

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

**JAZYKOVÉ KOMPETENCE DĚTÍ A ŽÁKŮ V
MATEŘSKÝCH A ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: PhDr. Jilčík Tomáš

Vypracovala: Bc. Šebková Petra

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Jazykové kompetence dětí a žáků v mateřských a základních školách“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

V Brně dne 22. 11. 2012

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Tomáši Jílčíkovi za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala všem, kteří se uvolili ke spolupráci a vyplnili dotazníky.

Bc. Šebková Petra

OBSAH	4
1. ÚVOD	6
2. JAZYK	7
3. DETERMINANTY OSVOJOVÁNÍ A UČENÍ SE CIZÍHO JAZYKA	10
3.1. Kognitivní determinanty	12
3.2. Neurolingvistické determinanty	12
3.3. Intrapersonální determinanty	13
3.4. Afektivní determinanty	14
3.5. Konativní činitele	15
3.5.1. Motivace	16
3.5.2. Postoje	17
3.6. Sociální determinanty	18
3.7. Faktografické determinanty	18
3.7.1. Věk	19
3.7.2. Pohlaví	19
3.7.3. Socioekonomický status	20
4. VYUČOVACÍ STYLY	21
4.1. Exekutivní styl	21
4.2. Facilitační styl	22
4.3. Liberální styl	22
5. STYLY UČENÍ	23
6. STRATEGIE UČENÍ	26
6.1. Vymezení strategií	26
6.2. Klasifikace učebních strategií	28
6.2.1. Klasifikace učebních strategií dle Dansereaau	28
6.2.2. Klasifikace učebních strategií dle Faerche a Kaspera	28
6.2.3. Klasifikace učebních strategií dle O'Malleyho a Chamotové	29
6.2.4. Klasifikace učebních strategií dle Oxfordové	30
6.2.5. Klasifikace učebních strategií dle Rampillonové	31
7. METODY A PŘÍSTUPY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	33
7.1. Metody	33
7.1.1. Metody slovní	33

7.1.2.	Metody názorně demonstrační	35
7.1.3.	Metody aktivizující	36
7.2.	Přístupy	37
7.2.1.	Metoda přirozená	37
7.2.2.	Metoda gramaticko – překladová	37
7.2.3.	Metoda přímá	37
7.2.4.	Metoda smíšená	37
7.2.5.	Metoda audioorální a audiovizuální	38
7.2.6.	Metoda kognitivní	38
7.2.7.	Metoda srovnávací	38
7.2.8.	Zprostředkovací metoda	38
7.2.9.	Metoda čtecí	38
7.2.10.	Metoda komunikativní	38
8.	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	40
8.1.	Cíl výzkumu	40
8.2.	Metody výzkumu	41
8.3.	Popis výzkumného vzorku	41
8.4.	Sběr a analýza dat	43
8.5.	Analýza a výsledky získaných poznatků z výzkumu	43
8.5.1.	Dotazníkové otázky a jejich rozpracování	44
8.5.2.	Informace vycházející z dotazníkového šetření vztažené k verifikaci hypotéz	56
8.6.	Závěry výzkumných šetření	61
8.6.1.	Výzkumné otázky	61
8.6.2.	Hypotézy	63
9.	ZÁVĚR	66
10.	RESUMÉ	67
11.	ANOTACE, KLÍČOVÁ SLOVA	68
12.	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
13.	PŘÍLOHY	72

1. ÚVOD

Tato diplomová práce je věnována jazykovým kompetencím dětí a žáků mateřských a základních škol. V jednotlivých kapitolách se budu věnovat složkám, majícím vliv na získávání těchto kompetencí.

Studiem cizích jazyků, ať již jakýmkoli metodami, postupy či formami, se lidstvo zabývá již tisíce let. Ať to bylo z jakýchkoli důvodů, vždy se nějaký důvod naučit se a učit cizí jazyk našel.

Výběr cizího jazyka vždy vycházel z potřeb dané společnosti nebo jedince. V průběhu století se preference cizích jazyků změnila. Stejně tak se měnili i názory na to, jak cizí jazyk vyučovat a jak se jej učit. S různými výukovými proudy se setkáváme již od starověkého Řecka.

Nejen na našem území měl nezanedbatelný vliv na výuku Jan Amos Komenský, který se svými pracemi snažil zjednodušit a „zlidštit“ výuku jazyků (v tehdejší době se jednalo o výuku latinského jazyka).

V dnešní době existuje mnoho trendů a „zaručených“ postupů, jak se naučit a učit cizí jazyky. Musíme však mít na paměti, že žádná z metod není dokonalá. Vždy, když učíme, nebo se učíme cizí jazyk, musíme mít na paměti také individuální schopnosti jedince jako takového.

Dostatečná schopnost vyjadřovat cizím jazykem je v dnešním globalizovaném světě více než klíčová. Dnešní společnost klade na člověka požadavek umět minimálně jeden cizí jazyk. Potřeba domluvit se, případně porozumět, cizím jazykem na nás útočí na každém kroku již od dětského věku.

TEORETICKÁ ČÁST

2. JAZYK

„Jazyk je prostředek smysluplného vyjádření obsahů vědomí způsobem srozumitelným pro určité společenství, dává jim nějakou formu a činí je tak sdělitelnými.“ (Vágnerová M., s. 112, 2005)

Vzhledem ke složitosti jazyka je obvyklé rozlišovat tyto jeho složky: řeč, jazyk a promluva. Přičemž řeč můžeme definovat jako lidskou schopnost dorozumívat se pomocí jazyka, jazyk (v užším smyslu) je systém znaků a pravidel, kterým se mluvčí řídí při sdělování informací, promluvou pak rozumíme konkrétní sdělení vytvořené na základě znalosti a respektování systému jazyka. Těmito složkami jazyka se zabývá obor lingvistika. (Černý J., s. 17, 1996)

Mateřský, cizí, druhý jazyk:

Mateřský jazyk, nazývaný též jako první jazyk, je v odborné literatuře označován jako L1 (v literatuře anglické) nebo také jako S1 (v literatuře německé).

Za **cizí jazyk** považujeme jazyk, který je jazykem úředním v zemi, ve které jedinec nežije, ale učí se jej záměrně (např. ve škole, v různých jazykových kurzech).

Pojmem **druhý jazyk** označujeme (in Stranovská, 2011) úřední jazyk země, ve které jedinec žije, je jejím občanem, ale jeho mateřský jazyk je jiný.

