

Kapitola III. NÁSLECHOVÉ ÚKOLY

Témata náslechových úkolů

Témata náslechlů, která jsou označena čísly, jsou ta, která považujeme za nejpotřebnější. Pod těmito čísly najdete dále i poznámky k tématům a náslechové materiály. Ostatní náslechy zařadte podle vlastního uvážení a podle individuální potřeby.

Plánování hodin a uskutečňování plánů

1. Fáze výuky
2. Cíle jednotlivých fází hodiny
3. Návaznosti mezi jednotlivými fázemi hodiny

Organizace práce ve třídě

4. Chování učitele a autorita
5. Zvládání problémů s disciplínou
6. Využití a hodnocení skupinové a párové práce
7. Učitelské techniky
8. Zvládání heterogenních tříd

Využití učebních pomůcek

9. Používání tabule I.
 10. Používání tabule II.
 11. Vhodnost, využití a celková úroveň materiálů
 12. Využití dalších učebních pomůcek
- Využití pracovních listů, fotokopií a studentem připravených materiálů

Jazyk

13. Mluva učitele a žákovské odpovědi
 14. Učitelův jazyk: používání angličtiny a češtiny
 15. Zadávání instrukcí a vysvětlování
- Učitelova běžná mluva
Neverbální komunikace

Opravování a hodnocení práce

16. Opravování chyb: techniky
- Ústní hodnocení
Písemné hodnocení

Vztahy mezi učitelem a žáky

17. Reakce žáků: jazyk a chování
 18. Zacházení s otázkami žáků
- Osobnost učitele
Používání jmen žáků
Sebedůvěra a důvěra

Žáci s poruchami učení

19. Identifikace žáka s poruchami učení
 20. Identifikace žáka s dyslexií
- Identifikace emočních problémů

Úvodní poznámky k jednotlivým následovým úkolům

Tyto úvodní poznámky si nekladou za cíl úplné pokrytí jednotlivých témat, snaží se pouze zdůvodnit zařazení úkolů a objasnit jejich zaměření a cíle. V některých případech také obsahují návrhy, jak by se k jednotlivým jevům mohlo přistupovat.

Plánování hodin a uskutečňování plánů

1. Fáze výuky

Tento následek se zaměřuje na to, jak student realizuje svůj plán. Za prvé, jsou fáze rozvíjeny logicky? Za druhé, jaké je zaměření jednotlivých fází z hlediska lingvistických a obsahových cílů? Za třetí, jak je dosaženo jednotlivých cílů různých fází; jsou použité techniky a prostředky vhodné pro dosažení cílů? Student musí mít jasno v tom, jak nejlépe dosáhnout cílů hodiny, a musí si být jist, že seřadil jednotlivé fáze logickým způsobem a že na sebe navazují.

2. Cíle jednotlivých fází hodiny

Cílem hodiny je to, co student chce, aby žák do konce hodiny zvládl. Nejdůležitější je, aby učitel měl zcela jasnou představu o tom, co je jeho cílem, a zda a jak to sdělí žákům. Je velmi důležité, aby se žáci orientovali v tom, co dělají a co se od nich očekává. Netvrdíme, že dobrý pedagog nemá být flexibilní a nemůže se odchýlit od původních plánů, reaguje-li na potřeby žáků podle toho, jak se v hodině projeví. Scrivener (1994: 44) zdůrazňuje pravidlo: „Připravte se důkladně. Ale ve třídě učte žáky, ne plán.“ I přesto je zapotřebí, aby student měl stále stanovené cíle na mysli a pracoval na jejich dosažení. Tento úkol se zaměřuje na to, zda student-učitel je schopen dosáhnout cílů stanovených ve fázi plánování před hodinou.

3. Návaznosti mezi jednotlivými fázemi hodiny

Způsob propojení jednotlivých fází hodiny je důležitý pro hladký průběh hodiny (žáci by jinak mohli ztratit zájem) a dále také pro to, aby žáci sami mohli výuku snadno sledovat. Návaznosti mezi jednotlivými částmi musí být jasné a logické. Obecně platí, že hodinu připravujeme logicky podle obtížnosti a složitosti obsahu hodiny. Důležitou roli hraje to, jak pedagog hodinu zahájí a připraví tak žáky na to, co mohou očekávat, a také jak hodinu ukončí, a umožní jim uvědomit si, co se naučili.

Organizace práce ve třídě

4. Chování učitele a autorita

Více než v jiných typech výuky, při hodinách jazyka může někdy nastat problém s disciplínou. Místo spořádaného sezení potichu v lavicích se na žácích vyžaduje, aby hovořili, co možná nejčastěji (a v angličtině!) a dokonce, aby se pohybovali po třídě. V tomto náslechu se zaměříme na to, jak student řídí činnost třídy, ale přitom je schopen chovat se k žákům s respektem a vstřícně. Zároveň budeme sledovat, jak je dodržována rovnováha mezi plánovanými cíli a schopností reagovat na okamžité potřeby. Toto obtížné „žonglování“ není snadné pro nikoho a studentům bude zřejmě nějakou dobu trvat, než poznají správnou míru rovnováhy. Přesto můžeme posoudit, jsou-li na správné cestě k jejímu dosažení, v kterých oblastech by potřebovali zlepšit a jaká rada nebo postup by jim mohly být prospěšné.

5. Zvládání problémů s disciplínou

Zvládání kázeňských problémů je často jednou z hlavních starostí našich studentů. V tomto náslechu se zaměříme obzvláště na to, jsou-li schopni zabránit vzniku konfrontačních situací ve chvíli, kdy se začínají vytvářet, jsou-li schopni zachovat klid a jak reagují, když čelí nedostatečné disciplíně. Dále budeme sledovat, jestli vyžadují disciplínu založenou na předem dohodnutých pravidlech. To je nutné pro to, aby žáci zřetelně rozeznali, jaké chování je a jaké není přijatelné, a co se stane, když se pravidla nedodrží.

6. Využití a hodnocení skupinové a párové práce

Určitá míra skupinové a párové práce je nezbytná pro umožnění přirozené komunikace žáků s ostatními. Je tomu tak i přes určité nevýhody této formy organizace práce ve třídě, které někdy pedagogy znepokojují – jak udržet kontrolu nad chováním žáků, jak monitorovat jejich pokrok a pomáhat jim s možnými problémy, jak maximalizovat použití angličtiny, atd. Zaměříme se na to, jak je student úspěšný při organizování těchto forem práce; jak zadává instrukce a připravuje žáky na fázi, kdy budou pracovat bez plné kontroly; co v průběhu této formy práce student dělá – např. přebírá vhodnou roli pozorovatele, vedoucího, zdroje pomoci, jazykového poradce; a jak hodnotí skupinovou a párovou práci. Také směřujeme k posouzení toho, zda je skupinová a párová práce vhodně zařazena do jednotlivých částí hodiny s ohledem na stanovené cíle.

7. Učitelské techniky

Slovo „technika“ se často v cílených následových úkolech používá. Jaké techniky student užije a zda tyto techniky odpovídají cílům hodiny a probírané látce, to jsou otázky, které budou neustále v centru naší pozornosti. Tento následek je zaměřen na sledování vhodnosti použitých technik s ohledem na to, jak student zahajuje hodinu, jak jsou žáci seznámeni s tím, co budou dělat, jak jsou zapojeni do práce, jak jsou připravováni na další části hodiny a jakým způsobem je hodina ukončena. Důležité je posouzení toho, jak student žáky zapojí do jednotlivých aktivit, jak je obsah hodiny provázán s jejich potřebami a jak student podporuje zapojení se každého jednotlivého žáka.

8. Zvládání heterogenních tříd

Téměř všichni učitelé pracují s třídami, v nichž mají jednotliví žáci různou úroveň schopností. Pro označení takové třídy se běžně používá termín **heterogenní třídy**. Mnoho pedagogů shledává termín smíšené třídy zavádějícím, protože důvod pro rozdíly ve výkonech žáků nemůže být jednoduše vysvětlen tím, že žák má nebo nemá přirozené vlohy pro jazyky. Další faktory, jako např. styl učení se a motivace, osobnost, postoj k situaci ve třídě, postoj předchozích učitelů, nebo věk, kdy se se studiem začalo, také vytvářejí různé předpoklady pro práci v jedné třídě. Další termín běžně používaný v anglické metodice je **diferencování**. Ten se vztahuje na identifikaci rozdílů mezi žáky ve třídě a k tomu, jak na ně učitel reaguje. Abychom mohli s takovými jevy ve třídě pracovat efektivněji, pedagog by si měl být vědom toho, co je příčinou rozdílů, a jak by se obsah výuky a přístupy k práci mohly přizpůsobit jednotlivým typům žáků.

