**ciele vyučovacích hodín v písomných prípravách budúcich učiteľov anglického jazyka**

**Mária Schmidtová**

Príprava na učiteľské povolanie so sebou prináša mnohé výzvy, ktorým musia budúci učitelia čeliť. Jednou z takýchto výziev je aj pedagogická prax. V rámci praxe sa študenti rôznych učiteľských odborov stretávajú so školskou realitou z úplne inej pozície- z pozície učiteľa. Náhla zmena pozície zo študentskej na učiteľskú ponúka nie len cennú skúsenosť, ale aj priestor na uvedomenie si náročnosti a zodpovednosti vyplývajúcej z učiteľského povolania. Kompasom, ktorý môže budúcim i začínajúcim učiteľom pomôcť, aby na vyučovacej hodine nestratili orientáciu , je práve písomná príprava. Písomné prípravy, či už majú charakter detailných spisov alebo stručných poznámok, sú návrhom uľahčujúcim napĺňanie stanovených cieľov a predvídanie možných problémov. Bolo by nesprávne chápať ich ako dokumenty, ktorých sa musí učiteľ do bodky presne pridŕžať (Harmer, 2005).

Podľa výskumov Richardsa (1998), začítajúci učitelia považujú prípravy vyučovacích hodín za oveľa dôležitejšie ako učitelia s dlhšou pedagogickou praxou. Tí sa spoliehajú predovšetkým na improvizáciu a skúsenosť. Freeman (1996, in Richards, 1998) však vidí nebezpečenstvo v tom, že učitelia, či už skúsení alebo začínajúci, nevedome začnú chápať plánovanie hodín len ako realizovanie určitých aktivít so skupinami študentov miesto napĺňania stanovených cieľov.

Sú to práve *ciele* vyučovacích hodín, ktoré sú v centre záujmu tohto príspevku. Nakoľko nám ide o cudzojazyčné vzdelávanie a prípravu učiteľov cudzích jazykov, budeme sa sústrediť na ciele stanovené v písomných prípravách budúcich učiteľov anglického jazyka. Definovanie cieľa nie je jednoduché a názory na tento fenomén sa značne líšia. Ciele, pre ktoré je používaný anglický ekvivalent *goals*, nie sú stanovené pre konkrétne vyučovacie hodiny, ale pre dlhšie časové úseky, v rámci ktorých žiaci dosahujú progres v určitých jazykových oblastiach. Tieto ciele majú predovšetkým motivačný charakter. Delíme ich na dlhodobé (*long-term goals*), kde môže patriť úspešné absolvovanie záverečnej skúšky z anglického jazyka na konci roka, maturita z z anglického jazyka, získanie lepšieho zamestnania a pod. Krátkodobé ciele (*short-term goals*) sú na druhej strane bližšie každodennej realite, pretože sú zamerané na progres v jazyku v kratšom časovom úseku (týždeň, mesiac). Dosahovanie krátkodobých cieľov má veľký vplyv na motiváciu žiakov (Harmer, 2005).

V písomných prípravách na hodiny anglického jazyka sa stretávame s takzvanými vyučovacími cieľmi(*objectives*). Chápeme ich ako konkrétne, čiastkové ciele pôsobenia (Porubská, n.d., in Petlák, 2004). Tieto ciele majú byť zamerané na výkony žiakov, ktoré môžeme zaznamenať alebo zmerať na konci vyučovacej hodiny. To znamená, že ciele by mali reflektovať určitý výsledok (Harmer, 2005). Ďalšie požiadavky na vyučovacie ciele sú definované ako konzistentnosť, primeranosť, vyjadrenie výkonov študentov v pojmoch, jednoznačnosť a kontrolovateľnosť (Turek, n.d., in Petlák, 2004). Nedostatky pri formulácii cieľov sa týkajú predovšetkým vyjadrenia žiackych výkonov v pojmoch a nejednoznačnosti cieľov. V prvom prípade formulujú učitelia ciele len ako opis určitého javu, pričom nedefinujú konkrétny výkon či stav, ktorý chcú u žiaka dosiahnuť (Petlák, 2004). Ako príklad nám môžu poslúžiť tieto ciele:

1. *To acquire various reading strategies.*
2. *To familiarize students with realia of one of the English speaking countries*