V našich podmínkách můžeme uvést jako příklad následující: mateřský jazyk je ten, který užívají naši rodiče a rodinní příslušníci, cizím jazykem je například angličtina, němčina, španělština, francouzština,... Český jazyk je jazykem druhým pro národnostní menšiny žijící na území našeho státu. (např. Poláci žijící v oblasti Českého Těšína)

Osvojování cizího jazyka:

Osvojování si cizího jazyka je do značné míry podmíněno jeho vztahem k osvojování si jazyka mateřského. Podle toho, zda je či není ukončeno osvojování si mateřského jazyka se mění i procesy uskutečňující se při osvojování cizího jazyka. Zároveň je také důležitý věk, ve kterém si jedinec cizí jazyk osvojuje. V případě, kdy je

dítě konfrontováno s cizím jazykem během období, kdy si osvojuje jazyk mateřský, má možnost si cizí jazyk osvojit podobným způsobem jako první jazyk. To znamená, že jsou oba jazyky osvojovány na stejné neuronální síti (jako u bilingvních jedinců). V případě, že si jedinec osvojuje cizí jazyk až po osvojení jazyka mateřského, jsou oba jazyky osvojovány odlišným způsobem a vytvářejí dvě neuronální sítě. V okamžiku, kdy se jedinec setkává s cizím jazykem ve starším školním věku, když vývoj organismu dosáhne určité úroveň, hovoříme spíše o učení se cizímu jazyku.

Osvojování si cizího jazyka dle německých psycholingvistů Butzkamma, Rickheita, Sichelssmidta, Strohnara (in Stranovská, 2011) můžeme dělit na:

1) Bilingvální osvojování si cizího jazyka

Současné osvojování si mateřského a cizího jazyka (v jedné neuronální oblasti – v tzv. Brocově centru). V případě, že se dítě učí více jazyků, spadají stále to té samé oblasti mozku.

2) Sekvenční osvojování si cizího jazyka

Postupné, následné osvojování si cizího jazyka, které probíhá až po osvojení si mateřského jazyka. V tomto případě se každý jazyk nachází v jiné neuronální síti.

Jazyková kompetence:

Ferdinand de Saussure zavedl dva aspekty jazyka do jazykovědy – *langue a parole*. Přičemž *langue* je kód zahrnující gramatické, lexikální a fonologické prostředky společné pro všechny členy jazykového společenství a je předpokladem *parole* (promluvy, aktů řeči). (<http://www.cojeco.cz>)

Noam Chomsky Teorie o *kompetenci a performanci*. Kompetence každého mluvčího je neohraničená možnost vytvářet nové věty příslušného jazyka. Performance je vysvětlována jako souhrn skutečných konkrétních jazykových projevů mluvčího. (Kloučková J., s. 9-10)

Výuka cizích jazyků v ČR ve školských zařízeních:

Výuka cizích jazyků je v České republice určována dvěma důležitými dokumenty: Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (dále jen RVP ZV). Společný evropský referenční

rámec pro jazyky je publikací Rady Evropy, je základním a obecným dokumentem, ze kterého vycházejí konkrétnější dokumenty. Společný evropský referenční rámec pro jazyky rozděluje znalost jazyka do několika referenčních úrovní od nejnižší A1 po nejvyšší C2. V České republice je konkrétním dokumentem právě RVP. RVP jasně definuje základní a zároveň dosažitelné cíle pro danou skupinu žáků (např. žáci základních škol na prvním či druhém stupni) a je podrobně rozpracován do jednotlivých období. Ani jeden z dokumentů neurčuje žádný konkrétní přístup ani metodu dosažení daných cílů (tj. referenčních úrovní).

3. DETERMINANTY OSVOJOVÁNÍ A UČENÍ SE CIZÍHO JAZYKA

Determinanty osvojení si cizích jazyků představují širokou škálu mentálních procesů a faktorů. Podílejí se na kvalitě osvojení si jazyka, jeho automatizaci, upevnění a ukotvení jazykových struktur, kulturní specifika, což se odráží na plynulosti, produktivitě, flexibilitě a přirozenosti projevu. Zaměřím se na to, jakým způsobem jednotlivé determinanty ovlivňují osvojení si cizího jazyka a jaké proměnné se podílejí na cizojazyčném vývoji.

Psycholingvisté se zaměřují na analýzu vlivu jednotlivých determinantů v oblasti percepce a produkce řeči. V oblasti **řečové percepce** jde o otázky, jakým způsobem jednotlivci vnímají řeč, jak je možná diferenciací jednotlivých slabik, fonémů (nejmenší stránky řeči, které mají rozlišovací funkci v systému určitého jazyka), morfémů (nejmenší viditelná část slova, je nositelem gramatického nebo věcného významu, morfémem je například předpona, přípona, kořen slova, atd.), větných struktur nebo celých vět a jejich významům. Hlavní otázky se týkají charakteristiky různých úrovní zpracování lingvistické situace a jejich vzájemných interakcí. V řečové produkci jde o otázky, jakým způsobem jsou plánované a koncipované myšlenkové obsahy, aby bylo možné vyjádřit je ve formě vět a následně se zaměřovat na komunikační záměr a motivaci toho, kdo hovoří, vlivy při procesu dekodování.

Problematika determinantů majících vliv na učení a jejich vývojové hledisko je důležité především pro učitele, aby při aplikaci různých taktik, strategií a metod práce volili správný a přiměřený výběr, a aby věděli, co se děje v psychice žáků a aby poznali možnosti ovlivňování jejich prožívání a chování.

Klasifikací jednotlivých determinantů ovlivňujících osvojení cizího jazyka se zabývají někteří psycholingvisté. Například Riemerová (in Stranovská, 2011) rozlišuje exogenní a endogenní faktory, na základě vnitřních a vnějších vlivů na cizojazyčný vývoj. Lojová (in Stranovská, 2011) analyzuje stabilitu determinantů v průběhu cizojazyčného vývoje. Dělí je na dynamické a stabilní charakteristiky a na charakteristiky částečně stabilní a dynamické. Sahan (tamtéž) vychází z psychologie osobnosti. Zaměřuje se na popis vlivu osobnostních charakteristik na jazykový vývoj.

Těžištěm jednotlivých klasifikací je osobnost žáka. Vliv jednotlivých determinantů se u každého projevuje v různém rozsahu. Pokud shrneme jednotlivé teorie klasifikací determinantů, můžeme říci, že vycházejí z principů psychických procesů, stavů, osobnostních vlastností žáka, z vnitřních a vnějších podmínek, psychického vývoje a také z analýzy proměnných psycholinguistického výzkumu.

V následující tabulce uvádím přehled klasifikace determinantů. Jednotlivé uvedené klasifikace budou popsány v následujících podkapitolách.

Kognitivní determinanty	a) procesy produkce řeči b) poznávací procesy – vnímání, paměť, myšlení, pozornost, představy, zpracování informací
Neurolinguistické determinanty	lateralizace, vývoj mozku
Afektivní determinanty	emoce (pozitivní x negativní)
Konativní determinanty	postoje, motivace, zájmy, přesvědčení
Interpersonální (sociální) determinanty	mravy, konvence, sociální interakce, tabu, společenské normy
Intrapersonální determinanty	Verbální inteligence, extroverze x introverze, jazykové předpoklady, tvořivost, komunikační styly, kognitivní styly, učební styly jednotlivce, jistota x nejistota, vytrvalost, sebehodnocení, sebedůvěra, seberegulace, jazyková a kulturní identita, tolerance kultury, atd.
Faktografické determinanty	věk, vzdělání, pohlaví, pobyt v zahraničí, odborné zaměření, socioekonomický status, atd.