V žádném případě nenavrhujeme, že by měl připravit např. třicet různých aktivit pro třicet žáků. Tento následek se zaměřuje na to, jak student-učitel přistupuje k takovým základním otázkám jako je hodnocení na základě snahy a úsilí, a nejen na základě závěrečné známky; zda má nachystané nějaké dodatečné úkoly pro „ty rychlejší“; zda znovu používá jednotlivé materiály v hodinách při různých typech procvičování; a zda je schopen občas přizpůsobit náročnost cvičení různým úrovním tam, kde je to zapotřebí.

Využití učebních pomůcek

9., 10. Používání tabule

Tabule je k dispozici v každé třídě a je nejdůležitější pomůckou. Tento následek cíleně sleduje schopnost pracovat s tabulí efektivně. Je nutné, aby informace na tabuli byly dobře vidět a byly srozumitelné všem žákům, aby se s informacemi na tabuli systematicky pracovalo, aby byly zaznamenávány nejdůležitější informace a nové jevy, ale ne dlouhé texty. Také stojí za to zvážit, kdo je zodpovědný za práci s tabulí, jestli ji používají žáci i pedagog, a zda je práce s tabulí vhodná vzhledem k probíhající činnosti. Podle potřeby si můžete vybrat ze dvou typů následových úkolů.

11. Vhodnost, využití a celková úroveň materiálů

Tento následek se zaměřuje na využití materiálů v souladu s cíli. Posuzujeme, zda student použil vhodné materiály, zda jsou na správném stupni obtížnosti podle úrovně žáků a zda prokazují schopnost studenta odhadnout, jak se bude obsah hodiny vyvíjet.

12. Využití dalších učebních pomůcek

Máme na mysli audiovizuální pomůcky. Vizuální pomůcky jsou často zcela nezbytné pro vytvoření kontextu a pro porozumění v jazykové třídě. Kazetový magnetofon se používá běžně, video jen občas. Náslechový úkol se nezaměřuje na to, má-li student nějaký nový nebo přímo revoluční přístup k používání audiovizuálních pomůcek. Spíše nás bude zajímat, zda práci s těmito pomůckami zařadí, z jakých zdrojů čerpá, jaký princip volí, tedy zda mají pomůcky nějaký pedagogický, ne jen dekorativní, smysl, či nejsou jen „módou“. Zajímá nás především, jak využití pomůcek napomáhá porozumění žáků a zda přináší kontext nebo návod pro další práci. Je důležité, aby se student s pomůckami a jejich využitím dostatečně seznámil dříve, než s nimi bude pracovat, obzvláště s technikou. Dále také sledujeme, zda je flexibilní, zda má nachystanu nějakou náhradní aktivitu pro případ nenadálých potíží.

Využití pracovních listů, fotokopii a studentem připravených materiálů

Každý pedagog potřebuje alespoň občas doplnit základní učebnici, aby vyhověl různým potřebám svých žáků a aby mohl procvičovat jazyk v nejrůznějších situacích. Různé aktivity mohou být vytvořeny studentem, nebo je možné využít doplňkových výukových materiálů. Tyto materiály mohou pomoci „... překlenout rozdíly mezi třídou a realitou...“ (Edge, 1993: 46), tudíž připravují a podporují autentické používání jazyka. Tento následek sleduje, zda jsou doplňkové materiály vhodné pro jednotlivé aktivity a pro dosažení cíle hodiny (zda nejsou zařazeny jenom pro zařazení samotné), zda byla zvažována možná odezva žáků a také, zda se podařilo udržet jejich zájem. Navíc se posuzuje, jsou-li materiály srozumitelné, a pokud jsou vytvořeny studentem, zda se pokusil vytvořit materiály dostatečně atraktivní pro žáky, tudíž budou-li **chtít** s nimi pracovat.

Jazyk

13. Mluva učitele a žakovské odpovědi

Je pravděpodobné, že student bude využívat různé typy interakce při práci se třídou v rámci jedné hodiny. Může oslovit jednotlivého žáka, nebo se bude obracet k celé třídě, jindy podpoří interakci mezi žáky – třeba v párové nebo skupinové práci. Zařazení různých typů práce je součástí stavby různorodé hodiny a napomáhá k udržení zájmu žáků. Interakce se bude měnit v souvislosti s použitou aktivitou. Je důležité, aby student přiměřeně reagoval na příspěvky jednotlivých žáků a aby podporoval aktivitu žáků v průběhu hodiny. Způsob reakce na příspěvky žáků může velmi ovlivnit celkovou dynamiku skupiny.

Náslechový úkol je zaměřen na to, zda student-učitel používá různé způsoby k aktivování žáků, jak reaguje na žakovou jazykovou produkci, jak je schopen udržet zájem svým jazykovým projevem, a zda jeho jazyk podporuje pozitivně interakci ve skupině.

14. Učitelův jazyk: používání angličtiny a češtiny

Používání cizího jazyka (CJ) ve třídě by nemělo souviset jen s obsahem hodiny. CJ může napomoci

- rozšířit příležitosti žáků k procvičování a poskytnout jim šance pro učení se prostřednictvím skutečné interakce,
- rozšířit znalost idiomatického a funkčního využití jazyka,
- poskytnout žákům příležitost pro „pochycení“ frází a slov spolu s vhodným kontextem,
- překlenout prostor mezi třídou a realitou - žáci si zvykají na cizojazyčné prostředí,
- uvědomit si, že CJ je opravdová a živá věc – nejen další školní předmět.

Je tudíž důležité, aby student používal CJ k vedení hodiny a interakci s žáky co možná nejvíce. Ne všichni žáci budou schopni poradit si s CJ a používat ho delší dobu, zvláště v případě komplikovanějších struktur. Mateřština může být vhodná pro orientaci žáků a zadávání složitějších instrukcí, k prolomení napjatých situací v průběhu hodiny, k ověřování pochopení významu, k podporování nervózních žáků a k udržení disciplíny. Student se musí rozhodnout, kdy použije angličtinu, aby usnadnil osvojování si CJ, a kdy je vhodnější použít češtinu. Náslech je zaměřen na sledování toho, v kterých fázích student používá který jazyk pro řízení práce a jaké důsledky jeho volba s sebou přináší.

15. Zadávání instrukcí a vysvětlování

Důležitost zadávání jasných instrukcí pro orientaci žáků v průběhu hodiny je nesporná. Žáci si často nejsou jisti tím, co se od nich vlastně očekává, a nejsou vždy schopni zeptat se. Proto by se student měl zaměřit na to, aby žáci byli dostatečně dobře instruováni a vedeni ve všech fázích hodiny od počáteční aktivity až po uzavření hodiny. Toho by měl dosáhnout a zároveň se snažit maximálně využívat CJ. Náslech se zaměřuje na to, jak jsou zadávány instrukce a jak jsou vysvětleny různé úkoly ve všech fázích hodiny. Také se sleduje, zda student používá příklady a vzory, jak vysvětluje a zda kontroluje porozumění. Dále se orientujeme na to, jak je organizována práce ve třídě při vysvětlování a zadávání instrukcí.

Učitelova běžná mluva

Jak jsme již uvedly, použití angličtiny se nemusí týkat jen obsahu hodiny. Pokud by tak student činil, omezoval by příležitosti k opravdové interakci a promluvám (dokonce i tak jednoduchých vět jako „Are you cold?“ Je ti zima? „Shall we close the window?“ Nezavřeme okno?). Tím by také snižoval možnosti působení angličtiny na žáky. Pokud je hodina vedena v mateřštině s příležitostnými vsuvkami v angličtině, studenti budou při komunikaci neustále závislí na svém vlastním jazyku. Cílem tohoto náslechu je zjistit, zda student používá různé příležitosti k zařazení běžné komunikace do hodiny (může to dělat postupně od samého začátku). Pokud tak činí, volí odpovídající způsob podle úrovně žáka a využívá jazyk v reálných situacích (což nemusí být nijak komplikované). Ten, kdo studenta pozoruje, by si měl dělat poznámky konkrétně použité běžné mluvy, aby bylo možné se k nim vrátit později při rozboru.