Z týchto cieľov nie je možné konkrétne vyvodiť aký výkon sa u žiaka na konci vyučovacej hodiny očakáva. Sú taktiež nejednoznačné a príliš všeobecné. Pojmy *osvojovanie* a *oboznámenie* sú veľmi široké, každý učiteľ ich môže uchopiť úplne ináč, pričom výkon študenta zostáva nejasný. Brown (2001) podčiarkuje dôležitosť explicitnej a jednoznačnej formulácie vyučovacích cieľov, pretože takéto vyjadrenie môže pomôcť hlavne začínajúcim učiteľom hneď v niekoľkých bodoch: (1) uistiť učiteľa v tom, čo chce počas hodiny dosiahnuť; (2) zachovať plynulosť hodiny; (3) ukázať učiteľovi, či si nenaplánoval na danú hodinu príliš veľa alebo príliš málo; (4) zhodnotiť postup a výsledky žiakov na konci vyučovacej hodiny.

Knižná aj internetová literatúra ponúka návody pre správne formulovanie cieľov. Nunan (1991) uvádza 3 zložky explicitne vyjadrených cieľov zameraných na výkon žiakov:

* Výkonnostná zložka (*performance component*)- udáva to, čo bude žiak v rámci aktivity alebo na konci hodiny schopný vykonávať;
* Podmienková zložka (*condition component*)- charakterizuje podmienky, v ktorých bude žiak daný výkon podávať;
* Normatívna zložka (*standard component*)- charakterizuje *ako* má byť výkon podaný.

Príklad takto vyjadreného cieľa môže byť nasledovný:

*V rámci skupinovej konverzácie budú žiaci používať otázky v jednoduchom prítomnom čase na získanie informácii o záľubách spolužiakov. Otázky budú zodpovedať jazykovej úrovni A2.*

Výkonnostná zložka je získanie informácii o záľubách spolužiakov, podmienková zložka je charakterizovaná skupinovou konverzáciou, normatívnu zložku udáva spôsob otázok v jednoduchom prítomnom čase a úroveň jazykovej spôsobilosti. V tomto prípade je však možné gramatický čas zahrnúť aj do výkonnostnej zložky a v normatívnej ponechať len úroveň jazykovej spôsobilosti.

Internetová stránka EducationOasis (2011) ponúka taktiež 3 kroky správnej formulácie cieľov:

* Vytvoriť „kmeň“ cieľa: *Na konci vyučovacej hodiny (aktivity) žiaci budú (schopní/ vedieť)...*
* Priradiť ku „kmeňu“ vhodné sloveso opisujúce výkon žiakov: *vedieť, opísať, porovnať, analyzovať, použiť...*
* Za slovesom stanoviť výkon, proces, produkt, ktorý bude výsledkom vyučovania: *Na konci vyučovacej hodiny budú žiaci vedieť použiť otázky v jednoduchom prítomnom čase na získanie informácii o záľubách spolužiakov.*

Tento model je možné nazvať *KSV model* reprezentujúci kmeň, sloveso a výkon. Ciele zamerané na výkon sú často používané práve preto, že poukazujú na hmatateľný produkt výučby. Rovnako dôležitá je aj ich procesuálna zložka popisujúca aktivity pre rozvoj určitej zručnosti potrebnej k dosiahnutiu daného výkonu.

Ďalšou zaujímavou kategorizáciou cieľov je ich delenie na *reálne* a *pedagogické*. Reálne ciele sú nastavené tak, aby žiak mohol a vedel použiť to, čo sa naučí aj mimo triedu, teda v reálnom živote, v reálnych jazykových situáciách. Napríklad: *Žiak si vie vypýtať lístok v autobuse a použiť základné zdvorilostné frázy*. Pedagogické ciele sa sústreďujú na požiadavky v rámci vyučovania v triede. Príklad: *Žiak na základe vypočutej konverzácie identifikuje zdvorilostné frázy a dopĺňa ich do cvičení v pracovnom liste* (Nunan, 1991).