Tabulka číslo 1: Determinanty

Jednotlivé determinanty se navzájem ovlivňují a jsou navzájem propojené, napomáhají k pochopení řečové percepce a produkce v procesu osvojování jazyka.

3.1. Kognitivní determinanty

Kognitivní determinanty zahrnují procesy přijímání, zpracování a produkce cizojazyčných informací, z tohoto důvodu jsou považovány za klíčové predispozice pro osvojování si cizího jazyka. Zásadní roli zde sehrává kognitivní vývoj jednotlivce. Rozlišujeme následující kognitivní determinanty: percepce, pozornost, myšlení, paměť, představy, fantazii, zpracování cizojazyčných informací a produkce cizojazyčného projevu.

Procesy vnímání (percepce) – jedinec v kontaktu s cizím jazykem a kulturou nejprve prochází procesem vnímání a pozornosti. Procesy vnímání čteného i slyšeného textu představují specifické mentální procesy (kategorizace vnímání, výběrovost, lexikální, sémantické, morfosyntaktická fixace, kontext,...) které využíváme při vnímání větných struktur i v procesu překladu a tlumočení. Důležitým prvkem při vnímání je nejen samotný podnět, ale i proces, který ve formě struktury upravuje vnímaný materiál do smysluplného celku.

3.2. Neurolingvistické determinanty

Neurolingvistické determinanty mají vliv na osvojování cizího jazyka prostřednictvím jazykových oblastí mozku a jejich vývojem. Změny související s jazykem lze pozorovat s postupným vývojem mozku, zmenšuje se mozková část zodpovědná za jazykové procesy. S postupem věku se při učení cizímu jazyku aktivuje jiná oblast mozku než při osvojování jazyka mateřského. Z toho plyne, že schopnost osvojit si cizí jazyk se postupně mění s vývojem mozku. Na základě výzkumů lze tvrdit, že lidé, kteří si začali osvojovat druhý jazyk v dospělosti je aktivována jiná oblast mozku při užívání cizího jazyka než při užívání mateřštiny. U jedinců, kteří si osvojili cizí jazyk již v raném dětství jsou oba jazyky (jak mateřský, tak cizí) zastoupené ve stejné oblasti mozku.

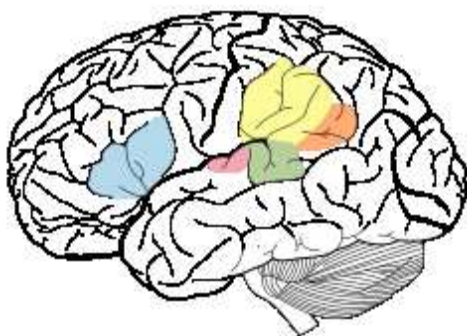
Vývoj neutrálních drah v mozku je ucelený přibližně v druhém roce života jedince (Lennenberg in Stranovská, 2011). Specifické oblasti mozku, jako je levá mozková hemisféra, konkrétně Brocovo a Wernickeho centrum jsou zapojené v jazyku.

Brocovo centrum kontroluje pohyby jazyka, rtů a hlasivek. Řídí řečovou motoriku, analýzu a tvorbu hlásek, artikulaci, zpracování tvaru slov a větné struktury.

Wernickeho centrum zprostředkovává porozumění řeči (logické a sluchové zpracování řeči). Ve Wernickeho centru je slovo, které se dostalo do sluchové oblasti, člení do srozumitelných schémat.

Poškození Brocova centra v levé hemisféře vede, u praváků, k neschopnosti produkce slov. V případě poškození Wernickeho centra dochází k neschopnosti porozumět slovům. U leváků k této neschopnosti vede poškození pravé mozkové hemisféry.

Na následujícím obrázku je znázorněno Brocovo centrum (modře), Wernickeho centrum (zeleně), primární sluchová oblast (růžově), gyrus angularis (oranžově) – transformuje vizuální podobu slov (vnímaných zrakem) do zvukové podoby a naopak.



Obrázek č. 1: mozková centra

3.3. Intrapersonální determinanty

Každý člověk je neopakovatelnou osobností projevující se specifickými vlastnostmi. Osobnostní vlivy a specifika označujeme jako intrapersonální determinanty. Řadíme sem jazykové vlohy, předpoklady – verbální inteligence, tvořivost, temperament osobnosti, sebehodnocení, sebedůvěru, kognitivní styl, učební a komunikační styl.

Vlivy intrapersonálních determinantů se mohou projevovat v komunikační zručnosti následovně:

- otevřenost – uzavřenost v projevu: **introvert** upřednostňuje čtení, psaní a poslech před mluvením. Pokud hovoří, mluví klidně, tiše bez emocí. Naproti tomu **extrovert** upřednostňuje komunikaci před poslechem,
- emoční vzrušivost: labilita x stabilita. **Labilita** se projevuje nepokojem, střídáním nálad, přecitlivělostí, atd. Nejistota je na jedné straně vyjadřována plachostí a úzkostlivostí, a na straně druhé agresivitou a prudkými reakcemi. **Stabilita** – klid, rozvaha, jistota v ústním projevu,
- plasticita – rigidita: projev pružnosti a flexibility (plasticita), nebo stereotyp (rigidita) v reakci jedince,
- impulzivnost – reflexivnost: označují míru reflexivnosti či impulzivnosti jedince. Nazýváme ji také kognitivní tempo. **Impulzivita** je tendence odpovídat impulzivně bez přemýšlení, rychlé nabízení řešení bez dostatečného zvažování přesných řešení. **Reflexivita** je tendence zvažovat a reflektovat alternativní řešení,
- vzrušivost pozornosti: vzrušivost se projevuje střídáním útlumu a vzruchu mozkových center. Při zvýšené vzrušivosti se snižuje intenzita podnětu potřebná k upoutání pozornosti.

3.4. Afektivní determinanty

Pod pojmem afektivní determinanty rozumíme emoce jedince, které se v procesu osvojování jazyka projevují na základě vzrušivosti (střídání pozitivních a negativních emocí). Emoce ovlivňují kognici, motivaci i sociální interakci. Emoce jsou významným stimulantem činnosti rozumu a aktivity v procesu učení.

Emoce jsou při učení dynamické, různorodé, situační a závislé na kontextu. Podle síly, rychlosti vzniku a délky trvání dělíme citové stavy na: afekty (krátkodobé intenzivní změny psychického stavu), nálady (delší délka trvání) a vášně.

V souvislosti s potřebami na nižší a vyšší city. Nižší city souvisí s uspokojením primárních potřeb (příjemné x nepříjemné emoce). Vyšší city souvisí s uspokojením potřeb sekundárních, jako jsou mravní, estetické, sociální, intelektuální city, atd.

