka (30 let praxe) a dodávala, že měla opravdu strach a jako naschvál se včela ne a nedala vyhnat. „Ani by člověk nevěřil, jak i takové hlášení ředitele školy dokáže nabourat hodinu“, upozorňovala jiná z dotazovaných.

Když pomineme tyto všechny jmenované skutečnosti, které dokážou hodinu nabourat, mohou se učitelé odklonit od plánu hodiny i z prostších důvodů. Učitelka Petra (31 let praxe) dokládá, že se občas stává, že se odchýlí od původně plánovaného programu hodiny. Ale pokud se prý odchýlili něčím smysluplným a jedná se o něco, co žáky zaujme a nějakým způsobem to též s výukou souvisí, nevidí v tom takový problém. Naopak, může to být ku prospěchu.

Paní učitelka Marie (29 let praxe) povídala, že s tím, že by jí plán hodiny nějak vyloženě ztroskotal, se kromě dřív jmenovaných nečekaných důvodů asi ještě neseťkala. Pravidelně se ale stává, že se prý v průběhu hodiny musí přizpůsobit různými nečekaným okolnostem. Nejčastěji prý například takovým, že se u nějaké činnosti zdrží déle, než předpokládala, nebo naopak ji stihnou udělat o něco dřív.

Participantky se shodly, že z těchto všech důvodů je lépe moc neplánovat a prostě počítat s tím, že hodina nemusí vyjít přesně podle plánu. Nehroutit se z toho, neobviňovat nic a nikoho, nejméně pak sebe. Co se nestihlo dnes, udělá se zítra, pozítří, za týden. Učitelka na prvním stupni má velikou výhodu v tom, že je s dětmi prakticky pořád a lehko si může podle potřeby dodělat nestihnuté učivo z jednoho předmětu při tom druhém i naopak.

Mojí další otázkou bylo, co paní učitelky dělají, pokud s dětmi stihnou vše, co si v hodině plánovaly stihnout, dříve. Do konce hodiny pak zbývá ještě mnoho času, pro který už nemají žádný plán.

Paní učitelka Olga (30 let praxe) udala, že toto se prakticky nestává, jelikož látka je hodně a času se jí spíše naopak nedostává. Jiné tvrdí, že i to se při podařeném dni povede. S touto situací je třeba počítat a mít proto připraveny v záloze nějaké další činnosti a program pro tyto případy. Ten může mít různou podobu. Nejčastěji v těchto případech zařazují nějakou hru. Jedna z participantek udává, že se žáci ve zbylém čase mohou třeba zkusit vzájemně z nového učiva nebo jim dovolí vypracovat si domácí úkol již ve škole, pokud tedy zrovna měli nějaký zadaný.

Když se stihne učivo probrat rychleji, než bylo předpokládáno, občas prý udělají i to, že dětem začnou dříve přestávku. To ale pro ně podle jejich slov není úplně nejlepší volba, přestože se k ní občas uchýlí: *„S tímto jsem velmi opatrná. Dovolím dětem například vyndat si již svačinu, nebo si schystat na lavici věci na další hodinu, aby se s tím nemusely již zabývat o regulérní přestávce. Ale ven ze třídy je ještě nepouštím. Jakmile se dostanou na chodbu, neznají se – začnou běhat a pokřikovat. To by mi kolegyně z vedlejších tříd asi nepoděkovaly.“* Dotázané učitelky poukazují na to, že nechtějí, aby se to stávalo nějak pravidelně, jelikož by to potom děti mohly brát jako normu a dožadovaly by se toho pořád: *„Občas jim zahájím přestávku dřív, ale jen pokud se jedná maximálně tak o pět minut do zbytku hodiny. Nemůžeme si dovolit tolik plýtvat časem, a hlavně ani nechci, aby se z toho stalo pravidlo a děti si na to moc zvykly. To víte, podala byste prst a oni by pak chtěly celou ruku.“*

Dále jsem se dotazovala, jestli se učitelkám stává, že se někdy třeba nestihnou na vyučování připravit vůbec a co v takových případech dělají.

Učitelka Lenka (31 let praxe) odpověděla, že minimálně v hlavě si látku na následující den rychle projít stihne vždycky. Další tvrdí, že připravená musí být pokaždé a když by to z nějakého důvodu nestíhala den předem, prostě si ráno přivstane a vše si schystá před vyučováním ve škole. Dále jsem slyšela názor, že občas se to stane, ale nic zvláštního se neděje. Při svých zkušenostech je to učitelka Iveta (26 let praxe) prý schopna zvládnout.

Paní učitelka Lucie (26 let praxe) přiznává, že se to stává, a dokonce velmi často. Prý to ale vždycky nějak zvládne. Myslí si, že učitel by měl být schopen improvizovat, a zvláště pokud má už tolik let zkušeností. Neměl by se nechat rozházet a normálně si poradit na základě dostupných možností a svých dlouholetých zkušeností.

Paní učitelka Petra (31 let praxe) udává, že velmi zřídka se jí to stane, ale prostě se pak více drží učebnice a (či) pracovního sešitu. Prý ji kolikrát překvapilo, že takto odučená hodina se povedla mnohem lépe než nějaká jiná, pečlivě připravovaná.

Dále učitelky odpovídaly vesměs podobně – někdy se tak samozřejmě stane, že se připravit nestihnou. Ale nyní, když mají tolik let odučeno, již dokážou improvizovat snadno. S léty praxe toto nebývá žádný velký problém.

Po proběhnutí vyučovací hodiny

Všechny dotazované učitelky se shodly, že je důležité po proběhnutí vyučovací hodiny provést jakousi sebereflexi. Zhodnotit, jak daná hodina proběhla. Zamyslet se nad tím, jestli byl splněn cíl hodiny, jestli se stihlo, co se stihnout mělo a jaký z toho všeho mají pocit. Uvažují, zda se hodina povedla, jestli probíhala podle jejich představ a proč. Snaží se zapamatovat si, co se povedlo a tím se inspirovat. Dále si zapamatovat, co se naopak nepovedlo a tím se poučit z chyb, které udělaly.

Někdo tomuto reflektování dával větší důležitost a prohlásil, že to být určitě musí. Že bez sebereflexe by se pedagog nemohl nikam profesně posunout. Někdo říkal, že sebereflexi provádí jen nepravidelně a jen po některých hodinách, ne po každé hodině zvlášť.

Většina těch, co jsou zvyklé provádět sebereflexi pravidelně, ji provádí hned po odučené hodině. Paní učitelka Zdena (27 let praxe) zas uvedla, že spíše až s časovým odstupem, na konci dne a v klidu doma.

Participantky provádí sebereflexi tím způsobem, že si v hlavě přehrají hodinu a hodnotí, co bylo dobré a co ne. Paní učitelka Eva (33 let praxe) řekla, že nejlepší sebereflexe je ta, kterou provedete spolu se žáky. Je zvyklá s nimi několikrát do týdne probírat, co se jim na hodinách líbilo a co naopak ne. *„Myslím, že mi tímto způsobem dávají zpětnou vazbu, která mi objektivně řekne, jestli si vedu dobře. Toto se samozřejmě nedá dělat s prvňáky, ale moji pátáci jsou na to naučení.“* Paní učitelka Renata (27 let praxe) udává, že její žáci jsou zvyklí takto hodiny hodnotit, takže je to

nezaskočí. Učí je vyjadřovat i kritiku, ovšem slušnou formou. Tato zpětná vazba je pro ni prý největším přínosem.

Rozdíly – dříve a nyní

Všechny dotazované odpověděly, že co se týká příprav na vyučovací hodiny (a nejen toho), tak s odučenými roky pociťují výrazné změny k lepšímu. Nabyté zkušenosti se projeví ve všech oblastech pedagogické činnosti, a tedy i zde. Participantky se prý hodně naučily od svých zkušených kolegyň. Velmi jim pomohla také vlastní archivace dobrých nápadů, námětů a pomůcek. Určitě se prý s odučenými roky cítí k přípravě výuky kompetentnější.

Během let praxe získaly participantky zkušenosti a dovednosti, které je obohatily a příprava je pro ně teď daleko jednodušší. Každopádně prý ale: „*Vyloženě opisovat se přípravy nedají, každá hodina je jiná, i když učivo je stejné.*” Učitelka Jitka (30 let praxe) udává, že se nyní po letech praxe cítí jistější, ale každá třída je originální a je nutné tudíž vždy připravovat hodinu daným žákům takzvaně „na míru”.

Dříve prý věnovaly přípravě rozhodně více času a úsilí, časem se to zkracovalo. Nyní už je to tolik nestresuje, jelikož s odučenými roky vědí, že připravovat se nemusí tak moc pečlivě, jako ze začátku učitelské praxe. Přistupují k tomu teď více pohodově. Vědí, že nejde být stoprocentně připravený, to koneckonců ani není cílem přípravy. Paní učitelka Iveta (26 let praxe) popisuje, že dříve jí přípravy zabíraly hodně času, protože je dělala opravdu velmi důkladně. Nyní už tomu tak není, jelikož je prý o hodně více schopna improvizovat a intuitivně odhadnout, co a jak je dobré v jakou chvíli při hodině udělat.