Ciele vyučovacieho procesu však nemožno chápať len z kognitívneho hľadiska. Základné roviny kategorizácie cieľov zahŕňajú taktiež afektívnu a psychomotorickú oblasť. Kognitívnu oblasť charakterizujú vedomosti, porozumenie (nie len jazykovým štruktúram, gramatike, ale skrz jazyk porozumeniu informáciám z iných oblastí); ďalej tu patrí aplikácia, analýza, syntéza daných vedomostí a hodnotenie. Afektívna oblasť sa týka postojov, prijímania určitých podnetov a adekvátnej reakcie na tieto podnety, oblasti hodnôt, hodnotenia, pocitov, patria tu aj mäkké zručnosti, riešenie konfliktných situácií, zaujatie určitého postoja, empatia a iné (Turek, 2008, in Dubovská, Lajčin, n.d.). V psychomotorickej oblasti, ktorú Podrápská (2008) nazýva aj pragmatickou, sa nachádza imitácia, koordinácia a automatizácia. Z jazykovej stránky zahŕňajú tieto ciele predovšetkým oblasť výslovnosti v cudzom jazyku, kde je žiaduce prepojenie medzi psychikou a motorikou artikulačných orgánov. Taktiež tu patrí neverbálna komunikácia, vyjadrenie pomocou výrazov tváre, postojov tela a iné.

Cudzojazyčné vzdelávanie je špecifické aj v tom, že už vo svojej podstate zahŕňa v značnej miere všetky tieto oblasti. Ich spoločným menovateľom je však „požiadavka na formovanie interkultúrnej komunikácie, ktorá stavia priamo na tzv. komunikatívnej kompetencii“ (Podrápská, 2008, s. 27).

V nasledujúcej časti článku sa bližšie pozrieme na vyučovacie ciele formulované študentmi učiteľstva anglického jazyka na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdii PF UKF v Nitre. Sústredili sme sa na formu cieľov, zaujímal nás spôsob formulácie, jednoznačnosť cieľov a vyjadrenie žiackych výkonov v pojmoch.

Základný súbor tvorili písomné prípravy 188 študentov denného a externého magisterského štúdia a rozširujúceho štúdia, ktorí dané prípravy vypracovali v rámci výstupovej a súvislej pedagogickej praxe na základných a stredných školách. Do analyzovanej vzorky sme vybrali náhodným výberom 30 príprav denných študentov a 30 príprav externých + rozširujúcich študentov. Stanovili sme si 3 kategórie. Do prvej kategórie sme zaradili ciele, ktoré zodpovedali modelu KSV, teda kmeň- sloveso- výkon, alebo (K)SV, kde kmeň cieľa nebol explicitne vyjadrený, ale sloveso a výkon žiakov boli použité. Do druhej kategórie sme zaradili ciele, ktoré nemali vyjadrený výkon žiakov v pojmoch, teda nezodpovedali KSV alebo (K)SV modelu. Takto vyjadrené ciele boli automaticky nejednoznačné a teda nekontrolovateľné. V tretej kategórii sú percentá príprav, v ktorých ciele neboli formulované vôbec. Prípravy denných a externých + rozširujúcich študentov sme kategorizovali zvlášť, percentá jednotlivých kategórii sme uviedli v tabuľkách ku ktorým sme pripojili taktiež príklady z každej kategórie denných i externých + rozširujúcich študentov. Jazyk cieľov sme zachovali podľa originálov.

Tabuľka 1: Ciele v prípravách denných študentov

|  |  |
| --- | --- |
| Denní študenti | |
| 7% | **KSV (kmeň- sloveso- výkon), (K) SV (nevyjadrený kmeň/sloveso- výkon)** |
|  | * Students are able to talk about books and films in a personalized spoken fluency activity that practises the past tense. * Students are able to make sentences and questions with will. They understand the meaning. |
| 86% | **Výkony nevyjadrené v pojmoch/ nejednoznačné/ nekontrolovateľné ciele** |
|  | * to acquire various reading activities * to acquire the form of 1st conditional * learn to express past events * understand the differences between the present perfect and past simple tenses * develop listening skills * listening comprehension * to teach new adjectives useful for life * to teach new vocabulary on topic people and nature * revision of “going to”, prepositions * to revise professions |
| 7% | **Ciele neformulované** |