Psycholingvistické výzkumy, v oblasti afektivních determinantů, se zaměřují na afektivní percepci, prožívání, zpracovávání emocí a reakce jednotlivce na cizí jazyk i

kulturu. V afektivní složce hraje důležitou úlohu práce s pozitivními a negativními pocity. Úkolem učitele je posilovat radost z učení, spokojenost, motivaci a vytvářet návyk pravidelnosti kontaktu s cizím jazykem, časovou pravidelnost a vytrvalost. Emoce představují v procesu cizojazyčného vývoje silný impuls. Emoce dělíme do dvou základních skupin: pozitivní emoce – ovlivňují vytrvalost, poznávací a volní činnost jednotlivce, negativní emoce – oslabují činnost jednotlivce, působí rušivě, snižují schopnost zapamatování si učiva.

Za zdroje vzniku negativních emocí v procesu osvojování cizího jazyka můžeme označit následující: vigilační úkoly (vyžadují dlouhodobé koncentrování), úlohy způsobující fluktuaci a oscilaci pozornosti (střídání úloh s různými pravidly a náročností, příliš krátké procvičování nedostatečně osvojených pravidel, významů, jazykových struktur), monotónní organizace aktivit, jednosměrná komunikace, absence motivace, osobnost učitele, nepřátelská atmosféra ve třídě apod.

Pro učitele je důležité všimnout si emocionality svých žáků – které úlohy, kontexty vyvolávají pozitivní nebo negativní emoce, za jakých okolností žáci komunikují bez bariér, atd. a tomu přizpůsobit výuku. Příčinou negativních emocí (tzv. bariér) jako jsou frustrace nebo stres nezřídka kdy bývá tzv. afektivní filtr. **Afektivní filtr** je imaginární bariéra bránící vstupu (input). V případě napětí je input zablokovaný, stává se tak nepřístupný pro osvojování. Afektivní filtr funguje v okamžiku, kdy je člověk napjatý, vystresovaný, nespokojený nebo nedostatečně motivovaný. Naopak filtr nefunguje v případě, když je člověk motivovaný a uvolněný.

Afektivní determinanty vystihují vztah a jeho vytváření v učení cizího jazyka. Pokud se vztah k cizímu jazyku pohybuje na úrovni pozitivních emocí, osvojování jazyka se stává trvalejším a efektivnějším.

3.5. Konativní činitelé

Konativní činitelé determinují aktivitu, její intenzitu, zaměření jednotlivce, jeho účel a přesvědčení ke konání/aktivitě. Konativní činitelé zahrnují postoje k osvojování cizího jazyka a k jeho kultuře, které dále navozují motivaci – potřeby, zájmy, spontánnost a zvědavost, vůli – ochotu učit se cizí jazyk. V této kapitole se budu blíže věnovat motivaci a postojům.

3.5.1. Motivace

„*Motivací rozumíme hybné síly psychického charakteru.*“ (Stranovská, s. 158, 2011) Pojem hybné je použit proto, že uvádějí do pohybu lidskou činnost a chování. Pojem síla je použit z důvodu, že je motivaci vlastní intenzita a směr.

Vágnerová definuje motivaci jako: „*Motivy jsou faktory, které aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují po určitou dobu. Takto navozené jednání směřuje k uspokojení určité potřeby.*“ (Vágnerová, s. 168, 2005)

Gardner (in Stranovská, 2011) v cizím jazyku rozlišuje dva typy motivace: integrativní a instrumentální motivaci. **Integrativní** motivace je spojena s integrací žáka s kulturou cizího jazyka, jde o identifikaci s cizím jazykem, vztahuje se k zájmu o učení se o kulturu cizího jazyka, jazykové komunitě a jejich interakcích. **Instrumentální** motivace vyjadřuje touhu učit se cizí jazyk, koncentruje se na hodnotu užitečnosti jazyka, cílem je ovládnutí jazyka za účelem zvládnutí například zkoušky nebo nalezení dobrého zaměstnání.

Proces motivace je uskutečňován ve třech fázích: aktivace, směr, zaměření na cíl. Aktivace je vyvolaná potřebami, především nedostatkem, což vede k nutnosti tento nedostatek odstranit. Směr – zaměření aktivity v závislosti na zájmech, postojích, přesvědčení, atd. Zaměření na cíl – motivace sleduje určitý cíl, kterého chce žák dosáhnout, je závislý od úrovně aspirace.

V procesu motivace sehrává podstatnou úlohu cíl, význam, smysl a aspirační úroveň. Cílem rozumíme obraz budoucího stavu, kterého chce žák dosáhnout nebo se mu vyhnout. Cíl vyjadřuje směr a intenzitu motivace – závisí na fyzické a psychické připravenosti dosáhnout cíle. Vztah motivu a cíle označujeme jako smysl. Smysl je tvořená vztahem toho, co podněcuje žáka k činnosti k tomu, na co je jeho činnost zaměřená. Význam je vnitřní složkou vědomí, patří ke společenskému vědomí a je reálnou jednotkou individuálního vědomí. Aspirační úroveň souvisí s očekáváním, je rovinou výkonu, kterou si žák vnitřně stanoví k dosáhnutí určité úlohy, přičemž si volí

stupeň obtížnosti. Úroveň aspirace bývá vyšší než očekávání, což znamená, že žák racionálně očekává méně (horší výsledky), než by chtěl.

3.5.2. Postoje

Postoje sehrávají důležitou úlohu z hlediska vytváření si postojů k cizímu jazyku a jeho kultuře, hodnocení a změny postojů. Postoje nejsou vrozené, ale vytváříme si je v průběhu života. Postoj můžeme charakterizovat jako relativně stabilní charakteristiku, soustavu hodnocení, cítění a sklonů jednat určitým způsobem na určitý podnět. Postojům jsou vlastní tyto znaky: polarita postoje (kladný, záporný), intenzita postoje (sympatie x antipatie vztažené k objektu), konzistence postoje (soudržnost jednotlivých složek), konsonance postoje (soudržnost jednotlivých postojů), extrémnost postoje.

Proces postojů probíhá na základě tří složek: kognitivní složka, emocionální složka, konativní složka. Kognitivní složka představuje názory a myšlenky žáka, které má o předmětu postoje. U emocionální složky se jedná o emoce, které jedinec má vůči předmětu postoje. Konativní složka je pak tendencí jednat určitým způsobem vůči předmětu postoje.

Postoje jsou formovány především v okamžiku získávání nových informací, výrazná zkušenost vyvolává tlak ke změně postoje. Při procesu formování postoje hrají důležitou roli následující faktory: důvěryhodnost zdroje, od kterého informaci dostáváme, atraktivita zdroje, moc zdroje informací a styl, struktura a obsah informace.

Změny postojů mohou být buďto zesílení daného postoje (jak negativního tak pozitivního), nebo změna postoje z kladného na negativní a naopak.

Vznik a formování postojů v procesu učení se cizímu jazyku je situační (v závislosti na edukačních a sociokulturních vlivech na jednotlivce) a generalizované (během osvojování si jazyka jsou postoje žáka k cizímu jazyku a jeho kultuře zevšeobecněné). **Edukační vlivy** se projevují v postojích ke škole a jejím pravidlům, ke třídě, učitelovi apod. V případě, kdy má žák pozitivní postoj ke škole, vzniká předpoklad, že bude mít pozitivní přístup i k učení se cizímu jazyku. Sociokulturní vlivy se projevují v postojích ke kultuře, ve zkušenosti, ve vnímání kultury daného cizího

jazyka. V případě, že žák má pozitivní postoj ke kultuře daného jazyka, má také pozitivní postoj k jeho osvojování.