Z minulých let prý čerpají dost, ale jak uvádí paní učitelka Marie (29 let praxe): „*Nebaví mě jen jet ve vyjetých kolejích. Ráda hledám něco nového.*” Paní učitelka Lenka (31 let praxe) podotýká, že písemné přípravy si neschovává, ale využívá vlastní digitální učební materiál. Protože ten je v elektronické podobě, může jej přizpůsobit třídě, doplnit ho o nové poznatky či někde podle potřeby ubrat.

Těsně po pedagogické fakultě se prý ještě moc kompetentní ke každodennímu připravování se na vyučování necítily. Přinesl to prý až čas a praxe. Hodně jim také pomohlo, když měly ochotnou uvádějící učitelku (těm, kdo ji měly). Na univerzitě si prý ještě nedokázaly představit, jaké to bude být denně přímo v „centru dění.”

Jak pomáhá moderní doba

Moderní doba přinesla ulehčení téměř do všech oblastí našeho života, stejně tak ulehčila učitelům práci při přípravě svých vyučovacích hodin.

Paní učitelky udávají, že největším pomocníkem, který přinesla moderní doba, je jednoznačně internet. Umožňuje přístup k mnohým online materiálům a nespočtu nápadům na různé aktivity. Také zpřístupňuje elektronické učebnice a nabízí možnost využívat různá YouTube videa.

Dále se shodují, že obecně počítače jako takové jsou dalším klíčovým vynálezem. Nejen, že tedy umožňují samotný přístup k již zmiňovanému internetu, ale i bez něho můžou dobře posloužit. Například mohou přinést využití Power Pointu při tvorbě prezentací, které se dají při výuce dobře uplatnit. Dále také využití programu Microsoft Word, třeba pro tvorbu různých pracovních listů, nebo i při tvorbě vlastních písemných příprav jako takových.

Dále interaktivní tabule. Nabízejí mnoho dříve netušených možností a mnohem interaktivnější způsob výuky. Dá se využít promítání různých filmů, interaktivních cvičení, promítnout na tabuli příslušné stránky učebnice. Participantky však upozorňují na to, že není zas ideální nechat se interaktivními tabulemi úplně pohltit a stavět výuku jenom na práci s nimi: *„Děti se nemohou celý den jen koukat do obrazovky. Chce to aktivity vhodně střídat. Interaktivní tabuli beru pouze jako zpestření a oživení hodiny.“*

Vcelku jsou interaktivní tabule brány pozitivně. Zjednodušují výuku a ulehčují učitelům práci. Přesto se často najdou i tací, kteří si moc nerozumí s technikou, a tak s interaktivními tabulemi nejsou zcela ztotožnění. *„Nejsem moc technický typ, a proto mi dlouho trvalo, než jsem si na interaktivní tabule zvykla. Teď už je to dobré, do výuky je zařazuji pravidelně,“* povídá paní učitelka Olga (30 let praxe) a lehce skepticky dodává, že si je vědoma nespolehlivosti elektronického zařízení, a proto vždy radši počítá s tím, že se interaktivní tabule z nějakého důvodu nespustí a má tedy v záloze připravený i jiný program.

Najdou se i tací, kteří s interaktivními tabulemi plně souhlasí, ale přece jen si občas zasteskne po starých dobrých časech: *„Interaktivní tabule beru jako bezva vynález. Používám je často a ráda. Ale ať si říká, kdo chce, co chce, ten skřípot kříd po klasické tabuli a přetahování se o to, kdo bude tabuli mazat, mi docela chybí,“*

nostalgicky si povzdechla jedna z dotazovaných, které je líto, že klasické tabule na křídly již z většiny základních škol nadobro zmizely.

Inspirace

Paní učitelky hledají inspiraci všude možně. Hlavně je prý důležitá spolupráce se zkušenějšími kolegy přímo na pracovišti. Inspiraci jim dávají také různá školení a semináře. Dále se inspirují samozřejmě na internetu. Potom také studiem různých didaktických, metodických i jiných materiálů. Také čerpáním ze svých minulých odučených let. Dále se může inspirace nabýt i dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. Paní učitelka Lucie (26 let praxe) též uvádí, že zpočátku své učitelské praxe čerpala z příprav, které si musela za svých mladých let vést ještě jako studentka *„Jak jsem za ně byla tehdy vděčná! Nic jiného jsem tenkrát neměla a od těchto materiálů jsem se mohla dobře odrazit.“*

Na otázku, jestli čerpají inspiraci se svého studia na pedagogické fakultě, jsem dostala rozporuplné odpovědi. Někdo tvrdil, že z dob studia moc nečerpá či spíše vůbec. Paní učitelka Petra (31 let praxe) uvádí: *„Z té doby si nic moc nepamatuji. Školství se změnilo. V době mého studia jsem si nikdy nemyslela, že budu mít tolik možností, které přináší internet.“*

Jiné učitelky naopak říkají, že nějaké tipy z univerzity používají již od začátku svých pedagogických let a jelikož se osvědčily, zůstaly jim věrné dodnes. Učitelka Zdena (27 let praxe) v rozhovoru udává, že hlavně čerpá náměty ze seminářů, kterých se zúčastnila (např. prvky waldorfské pedagogiky).

Jak se dále paní učitelky inspirují? Kde jinde hledají nápady? I na tyto otázky jsem dostala mnoho odpovědí. Poslední roky prý hodně využívají možnosti, které poskytují interaktivní učebnice. Slyšela jsem i názor, že ty prý kazí tvořivost učitele, ale přeci jenom ulehčí práci, a tak se vlastně dost hodí. Pro zpestření používají paní učitelky DUMy ze stránek www.veskole.cz nebo www.dumy.cz, či si je ve Smart notebooku vytvářejí samy. Také si prý materiály a zdroje pro inspiraci doporučují navzájem v metodickém sdružení učitelů.

Dalším velikým zdrojem inspirace je samozřejmě již zmíněný internet a na něm třeba Facebookové skupiny jako jsou například "Náměty a inspirace pro učitele". Dále si prý paní učitelky v případě potřeby dohledávají například různá cvičení v různých jiných pracovních sešitech a učebnicích od jiných nakladatelství, pokud k nim tedy mají přístup. Velkým zdrojem inspirace prý ve své podstatě jsou i změny v přírodě v rámci ročního období, významné svátky v průběhu roku (Vánoce, Velikonoce, státní svátky a jiná významná data) či celkově současné dění ve světě kolem nás.

Také mě zajímalo, jestli se učitelky necítí až příliš zahrnuté inspirací, která v dnešní době na člověka padá ze všech stran. Že třeba až nevědí, co dřív s dětmi zkusit, co použít, co vyzkoušet a co naopak vynechat. Někdo přiznal, že se občas cítí být až přehlčen. Jak udává učitelka Renata (27 let praxe): *„Ano, problém, který vyvstal s nástupem moderní doby, je někdy až přehlčenost informačními zdroji s různými nápady. Jejich nekonečné prohledávání se snahou najít to nejlepší možné bohužel zabere více času, než by bylo nutné. Je třeba si to pohlídat a nezahlcovat sebe ani děti.“* Člověk je prý někdy tak rozpolcen a ochromen množstvím různých nápadů a způsobů, jak látku podat, že to ve výsledku je spíše na škodu.

Jak podotýká paní učitelka Eva (33 let praxe): *„Je opravdu lepší držet se starého moudra, že méně je někdy více.“* Je vždy na místě řídit se heslem zlaté střední cesty a nepřehánět to. Všeho s mírou, ne všechno se dá stihnout. Hlavně prý vždy dbát na kvalitu zdrojů a vybírat s rozmyslem. Každopádně je prý dobré, když ty zdroje k dispozici jsou. Využít je člověk může, ale také nemusí.

Nedílná součást přípravy na vyučování

Nedílnou součástí přípravy na vyučování jsou i činnosti jako opravování sešitů či příprava různých prověrek, testů nebo diktátů. Také sem můžeme zařadit plánování domácích úkolů.

Opravování na 1. stupni ZŠ je dost časově náročné. Paní učitelky udávají, že denně opravují cca dvě až tři sady sešitů. To je tak na hodinu práce, přičemž opravy písemných prací jsou časově o něco náročnější.

Opravovat sešity je prý každodenní součástí přípravy učitele na další den. Musí se kontrolovat nejen diktáty a testy, ale i společná práce. Takže pracovní sešity a školní

sešity. „Jakmile děti poznají, že to nekontrolujete, poznámky si nevedou, pracují nepozorně a chybují při opisech z tabule,“ udává paní učitelka Iveta (26 let praxe). Školní a pracovní sešity vždy po nějakém časovém období vybere a prohlédne.

Paní učitelky se také shodují na tom, že opravování není jen samoučelné: „Z opravování je také třeba vyvodit určité závěry, například zjistit, v čem má žák nedostatky a podle toho látku dovysvětlit nebo připravit úkol na docvičení.“ (paní učitelka Petra - 31 let praxe).