Neverbální komunikace

Zatím jsme se zabývali významem volby a využitím vhodného jazyka a výrazových prostředků při výuce. Neverbální komunikace může být klíčová při poskytování podpory, a to jak lingvistické, tak emoční, k pochopení toho, co chceme žákům sdělit. To, jak pedagog podpoří význam používáním gest a udržováním kontaktu očima, může významně přispět k tomu, aby žáci jazyk pochopili a vnímali.

Náslech tedy sleduje, jak student využívá různé způsoby neverbální komunikace v průběhu hodiny. Pokud se tak neděje, může se snadno vytvořit bariéra mezi pedagogem a třídou. A naopak, vhodné zařazení gest a výrazů obličejů podpoří porozumění a rozšíří kontext pro použití jazyka. Je také důležité sledovat neverbální komunikaci žáků, která odhaluje jejich reakce a zapojení do hodiny.

Opravování a hodnocení práce

16. Opravování chyb: techniky

Učitel může využít celou škálu korekčních technik. Používají se v souvislosti s typem chyby (např. když se žák jenom spletl a správný tvar nebo slovo zná, nebo naopak, když nelze očekávat, že je schopen správný tvar použít). Také je důležitá osobnost žáka a atmosféra ve třídě – jak reaguje na různé způsoby opravování, o jaký typ interakce se jedná (např. práce s celou třídou nebo v malých skupinkách), a jaké jsou cíle určité aktivity (jestli nám jde především o plynulost nebo o správnost). Ať už je použita technika jakákoli, chyba by se všeobecně měla posuzovat jako znak toho, že se žák

učí a že se snaží pokročit dál. Proto má učitel málokdy důvod reagovat na chybu negativně nebo kriticky; zvolený způsob by měl spíše napomáhat žákům v rozvoji. Měl by být také posuzován obsah sdělení, které se žák pokouší vyjádřit, nejen to, jak se je pokouší sdělit. A v neposlední řadě platí to, že když jsou žáci sami zapojeni do opravování svých chyb, je daleko pravděpodobnější, že si určitý jazykový jev osvojí a zapamatují si ho. Docházíme tak k závěru, že bychom měli přehodnotit techniky jako přerušování žáků, poskytování správného tvaru k zopakování (nebo bez opakování), a také negativní reakce na chyby. Neměnný negativní postoj může být demotivujícím prvkem a pravděpodobně odradí žáky od dalších pokusů o jazykovou produkci.

Náslechový úkol vede k zaznamenávání použitých technik opravování, údajů o tom, kdy bylo opravou použito, zda to bylo vhodné a jaký to mělo vliv na žáky.

Ústní hodnocení

Při posuzování ústního hodnocení musíme sledovat velké množství jevů. Nejde jenom o bezprostřední jazykové zlepšení, ale i o celkový přístup k jazyku a jeho osvojování. Když používáme termín zpětná vazba - hodnocení, nemluvíme jenom o opravování chyb, ale také o poskytování rad a sdělování žákům, zda byli úspěšní, nebo zda se alespoň dostatečně snažili. Chvála (když si ji zaslouží) a pomoc žákům při sledování jejich vlastního pokroku jsou nezbytnými faktory pro jejich motivaci.

Při náslechu se sleduje, jak student poskytuje zpětnou vazbu a jak hodnotí, a to jak jednotlivé studenty, tak i celou třídu. Dále nás zajímá, jak hodnocení prezentuje – zda žákům prostě řekne, že se jim něco podařilo nebo ne, nebo zda dostanou informace a další vedení nezbytné pro další vývoj. Posuzuje se, jak jsou do hodnocení zahrnuty emoční faktory – jako např. respektování pocitů žáků, jejich potřeb a reakcí, jaký tón student použije, jak se chová a jak žáci na hodnocení reagují.

Písemné hodnocení

Tento úkol není zaměřen pouze na opravování, ale na **vedení** žáků v jejich jazykové produkci, což by mělo být prvořadým cílem při hodnocení. Velká část rozvoje jazyka se děje právě prostřednictvím psaní. Přesto ve srovnání s mluvením, jde často o izolovaný a osamělý akt, protože interakce a hodnocení nejsou okamžité a přímé. Protože při psaní existuje potřeba určité nezávislosti spolu s potřebou vysoké míry správnosti ve vyjadřování, dovednost psaní může být obtížná a žák se jí může bát. Úkolem studenta je tudíž psaní hodnotit, dávat návod k zlepšení, vytvářet příležitosti pro zvládnutí oprav a úprav textu samostatně tam, kde je to možné. Poskytuje konstruktivní a pozitivní kritiku, ne pouhé opravování chyb nesmiřitelným a často demotivujícím červeným perem.

Náslech zkoumá, jak student přistupuje k hodnocení písemných projevů s ohledem na výše zmíněné problémy a jak pomáhá žákům s jejich pozdějšími opravami. Nejdůležitějším bodem je, aby žák věděl, že něco neudělal dobře, ale také proč to dobře není a co by se s tím dalo udělat.

Vztahy mezi učitelem a žáky

17. Reakce žáků: jazyk a chování

Tentokrát bude náslech zaměřen na žáky. Existují určité signály o tom, že se žáci o průběh hodiny zajímají nebo ne. Netvrdíme, že i sebelepší pedagog dokáže vždy udržet kontrolu nad zájmem žáků. Na žáky a jejich pozornost má vliv celá řada proměnlivých faktorů – např. jestli máme hodinu vždy jako poslední v pátek, jestli žáci právě dopsali dlouhou písemku z jiného předmětu, atd. Nicméně sledování reakcí dětí nám může napovědět, zda použité techniky a typy aktivit zaujmou žáky a motivují je. Zřejmě bude potřeba s tímto materiálem pracovat v průběhu několika hodin, abyste si mohli ověřit, jedná-li se o obvyklé reakce nebo o chování příležitostné.

18. Zacházení s otázkami žáků

V této oblasti nemáme na mysli otázky, jež jsou součástí obsahu vyučování, ale spíše otázky žáků týkající se jejich vlastní práce a hodiny. Žáci se často ptají na svou práci a výsledky, ale také si ujasňují, co se od nich očekává. Učitel musí vytvořit prostředí, ve kterém se žáci nebojí položit nahlas otázku, protože vědí, že na ni dostanou odpověď, pokud to bude možné. Zřejmě bude muset přistoupit i na to, že bude žákům k dispozici i mimo třídu, a to především těm, kteří jsou příliš ostýchaví a nedokážou se ve třídě zeptat, nebo mají natolik závažný problém, který by se ani nehodilo řešit ve třídě. Rozumné otázky žáků musí být zodpovězeny, protože si žáci upevní pocit, že něčím k průběhu hodiny přispěli a že kladení otázek je vlastně dobrá věc. Může se stát, že některý žák se postaví svými otázkami do dominantní role a bude plýtvat časem hodiny. Některé otázky mohou být vyložené „hloupé“, možná se jimi žák bude snažit studenta jenom „vytočit“. Každý pedagog se musí naučit s takovými situacemi vypořádat. Student potřebuje čas a prostor, aby si mohl takovými situacemi projít a zachovat v nich klidnou hlavu.

Osobnost učitele

Jak bylo již zmíněno, celková atmosféra ve třídě a práce žáků může být silně ovlivněna tím, jak se učitel chová, jak se projevuje jeho osobnost a jak reaguje na žáky. I při vyučování sebevíce zaměřeném na žáka, je pedagog nejsilnější osobou ve třídě. On musí udržovat obtížnou rovnováhu mezi vstřícností a vřelostí, ale zároveň mít pevně v rukou vedení práce žáků.

Náslech srovnává schopnost udržet pozitivní atmosféru ve třídě a vstřícnost k žákům se schopností udržet disciplínu.

Používání jmen žáků

Důvody pro používání jmen žáků mohou být přinejmenším praktického rázu. Vyhnete se tak zmatku s tím, kdo má mluvit. Navíc, použití jmen nám pomáhá získat pozornost určitého žáka, se kterým chceme mluvit, usnadňuje nám organizaci práce ve třídě. Existuje ovšem také ještě řada emočních důvodů pro používání jmen žáků: vytváříme přátelskou atmosféru mezi žáky a učitelem a nastolujeme pocit, že jsou žáci do práce ve třídě zapojeni. Děti si všimnou, že se student pokouší či nepokouší jejich jména zapamatovat.