Pro shrnutí této kapitoly můžeme říci, že konativní determinanty podněcují žáka k zájmu a pozitivnímu postoji, nebo naopak k negativnímu postoji a apatii k cizímu jazyku. Motivace sehrává klíčovou roli na počátku výuky cizího jazyka z hlediska správného vstupu, ve starším věku pak působí jako hnací motor a dále plní funkci odstraňování bariér v procesu učení. Důležitou roli v oblasti motivace sehrává osobnost učitele, a jím vybrané techniky pro stimulaci žáků.

3.6. Sociální determinanty

Sociální determinanty učení se cizímu jazyku vysvětlují sociální kontext přirozené komunikace prostřednictvím sociokulturního kontextu, řečových aktů typických pro cílovou kulturu. Zvláštní pozornost je věnována jednotlivým složkám a faktorům komunikace (např. komunikátor, komunikant, komunikační kanál, forma, účel, emocionální zabarvení řeči, atd.).

Pod pojmem sociální determinanty osvojování cizího jazyka rozumíme: sociální kontext (sociální prostředí, kde je uskutečňována interakce cílového a výchozího jazyka), kulturu cílového jazyka (mravy, normy, zákony, kterými se řídí lidé v cílovém prostředí) a výtvořky kultury a civilizace cílového jazyka, se kterým žák přichází do styku.

Jazyk jedince je ovlivňován sociálním prostředím, ve kterém se jedinec nachází (rodina, sociální instituce – např. škola). Pro různé účely a v různých situacích používáme rozličné jazykové varianty. Jako příklad můžeme uvést rozdílný způsob komunikace v práci (ve škole) a v rodinném kruhu.

3.7. Faktografické determinanty

Na jazykový vývoj mají vliv tzv. sociolingvistické proměnné, jako je věk, pohlaví socioekonomický status a bydliště.

V následujícím text se budu blíže věnovat věkové proměnné, která je považována za determinant nejvíce ovlivňující osvojování učení, dále se budu také věnovat socioekonomickému statusu a pohlaví žáků.

3.7.1. Věk

Věk je jedním ze základních činitelů ovlivňujících způsob, jakým si jedinec osvojuje cizí jazyk. Jak již bylo uvedeno v podkapitole s názvem neurolingvistika, je schopnost osvojit si cizí jazyk determinována vývojem mozku, což jednoznačně souvisí s věkem žáka.

Existuje řada teorií a názorů podporujících učení se cizímu jazyku od raného věku. Například Lojová (in Stranovská, 2011) tvrdí, že nejideálnějším věkem pro začátek výuky cizího jazyka je předškolní věk, konkrétně čtvrtý rok života dítěte. V období mezi druhým a třetím rokem života je za vhodný prostředek osvojování jazyka považován poslech cizojazyčných dětských písní, říkanek a básniček. V dětském období je de důležité seznámení se s cizím jazykem z hlediska vnímání melodie a dalších prozodických (zvukových) vlastností jazyka.

3.7.2. Pohlaví

Osvojování cizího jazyka je determinováno také odlišností pohlaví z hlediska vývoje mozku. U děvčat byla zjištěna větší schopnost verbální komunikace, která se projevuje vyšší aktivitou v jazykových oblastech mozku (gyrus temporalis superior a gyrus frontale inferior).

U dívek je kódování jazyka vázané na abstraktní informace, zatímco u chlapců na zrakové a sluchové funkce v závislosti na tom, jak jsou slova během cvičení prezentována. Vyšší schopnost verbální komunikace dívek můžeme vysvětlit tím, že u dívek je Brocovo centrum o 20% a Wernickeho centrum o 30% větší než u chlapců. Odlišnosti ve vývoji mozku ovlivňují způsob, jakým si dívky a chlapci osvojují cizí jazyk a jak ho používají. Sociální hledisko hovoří o odlišných způsobech používání jazyka na základě pohlaví.

Dívky a chlapci žijí v odlišných subkulturách, to znamená, že vyrůstají v odlišných zvyklostech pro verbální interakci. Rozdíl se projevuje i v různorodosti výběru jazykových prostředků, přičemž je pro obě pohlaví příznačné, že repertoár jazykových prostředků odráží pozici ve společnosti. Verbální a neverbální projev je ovlivněn sociálním učením (dívky imitují ženské vzory a modely komunikace a chlapci naopak vzory mužské).

Z výzkumů vyplývá potřeba zohlednit mezipohlavní rozdíly v procesu osvojování cizího jazyka, pokud možno neporovnávat výkony chlapců a dívek.

3.7.3. Socioekonomický status

Proces osvojování cizího jazyka je ovlivňován také domácím prostředím a jeho faktory (hodnoty rodiny, životní úroveň, životní styl, atd.). Tyto faktory můžeme nazvat jako socio-ekonomický status rodiny (společenské a hospodářské postavení rodiny).

Rodiny různých socio-ekonomických skupin vytvářejí různé prostředí pro učení se. Aktivita žáka bývá mnohdy podporována podněty rodičů za účelem dosažení výsledků. Žáka také ovlivňuje úroveň vzdělání rodičů, které se odráží v domácím prostředí. Rodiče s vyšším vzděláním mají širší slovní zásobu, což má vliv i na dítě. Zároveň mají tyto rodiče vyšší očekávání ve vztahu k vlastním dětem, čímž jim umožňují dosažení vyšších vzdělávacích výsledků.

4. VYUČOVACÍ STYLY

Jako prostředek pro srovnání vyučovacích stylů (dle Fenstermacher G. D., Soltis J. F., 2008) je pro tuto práci použit rámec, který se skládá z pěti ústředních součástí vyučování. Pro každý styl je charakteristické jiné zastoupení. Součástmi vyučování v tomto případě jsou: vyučovací metody, vlastnosti a potřeby žáků, znalosti učiva, cíle (popisující záměr vyučování), charakter vztahů a interakce (mezi učitelem a žáky).

4.1. Exekutivní styl

Exekutivní styl nejvíce zdůrazňuje **metody** a učivo, menší důraz kladen na vnímání potřeb žáků stanovování cílů a pěstování vztahů se žáky. Exekutivní vyučovací styl se především zaměřuje na **časový faktor výuky** (funguje zde přímá úměra, kdy čím víc času žák věnuje aktivnímu učení, tím více se toho naučí – úkolem učitele je dosáhnout toho, aby každý ze žáků věnoval maximum času výuce). Z dalších metod a technik mají největší vliv na efektivitu učitelova úsilí tyto následující: orientace žáka v učivu (upozornění žáků na to, co a jak se budou učit), korektivní zpětná vazba (napravování chyb v psaném nebo mluveném projevu žáků), povzbuzování (verbální, neverbální, poznámky ke známám, drobné odměny).