Co se týká psaní kontrolních cvičení, tak nějakou písemnou práci či test paní učitelky pro děti připravují po každém probraném úseku látky. Diktát paní učitelky dětem dávají zpravidla jednou týdně, pětiminutovky z matematiky častěji. Občas jim připraví prověrku z prvouky či přírodovědy nebo vlastivědy (podle dokončeného tématu).

Malé pětiminutovky a krátké prověrky využívají učitelky hodně, písemné práce většího rozsahu už tolik ne. Jako ostatně můžeme vidět ve výpovědi paní učitelky Jitky (30 let praxe): „Dále sestavuji čtvrtletní prověrky. Ty se píšou tak jednou za tři měsíce. Jsou složitější na přípravu, opravování, bodování i hodnocení, takže jsou hodně náročné pro všechny zúčastněné. Popravdě sama je nemám ráda.“

Domácí úkoly jsou prý velmi důležité, jelikož dávají možnost znovu si probrané učivo v klidu a v individuálním tempu procvičit. Jako domácí úkoly většinou paní učitelky zadávají různá cvičení na procvičení látky. Někaký krátký úkol děti dostanou téměř každý den. Většina dotazovaných učitelek však nezadává úkoly v pátek či v den, kdy mají děti odpolední vyučování.

Příprava různých typů práce

Co se týká dotazu na přípravu skupinových prací, všechny dotazované paní učitelky skupinové práce pro své žáky připravují. Mají na ně kladný názor a snaží se je podle možností zařazovat pravidelně. Shodnou se v tom, že skupinové práce jsou velmi prospěšné, jelikož učí děti spolupracovat a navzájem směřovat ke společnému cíli. Také v nich probouzejí dovednost komunikovat mezi sebou.

V čem už se jejich názory rozcházejí, je míra zapojení skupinových prací do hodin. Paní učitelka Petra (31 let praxe) udala, že skupinovou práci zadává jen

výjimečně, cca jednou týdně. Opakem byla paní učitelka, která se údajně snaží skupinovou práci zařadit do téměř každé hodiny. Většina dotazovaných učitelek zařazuje průměrně jednu skupinovou práci denně.

Na co však dále paní učitelky poukazují, jsou i případné nedostatky práce ve skupinách. *„Je třeba si pohlídat, jak se děti do skupinek shlukují. Není vždy dobré nechat je vybrat si samy. Jsou pak stále titíž žáci spolu, a to může být z mnoha důvodů nešikovné,“* řekla při rozhovoru učitelka Lucie (26 let praxe).

V tomto ohledu udávají, že je dobré si alespoň čas od času připravit jiné rozdělení do skupin. Buď to ponechat náhodě a členy skupinek vylosovat, anebo si děti rozdělit sami, podle svého uvážení. Tím se dá zaručit, že skupinky budou výkonnostně podobné a může se zde vytvořit zdravá soutěživost (žádná skupina nebude pořád ta vítězná, a naopak žádná neustále v pozici poraženého).

Také se shodují, že není dobré pokoušet se nasadit skupinovou práci na aktivity, které ke skupinové práci vůbec nevybízí. Nejhorší je, když se zadá skupinová práce, u které je přímo jasné, že zde není prostor pro spolupráci a aktivita padá jen na jednoho člena skupinky. Ostatní žáci se jenom „vezou“ a i kdyby se vést nechtěli, není tam pro ně nic, s čím by mohli přispět.

Co se týká doplňkových prací, všechny učitelky opět svorně souhlasí, že jejich příprava je více než nutná. Je nutno mít vždy v záloze něco navíc, protože mezi žáky jsou velké znalostní i rychlostní rozdíly.

Pro rychlé žáky je prý dobré připravit nějakou práci navíc. Je to nutné hlavně proto, že když by už byli hotoví a neměli co dělat, mohli by zlobit a narušovat hodinu. Práce navíc může být například v podobě pracovních listů. Některé paní učitelky udaly, že jim přijde nespravedlivé „odměnit“ ty rychlejší děti tím, že jim dají ještě víc práce, než co mají ostatní: *„Děti by to mohly vnímat spíš jako trest. Proč by se snažily být rychle hotové, když by pak například musely počítat ještě o mnoho více příkladů? To se radši budou schválně trochu loudat, aby se pak nemusely tolik namáhat. Proto pro rychlejší děti mívám připravené spíše nějaké zábavné pracovní listy než práci navíc.“*

Několik participantek dokonce odpovědělo, že rychlejší žáky používají jako „doučovatele“ těch ostatních. *„Když je někdo hotov dříve, tak mu řeknu, ať jde pomoci někomu, kdo ještě pracuje. Zpravidla ho posílám k nějakému slabšímu žákovi“*, udává paní učitelka Lenka (31 let praxe).

A takto se k tomuto tématu vyjadřuje další paní učitelka, Zdena (27 let praxe): *„Z mé zkušenosti je používání rychlejších žáků k pomoci těm pomalejším dobrá volba. Děti se učí pomáhat si navzájem. Kolikrát si i dokážou nějaký problém či jev vysvětlit lépe, než když se jim to snažím vysvětlit já. Snáze se napojí na to své dětské chápání.“*

Speciální práci je nutné připravovat i pro slabší žáky. Paní učitelky připravují například doplňovačky místo diktátů, kratší cvičení či různé zjednodušené úkoly. *„Slabší děti nemusí stihnout vše, ale rozhodně by si z hodin měly odnést alespoň ten základ,“* podotýká paní učitelka Renata (27 let praxe). Dále dodává, že: *„Vždy je nutné cílit na specifika daného dítěte a řídit se jeho možnostmi.“*

Příprava na probíranou látku, pomůcky

Komunikační partnerky svorně udávaly, že učitel by si měl před hodinou zopakovat, co vlastně bude učit, aby se mu nestávalo, že musí například číst informace z učebnice. Dále také souhlasí s tím, že je dobré si zjistit i nějaké další doplňující informace kolem tématu, které se zrovna probírá. Je nutné, aby učitel věděl víc než žák, což vyplývá i ze samotné podstaty tohoto povolání. Musí být alespoň o krok napřed, než jsou jeho žáci a danou problematiku dobře ovládat.

Paní učitelka Lucie (26 let praxe) se ničeho neobává – pokud se prý stane, že se žák zeptá na něco, co ona neví (a ano, i to se nezřídka stává), tak si informaci prý snadno zjistí na internetu i během výuky. Jiná přiznává, že klidně řekne, že toto neví a že si informaci do příště sežene. Je přece taky jenom člověk a tím, když přizná, že něco neví, se dětem pomyslně přiblíží.

Velmi oblíbené je reagovat protiotázkou: *„A víte to někdo jiný? Je to velmi zajímavá otázka, zkuste si děti odpověď do příště vyhledat.“* Toto může v jistých situacích fungovat, ale je to už tak průhledná a známá taktika, že děti učitele lehko odhalí a někdy je to spíše trapné, než že by to v té situaci nějak pomohlo. To je ale spíše již záležitost vyššího stupně.

Učitelka Lenka (31 let praxe) odpovídá, že když informaci neví či si není jistá, hledají odpověď společně. To prý neskutečně podpoří vzdělávací atmosféru a touhu po vědění.

Paní učitelka Iveta (26 let praxe) odpověděla velmi zajímavě. Podle jejího názoru je nutné, aby učitel uměl dětem vždy odpovědět, ale i odpověď typu - *„Přiznám*

se, že opravdu nevím, co to je splešťule. Víš co, tak nám ji všem zítra do školy přines ukázat, když říkáš, že ji máte doma v encyklopedii." – je pro ni také adekvátní odpovědí. Stalo se jí to prý zrovna minulý týden při prvouce v 2. třídě (Splešťuli jim holčička přinesla ukázat v encyklopedii.)

Co se týká dotazu na přípravu školních pomůcek, paní učitelky se shodují, že mnoho z nich mají přímo připravených u nich ve škole. Občas případně nějaké podle potřeby dokoupí nebo objednájí (existuje mnoho firem, které nabízejí široký sortiment školních pomůcek – ovšem za předpokladu, že má škola dostatečné finanční prostředky). Ze začátku své učitelské praxe si dotazované učitelky pomůcky často vyráběly své (mnohdy z nich prý čerpají dodnes), dnes se již jejich výrobě věnují méně. Paní učitelka Petra (31 let praxe) udává: *„Mám vytvořené složky po ročnících a předmětech, takže nemusím stále něco dalšího psát (kartičky, přehledy...), jen danou věc vytisknu nebo ji mám někde založenou a tak ji jenom vyndám.“*

Příprava odměn a trestů

Připravit si systém odměn a trestů je také pro většinu dotazovaných učitelek velmi důležité. Jsou si vědomy toho, že je děti třeba motivovat a odměna je příkladem pozitivní motivace.