Náslech je cílený k tomu, abychom posoudili, jestli se student dostatečně snaží se jmény pracovat a jak využívá jména žáků k hladšímu průběhu vedení hodiny a vytvoření dobré atmosféry. Možná studentům navrhnete nějaké jednoduché techniky pro zapamatování jmen, např. používání kartiček se jménem žáka na lavici, zasedací pořádek, nebo hraní různých her, které zapamatování jmen usnadní.

Sebedůvěra a důvěra

Vytvoření pozitivního prostředí je důležité v jakékoli výukové situaci. Žáci, kteří svému učiteli věří, se budou pravděpodobně cítit ve třídě v bezpečí. Tento pocit může napomoci tomu, že budou ochotně pracovat se studovaným jazykem. Pedagog sám musí působit tak, aby měli žáci pocit, že si věří. Musí působit dojmem, že ví, co dělá, aby navozený pocit důvěry dokázal udržet. Je to tedy oboustranný vztah.

Náslech je zaměřen na posouzení toho, jak je student schopen budovat vzájemný respekt, který vede k prohloubení důvěry mezi učitelem a žáky a k prohloubení jejich sebedůvěry. Dosahuje toho tak, že vede žáky k vlastním rozhodnutím, že se sám podřizuje stanoveným pravidlům pro práci ve třídě a že pochválí žáky, kdykoli si to zaslouží. Zaměřením náslechu je také hodnocení motivace žáků a vstřícnosti studenta. Nebude snadné dospět k závěru o těchto bodech po jedné hodině, bude spíše potřeba zabývat se tímto tématem delší dobu.

Žáci s poruchami učení

19. Identifikace žáka s poruchami učení

Tato oblast je velmi citlivá. Je důležité uvědomit si, že problémy s disciplínou mohou být zapříčiněny různými faktory: neschopností dokončit zadanou práci, psychologickým nebo emocionálním rozrušením, nedostatkem sebedůvěry, problémy s rodinným zázemím, revoltou proti autoritě dospělých, a tak dále. Neočekáváme, že student, nebo kdokoli jiný, vyřeší tuto situaci sám. Ale studenti potřebují takové jevy zažít v praxi, aby se s nimi dokázali v budoucnu vyrovnávat.

Cílem náslechu je tedy nasměrovat pozornost studenta na možné projevy dětí s poruchami učení, které by mohly být následně v rozboru probrány. Pokud se objeví nějaká porucha dosud u žáka neidentifikovaná nebo nově se projevující a nezdá se být příliš závažná, aby musela být zvážena externí pomoc, nebo je jenom dočasná, může student s mentorem vypracovat možný akční plán k jejímu vyřešení.

20. Identifikace žáka s dyslexií

V Edwards (1994) jsou dyslektičtí žáci popsáni následujícím způsobem, „Žák s dyslexií nebo jinými poruchami učení má některé dovednosti vyvinuty nadprůměrným nebo průměrným způsobem, ale projevují se u něj některé problémy s organizací práce nebo s poruchami učení, jako motorické dovednosti, laterálnost, informační dovednosti, organizace pracovní paměti, tudíž u něj dochází k omezení vývoje některých nebo všech dovedností povinných podle osnov v oblasti řeči, čtení, pravopisu, psaní, počítání a chování.”

Je nutné uvědomit si, že se **nejedná** o děti s nižší inteligencí, ale spíše o děti, které potřebují specifickou pomoc v rozvoji určitých oblastí učení. Každý pedagog by si měl být dále vědom toho, že mnoho poruch učení se projeví pouze, když se dítě zapojí do formálního vzdělávání (např. Pumfrey a Reason, 1991).

Co dělat v případě potenciálně dyslektického dítěte, jehož diagnóza ještě nebyla stanovena?

Pokud se domníváte, že by dítě mohlo být dyslektické, jistě neočekáváme, že student - nebo vy sami - se pokusíte situaci vyřešit. Externí expert bude muset zasáhnout v “partnerství s pedagogy, dalšími profesionály, rodiči, ve společném úsilí objevit a pochopit obtíže a potřeby individuálního dítěte” (Hodnocení popisu vzdělávacích potřeb, London: HMSO, 1983 v Jones & Southgate, 1989). Studentovi musí být jasné, jakou profesionální pomoc může vyhledat. Seznamte ho s postupem běžným ve státních školách a shodným s vyhláškami MŠMT týkajícími se práce s dětmi s poruchami učení. Důležité je zdůraznit nutnost spolupráce s rodiči a s odborníky. K získání více informací o jednom žákovi se pedagog může obrátit i na kolegy, kteří učí další předměty, jako matematiku, přírodní vědy, češtinu, atd.; může použít i záznamy o chování a podklady o chování v kolektivu od třídních učitelů a vůbec všechny školní dokumenty a záznamy.

Musíme také zdůraznit, že techniky práce v hodinách jazyků doporučené pro zacházení s dyslektickými dětmi zapojenými do normální školní docházky jsou mimo rozsah této příručky. Jsme si vědomy, že malá znalost může být nebezpečná, a proto apelujeme na pedagogy, aby v případě potřeby usilovali o více informací a odbornou pomoc. Každý učitel by si však měl být vědom potřeby určitého způsobu chování k žákům s poruchami učení. Patří sem vědomé vyhýbání se zesměšňování žáků s poruchami učení; připravenost a ochota poskytnout více pozornosti, nastolení vzájemné důvěry mezi učitelem a žákem; snaha o vytvoření pozitivní atmosféry a povzbuzování žáků k dosažení jednotlivých cílů; založení práce ve třídě na zájmech žáka, pokud je to jen trochu možné; hodnocení žáků na základě jejich pokroku, ne pouze na výsledném produktu hodnoceném v protikladu ke zbytku třídy, atd.

Identifikace emočních problémů

Žáci mohou přijít do třídy s potížemi, které

- zatím nebyly diagnostikovány,
- které se projevují v době, kdy je učíme,
- které se objevily v minulosti a nyní znovu.

Mohou být důsledkem mnoha různých příčin. Máme na mysli problémy, které přesahují příležitostnou běžnou neposlušnost nebo neochotu pracovat. Jinými slovy, jde o chování, které prokazuje nedostatečnou přizpůsobivost školskému prostředí – tzv. nepřizpůsobivé chování. Ačkoli se tyto problémy liší stupněm závažnosti a vlivem na práci žáka a jeho citění, je nutné je chápat jako něco více než jen pouhé zlobení. Také musíme vědět, že je nevyřešíme domluvami nebo tresty. Naopak, musíme hledat hlavní příčinu těchto problémů. „Ve většině případů autoritativní reakce na žákovy chování nefunguje a ani není žádoucí. Úplné pochopení povahy nepřizpůsobivého chování nás může dovést k vyvinutí vhodných reakcí“ (Humphreys, 1995: 91). Bude záležet na pedagogovi, jak se rozhodne. Jedná se o problém, který bude řešit sám, nebo bude hledat pomoc u externího specialisty? Pokud problém není příliš vážný, mentor zváží akční plán k společnému řešení problému se studentem, např. mluvit s žákem, jeho rodiči, hledání způsobů pro zlepšení žákovy sebedůvěry, atd. Pokud je problém vážnější, zatím nediodagnostikovaný, zvažte vyhledání externí pomoci u specialisty. Studentovi v takovém případě poskytněte návod, jaká pomoc je k dispozici a jak postupovat.

Náslech se zaměřuje na poznání symptomů nepřizpůsobivého chování. Těmito signály děti ukazují svoje potřeby a svým konáním se dožadují pozornosti pedagoga.

Materiály k náslechoým úkolům

Následující materiály k náslechoým úkolům se vztahují pouze k těm, které považujeme za nejdůležitější a v přehledu témat byly očíslovány. Materiály k neočíslovaným náslechoým cíleným na další oblasti nezařazujeme, protože se domníváme, že byste je podle poskytnutých vzorů snadno vytvořili sami. Pokud se ale domníváte, že byste pracovali raději s materiály připravenými, obraťte se na nás, rádi vám je poskytneme.