Důležitým aspektem exekutivního stylu jsou příležitosti k učení (žákům je poskytována šance něčemu se naučit), přičemž negativními faktory jsou v tomto případě například příliš rychlé a povrchní probírání látky, nebo případy, kdy je žákům poskytováno málo času a příležitostí zabývat se tématem v takovém rozsahu a do takové hloubky, jaké dané téma vyžaduje.

Pro exekutivní styl je typické považování znalostí za něco, co existuje mimo žáka i učitele (mají povahu jakési objektivní informace). Úlohou učitele je pak tyto **informace** (jsou vnímány jako dané – jsou zpracovány ve vzdělávacích programech, učebnicích, atd.) žákovy **předat**. Vzdělávací cíle, u exekutivního stylu, splývají se znalostí učiva (jeho dobré zvládnutí).

4.2. Facilitační styl

U facilitačního stylu je pozornost zaměřena na **osobnost žáka**. Učitel je facilitátorem (facilitare = ulehčit, usnadnit) v tom smyslu, že žáka povzbuzuje, pečuje o jeho osobnostní rozvoj.

Učivo je u liberálního stylu bráno spíše jako prostředek rozvoje, než jako cíl sám o sobě. Učitel je přesvědčen, že žák má velké množství znalostí již při příchodu do školy. Jeho úkolem je pak pomáhat žákovi propojovat znalosti, které již má s novými obzory.

4.3. Liberální styl

Liberální styl má kořeny v liberálním vzdělávání, jehož *„cílem je svobodně myslet, poznávat a rozumět, představovat si a tvořit, a tak využít intelektuální dědictví civilizovaného života“* (in Fernstermacher G. D., Soltis J. F., 2008, s. 59).

Počátky liberálního vzdělávání můžeme nalézt již ve starověkém Řecku (především v pracích Aristotela a Platona).

Pro liberální styl vyučování jsou dominantní vzdělávací cíle a znalost učiva. Získání znalostí učiva však není cílem samo o sobě, spíše hledáme možnosti, jak povzbuzovat žáka ke shromažďování moudrosti a **poznání** jako takového. Cílem vzdělávání je tak zasvěcení žáka do „civilizovaného světa“. Liberálové chápou znalosti jako soubor myšlenek, teorií a postupů, které si žák postupně osvojuje. Znalosti jsou nejen něčím, co je získáváno, ale je také něčím, co umožňuje člověku stát se člověkem. Vyučovací předměty jsou považovány za prostředek správného uvažování, dělání správných závěrů, slouží k **porozumění světu**, který nás obklopuje.

5. STYLY UČENÍ

Styly učení definuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 236) jako „*postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situacích pedagogického typu, ... do jisté míry nezávislé na obsahu učení, vznikající na vrozeném základě (kognitivním stylu) a rozvíjející se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů*“.

Podle Janíkové (2007) existuje řada typologií a stylů učení. Styly učení můžeme dělit podle: smyslových preferencí, úrovně zobecňování, biologicky podmíněných rozdílů a osobnostních aspektů. Existuje velké množství faktorů ovlivňujících styly učení (pohlaví, věk, sociální a rodinné prostředí, rasové, etnické a kulturní vlivy, postižení jedince, klima třídy, ...).

V odborné literatuře se setkáváme s různými klasifikacemi učících se jedinců. Přitom se v této literatuře můžeme setkat s prolínáním pojmů učební styl a učební typ.

Messick (In Janíková, 2007) definuje 5 následujících druhů stylů:

- I. expresivní styl – individuálně stabilní styl, jde v něm o vyjadřovací procesy člověka (gestika, mimika, písmo, ...),
- II. responsivní styl – individuálně stabilní styl korespondující s tím, jak člověk odpovídá na vnitřní a vnější podněty, tj. jak se člověk vnímá (nápadné x nenápadné reakce, kritický x nekritický přístup),
- III. defenzivní styl – individuálně stabilní styl, ve kterém se projevuje obrana jedince proti mezilidským konfliktům, nepříjemným vnitřním stavům (př. úzkost, strach, ...),
- IV. kognitivní styly – styly zahrnující kognitivní operace (myšlení, řešení problémů, rozhodování, zapamatování si nových informací, ...),
- V. učební styl.

Lukeš (2002) uvádí čtyři skupiny stylů, které determinují jednotlivé typy žáků (jeho kategorizace se opírá o práci McCarthyové):

- I. imaginativní studenti – těmto studentům nejvíce vyhovuje, při procesu učení, možnost poslouchat a sdílet myšlenky. Mají rádi práci ve skupinách,
- II. analytičtí studenti – tito studenti preferují možnost vše si detailně promyslet, mají zájem především o fakta.

- III. praktičtí studenti – tito studenti se nejlépe učí, když mohou teorie využít (vyzkoušet) v praxi. Zajímají se o to, jak věci fungují, rádi používají tzv. „selský rozum“,
- IV. dynamičtí studenti – nejlépe se tito studenti učí metodou pokus-omyl, dávají přednost tomu, když si mohou na něco přijít sami.

Kolb (In Janíková, 2007) předpokládá, že se styly učení proměňují v průběhu života člověka. Dále pak Kolb rozlišuje čtyři typy žáků, podle toho, ke kterému stylu učení tíhnou:

- I. logický typ – abstraktní myšlení, soustředění na specifické problémy, realizace v oblasti inženýrských oborů a fyziky, hypoteticko-deduktivní zdůvodnění, experimentování,
- II. imaginativní typ – celostní vnímání vědomostí, imaginativní schopnosti, důležitost konkrétních zkušeností, uplatnění v oblasti manažerské nebo poradenské,
- III. asimilační typ – induktivní myšlení, teoretické modely, abstraktní teorie a pojmy, abstraktní pojmové myšlení, uplatnění v oblasti matematiky a přírodních věd,
- IV. akomodační typ – aktivní experimentování intuitivní řešení problémů (metoda pokus-omyl), důležitost konkrétní zkušenosti, uskutečňování projektů, uplatnění v oblasti technických oborů, praktických činností nebo organizaci lidí.

Učební typ: nové informace se k nám dostávají prostřednictvím různých kanálů, přičemž každý člověk upřednostňuje některý z nich (případně soubor několika z nich). Na tomto základě můžeme hovořit o určitých učebních typech. Kategorizace jednotlivých učebních typů je velice obtížná. V odborné literatuře se můžeme setkat s řadou pokusů o vymezení učebních typů.

Pro ilustraci jsem vybrala rozdělení učebních typů dle Stangla (In Janíková) – charakterizuje kategorie s pomocí konkrétního příkladu (při učení se o kouli): vizuální typ – musí mít před sebou schematický náčrt; auditivní či akustický typ – poměrně snadno si zapamatuje informace při jejich několikanásobném poslechu; interakční (komunikativní) typ – potřebuje někoho, s kým může tuto novou problematiku prodiskutovat; haptický nebo motorický typ – potřebuje trojrozměrný model pro

pochození (v našem pŕípadě je jím model koule); psychomotorický typ – k lepšímu pochození potŕebuje pohyb (v našem pŕípadě ŕeba pŕi bowlingu); olfaktorický typ – potŕebuje dostat možnost pŕiŕichnout si (nebo si kousnout) ke kulatým plodům; typ, který potŕebuje vhléd do „problému“– tento typ vyžaduje podání důkazů potvrzujících pravidla; personální typ – důraz kladen na pozitivní x negativní vztah s učitelem, pŕičemž od učitele, ke kterému má ŕák negativní vztah vysvětlení nepřijme; abstraktně verbální typ – tomuto typu stačí představa (vzorce pro vypočítání objemu koule); typ, který se dobře učí pŕi využívání různých médií – pokouší si vzorce formulovat sám za pomoci technologií (napŕíklad na počítači pomocí animačních programů).