Tabuľka 2: Ciele v prípravách externých + rozširujúcich študentov

|  |  |
| --- | --- |
| Externí a rozširujúci študenti | |
| 30% | **KSV (kmeň- sloveso- výkon) , (K) SV (nevyjadrený kmeň/sloveso- výkon)** |
|  | * By the end of the lesson students will be able to use indefinite article a/an in exercises * Žiak bude vedieť na konci hodiny pomenovať objekty v izbe * Žiak vie používať prítomný čas, vie ho aplikovať v praxi * Žiak vie vymenovať rôzne druhy hudobných nástrojov * Students can recognize Countable and Uncountable nouns and use the correct article * Students can use prepositions of place for orientation in conversation * Študenti vedia použiť much and many vo vetách a otázkach v cvičeniach * Žiak bude na konci hodiny vedieť správne použiť štruktúry pre vyjadrenie porovnania vecí a ľudí |
| 56% | **Výkony nevyjadrené v pojmoch/ nejednoznačné/ nekontrolovateľné ciele** |
|  | * Zopakovať učivo z predošlej hodiny a doplniť slovnú zásobu * Revision of previous information (grammar structure, questions, negative and affirmative sentences) * Žiaci si upevňujú a rozširujú slovnú zásobu * Spoznávanie pamiatok v Londýne * Revision of comparatives and superlatives * I tried to get students oriented in complex listening * To introduce topic of food and eating habits * Porozumieť článku a novej slovnej zásobe * Žiak sa zoznamuje s novou kultúrou a učí sa tolerancii * Master basic geographic knowledge and mutual respect |
| 13% | **Ciele neformulované** |

Prvým zistením z tejto kategorizácie je percentuálny rozdiel v používaní odporúčaných formulácií cieľov medzi dennými a externými + rozširujúcimi študentmi. 30% externých + rozširujúcich študentov použilo pre ciele KSV model, zatiaľ čo tento model bol použitý len u 7% denných študentov. Všetky skupiny študentov majú v študijnom programe zaradenú všeobecnú didaktiku i metodiku vyučovania anglického jazyka. V rámci týchto predmetov sa učia aj o odporúčaných formuláciách vyučovacích cieľov. 26% rozdiel môže byť spôsobený predovšetkým tým, že medzi externými a rozširujúcimi študentmi sa nachádza mnoho učiteľov z praxe, ktorí si dopĺňajú alebo rozširujú aprobáciu o vyučovanie anglického jazyka. V praxi sa teda s formuláciou cieľov stretli na viacerých miestach, či už pri predchádzajúcom štúdiu alebo pri príprave na iné predmety. Vo výstupovej a súvislej praxi už len zužitkovali predošlé vedomosti. Pre denných študentov bola výstupová alebo súvislá prax prvým stretnutím s pedagogickou realitou z pohľadu učiteľa. Keďže nejde o skúsených učiteľov, písomne prípravy a ciele boli stanovené podľa učebníc, ktoré daná škola používala, na základe tematických výchovno-vzdelávacích plánov a po porade s cvičným učiteľom. Študenti prišli do vyučovacieho procesu in medias res- nepoznali žiakov, ich učebné štýly, vzťahy v triede, ani prostredie v ktorom budú učiť. O to viac by sme u týchto študentov predpokladali formulovanie jasných a konkrétnych cieľov, ktoré by im slúžili ako oporný bod pri vyučovaní. Z prieskumu však vyplýva, že práve denní študenti odporúčania pre formulovanie zrozumiteľných cieľov podcenili. Avšak u externých študentov sa nesprávne formulácie vyskytovali taktiež v značnej miere, až u 56%. Z jazykového hľadiska používali oveľa viac slovenský jazyk; denní študenti preferovali anglický jazyk. Najčastejšie používané slovesné vyjadrenia boli *zopakovať (revise), osvojiť (acquire), rozvinúť (develop, improve).* Ako už bolo uvedené vyššie, z týchto cieľov nie je jasný ani rozsah ani úroveň osvojovaného učiva. Výskum Jonesa, Jonesa a Vermetteho (2011) ukázal, že učitelia- praktikanti, ktorí si stanovili nejasné ciele sa venovali počas hodín nepodstatným veciam, alebo do vyučovacej hodiny zahrnuli úplne všetko bez ohľadu na zásady primeranosti a náväznosti nevyhnutné pre kognitívny rozvoj žiakov.