1. Fáze výuky

Vyplnění první poloviny tohoto archu je jednoduché: zaškrtněte ✓ dovednosti, obsah a prostředek výuky, na které jste se zaměřili. Ve druhé polovině archu budete muset vyplnit krátký komentář o vhodnosti volby a výsledném efektu na žáka.

| Aktivita ⇔ | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|---|---|---|---|
| ZAMĚŘENÍ NA DOVEDNOSTI | | | | |
| Poslech | | | | |
| Mluvení | | | | |
| Psaní | | | | |
| Čtení | | | | |
| ZAMĚŘENÍ NA OBSAH | | | | |
| Jednotlivé hlásky | | | | |
| Slovní zásoba | | | | |
| Celé fráze / funkce | | | | |
| Promluva | | | | |
| Gramatika | | | | |
| Kultura | | | | |
| Další oblast. Jaká? | | | | |
| PROSTŘEDEK VÝUKY | | | | |
| Text | | | | |
| Audiovizuální | | | | |
| Autentické materiály | | | | |
| Kreslení | | | | |
| Básničky a písničky | | | | |
| Hry | | | | |
| Dramatizace | | | | |
| Další možnost. Jaká? | | | | |
| Komentář a) Vhodnost obsahu a prostředků použitých pro nácvik cílové dovednosti (nebo jejich zvládnutí, pokud je to cílem). b) Efektivnost výuky dovednosti/obsahu | | | | |

Prodiskutujte se studentem volbu obsahu a prostředků (nebo jejich zvládnutí, pokud to bylo cílem) pro výuku dané dovednosti. Dále zvažte jakékoli změny, které by mohl aplikovat při pozdějších podobných aktivitách nebo alternativní způsoby zvládnutí dovedností.

2. Cíle jednotlivých fází hodiny

Rozdělte arch do několika sekcí, z nichž každá pokryje určitou fázi hodiny. Fáze hodiny mohou být 'zahájení hodiny', 'uvedení tématu', 'příprava na práci', 'prezentace nového jazykového jevu', 'řízení procvičování', 'párová práce', atd. Dělejte si poznámky o výukových cílech a o tom, jak si s nimi student poradí v jednotlivých fázích hodiny.

| Cíle výuky | Byly cíle jasné? Jak se to projevilo? | Poznámky a komentář |
|------------|---------------------------------------|---------------------|
| První fáze | | |
| | | |
| Druhá fáze | | |
| | | |
| Třetí fáze | | |
| | | |

Adaptováno z Wajnryb, 1992.

Prodiskutujte se studentem, jak může sdělit žákům cíl, jaký je význam toho, že žáci znají cíle hodiny, a také to, zda student sám jasně věděl, čeho chce v jednotlivých fázích hodiny dosáhnout.

3. Návaznosti mezi jednotlivými fázemi hodiny

Dělejte si poznámky o tom, jak student vytváří přechody mezi jednotlivými fázemi hodiny.

| Jak si student poradil s tím, co se snažil sdělit? | Jak na to žáci reagovali? | Poznámky a komentář |
|--|---------------------------|---------------------|
| Zahájení hodiny a uvedení první aktivity | | |
| | | |
| Návaznost mezi první a druhou fází | | |
| | | |
| Návaznost mezi druhou a třetí fází | | |
| | | |
| Návaznost mezi třetí a čtvrtou fází | | |
| | | |
| Uzavření hodiny | | |
| | | |

Prodiskutujte se studentem význam jasného začátku hodiny, který připravuje žáky na její průběh, návaznosti jednotlivých fází způsobem, který zajišťuje klidný průběh a umožňuje žákům, aby se orientovali. Zdůrazněte, že stavba hodiny musí směřovat ke splnění cílů.

4. Chování učitele a autorita

Poznamenejte si komentář k otázkám uvedeným v následující tabulce; pokuste se všimnout si konkrétních příkladů v jednotlivých případech.

| | |
|---|--|
| Jak student udržuje kontrolu nad třídou v průběhu hodiny? | |
| Jak z něj vyzařuje 'přirozená autorita', aniž by byl dominantní? | |
| Postupuje hodina podle plánu? (akceptujte potřebu být flexibilní) | |
| Jak funguje spolupráce studenta s žáky? | |
| Co dalšího můžete uvést o interpersonálních vztazích mezi studentem a žáky? | |
| Jak demonstruje, že žáky respektuje? | |
| Dodržuje sám stanovená pravidla hry? Jak? Uveďte příklad. | |
| Když trestá, sleduje porušení nějakého pravidla? Vyplyvá to z jeho chování? Uveďte příklad. | |
| Uveďte příklady jazyka použitého studentem, když reaguje na chování žáků. Specifikujte, proč má být žákovi domluveno a proč má změnit svoje chování? Např.? | |
| Dodatečný komentář | |

Prodiskutujte se studentem, jaké faktory přispívají k autoritě a disciplíně ve třídě, např. plánování, motivace, vztahy s žáky, vzájemný respekt, vlastní disciplína, jasné instrukce, atd. Upozorněte na to, že žáci budou spíše poslouchat, budou-li vědět, proč je jejich chování špatné. Také zvažte, co autorita a disciplína NEznamenají, např. absolutní kontrola ve všech fázích, trvalé mlčení, nepřizpůsobivost, atd.

5. Zvládání problémů s disciplínou

Poznamenejte si komentář k následujícím otázkám, doložte konkrétními příklady tam, kde je to možné.

| | |
|--|--|
| Jak student řeší malé problémy, aby nepřerostly ve velké? Uveďte konkrétní příklad. | |
| Jak řeší potenciálně nebezpečnou situaci? Např. humorem. | |
| Jak řeší problémy s „notorickými zlobiči“ mimo třídu? | |
| Jaké pocity dává najevo ve třídě? Jsou jeho projevy vhodné? Uveďte příklad. | |
| Dojde-li ke konfrontacím, jak reaguje a jak se chová? Co říká? Jaký to má účinek? | |
| Chová se čitelně a důsledně, když řeší kázeňské problémy? Uveďte příklad. | |
| Poskytuje žákům varování? Jedná podle nich? Uveďte příklad. Je to přiměřené? | |
| Jak pozná a řeší, co by se mohlo stát příčinou pro trvalé vyrušování a nekázeň? Uveďte příklad. | |
| Alternativní postupy | |

Zdroj - Lawrence a kol., 1994 v Montgomery, 1990,
Gnagey 1980 v Cohen & Manion, 1989

Zvažte a prodiskutujte se studentem, jaké běžné kázeňské problémy mohou nastat a jak je řešit. Proč byl úspěšný (nebo neúspěšný) při jejich řešení.

6. Využití a hodnocení skupinové a párové práce

Poznamenejte si komentář k otázkám a bodům uvedeným v následující tabulce.

| | |
|--|--|
| Jaké typy skupinové práce student používá? | |
| Pro jaký typ aktivity volí skupinovou a párovou práci? Je to vhodné? Uved'te příklad. | |
| Jak organizuje skupinovou a párovou práci? Uved'te příklad. | |
| Jak tvoří skupiny, např. jak kombinuje slabší a lepší studenty? Umožňuje žákům vlastní volbu složení skupin? atd. Jsou techniky organizace práce vhodné? | |
| Jak sděluje žákům, co mají dělat? | |
| Jak pomáhá žákům porozumět, jaká budou kritéria hodnocení práce skupiny? | |
| Co dělá, když žáci pracují v párech nebo skupinách? Jak jim pomáhá s problémy, které mohou nastat v průběhu párové a skupinové práce? | |
| Pokud dojde ke sporu, jak pomáhá žákům najít řešení? | |
| Jak se vypořádává s hodnocením a zpětnou vazbou? Co dělá, když žáci nepracují stejným tempem? | |
| Další poznámky | |

Prodiskutujte se studentem význam párové a skupinové práce, problémy, které mohou nastat, způsoby jejich minimalizování. Jaké jsou role pedagoga před, v průběhu a po ukončení a skupinové práce.