Z odpovědí na otázku ohledně příprav odměn a trestů vyplynuly tyto závěry:

- Odměny a tresty musí mít nějakou logiku a musí následovat okamžitě po provedené zásluze (či prohřešku), aby si dítě uvědomovalo souvislost mezi činem a odměněním či potrestáním.
- Pravidla pro odměňování a trestání musí být pevně daná a učitel v nich musí být spravedlivý a důsledný. Neměl by planě vyhrožovat a měl by vždy dodržet, co slíbí.
- Nepřehánět to s tím. Nemusí po každé maličkosti následovat odměna či trest.
- Není dobré pěstovat v dětech vůli splnit daný úkol jen z důvodu touhy po odměně. Též by neměl být jediný důvod, proč si dítě netroufne porušit pravidla, strach z trestu.
- Také není dobré přehánět to s veřejným srovnáváním dětí. Ať už se záporným, tak i s tím přehnaně kladným.

Dotazované paní učitelky mi sdělily i nějaké konkrétní příklady, jaký mají pro děti připravený „odměňovací a trestový systém“.

Učitelka Renata (27 let praxe) udává, že hned od třetího ročníku, kdy děti dostala, zavedla pravidla (která jsou vlastně i součástí školního řádu). Při jejich porušení děti ztrácejí sluníčka. Při ztrátě určitého počtu sluníček jim uděluje kázeňské opatření. A stejně tak to u ní funguje i při zapomínání. Za 10 zapomenutí dítě dostane napomenutí třídního učitele a za dalších 10 potom třídní důtku.

Učitelka Jitka (30 let praxe) zadává tresty podle míry prohřešku (10 dřepů, zapsání na tabuli, zvláštní domácí úkol, poznámka, telefonování rodičům...). Šikovné děti většinou jen ústně pochválí nebo tiskne pochvalné razítko, napíše vzkaz rodičům či nalepí nějakou pěknou samolepku do sešitu. Hodným dětem dává každý pátek (za celý týden) hvězdičku do žákovské knížky.

Boj s kreativitou a vyčerpání

Dotazované učitelky se shodly, že občas bojují s nedostatkem kreativity, že jim dochází nápady, co pro děti připravovat či se cítí již lehce vyčerpané. Vždy se s tím ale nějak vypořádají, jelikož práce je celkově velmi baví a tohle k tomu občas prostě patří.

Paní učitelka Eva (33 let praxe) udává: *„Je třeba snažit se být kreativní, aby to nebylo to samé dokola, aby se děti nenudily. A vlastně ani já, i mě musí hodina bavit.“* Takže nejenom pro děti je třeba připravovat dobré hodiny. Učitelé to mimo jiné dělají i pro sebe. Pro svůj dobrý pocit. Tak, aby i oni se cítili s výsledkem spokojení.

Paní učitelka Zdena (27 let praxe) tvrdí, že připravování se na výuku ji nevyčerpává, co ale naopak ano, je dost organizačních a úřednických povinností, které jí zabírají dost času. Také prý korespondence s rodiči, vedením školy, prostě veškerá administrativa. Dále různá školení, porady či suplování v jiných třídách.

Učitelka Lucie (26 let praxe) popisuje, že samotné připravování jako takové nepociťuje jako zátěžové. Spíš ji prý dost unavuje opravování. Protože se samozřejmě nejedná jen o opravování testů, ale i opravování veškerých pracovních listů, domácích úkolů i všech sešitů: *„Vše, co dítě napíše, by mělo být opravené. Ať je to sešit z českého jazyka, matematiky, prvouky či ať to jsou pracovní sešity nebo domácí úkoly.“*

Vzkazy a doporučení

V poslední otázce provedených rozhovorů jsem dala participantkám prostor, aby se pokusily formulovat nějaké rady či doporučení studentům pedagogických fakult, kteří si momentálně nedokážou představit, jak se budou ze dne na den zvládat na vyučování připravovat. Zde uvádím jejich konkrétní vzkazy pro nás, budoucí paní učitelky:

„Celou přípravu vám do značné míry dost ulehčují učebnice a pracovní sešity. V praxi to vypadá tak, že se prostě podíváte na konkrétní stranu v mluvnici a máte tam minimálně pět úkolů, které s dětmi v hodině děláte (něco na tabuli, něco ústně, něco do sešitu a něco třeba vynecháte). Pak přejdete do pracovního sešitu z českého jazyka a máte tam přímo popsanou hru, kterou si s dětmi můžete zahrát. Jindy tam máte natištěné kartičky na rozstříhání a popsané jejich využití, máte tam cvičení na procvičování, omalovánku, spojovačku atd. Když tohle všechno uděláte a máte ještě čas, můžete psát například přepis do školního sešitu nebo si zahrát nějakou hru na interaktivní tabuli či na koberci, můžete psát na tabulku, opakovat. Stručně řečeno: díky těm učebnicím a pracovním sešitům máte opravdu minimálně o polovinu snazší práci. Z toho ale vyplývá, že je dobré pečlivě vybírat například pracovní sešity na aktuální školní rok. Některé nestojí za nic, ale jiné jsou opravdu dobré, plné her, nápadů, aktivit, rébusů i hádanek.“

„Já jsem si to také nedokázala v jejich kůži představit. V době začátků to bylo co vyučovací hodina, to hodina přípravy. Asi vás moc nepovzbudím, protože zpočátku (cca pez let) to byly, alespoň pro mě, galeje. Ale každý jsme jiný, a tak to, co platilo pro mě, nemusí platit pro druhé. Já jsem se tím musela doslova prokousat, hodili mě do vody, a tak jsem musela plavat, občas jsem se i topila... To byla však doba 90. let, kdy nebyly žádné pomůcky k mání, nebyl rozšířený internet, nebyly interaktivní tabule. To si myslím, že v dnešní době učitelům práci dost usnadňuje. I tak si ale myslím, že učitelské povolání je posláno a že opravdu má smysl.“

„Přípravy čas zaberou, ale najdete si způsob, který vám nejlépe vyhovuje. Nebude to hned, ale jistě na to dojde. Doba se mění, tak se budete měnit i vy. Dejte přednost

rozmanitosti a pestrosti. Pro někoho je složité vyvážit čas pracovní a osobní. Přeji Vám, ať příliš nepřevládne jedno nad druhým.”

„Dobré učení není o dokonalých přípravách. Je třeba být připraven, to určitě ano, ale také počítat s tím, že ne vždy jde vše podle plánu. Takže se z toho nehroudit a umět si poradit i v nečekaných situacích.”

„Je fajn si umět hrát, zvládnout trochu improvizovat, zapojit fantazii, být přirozený. Také se nebát přiznat si chybu, poradit se se zkušenými kolegy a rozhodně nad přípravami netrávit dny a noci... Při této profesi je třeba umět odpočívat a opravdu nezapomenout na duševní hygienu.”

„V první řadě si nemyslím, že to není tak „vyhrocené”, jak se to zřejmě popisuje v literatuře. Opravdu si nemyslím, že dělat si přípravy (lépe řečeno prostě se připravit na hodinu – promyslet zábavné aktivity, skupinové práce, soutěže, pomůcky, povídání, hry ...) je nějak moc náročné a že je to něco, čeho by se měl nastávající učitel děsit nebo z čeho by měl mít obavy.”

„Jde to prostě samo. Stačí určitá míra zdravé inteligence, dostatečné množství tvořivosti, pružnosti, energie, chuti, lásky do učení, a hlavně pozitivního vztahu k dětem. V prvních pár měsících se vám osvědčí některé aktivity, hry, a ty pak jen různě obměňujete, upravujete, přetváříte. Naučíte se pár uvolňovacích cviků, písniček, říkanek, které opět můžete variovat, opakovat a dál s nimi pracovat. Důležité je umět improvizovat. Zařazuji do hodin i věci, které vůbec v plánech nemáme, ale mě to prostě v danou chvíli přijde důležité a podstatné. I když je to téma jako například aktuálně požár na katedrále Notre-Dame ve Francii. S dětmi z druhé třídy jsme o tom debatovali při hodině češtiny minimálně dvacet minut. Ukazovala jsem jim na interaktivní tabuli obrázky, videa, mluvili jsme o Francii, katedrále, křesťanství, Ježíšovi, Velikonocích, tradicích, zvycích, prostě to tak spontánně přišlo, protože jsem toho měla plnou hlavu. Děti reagovaly, diskutovaly – rozvoj řeči, podpora vyjadřování, přemýšlení v souvislostech, atd., atd. – hned byste to napasovala i na ŠVP, potažmo RVP. Velkou roli také hraje dobrý kolektiv na základní škole. U nás to funguje tak, že třeba jedna

kolegyně najde nějaký hezký pracovní list do prvouky a hned nám ho dá na ofocení. Jiná kolegyně připraví test na matematiku, další na prvouku a vy sama uděláte třeba na český jazyk. Takto si předáváme třeba i nápady na výtvarnou výchovu nebo pracovní činnosti.”