Niektorí z denných študentov- praktikantov sa pri formulovaní cieľov zamerali na výkon učiteľa a nie na výkon žiaka. *To teach new adjectives useful for life* alebo *to teach new vocabulary on topic people and nature* sú príklady z ktorých je možné určiť čo bude učiteľ vyučovať, avšak bez toho aby sme vedeli čo si má z takejto hodiny odniesť žiak. Špecifikovanie výkonu učiteľa vo vyučovacích cieľoch uvádza Tyler (1949, in Nunan, 1991). Neopomína však ani obsah hodiny, všeobecné vzory správania žiakov a samozrejme vyhranenie žiackeho výkonu.

Ďalším zistením je, že v rámci KSV modelu nebol vo väčšine prípadov vyjadrený kmeň. Alternatívy vyjadrenia *na konci vyučovacej hodiny budú žiaci vedieť* boli použité len v 3 prípadoch u externých + rozširujúcich študentov. V ostatných cieľoch kmeň absentoval, alebo by sme mohli povedať, že nebol explicitne vyjadrený. Keďže študenti- praktikanti zadávali ciele na konkrétne vyučovacie hodiny, explicitné vyjadrenie kmeňa sa mohlo zdať nadbytočné, a preto použili len sloveso a za ním výkon žiakov.

7% denných študentov a 13% externých + rozširujúcich študentov nestanovilo v prípravách žiaden vyučovací cieľ. Richards (1998) z výsledkov svojich výskumov vyvodzuje, že skúsení učitelia používajú namiesto detailných písomných príprav len takzvané mentálne plány (*mental plans)* v ktorých môžu mať ciele formu len určitých oporných bodov. Používanie takýchto mentálnych plánov dovoľuje značné množstvo improvizácie, no na druhej strane vyžaduje veľké pedagogické majstrovstvo a bohaté skúsenosti. Študenti pripravujúci sa na povolanie učiteľov anglického jazyka ešte nemali kedy a kde tieto skúsenosti nadobudnúť, a preto dôsledné formulovanie cieľov spĺňajúcich všetky stanovené požiadavky bude pretrvávajúcim odporúčaním nie len v rámci výstupovej a súvislej praxe, ale aj v  prvých rokoch ich učiteľského pôsobenia na základných alebo stredných školách.

**Literatúra**

BROWN, H.D. 2001*. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Longman. 2001. 480 s. ISBN 0-13-028283-9.

DUBOVSKÁ, R. – LAJČIN, D. n.d. *Didaktika odborných predmetov*. n.d. [online]. [cit. 05.06.2013]. Dostupné na www.siov.sk/ext\_dok-dop/16351c‎

EducationOasis.com. 2011. *Learning Objectives: Stems and Samples*. [online]. [cit. 06.06.2013]. Dostupné na http://www.educationoasis.com/curriculum/LP/LP\_resources/lesson\_objectives.htm

HARMER, J. 2005. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman. 2005. 370 s. ISBN 0-582-40385-5.

JONES, K. A. – JONES, J. – VERMETTE, P. J. 2011. Six Common Lesson Planning Pitfalls- Recommendations for Novice Educators. In *Education*. Vol. 131 Issue 4. 2011. s. 845-864. [online]. [cit. 05.06.2013]. Dostupné na http://www.questia.com/library/1G1-260137605/six-common-lesson-planning-pitfalls-recommendations

NUNAN, D. 1991. *Syllabus Design*. Oxford: OUP. 1991. 170 s. ISBN 0-19-437139-5.

PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.

PODRÁPSKÁ, K. 2008. Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka. Liberec: TU v Liberci. 2008. 135 s. ISBN 978-80-7372-293-07.

RICHARDS, C.J. 1998. *Beyond Training*. Cambridge: CUP. 1998. 208 s. ISBN 0-521-62680-3.

**Summary**

Students of various teaching programs (student teachers) have to  
participate in several types of teaching practice that are a part of teacher education. This practice requires lesson plans development as well the teaching and subsequent analysing of the lessons. Setting of clear goals and objectives is one of the key elements of effective lesson  
planning. In the theoretical part of the paper, we defined goals and objectives with respect to their content and form. The practical part of the article concentrated on the analysis of the objectives formulated in lesson plans of pre-service teachers (student teachers). Our intention was to find out whether or not the form and content of the objectives correlated with the general recommendations. The sample was created by chosen lesson plans designed by full-time students, part-time students and students extending their teaching approbations.

**Kontakt**

Mgr. Mária Schmidtová

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

maria.schmidtova@ukf.sk