7. Učiteléské techniky

Techniky tu definujeme jako, "... strategie, které používáme, abychom umožnili dětem učit se." (Wragg, 1984: 5). Poznamenejte si komentář k otázkám uvedeným v následující tabulce.

| | | |
|---|-----------|-------|
| Jaké techniky používá student při zahájení hodiny? Jsou efektivní a / nebo vhodné? | | |
| Jaké techniky používá při zakončování hodiny? Jsou efektivní a / nebo vhodné? | | |
| Jak využívá zájmy žáků a jak 'personalizuje' obsah hodiny? Uved'te příklad. | | |
| Jak použité techniky povzbuzují komunikaci v cílovém jazyce mezi žáky? Např. aktivity s chybějící informací. | | |
| Jsou techniky spíše prospěšné žákům než pohodlné pro studenta? Uved'te příklad. | | |
| Jak si poradí s třídou se smíšenou úrovní žáků? Uved'te příklad. | | |
| Jak se mu daří udržet rovnováhu mezi tím, co už žáci znají, a novou látkou? Uved'te příklad. | | |
| Jak se pokouší výběrem technik udržet zájem žáků a motivaci? | | |
| Poznamenejte si příklady účelů pro použití některých technik. | Technika: | Účel: |

Prodiskutujte se studentem, jak použité techniky směřují k danému cíli.

8. Zvládání heterogenních tříd

Je asi obecně známou pravdou, že vlastně každá třída je do určité míry heterogenní, tj. úroveň různých dovedností a znalostí jednotlivých žáků je různá. Pokud je třída, ve které učíte, heterogenní do značné míry, okomentujte níže uvedené otázky.

| | |
|--|--|
| Jaké úkoly student zadal s cílem oslovit, třeba s malou možnou obměnou, všechny různé skupiny žáků na různých úrovních? Poznamenejte si příklady. | |
| Vymezuje si dostatečný časový prostor, aby žáci mohli pracovat svým tempem, na své úrovni, aby mohli splnit různé individuální cíle? Uveďte příklad. | |
| Jaké doplňkové aktivity má nachystány pro ty, co brzy skončí, co pracují rychleji? Poznamenejte si různé příklady. | |
| Jakým způsobem bere do úvahy úroveň žáků, když hodnotí jejich práci, když posuzuje snahu a výsledky práce jednotlivců? Poznamenejte si různé příklady. | |
| Ve kterých aktivitách dostávají žáci příležitost ukázat, co dovedou (kdy se snažíme příliš nezdůrazňovat to, co nedovedou)? Poznamenejte si různé příklady. | |
| Jaké aktivity používá, aby mohl využít stejný jazyk několikrát v hodině? Poznamenejte si různé příklady. | |
| Dodatečný komentář | |

Prodiskutujte se studentem, jak heterogenní třídy nejlépe zvládat. Můžete zdůraznit následující body: stanovování individuálních cílů, hodnocení založené na snaze a individuálním pokroku, hodnocení jednotlivců ve třídě, různorodost technik a typů aktivit, atd.

9. Používání tabule I.

Poznamenejte si komentář ke kategoriím a otázkám uvedeným v následující tabulce.

| | |
|--|--|
| Čitelnost písma studenta, např. ze zadní části učebny. | |
| Organizace zápisů na tabuli, např. srozumitelnost organizace zápisů. | |
| Co na tabuli zaznamenává? Např. klíčové termíny, fráze, definice, delší pasáže pro okopírování žáky? Je tabule použita vhodným způsobem? | |
| Délka doby pro opisování zápisů na tabuli, kterou mají žáci k dispozici. | |
| Používání tabule vhodným a nápomocným způsobem, např. poznamenávání si slov a myšlenek, které čerpá od žáků, když jim klade otázky? | |
| Co dělá, když píše na tabuli. | |
| Využívá tabuli pro informace, které by měli žáci v budoucnu znát? Zůstává důležitá informace, pokud je vhodná a užitečná, na tabuli i pro pozdější použití? | |
| Píší někdy žáci na tabuli? Je to účelné? Jak to student organizuje? | |
| Využívá tabuli z nějakého dalšího důvodu? Proč a jak? | |
| Dodatečný komentář | |

Prodiskutujte se studentem, jak efektivně pracovat s tabulí, důležitost srozumitelné organizace informací na tabuli a různé způsoby využití tabule pro práci ve třídě.

10. Používání tabule II.

Opište si všechno, co je na tabuli uvedeno v různých fázích hodiny. Můžete k tomu využít následující tabulku.

| | Co bylo na tabuli? | Proč se to na tabuli objevilo? |
|--------------------|--------------------|--------------------------------|
| První fáze | | |
| Druhá fáze | | |
| Třetí fáze | | |
| Dodatečný komentář | | |

Použijte tento záznam pro následný rozbor po hodině zaměřený na využití tabule při výuce, mluvit významu srozumitelné organizace informací na tabuli a o různých možnostech využití tabule pro pr v hodině.

11. Vhodnost, využití a celková úroveň materiálů

Stručně reagujte na otázky uvedené v následující tabulce.

| PRÁCE SE ZÁKLADNÍM UČEBNÍM MATERIÁLEM | |
|--|--|
| Jak student adaptuje učebnici pro specifické potřeby třídy. Uveďte příklad. | |
| Jak žáci reagují na zvolený způsob práce s učebnicí? | |
| Jakým způsobem student k učebnici přistupuje? Jako k 'bibli', nebo jako k odrazovému můstku pro výstavbu hodiny? Jako k užitečnému návodu? Uveďte příklad. | |
| PRÁCE S DOPLŇKOVÝMI MATERIÁLY | |
| Prokazuje nějakou iniciativu a tvořivost při výběru (nebo tvorbě) materiálů použitých v hodině? | |
| Jakým způsobem demonstrují použité materiály autorovu představitost a tvořivost? | |
| Jakým způsobem korespondují materiály se stanoveným cílem hodiny a jednotlivých aktivit? | |
| Jsou materiály dostatečně obtížné, aby žáky motivovaly a zahrnovaly pochopení a práci žáků z hlediska lingvistického a intelektuálního? | |
| Jsou materiály jasné, přehledné; je fotokopie kvalitní, vytvořená studentem nebo z jiného zdroje? | |
| Jakým způsobem materiály odpovídají osnovám, podle kterých se má postupovat? | |
| Jaké zdroje student využívá k vytváření doplňkových materiálů? | |
| Jak žáci na materiály reagují? | |
| Poznamenejte si konkrétní příklady materiálů, které byly v hodině použity (základní a doplňkové), okomentujte je. | |

Všimněte si, jak se student staví k používání učebnice a jak by bylo vhodné postup obměnit, aby vyhovoval žákům a odpovídal cílům hodiny. Také diskutujte se studentem o materiálech, které v hodině použil, jejich vhodnosti a úrovni; také o možných změnách při využití materiálů v budoucnosti. Hovořte o zdrojích, které je možné využít při vyhledávání doplňkových materiálů pro jazykové vyučování.

12. Využití dalších učebních pomůcek

| | |
|---|--|
| Jaké učební pomůcky student v hodině používá? Ve vztahu k jakým jazykovým jevům? Napište komentář o těchto pomůckách. | |
| Jaká je pedagogická hodnota těchto pomůcek? | |
| Jakým způsobem pomáhá pomůcka při vytváření kontextu a / nebo podporuje žákovo pochopení jazykových jevů? | |
| Jak pomáhá pomůcka žákovi v přirozeném používání jazyka? | |
| Je pomůcka zřetelně viditelná pro všechny žáky ve třídě? Co tomu napomáhá? | |
| Jak zajistí, že používání pomůcky způsobí minimální organizační potíže? | |
| Je při používání pomůcky klidný a ví, jak s ní zacházet? Podle čeho tak soudíte? | |
| Je pomůcka vytvořena studentem? Co si o ní myslíte? Pokud ji nevytvořil sám, jaké zdroje použil? | |
| Má připravenou alternativu pro případ, že by plánovaná pomůcka nemohla být použita? Pokud ano, jakou? | |
| Dodatečný komentář | |

Prodiskutujte se studentem roli a hodnotu učebních pomůcek v jazykovém vyučování a důvody jejich volbu. Dále také to, jaká jsou kritéria pro úspěšnost učební pomůcky.