6. STRATEGIE UČENÍ

Mareš definuje strategie učení, jako „*postupy většího charakteru, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat*“ (Mareš, 1998, s. 58).

6.1. Vymezení strategií

Rozdíly ve vymezení strategií vznikají většinou na základě toho, z jakého úhlu pohledu je na ně pohlíženo. Proto je velice obtížné najít obecně přijatelnou definici strategie učení. Nicméně všechny strategie učení mají řadu společných znaků. V následujících řádcích představím charakteristiku strategií dle Nevelingové (in Janíková, 2007):

- strategie jsou plánovité postupy směřující k určitému cíli – žák si stanoví nějaký cíl, vytvoří si plán postupu k dosažení cíle, přičemž využívá strategií, které podle předchozích zkušeností povedou k cíli. Strategické plány obsahují několik fází a činností. Specifickou dovedností žáka je jeho schopnost anticipovat cíl jako výsledek plánovitého jednání,
- strategie jsou orientované na řešení problémů – pro vyřešení problému (například při učení se slovní zásobě se problémem stává rozdíl mezi jazykovými znalostmi a komunikativním záměrem) je třeba vnitřní zangažovanost žáka, rozpoznání svých obtíží a schopnost tyto obtíže eliminovat. Žák musí být motivován, musí projevit snahu a spolupráci,
- strategie mají kontrolní, řídicí a hodnotící funkci ve vztahu k vlastnímu procesu učení - v této souvislosti hrají důležitou úlohu metakognitivní aspekty (ve většině klasifikací strategií se objevuje skupina tzv. metakognitivních strategií),
- strategie jsou uvědomitelné, kognitivně uchopitelné – strategie mohou být osvojovány nevědomě a teprve poté se stávají uvědomělými, nebo tomu může být naopak (strategie jsou osvojovány uvědoměle a poté jsou postupně používány automaticky). I přes neuvědomělost zůstávají strategie intencionálními, jsou kontrolovatelné a směřují k určitému cíli. Pro některé obsahy (například pro osvojení slovní zásoby) jsou důležité uvědoměle osvojované strategie, ale z pohledu dlouhodobého učení se jazykům by stěžejním cílem mělo být dosažení automatizace individuálních učebních

strategií. Přechod od uvědomělosti k neuvědomělosti nelze vždy zřetelně oddělit,

- strategie jsou jako kognitivní instrument procesu „učení se učit“ částí procedurálních znalostí – někteří autoři upozorňují na fakt, že strategie nejsou procesy, jelikož se vyznačují znaky, jako jsou uvědomělost a plánovitost. Strategie jsou nadřazeny procesům (kontrolují je a modifikují). Učení není bez strategií myslitelné, otázkou je, jaké strategie, v jaké konstelaci a pro jaké úlohy jsou pro jednotlivé žáky efektivní,
- jednotlivé strategie se vždy vztahují k určité úloze a určité situaci – v této souvislosti je třeba zmínit, jako částečný protiklad, otázku individuálních učebních stylů (*„které jsou označovány jako specifické a navyklé způsoby jednání a dispozice jednotlivých žáků, které jsou určeny kognitivními a afektivními zkušenostmi a učením, s osobnostními znaky, věkem, pohlavím, extrovertností či introvertností, ale i národností, silou motivace i vztahem k cizímu jazyku“*). Žák používá na základě determinantů určité a pro něho vhodné strategie, ale zároveň používané strategie ovlivňují jeho učební styl,
- strategie nejsou totožné s technikami – strategie jsou nadřazené technikám, zahrnují více aspektů a jsou kognitivnější (obsahují složky jako kontrola procesu učení a hodnocení výsledků), zatímco techniky se mohou vztahovat k externím podnětům bez vlastní reflexe,
- strategie jsou naučitelné – díky schopnostem, které jsou nám vlastní, si můžeme osvojit deklarativní i procedurální znalosti. Strategie můžeme modifikovat, eliminovat, reflektovat nebo optimalizovat. Schopnost strategického jednání/strategické kompetence se zvyšuje s rostoucí kognitivní zralostí. Strategie jsou úzce spjaty se zkušenostním učením a uvádějí do chodu deklarativní znalosti,
- strategie jsou didakticky uchopitelné – strategie bývají označovány jako samostatně organizované operace, proto může být jejich používání ve výuce tematizováno jako nabídka žákům ve formě podnětů. Pomocí uvědomění a prezentace konkrétních učebních technik, jejich procvičování, může učitel žáka inspirovat k akceptování a používání většího množství strategií. Pro přijetí nové strategie se musí žáci sami rozhodnout.

Mareš rozlišuje několik aspektů či rovin strategií (Mareš 1998):

- a) úkolovou – zadaná úloha má obsah, strukturu, operační nároky,

- b) percepční – situace je vnímána jako situace učební,
- c) intencionální – stanovení záměru a plánu,
- d) rozhodovací – volíme postup,
- e) realizační – použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností,
- f) kontrolní a řídicí – vyhodnocování úspěšnosti, případně provádění korekcí,
- g) rezultativní – podoba dosaženého výsledku.

(<http://svp.muni.cz>)

Prof. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc. definuje strategie učení jako: „*promyšlené a plánovité taktiky, techniky, způsoby a postupy učení se, specifické metody uspořádávání pojmů do systémových kontextů a souvislostí a průběžná autostimulace k učení.*“

(<http://slovník-cizich-slov.abz.cz>)

6.2. Klasifikace učebních strategií

V současné době zaznamenáváme existenci zhruba dvaceti klasifikačních systémů. Příčinou této četnosti je použití různých perspektiv, v nichž je na strategii pohlíženo jako na funkci, kterou má daný systém plnit. Četnost východisek pro jednotlivé klasifikace budu ilustrovat na následujících vybraných příkladech. (Janíková, 2007)

6.2.1. Klasifikace učebních strategií dle Dansereaua

Dansereauova klasifikace patří mezi jednu z prvních klasifikací učebních strategií vzhledem k osvojování cizího jazyka. Učební strategie rozděluje na metakognitivní – ty ovlivňují proces učení se jazyku nepřímo, kognitivní – ovlivňují proces učení přímo a strategie sociálně-afektivní – zde autor zdůrazňuje zejména spolupráci při učení se spolužáky.