„V dnešní době je internet plný nejrůznějších nápadů, her, soutěží, aktivit, pracovních listů, výtvarných nápadů, písniček, říkanek. Není vůbec problém tam něco na výuku najít. Hlavní ale je dobrá motivace. Učitel, kterého jeho vyučovací předmět baví, dokáže své žáky lépe motivovat a vytvořit u nich pro daný obor stejné nadšení. Učitelé 1. stupně ZŠ však obvykle vyučují celou škálu předmětů a logicky nemohou být pro všechny z nich stejně nadchnutí. Přesto je dobré, když z nich děti cítí zájem o všechny předměty a když učitelé svoji ne tak velikou oblibu pro některé z předmětů nedávají na venek poznat (Petty, 2002). ”

„Mnohem více Vás jistě bude vyčerpávat to neustálé opravování, řešení konfliktů mezi dětmi, komunikace s rodiči, spousta administrativy (od třídnice, omluvenek, různých hodnocení přes doporučení do psychologických poraden...), práce s integrovanými dětmi i vytváření individuálních plánů pro tyto děti. Tím ale nikoho nechci strašit. To už nesouvisí s vaší diplomovou prací, ale věřte mi, že připravování se na hodiny je oproti tomuhle ”brnkačka.”“

„Ať se neobávají. Začátky jsou náročnější, ale cvičení dělá mistra, dříve nebo později si sami najdou způsob přípravy, který jim vyhovuje. Připraví si zdroje, zásoby cvičení, vyzkouší si různé formy a metody práce, které jim budou vyhovovat. Dobrá je spolupráce se zkušenými kolegy, popřípadě i začínajícími vrstevníky, pokud tam někdo takový je.”

10 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ A DISKUZE

V praktické části diplomové práci bylo zkoumáno, jak se reálně učitelky 1. stupně ZŠ připravují na vyučování. Zajímalo mě, jestli to je v lidských silách důkladně se připravovat na každou hodinu podle všech důležitých aspektů tak, jak to popisuje odborná literatura (viz teoretická část diplomové práce).

Zkoumala jsem, jakým způsobem se učitelky připravují, aby byly s tím, jak probíhají jejich hodiny, spokojené a zároveň ale aby netrávily celá odpoledne i večery jenom tím, že by tvořily pečlivé a dokonalé přípravy.

Snažila jsem se to brát komplexněji a udělat si v rámci tohoto tématu širší představu. Ptala jsem se tedy na mnoho různých otázek s tímto tématem – tématem přípravování se učitelů 1. stupně ZŠ na vyučování – souvisejících. Hledala jsem ale odpovědi především na tyto následující otázky:

- Jaký je postoj učitelů k písemným přípravám na výuku a jaké s nimi mají zkušenosti?
- Jak učitelé postupují při vymýšlení struktury hodin – co vše se snaží zohlednit a kolik času jim to zabere?
- Jaké předměty vyžadují největší přípravu učitelů a proč?
- Jaký pociťují učitelé rozdíl v délce a způsobu přípravy v kontextu délky svého pedagogického působení?
- Jaké možnosti zjednodušení přípravování se na hodinu přinesla moderní doba?

Co se týká postoje dotazovaných učitelů k písemným přípravám na výuku, dalo by se říci, že nejsou považovány za důležité. Většina dotazovaných učitelek si přípravy písemnou formou nevede. Nebo respektive vede, ale pouze formou jakési stručné osnovy v bodech, která jim poskytne oporu a eliminuje možnost zapomenutí na něco důležitého.

Zkušenosti s písemnými přípravami mají takové, že na začátku své učitelské praxe je většina z dotazovaných používala, ale postupem času jim to již začalo připadat zbytečně zdlouhavé a vzhledem k jejich nabytým zkušenostem již nepotřebné.

Postup při vymýšlení struktury hodiny je vesměs takový, že si nejprve ujasní, co vlastně s dětmi mají probírat a jakým způsobem to udělají. Snaží se hodinu připravit v rámci nějaké struktury. Rozdělit ji na úvod, ve kterém dětem sdělí, co se bude dít a snaží se je namotivovat. Potom hlavní části hodiny, ve které se probírá nová látka či se procvičuje a upevňuje látka stávající nebo se opakuje, co se již probíralo. Nakonec hodiny přichází závěr se stručným shrnutím, co se dnes děti dozvěděly.

Učitelé se snaží zohlednit především cíle hodiny, které vyplývají z toho, co se mají děti v hodině naučit a v čem se potrénovat. Dále učitelé také zohledňují, aby se činnosti v hodině účelně střídaly, dětem neupadala pozornost a byl v hodině dostatečný prostor i pro nějaké pro děti zajímavější způsoby práce, jako jsou například různé hry, soutěže nebo práce ve skupinkách či dvojicích.

Čas strávený nad přípravou se u jednotlivých učitelek liší, stejně tak doba, ve kterou se nejraději připravují. Nicméně by se podle jejich odpovědí dalo zhruba zprůměrovat, že taková běžná denní příprava na následující den zabere jednu až dvě hodiny času, plus opravování sešitů.

Nejraději se připravují buďto těsně po vyučování ještě ve škole nebo ráno před vyučováním. Někdo i po večerech nebo o víkendu, ale víceméně zde převažuje názor, že si práci nechtějí nosit domů, pokud to není nutné.

Za předměty, na které je nejsložitější či časově nejnáročnější se připravit, jsou považovány přírodověda a vlastivěda nebo angličtina. První dvě jmenované díky faktografické obsáhlosti a náročnosti na názornost, angličtina z prostého důvodu toho, že je to přeci jen cizí jazyk. Někdy jsou na přípravu paradoxně složitě také výchovy – například výtvarná výchova a pracovní činnosti, a to z důvodů zdlouhavější přípravy pomůcek, větší organizační složitosti a váhání při výběru námětu.

Na otázku – jaký pociťují učitelé rozdíl v délce a způsobu přípravy na vyučování v kontextu délky svého pedagogického působení, by se dalo jednoduše odpovědět, že všechny dotazované magistry učitelky pozorují s přibývajícimi lety v učitelské praxi zjednodušení. Již nemusí přípravě věnovat tolik času a na základě svých letitých zkušeností dokážou více improvizovat a vést hodinu intuitivně.

Možnosti zjednodušení připravování se na hodinu, které přinesla moderní doba, jsou různé. Jako hlavní zdroj zjednodušení práce při přípravě na vyučovací hodiny je asi bezesporu internet, který může být opravdu dobrým pomocníkem, jelikož se zde dá

najít prakticky všechno, pokud člověk umí hledat. Zde je jen třeba dát pozor na relevantnost zdrojů, vhodnost výběru a riziko bytí zahlcen množstvím.

Myslím, že na všechny výzkumné otázky se podařilo najít odpověď a já jsem nesmírně ráda, že mi práce umožnila hlubší vhled do zvolené problematiky, kterým byla příprava na vyučování. Nyní se cítím lépe připravena na to, že i já sama se budu ve svém budoucím povolání takto připravovat a potýkat se s podobnými radostmi i strastmi, jaké popisovaly mnou dotazované paní učitelky.

Z prostudované literatury vyplývá, že přípravy na vyučování jsou nezbytná věc a na jejich důležitost je kladený veliký důraz. Stejně tak nás to učili i na univerzitě na pedagogické fakultě. Vedli nás k tomu, abychom si přípravu utvořili co nejpečlivěji a zpracovali ji písemně, nejlépe do přehledné tabulky. Důležité bylo, abychom správně uchopili strukturu hodiny a abychom si jasně stanovili výukové cíle. Hlavně se po nás chtělo, abychom zapojovali do vyučování hravé či netradiční formy výuky. Zkrátka všechno možné.

Občas jsem měla až pocit, že je na nás kladen zbytečně příliš velký tlak a z připravování se na výstupy na praxích či seminářích se stala honba za nejoriginálnější a nejpropracovanější přípravou. Z toho pak člověk lehko získá pocit, že připravovat se na vyučování je nesmírně zdoluhavá, stresující a náročná práce.

Stejně tak studiem odborné literatury zabývající se problematikou přípravy na vyučování by budoucí absolvent pedagogické fakulty mohl lehko uvěřit tomu, že ho čeká budoucnost strávená jenom tím, že celý svůj volný čas bude věnovat výhradně přípravě na vyučování. Pokud by to tedy chtěl vzít hodně pečlivě a zohlednit všechny aspekty, které by, podle odborné literatury, ve své podstatě při tvorbě přípravy bylo žádoucí vzít v úvahu.

V odborné literatuře je každý aspekt přípravy na hodinu velmi podrobně rozepsaný. Mluví se zde o tom, jak je důležité plánovat výuku, co si před přípravou na vyučování prostudovat, jak přesně postupovat při sestavování plánu hodiny, jak si hodinu rozvrhnout, kolik času strávit ve vyučování jakou činností. Také, co všechno vzít v úvahu, jak se nad tím zamýšlet, čeho se vyvarovat, jaká náplň hodiny je žádoucí, jak je třeba hodinu realizovat i jak je důležité každou hodinu zpětně reflektovat. Nechci v žádném případě zlehčovat nic z toho, o čem jsem se dočetla, ale bylo mi jasné, že

takto doslova to žádný učitel provádět nemůže, jinak by brzy s profesí učitele musel z nedostatku fyzických i psychických sil skončit.