13. Mluva učitele a žákovské odpovědi

Poznamenejte si komentář k otázkám uvedeným v následující tabulce.

| | |
|--|--|
| Kdy a proč odpovídá žák na otázku po vyvolání jménem? Poznamenejte si konkrétní příklady. | |
| Kdy a proč odpovídá žák na otázku zadanou celé třídě? Poznamenejte si konkrétní příklady. | |
| Jak student reaguje na žákovské odpovědi? Neodpovídá? Chválí je? Opravuje je? Využívá více možností než jen jednu? Reaguje nějakým jiným způsobem? Jakým? | |
| Co žáci dělají, když student mluví s celou třídou, nebo když se soustředí na někoho konkrétního? | |
| Mluví žáci spolu navzájem? Anglicky nebo česky? Mluví k věci nebo o něčem jiném? | |
| Jak zní jeho hlas, když mluví s žáky? Jaké pocity vyvolává? | |
| Jak žáci reagují na způsob, kterým s nimi student-učitel mluví? Např.? | |
| Poznamenejte si konkrétní příklady mluvy studenta, které ovlivnily třídu pozitivně (nebo negativně). | |

Prodiskutujte se studentem, jak jednal s žáky, když je oslovoval, když reagoval na jejich podněty a jak to ovlivnilo třídu.

14. Učitelův jazyk: používání angličtiny a češtiny

Poznamenejte si, kdy student klade různými způsoby otázky (jak je uvedeno níže) a co se děje v reakci na ně.

| Jazyk učitele | Vhodnost a vliv na žáky |
|--|-------------------------|
| Klade otázku v angličtině (zná odpověď). | |
| Klade otázku v češtině (zná odpověď), chce iniciovat použití angličtiny. | |
| Klade otázku v angličtině (nezná odpověď), chce iniciovat použití angličtiny. | |
| Klade otázku v češtině (nezná odpověď), chce iniciovat použití angličtiny. | |
| Klade organizační otázku v angličtině a vzápětí v češtině, chce získat informaci, např. <i>Where's Petr today? Kde je dnes Petr?</i> | |
| Klade organizační otázku v češtině, chce získat informaci. | |
| Chce, aby žáci pracovali v angličtině a zjišťuje význam nebo porozumění. Např.: <i>Do you know what 'butter' means, Marie?</i> | |
| Jako výše, ale česky. <i>Marie, víš co znamená slovo 'butter'?</i> | |
| Chce, aby žáci v angličtině informovali o práci v párech/ skupinách. | |
| Jako výše, ale česky. | |
| Používá různé strategie, aby podpořil vyjadřování v angličtině a pomohl žákům pochopit význam při vytvoření jazykového kontextu? | |
| Dodatečný komentář | |

Upraveno z Ellis, 1996

Prodiskutujte se studentem, proč použil češtinu v různých fázích, jestli se nabízely možnosti, kdy mohla raději použít angličtinu stejně efektivně jako češtinu. Udělejte si poznámky k možným alternativám v případech, kdy by to bylo možné a vhodné.

15. Zadávání instrukcí a vysvětlování

Poslouchejte a poznamenejte si, co student říká, když zadává instrukce. Také si všimněte, jestli je to v češtině nebo v angličtině, bude dobré poznamenat si i konkrétní slova v klíčových bodech.

| | |
|---|--|
| Co říká, když zahajuje hodinu, např. když uvádí obsah hodiny? | |
| Jaké instrukce žáci dostanou na začátku aktivity? | |
| Jak naznačuje, že další aktivita začíná? | |
| Jak aktivitu ukončuje? | |
| Jak používá příklad při zadávání instrukcí? | |
| Jak získává pozornost celé třídy před zadáním instrukcí? | |
| Jak pracuje s celou třídou, když žáci střídají místa? Jaké jsou druhy interakce? Pohybují se žáci po třídě? | |
| Jak ověřuje, že instrukce chápou? Jaký to má vliv? | |
| Jak si poradí s dlouhými a komplikovanými instrukcemi (tam, kde tato situace nastane)? | |
| Jak dospěje k 'objasnění významu', pokud původní instrukce nebyla pochopena? Např. jiná formulace, diskuse s žáky, atd. | |
| Jak doplňuje svoje slova neverbálním vyjadřováním a gesty? | |
| Dodatečný komentář | |

Prodiskutujte se studentem, jak instrukce ovlivňují spád hodiny, jak se můžeme ujistit, že žáci rozumí tomu, co po nich chceme, a které způsoby zadávání instrukcí se zdají být nejefektivnější.

16. Opravování chyb: techniky

Poznamenejte si komentář k jednotlivým technikám v následující tabulce, zvažte vhodnost jejich použití a vliv na žáky.

| Technika | Vliv na žáky a vhodnost |
|---|-------------------------|
| Student opravuje okamžitě tak, že poskytne správnou verzi, přerušit přítom žáka. | |
| Řídí práci tak, že poskytne správnou odpověď poté, co žák domluvil. | |
| Dá žákovi příležitost, aby se sám opravil. | |
| Zopakuje nesprávnou verzi za použití tázavého tónu hlasu. | |
| Naznačí, že slyšel chybu, gestem a/nebo výrazem obličeje, aby povzbudil žáka, aby se sám opravil. | |
| Řekne žákovi, že něco je špatně (česky nebo anglicky?), aby se dokázal sám opravit. | |
| Řekne žákovi, že něco je špatně (česky nebo anglicky?) a přesně řekne, co to je. | |
| Povzbudí další žáky, aby chybu opravili, další žák je vyvolán k uvedení správné verze. | |
| Chybu úplně ignoruje. | |
| Jiné způsoby opravy chyb. Uveďte příklad. | |
| Příklady jazyka použitého při opravování | |
| Dodatečný komentář | |

Prodiskutujte se studentem volbu jednotlivých technik opravování. Dále zvažte vhodnost techniky (nebo rozhodnutí neopravovat) a jejich vliv na žáka. Také hovořte o tom, kdy je či není formální správnost důležitá. Zvažte možnosti opravování žáka bez vyvolání negativního pocitu viny.

17. Reakce žáků: jazyk a chování

Poznamenejte si komentář k otázkám uvedeným v následující tabulce. Náslech může být veden se zřetelem na různé fáze hodiny.

| | |
|---|--|
| Směřují žáci k cíli hodiny, nebo mají tendenci se od něj vzdalovat? Proč myslíte, že k tomu dochází? | |
| Pracují žáci na něčem, co se vztahuje k hodině, nebo sledují něco jiného? Proč myslíte, že k tomu dochází? | |
| O čem žáci mluví se svými spolužáky v průběhu skupinové a párové práce? Jsou jejich diskuse ve vztahu k zadanému úkolu nebo ne? Proč myslíte, že k tomu dochází? | |
| Kdy vypadají žáci ospale a kdy bděle? Vyhýbají se práci nebo jsou zapojeni? Vypadají, že je to zajímavá nebo ne? Proč myslíte, že k tomu dochází? | |
| Reagují žáci vhodně či nevhodně na otázky studenta? (Nemáme zde na mysli, zda jsou odpovědi jazykově správné). Poznamenejte si konkrétní příklady. | |
| Kladou žáci další otázky, dožadují se podrobnějšího vysvětlení o obsahu hodiny? Poznamenejte si konkrétní příklady. | |
| Dodatečný komentář, např. slova, která popisují atmosféru hodiny | |

Zdroj - Brown, 1975 v Cohen & Manion, 1989

Zvažte a prodiskutujte se studentem, jak žáci reagovali v různých fázích hodiny, jaká technika získala jejich pozornost a jakými způsoby dávají najevo své reakce.

18. Zacházení s otázkami žáků

Poznamenejte si komentář k otázkám uvedeným v následující tabulce.

| | |
|---|--|
| Kdy a jak dává student žákům možnost klást otázky týkající se jejich práce? | |
| Jak reaguje na neočekávané otázky a jak je řeší? Uveďte příklad. | |
| Co dělá, když nezná odpověď na žakovu otázku? Jak na to děti reagují? | |
| Jakým jiným způsobem vytváří příležitost zeptat se? Např. jejich zapsáním a následným výběrem nebo domluvou o individuální schůzce mimo třídu? | |
| Jak reakce studenta na položenou otázku ovlivňuje pocity žáka? Dává najevo, že žákův příspěvek k průběhu hodiny je cenný? Že ho obtěžuje? Jak? | |
| Jak zajistí, že v hodině se neprojeví jen několik dominantních jedinců (tam, kde tato situace může nastat)? | |
| Jak zachází s 'hloupými' otázkami? | |
| Jak ověřuje, jestli je žák spokojen s odpovědí na svou otázku a jestli jí rozumí. | |
| Dodatečný komentář | |

Prodiskutujte se studentem, jak zachází s otázkami žáků a jaký to má efekt na jednotlivé žáky a třídu.