Z provedených rozhovorů s konkrétními učitelkami vyplynulo, že opravdu takto to v učitelské praxi chodit nemůže a ani nechodí. Nicméně důležitost připravování se na vyučovací hodiny, především u začínajících učitelů, kteří ještě nemají dost pedagogických zkušeností, potvrdily všechny dotazované učitelky.

Také se shodly na tom, že je důležité při připravování se zohledňovat některé důležité aspekty, jako je například téma probírané látky a vzhledem k tomu tedy i cíl hodiny. Samozřejmě je nutné připravit si, co za konkrétní činnosti budou s dětmi v dané hodině dělat a jak ty činnosti poskládají za sebe – je tedy dobré udržet nějakou strukturu hodiny. Úvod obsahující motivaci, hlavní část hodiny zaměřenou na novou látku a její procvičení a závěr, ve kterém shrnou, co se naučili, popřípadě se zadá domácí úkol. Také se shodují v tom, že je dobré do výuky zařazovat různá zpestření, ať už v podobě her, soutěží, skupinových prací nebo jakéhokoliv vybočení z prosté práce s učebnicí a se sešitem.

Z rozhovorů vyplývá, že ze začátku pedagogického působení je to trochu složitější, ale časem se to všechno poddá, učitel získá profesní sebevědomí, naučí se improvizovat a příprava na vyučování se pro něho stává snadnější a snadnější.

Rozhodně to prý není tak, že by každá hodina musela být vyšperkovaná a ve všech ohledech stoprocentně odpovídala nějakým radám z knih. I jednoduše pojatá hodina bez snahy do ní zařadit ty nejlepší metody a způsoby práce může být mnohem účelnější než nějaká vyumělkovaná. Hlavní totiž je, aby se v hodině žáci cítili dobře, a to budou jen tehdy, pokud se tak bude cítit i učitelka.

Závěr

Závěrem mé diplomové práce bych se ráda vyjádřila k naplnění cílů práce.

Cílem mé diplomové práce bylo v teoretické části podle odborné literatury nastínit, jak se učitelé mají ideálně připravovat na hodiny. Psala jsem zde o tom, proč je důležité připravovat se na výuku a jaké má být správné rozvržení vyučovací hodiny. Psala jsem, jaké je třeba učinit první kroky při připravování se na vyučování a jaké existují typy a formy příprav na vyučovací hodinu. Také zde popisuji, jak se má sestavovat plán hodiny, co vzít při jeho přípravě v úvahu, jak zohlednit cíle hodiny a jak strukturovat její náplň. Nakonec ještě věnuji kapitulu praktické realizaci přípravy a její reflexi.

Cílem praktické části bylo naopak pomocí rozhovorů s jednotlivými učitelkami zjistit, jak to konkrétně u nich funguje v realitě.

Zaměřila jsem se na tyto otázky: jaký je postoj učitelů k písemným přípravám na výuku a jaké s nimi mají zkušenosti, jak učitelé postupují při vymýšlení struktury hodin – co vše se snaží zohlednit, které předměty od učitelů vyžadují největší přípravu a proč, jaký pozorují učitelé rozdíl v délce a způsobu přípravy v kontextu délky svého pedagogického působení v praxi a jaké možnosti zjednodušení připravování se na hodinu přinesla moderní doba.

Na tyto, i mnoho dalších otázek souvisejících s touto problematikou, jsem našla odpovědi, které by mohly mně i mým spolužačkám studujícím (nejen) učitelství pro 1. stupeň ZŠ pomoci rozumět lépe tomu, jak vnímat přípravu na vyučovací hodiny vzhledem k opravdové všední realitě učitelské profese.

Seznam použitých zdrojů

- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.
- FILOVÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1308-7.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.
- HORÁK, František. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1991.
- CHUDÝ, Štefan a Vlastimil ŠVEC, ed. *Pedagogika v teorii a praxi: (vybrané pedagogické problémy)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2004. ISBN 80-7318-192-4.
- JANÍK, Tomáš, Josef MAŇÁK a Petr KNECHT. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-194-2.
- JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-047-4.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KRATOCHVÍL, Milan. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1998. ISBN 80-7194-154-9.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.
- MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 5. dotisk 1. vyd. [i.e. 2. vyd.]. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.
- OBST, Otto. *Obecná didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-4916-6.

- PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vydání druhé. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.
- POSPÍŠIL, Radek, ed. *Kapitoly k aktuálním problémům pedagogiky: studijní texty k předmětu aplikace pedagogiky*. Brno: MSD, 2009. ISBN 978-80-7392-096-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- RYS, Slavomír. *Příprava učitele na vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. Pedagogická teorie a praxe. ISBN neuvedeno
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 101 s. ISBN 80-210-09446
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Otázky pro rozhovor

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru

Příloha č. 1: Otázky pro rozhovor

Věk:

Kolik let již působím jako učitelka prvního stupně:

- 1) Na univerzitě jsme vedeni k precizní přípravě všech vyučovacích hodin, co vše při tvorbě přípravy zohledňovat, co vše tam zahrnout, v jakém pořadí, na co si dát pozor.. Zní to jako věda. Jak to zvládáte Vy?
- 2) Jak vnímáte důležitost přípravy na hodiny?
- 3) Jak konkrétně se připravujete na vyučování, v čem spočívá vaše příprava? Jak postupujete?
- 4) Jak zhruba dlouho Vám trvá, než si připravíte program, co a jak budete další den s dětmi ve škole dělat?
- 5) Kdy se připravujete? Jak vám to nejlépe vyhovuje a proč?
- 6) Co berete v úvahu při tvorbě struktury lekce, podle čeho se řídíte? Kam zařazujete opakování, kam novou látku, skupinové práce, hry..?
- 7) Je podle Vás dobré tvořit přípravy hodně podrobné či to stačí jen tak v hrubých rysech, protože je stejně vždy nutné trochu improvizovat? Držíte se v hodinách vždy připraveného plánu nebo hodně improvizujete, podle toho, jak se hodina vyvíjí?
- 8) Máte v rámci své přípravy vždy určen nějaký minimální program, který chcete v hodině bezpodmínečně stihnout?
- 9) Jak moc do svých příprav zadáváte samostatné práce, hry, soutěže? Do jaké míry pracujete s učebnicí a pracovními sešity?

- 10) Na jaký předmět/předměty Vám příprava zabere nejvíce času? Proč zrovna na tyto? Na který předmět máte přípravu hotovou naopak nejrychleji? Jaký to má důvod?
- 11) Odhadnete množství aktivit a činností, které se s dětmi za jednu vyučovací hodinu stihnou?
- 12) Stalo se Vám někdy, že Vám plán hodiny vůbec nevyšel? Například, že se objevily nečekané komplikace a musela jste od plánu úplně odstoupit? Při jaké příležitosti k tomu došlo?
- 13) Stalo se Vám někdy, že jste naopak vše, co bylo v plánu, stihla nečekaně rychle? Do konce hodiny pak zbývalo ještě hodně času a Vy už jste neměla naplánováno, co dělat? Jak jste to vyřešila?
- 14) Stává se Vám někdy, že se na další den připravit vůbec nestihnete? Jak to pak řešíte?
- 15) Provádíte po hodinách jakousi reflexi své přípravy? Co se povedlo a osvědčilo a co naopak ne? Jakým způsobem to děláte?
- 16) Vnímáte velký rozdíl, co se týká dělání příprav na hodiny, když porovnáte, jak jste to měla dříve, když jste ve školství teprve začínala a nyní, když už tam nějakou dobu působíte a jste takříkajíc „zajetá“? V čem je to nyní jednodušší? Čerpáte z příprav a zkušeností z minulých let?
- 17) Jak jste zápasila s přípravami na vyučování první rok vašeho působení v pedagogické praxi? Jak jste se cítila kompetentní pro vytváření příprav na vyučování čerstvě po absolvování pedagogické fakulty?
- 18) Jaký je rozdíl v tvorbě příprav pro hodiny v prvních třídách a třídách pátých?

- 19) Přinesla současná „moderní doba“ nějaké „zlepšováky“, něco, co Vám zjednodušuje přípravy na hodiny? Co například konkrétně?
- 20) Cítíte se z vnějšího světa dostatečně obklopena různými podněty a nápady? Nebo naopak třeba až přehlcena? Že například pomalu nevíte, co dřív s dětmi vyzkoušet, co použít, kterou inspiraci otestovat?
- 21) Čím se inspirujete při tvorbě příprav? Kde berete nápady na zajímavé aktivity? Máte nějaký zdroj, odkud čerpáte? Sdílíte své nápady s kolegyněmi, dáváte si navzájem nějaké tipy?
- 22) Využíváte při tvorbě svých příprav nějaké tipy, které jste si přinesla z dob vašeho studia na univerzitě? Jaké konkrétně?
- 23) Do své přípravy musíte také zahrnout opravování diktátů, testů, kontrolu školních sešitů.. Jaké to tam má místo? Jak často připravujete různé diktáty, testy či prověrky? Jak často domácí úkoly?
- 24) Připravujete pro děti také skupinové práce? Jak často? Jaký na ně máte názor?
- 25) Připravujete nějakým dětem z nějakého důvodu také individuální práci? Míváte připravenou nějakou doplňkovou práci pro rychlejší žáky? Jakou mívá podobu?
- 26) Jistě je nutné občas si i nějakou látku takzvaně zopakovat, například kapitoly z vlastivědy či přírodovědy.. Hledáte si nějaké doplňující informace pro případné otázky dětí k tématu? Myslíte si, že je nutné mít vždy připravenou odpověď na vše? Proč ano, případně proč ne?
- 27) Jak si připravujete pomůcky? Sháníte někdy pomůcky na vlastní pěst či si vytváříte své vlastní? Jaké pomůcky ve výuce používáte?

- 28) Máte připraveno, jaké tresty uložíte „zlobivcům“ či jak budete odměňovat šikovné a hodné děti? Jak to konkrétně děláte?
- 29) Bojujete někdy ve vztahu k přípravě na vyučovací hodiny s nedostatkem kreativity? Pokud ano, co s tím děláte?
- 30) Co byste vzkázala nebo doporučila studentům pedagogických fakult, kteří si momentálně vážně nedokážou představit, jak se budou ze dne na den zvládat na vyučovací hodiny připravovat?

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru

Věk: 55

Kolik let již působím jako učitelka prvního stupně: 30

- 1) Na univerzitě jsme vedeni k precizní přípravě všech vyučovacích hodin, co vše při tvorbě přípravy zohledňovat, co vše tam zahrnout, v jakém pořadí, na co si dát pozor.. Zní to jako věda. Jak to zvládáte Vy?

Není to vůbec tak hrozné, zvládám to docela dobře. Na začátku praxe, než se získají zkušenosti, je asi opravdu nutné si hodiny hodně promýšlet. Myslím, že je důležité, aby vyučovací jednotka měla danou strukturu. Nejdřív nějaká aktivizace na začátku, potom hlavní část hodiny, procvičení a nakonec na závěr shrnutí. Záleží ale také na tom, jaký předmět se vyučuje. V některých hodinách jde příprava „ošidit“, například ve výchovách. Ale zase ty jsou náročnější na přichystání pomůcek, materiálů a celkově na to přijít s nějakým nápadem.

- 2) Jak vnímáte důležitost přípravy na hodiny?

Myslím, že připravovat se na hodiny je hodně důležité. Pokud tedy chce pedagog odvádět dobrou práci, záleží mu na tom, aby se žáci něco naučili a také na tom, aby to bavilo i je samotné.

- 3) Jak konkrétně se připravujete na vyučování, v čem spočívá vaše příprava? Jak postupujete?

Nedělám si rozsáhlé přípravy, ale stručné písemné přípravy si dělám stále, přijde mi to lepší. Mám se o co opřít.

Začínám opravou sešitů. Potom si projdu cvičení, která budu chtít s dětmi dělat a v jaké části hodiny. Pak vyberu vhodné cvičení, které bych zadala jako domácí úkol. Připravím si také aktivizující cvičení na začátek hodiny pro zvýšení motivace, popřípadě

skupinovou práci. Ještě se vrátím k opraveným cvičením a prohlédnu si, kde byly nejčastější chyby, abych na to pak žáky upozornila.

4) Jak zhruba dlouho Vám trvá, než si připravíte program, co a jak budete další den s dětmi ve škole dělat?

Denně minimálně dvě hodiny. Lidé si myslí, že si prvostupňový učitel odučí svých maximálně 5 vyučovacích hodin každý den a má padla. Ale není tomu tak..

5) Kdy se připravujete? Jak Vám to nejlépe vyhovuje a proč?

Většinou po vyučování do odpoledních hodin. Někdy doma po večerech i o víkendu, podle náročnosti probíraného učiva. Ale raději jsem, když to stihnu ještě ve škole po vyučování, než jdu domů z práce. Samozřejmě si také potřebuji odpočinout a nechci si práci „tahat“ domů. Tak to, pokud to jde, moc nedělám.

6) Co berete v úvahu při tvorbě struktury lekce, podle čeho se řídíte? Kam zařazujete opakování, kam novou látku, skupinové práce, hry..?

V úvahu беру hlavně to, jaký je cíl hodiny a co chci v hodině stihnout. Opakovat se snažím každou hodinu, nejlépe na začátku, v hlavní části hodiny probereme novou látku a ve zbytku hodiny látku procvičíme. Necháme ji uležet do druhé dne, kdy většinou stručněji zopakují nové učivo a více procvičujeme. Na novou látku většinou zadám i domácí úkol. Hry zařazuji jen občas pro zpestření hodiny. Skupinové práce využívám tak jednou až třikrát do týdne.

7) Je podle Vás dobré tvořit přípravy hodně podrobné či to stačí jen tak v hrubých rysech, protože je stejně vždy nutné trochu improvizovat? Držíte se v hodinách vždy připraveného plánu nebo hodně improvizujete, podle toho, jak se hodina vyvíjí?

Jak to komu vyhovuje. Mně stačí v hrubých rysech. Stane se, že se v hodině nedaří, a proto změním program. Vyhledám jiné cvičení na procvičení, zkrátím příliš zdouhavá cvičení nebo tak. Také například zařadím pohybovou aktivitu, když vidím, že jsou děti unavené a jejich pozornost už klesá.

8) Máte v rámci své přípravy vždy určen nějaký minimální program, který chcete v hodině bezpodmínečně stihnout?

Ano, minimální program hodiny nebo prostě to, co chci bezpodmínečně stihnout, mám promyšleno. Většinou se nestihne vše, co by se v ideálním případě stihnout mohlo, tak je důležité si v tom určit priority.

9) Jak moc do svých příprav zadáváte samostatné práce, hry, soutěže? Do jaké míry pracujete s učebnicí a pracovními sešity?

Pracovní sešity se snažím využívat k procvičování hodně, také jsou vhodné k domácím úkolům. Cvičení z učebnice nedělám všechny, vybírám si ty lepší a pro mé záměry přijatelnější. Skupinovou práci zařazuji maximálně třikrát do týdne, práci v lavici ve dvojicích častěji.

Soutěže a hry se stoupajícím ročníkem používám méně. Je třeba, aby se žáci také něco naučili a hry považuji pouze za doplněk a občasné zpestření vyučování. Nelze výuku stavět jenom na nich.

10) Na jaký předmět/předměty Vám příprava zabere nejvíce času? Proč zrovna na tyto? Na který předmět máte přípravu hotovou naopak nejrychleji? Jaký to má důvod?

Dost času potřebuji na pracovní činnosti, hlavně na přípravě materiálu, promyšlení si námětu a vhodné organizace.

Hodiny přírodovědy jsou také na přípravu náročnější. Obnáší to například připravit jednoduché pokusy, modely, nalézt krátká, srozumitelná videa, materiály pro lepší názornost, připravit pracovní listy a krátké poznámky pro žáky.

Kupodivu nejlépe se mi asi připravuje český jazyk a matematika. Asi to souvisí i s jednoduchou dostupností potřebných procvičovacích cvičení a s jednodušší organizací třídy, než bývá například v některých výchovách.

11) Odhadnete množství aktivit a činností, které se s dětmi za jednu vyučovací hodinu stihnou?

Myslím si, že už nějakou představu mám, ale také jsem občas zaskočena, že jsem hlavně skupinovou práci odhadla špatně.

12) Stalo se Vám někdy, že Vám plán hodiny vůbec nevyšel? Například, že se objevily nečekané komplikace a musela jste od plánu úplně odstoupit? Při jaké příležitosti k tomu došlo?

Tak to se stává. Už jsem zažila několikrát, že se udála nějaká nepředvídatelná situace. Například když se stal před začátkem hodiny nějaký větší kázeňský přestupek. Nebo když měl nějaký žák střevní obtíže a v hodině se pozvracel.. Když se stane nějaký úraz nebo někomu není dobře, musím volat rodičům, či dávat první pomoc, a to pak mohu hodinu rovnou zabalit.

13) Stalo se Vám někdy, že jste naopak vše, co bylo v plánu, stihla nečekaně rychle? Do konce hodiny pak zbývalo ještě hodně času a Vy už jste neměla naplánováno, co dělat? Jak jste to vyřešila?

O to nemám vůbec strach, času se mi spíše nedostává. Pořád je co dělat. Ale kdyby někdy náhodou čas zbýval, vždycky se dá něco zopakovat, můžeme si zahrát hru nebo si chvíli do přestávky jen tak s dětmi popovídat.

14) Stává se Vám někdy, že se na další den připravit vůbec nestihnete? Jak to pak řešíte?

Velmi zřídka, ale stane se. Potom více pracujeme s učebnicí, pracovním sešitem, použijeme nějaké online cvičení.. Za ta léta praxe už dokážu něco narychlo vymyslet.

15) Provádíte po hodinách jakousi reflexi své přípravy? Co se povedlo a osvědčilo a co naopak? Jakým způsobem to děláte?