19. Identifikace žáka s poruchami učení

Ved'te studenta ke zvážení níže uvedených faktorů s ohledem na žáky, které učí, a ke krátkému okomentování. Může se to týkat celé třídy nebo jenom jednotlivých žáků, kteří za zbytkem třídy zaostávají, vyrušují a/nebo s kterými si děláte starosti.

| STRATEGIE, KTERÉ ŽÁCI ČAST POUŽÍVAJÍ, ABY ZAKRYLI POTÍŽE S UČENÍM | |
|--|--|
| Stáhnou se - snaží se být neviditelní pro učitele, nikdy se nedožadují jeho pozornosti, jsou nadměrně pasivní. | |
| Vyhýbají se práci - chronické vyhýbání se práci, jakýmikoli prostředky. | |
| Nezapojují se do práce - neschopnost pustit se do práce, nadměrná pohyblivost a možná hyperaktivita. | |
| Vyrušují - vyrušování a problémy s disciplínou ve skupině. | |
| Zpomalené tempo - denní snění, neschopnost déle se soustředit. | |
| Šaškování - pozice třídního šaška na úkor vlastní práce a práce ostatních. | |
| Chronicky nízká motivace a zaměření se pouze na svou osobu. | |
| DALŠÍ PROJEVY MOŽNÝCH POTÍŽÍ S UČENÍM | |
| Nedostatek reakcí na spolužáky a jejich potřeby. | |
| Neuspokojivé výsledky i přes nadprůměrnou míru pozornosti učitele při práci. | |
| Nesmírně nízká sebedůvěra a pocit vlastního významu. | |
| Silně negativní postoj ke škole a školnímu prostředí. | |
| Dodatečný komentář | |
| | |

Zdroj - Montgomery, 1990

Další otázky

Je student citlivý k potřebám žáků?

Staví se k existujícím a identifikovaným poruchám učení vhodným způsobem? Jakým?

- *Důležitá poznámka* – Na náslechovému archu jsou uvedeny běžné příznaky, které se projevují u dětí, jež by mohly mít potíže s učením v kontextu třídy. Seznam jistě není úplný.

Prodiskutujte, zda máte děti, které prokazují několik uvedených příznaků, jak to ovlivňuje jejich práci a jaké kroky je možné učinit.

20. Identifikace žáka s dyslexií

Zvažte níže uvedené faktory s ohledem na žáky, které učíte, a opatřete je krátkými poznámkami. Poznámky se mohou týkat celé třídy, nebo jenom jednotlivých žáků, kteří za zbytkem třídy zaostávají. Prodiskutujte faktory po sérii několika hodin, přemýšlejte o tom, co jste u určitých žáků pozorovali.

| | |
|--|--|
| Žák je slabý a / nebo pomalý při čtení, hlasité čtení je obzvláště problematické. | |
| Žák (obzvláště starší žák) píše slova bizarním způsobem, jednotlivá písmenka nejsou v žádném logickém spojení s hláskami, které mají reprezentovat, a to i v češtině. | |
| Stejná slova jsou psaná špatně, různými způsoby (i v češtině). | |
| Dochází k ortografickému zaměňování 'b' a 'd', 'p' a 'q', a / nebo 'p', 'm' a 'w', a 'b', když žák píše, a / nebo dochází k 'zrcadlovému psaní'. | |
| Žák prokazuje zmatení při použití časů a dat (ačkoli pojem plynoucího času označovaný názvy dnů v týdnu, atd. chápe). Žák může mít potíže s určováním času z 'ručičkových' hodinek, ačkoli digitální hodinky pro něj nepředstavují velký, nebo vůbec žádný, problém. | |
| Žák je slabý při zacházení s čísly, i v češtině, je pro něj obtížné řadit čísla a sčítat. | |
| Žák projevuje špatnou krátkodobou paměť, což se může prokázat, např. při drilech s poslechem a opakováním a při diktátu. | |
| Žákovy problémy s psaním zahrnují: pomalost, potíže při opisování z tabule a potíže při děláním si poznámek; špatný pravopis; nadprůměrnou míru koncentrace nezbytnou pro psaní, obzvláště, když se pokouší psát úhledně; problémy s interpunkcí a špatná schopnost organizovat si práci, pomalé dokončování; chybějící slova v psaném textu; písmenka psaná v chybném pořádku, a / nebo písmena psaná v opačném pořádku, např. v angličtině saw / was, v češtině Tomáš / šamot. | |
| Žák si plete levou stranu s pravou, nebo používá strategie k zapamatování těchto stran (např. 'ručičkové hodinky'). | |

| | |
|--|--|
| Mladší žáci mají problémy s určitými praktickými úkoly, např. zavazováním tkaniček, a mají problémy s koordinací. | |
| Žák je frustrován sám sebou s ohledem na své potíže s učením. Je unaven v souvislosti se svými potížemi s učením. Odmítá přijmout nálepku 'hlupáka', která je používána i v rozporu s jasnými příznaky všeobecné inteligence. | |
| Všeobecně žák dosahuje nižších výsledků, než by se dalo očekávat. Dítě může být úspěšné v ústní komunikaci, třeba i umělecky nadané, tvořivé, a talentované v různých oblastech - např. hudbě, umění a řemeslech nebo mechanice, ale přesto nedosahuje dobrých výsledků ve čtení a psaní. | |

Zdroj Doyle, 1996, Edwards 1994, Miles 1983 v Doyle 1996
Pumfrey & Reason, 1991

- *Důležitá poznámka* - žádné výzkumné zprávy neuvádějí zcela konkrétní znaky dyslexie, které by byly prokázány. Výše uvedené projevy jsou *možnými* indikátory tohoto stavu a dyslektické dítě může prokazovat jenom některé z nich. Také je zapotřebí vzít do úvahy to, že existují různé stupně dyslexie podle typu vážnosti a komplexnosti, od mírné po velmi rozvinutou.

Všimněte si poznámek, které uvádějí a komentují zaměření tohoto náslechu. Pedagog, který si dělá starosti s konkrétním žákem, je povinen řídit se vyhláškou MŠMT a při vyhledávání profesionální pomoci spolupracovat s vedením školy a rodiči žáka.

Jak postupovat, když nebudete moci studenta sledovat?

Může se stát, že nebudete schopni přijít se na hodinu podívat. Nebo vás může ke konci praxe student požádat, že by chtěl zkusit pracovat ve třídě bez vaší přítomnosti. Na obsahu hodiny se domluvíte předem, ale nebudete moci sledovat, co se ve třídě děje a následně poskytnout podporu a radu tam, kde to bude nezbytné. V tomto případě je důležité najít způsob, jak využít studentovu **sebereflexi** a jak získat údaje pro následný rozbor po hodině.

Reflektivní plány na hodinu

“*Reflektivní plány na hodinu jsou takové, o nichž si vedeme záznamy v deníku*” (Ho, 1995: 66)
Doporučujte studentům, aby se ke svým plánům vraceli poté, co hodinu odučili a dělali si poznámky o tom, co se skutečně stalo, co fungovalo, co by změnili, co nebylo tak úspěšné, proč, atd.

Nahrávání průběhu hodiny

Můžete také hodinu nahrát na magnetofon, aby si to studenti sami, nebo společně s vámi mohli později znovu poslechnout (nebo alespoň nejdůležitější části). Pokud máte přístup k videokameře, můžete ji také použít.

Náslechové materiály

Poskytněte studentovi náslechový list, který sám vyplní těsně po hodině. Možný jednoduchý příklad je uveden níže. Obměnou může být, že student vypracuje seznam otázek před hodinou. Otázky se budou týkat oblastí, jež ho obzvláště zajímají, anebo jsou problematické. Po hodině na tyto otázky odpoví.

| Fáze | Aktivita | Co se dělo |
|------|----------|------------|
| | | |

Náslech kolegu

Pokud to můžete prakticky provést, naplánujte náslech jednoho studenta ve třídě druhého studenta, aby mohli analyzovat a okomentovat se vzájemně. Je lepší, když mohou vzájemně jít do svých tříd a střídají se při tom. Mohou pro tento účel také použít některý z cílených náslechů z této příručky, které je při tomto úkolu povedou.