Snažím se si zapamatovat, co se povedlo, co bylo špatně a poučit se ze svých chyb. Akorát někdy nejde jednoznačně říct, co bylo a co nebylo špatně. Záleží dost na žácích. Co s jedněmi vyjde, s jinými nemusí.

16) Vnímáte velký rozdíl, co se týká dělání příprav na hodiny, když porovnáte, jak jste to měla dříve, když jste ve školství teprve začínala a nyní, když už tam nějakou dobu působíte a jste takříkajíc „zajetá“? Je to nyní jednodušší? Čerpáte z příprav a zkušeností z minulých let?

Jednodušší to teď určitě je, oproti úplným začátkům.. Člověk už získal takovou tu pedagogickou jistotu. Ví, co funguje, má představu, co a jak dělat a čemu se raději vyhnout.

Přípravy písemné si neschovávám, využívám vlastní digitální učební materiály, písemné práce, testy. Protože jsou v elektronické podobě, mohu si je přizpůsobit třídě, doplnit o nové poznatky nebo někde ubrat.

17) Jak jste zápasila s přípravami na vyučování první rok vašeho působení v pedagogické praxi? Jak jste se cítila kompetentní pro vytváření příprav na vyučování čerstvě po absolvování pedagogické fakulty?

Nějak si na to moc nevzpomínám, což asi znamená, že žádný vyloženě horor to nebyl. Ale určitě jsem jim věnovala více času. Nebyl dostatek materiálů, zkušeností..

18) Jaký je rozdíl v tvorbě příprav pro hodiny v prvních třídách a třídách pátých?

Učím jen ve 3. – 5. třídě. Myslím si, že jsou přípravy svým způsobem pro oba ročníky náročné, když chcete, aby hodina byla efektivní. Rozdíl mezi pátou a třetí třídou v tomhle směru asi nevnímám.

19) Přinesla současná „moderní doba“ nějaké „zlepšováky“, něco, co Vám zjednodušuje přípravy na hodiny? Co například konkrétně?

Myslím, že jednoznačně internet. Poslední roky také používáme interaktivní učebnice, které tedy ale dost zabíjejí tvořivost učitele. Dříve jsem používala hodně DUMů ze stránek www.veskole.cz, www.dumy.cz nebo jsem si je ve Smart notebooku tvořila sama. Pro zpestření hodiny je používám stále. Rovněž v metodickém sdružení 5. ročníku si materiály a zdroje doporučujeme.

20) Cítíte se z vnějšího světa dostatečně obklopena různými podněty a nápady? Nebo naopak třeba až přehlcena? Že například pomalu nevíte, co dřív s dětmi vyzkoušet, co použít, kterou inspiraci otestovat?

*Inspirace je dostatek, jde jen o to vybrat si v tom množství něco kvalitního.
Ne, ne, uvědomuji si, že méně znamená více. Takže se nenechávám přehltit.*

21) Čím se inspirujete při tvorbě příprav? Kde berete nápady na zajímavé aktivity? Máte nějaký zdroj, odkud čerpáte? Sdílíte své nápady s kolegyněmi, dáváte si navzájem nějaké tipy?

*Určitě k inspiraci využívám pracovní sešity, online materiály, elektronické učebnice..
Potom jsou také dobré YouTube, Česká televize a Český rozhlas – i zde se dají najít dobré a kvalitní pořady pro děti.*

22) Využíváte při tvorbě svých příprav nějaké tipy, které jste si přinesla z dob Vašeho studia na univerzitě? Jaké konkrétně?

Z té doby si nic nepamatuji, školství se změnilo. Za dob mého studia jsem si nikdy nepomyslela, že budu mít v budoucnu tolik možností, které nyní poskytuje třeba internet.

23) Do své přípravy musíte také zahrnout opravování diktátů, testů, kontrolu školních sešitů.. Jaké to tam má místo? Jak často připravujete různé diktáty, testy či prověrky? Jak často domácí úkoly?

Opravování je denně dost. Zjistila jsem, že musím opravovat i společnou práci, nejen diktáty a kontrolky. Je potřeba průběžně kontrolovat všechno. Pracovní sešity, poznámky.. Jakmile děti poznají, že to neděláte, poznámky si nevedou, pracují nepozorně a i při opisech z tabule chybují.

24) Připravujete pro děti také skupinové práce? Jak často? Jaký na ně máte názor?

Jak jsem již říkala, snažím se, ale ne moc často. Průměrně tak dvakrát za týden. Děti mají skupinky, v rámci nichž běžně pracují, již předvytvořené. Pracují takto pokaždé a týmy si i pojmenovaly. Za jednotlivé skupinové práce sbírají body. Skupinky jsem vytvořila sama, aby bylo jejich složení vyrovnané.

Myslím, že skupinové práce jsou skvělý způsob, jak naučit děti spolupracovat. Jenom je třeba dohlédnout na složení skupinek. Aby se děti neshlukovaly pořád jenom podle toho, s kým kamarádí.

25) Připravujete nějakým dětem z nějakého důvodu také individuální práci? Míváte připravenou nějakou doplňkovou práci pro rychlejší žáky? Jakou mívá podobu?

Musím mít vždy něco v záloze, ve znalostech i rychlosti žáků jsou značné rozdíly. Takže zatímco některý žák teprve začíná na úkolu pracovat, jiný už dokončuje a pak by jinak neměl co dělat.

Většinou jim dám nějaký další úkol vztahující se k probrané látce. Někdy je zaúkoluji, aby pomohli ostatním, kteří ještě nejsou hotovi.

26) Jistě je nutné občas si i nějakou látku takzvaně zopakovat, například kapitoly z vlastivědy či přírodovědy.. Hledáte si nějaké doplňující informace pro případné otázky dětí k tématu? Myslíte si, že je nutné mít vždy připravenou odpověď na vše? Proč ano, případně proč ne?

Klidně dětem řeknu, že to nevím, že si informaci seženu. Jsme jenom lidé a děti ocení upřímnost. Paní učitelka se jim tímto i určitým způsobem přiblíží. Ukáže, že je taky jenom člověk. Ale samozřejmě, pořád musí mít žák pocit, že paní učitelka je tu ta kompetentní osoba, která je moudrá a vyzná se.

27) Jak si připravujete pomůcky? Sháníte někdy pomůcky na vlastní pěst či si vytváříte své vlastní? Jaké pomůcky ve výuce používáte?

Už si pomůcky moc nevytvářím, jenom nějaké přehledy nebo třeba časové osy. V kabinetě máme potřebných pomůcek dostatek. Mnoho různých nástěnných přehledů visí i u nás ve třídě.

Používáme různé pomůcky. Například v prvouce živé přírodniny, na český jazyk či matematiku nástěnné přehledy, různá počítadla, kostičky s písmenky, hudební nástroje..

28) Máte připraveno, jaké tresty uložíte „zlobivcům“ či jak budete odměňovat šikovné a hodné děti? Jak to konkrétně děláte?

Od třetího ročníku máme zavedena pravidla (jsou součástí školního řádu), při jejichž porušení děti ztrácejí sluníčka. Při ztrátě určitého počtu sluníček jim uděluji kázeňské opatření. Stejně to funguje i při zapomínání, za deset zapomenutí – napomenutí třídního učitele, za dalších deset – třídní důtka. Toto se mi zatím osvědčilo dobře.

Odměňování popravdě už nějak moc neřeším. Většinou pouze pochválím ústně. To je podle mě spíše záležitost, na kterou by se mělo dbát hlavně v prvních, popřípadě ještě druhých třídách, prostě na začátku školní docházky. Ale když nad tím teď tak přemýšlím, vymyslím i nějaký způsob odměňování. Děti se určitě radši snaží proto, aby byla odměna než proto, aby nebyl trest. Jsem si však vědoma, že to nesmí stát jen na

testech a odměnách. Prostě ne jenom na motivaci zvnějšku, ale hlavně na motivaci vnitřní.

29) Bojujete někdy ve vztahu k přípravě na vyučovací hodiny s nedostatkem kreativity?

Pokud ano, co s tím děláte?

Samozřejmě občas si říkám, jestli nějaké aktivity netočíme pořád dokola, ale vždycky chytím z okolí nějakou inspiraci a sem tam něco inovuji. Jinak si ale nemyslím, že bych v tomto ohledu měla nějaký velký problém. Co mě trápí více je to, že je dost organizačních a úřednických povinností, které mi zabírají hodně času. Mnoho času mi bere i korespondence s rodiči a vedením školy. Potom také různá školení, porady nebo suplování.

30) Co byste vzkázala nebo doporučila studentům pedagogických fakult, kteří si momentálně vážně nedokážou představit, jak se budou ze dne na den zvládat na vyučovací hodiny připravovat?

Ať se neobávají. Začátky jsou náročnější, ale cvičení dělá mistra a dříve nebo později si sami najdou způsob přípravy, který jim vyhovuje. Připraví si zdroje, zásoby cvičení, vyzkouší si různé formy a metody práce, které jim budou vyhovovat. Dobrá je spolupráce se zkušenými kolegy, popřípadě i začínajícími vrstevníky, pokud tam někdo takový je.