6.2.2. Klasifikace učebních strategií dle Faerche a Kaspera

Autoři definují učební strategie z pohledu individuální reakce na daný problém. Komunikační strategie vnímají jako potencionální vědomé plány na řešení problému

(vnímaného jedincem) v dosažení určitého komunikačního cíle. Za důležité je považováno individuální řešení problému. Podle autorů mají žáci dvě možnosti při výběru strategie vhodné k řešení komunikačního problému:

- I. Strategie k dosažení úspěchu - tyto strategie můžeme dále dělit na kooperativní a nekooperativní strategie. **Kooperativní** strategie jsou klasifikovány jako apely, kdy je do procesu zapojena další osoba. Nekooperativními strategiemi jsou například přepínání jazykových kódů, dovednost člověka měnit jazykový kód dle měnící se komunikační strategie, strategie mezijazykové (sem patří zobecnění, popis, uvedení příkladu) a skupina nelingvistických strategií (sem řadíme mimiku, imitaci zvuku, atd.),
- II. Vyhnutí – sem řadíme redukci formy a redukci funkce. O **redukci formy** jde v případě, kdy žák má problém s užitím jisté lingvistické formy, proto se jí snaží vyhnout. O **redukci funkce** se jedná v případě, kdy se žák snaží obejít jistou jazykovou funkci.

6.2.3. Klasifikace učebních strategií dle O'Malleyho a Chamotové

Klasifikace učebních strategií podle O'Malleyho a Chamotové je jedním z nejrozšířenějších a nejakceptovanějších schémat učebních strategií. Kritériem pro členění strategií je způsob zpracování informací. Vycházeli z jejich používání u učících se (vše podložili kognitivně psychologickými výzkumy za využití metody rozhovoru o jednotlivých úlohách se žáky, dále pak použili metodu analýzy úloh). Autoři přiřazují strategie různým mentálním procesům, přičemž jednotlivé strategie dělí do tří hlavních skupin:

- I. Metakognitivní strategie – metakognitivní strategie dále dělíme na strategie organizování postupů, výběrové pozornosti a organizované přípravy. Strategie k **organizování postupů** jsou obecnější informace usnadňující porozumění a zapamatování textu nebo ústně sdělovaného učiva. U **výběrové pozornosti** mluvíme o pokročilém rozhodnutí ohledně soustředění se na specifické aspekty jazyka nebo situační aspekty. U strategie **organizované přípravy** mluvíme o plánování a nácvičku lingvistických složek nezbytných pro jazykový úkol,

- II. Kognitivní strategie – kognitivní strategie zahrnují interakci s osvojovaným materiálem, který je fyzicky nebo mentálně zpracováván, přičemž se vztahují k identifikaci, uchování v paměti a vyvolávání slov, frází a dalších prvků cizího jazyka z paměti. Autoři těmto strategiím přiřazují zejména strategie podporující učení se nazpaměť. Mezi kognitivní strategie autoři řadí následující strategie: opakování, zajišťování a vyhledávání pramenů a učebních materiálů, dělání si poznámek, mentální spojení nových slov se známými s využitím představivosti, překlad, procvičování, klíčová slova (mnemotechnické a asociační pomůcky, případně klíčová slova pro snazší zapamatování slov nových), atd.,
- III. Socio-afektivní strategie – tyto strategie zahrnují interakci s ostatními partnery (cílem je ulehčit učení) a dále také využívání afektivní kontroly při učení se jazyku. K socio-afektivním strategiím řadíme spolupráci (se spolužáky), upřesňující dotazy (zde je zapojen učitel, látku zopakuje, vysvětlí, uvede příklady pro lepší pochopení), vnitřní řeč, sebeodměňování.

6.2.4. Klasifikace učebních strategií dle Oxfordové

Autorka se inspirovala klasifikací O'Malleyho a Chamotové, vytvořila jedno z nejpodrobnějších a doposud nejkompexnějších klasifikací učebních strategií týkajících se vyučování cizích jazyků. Strategie označuje jako přímé a nepřímé, každou z nich pak ještě dělí do tří skupin.

- I. Přímé strategie
- a) paměťové strategie – strategie pro snadnější zapamatování a vybavení (př. mnemotechnické pomůcky, rýmy,...),
 - b) kognitivní strategie – strategie umožňující „manipulovat“ s cizím jazykem (př. opakované vyslovení nebo napsání si výrazu z důvodu jeho procvičení, několikanásobné čtení textu, srovnávání jazyků – jejich podobností a odlišností, psaní si poznámek během výuky,...),
 - c) kompenzační strategie – strategie vedoucí k rozvoji komunikativní kompetence a schopnosti se v jazyce dorozumět i přes jisté deficity (př. využití gestikulace a mimiky, odhadování významu promluvy z kontextu,...).

II. Nepřímé strategie

- a) metakognitivní strategie – strategie vedoucí k identifikaci vlastního učebního stylu, vlastních potřeb, rozvíjí schopnost plánování učení, monitorování vlastních nedostatků, sebehodnocení (tyto strategie pomáhají žákům učit se učit),
- b) afektivní strategie – strategie, které se týkají emocionální stránky procesu učení (př. dodávání si odvahy, odbourávání obav,...),
- c) sociální strategie – strategie související s faktem, že jazyk je jednou z forem sociálního jednání a rozvíjejí schopnost požádat o pomoc či vysvětlení v komunikační situaci, vyhledávání komunikace s rodilými mluvčími,...

6.2.5. Klasifikace učebních strategií dle Rampillonové

V okamžiku, kdy se pro nás stane jedním z nejdůležitějších cílů žák, který se naučí v co největší míře autonomně osvojovat a používat cizí jazyk, musíme dbát na zařazování obsahů, postupů a strategií, jež jsou zaměřeny na reflexi jak daného jazyka a jeho fungování v komunikaci, tak vlastního procesu učení. Rampillonová, v souvislosti s učebními strategiemi (při osvojování cizího jazyka), hovoří o tzv. jazykovém podvědomí ve smyslu metakognitivních reflexí o učení se cizímu jazyku. Reflexe autorka dělí na několik oblastí, s nimiž spojuje konkrétní vyučovací postupy a učební strategie:

- I. Oblast lingvistická (reflexe deklarativních znalostí) – zde je míněno osvojování jazykových prostředků (slovní zásoba, gramatika,...) a řečových dovedností (např. poslech, čtení s porozuměním,...). Při osvojování těchto jevů je třeba kladení důrazu na vytváření takových výukových situací, v nichž si žáci mohou vytvářet hypotézy a mechanismy cílového jazyka (kontrolovat je, ověřovat, modifikovat a upřesňovat), což nám přispívá k jazykové flexibilitě a autonomii učení,
- II. Oblast komunikativní (reflexe exekutivních znalostí) – exekutivní znalosti se vztahují k užívání cizího jazyka v komunikativních situacích. Můžeme sem řadit strategie řeči těla, strategie jazykové promluvy, kompenzační strategie a strategie dominance (manipulace pomocí

verbálního projevu). Veškeré tyto strategie přispívají k uvědomění si procesů probíhajících při užívání jazyka,

III. Oblast vlastního procesu učení (reflexe procedurálních znalostí) – ke strategiím tohoto typu autorka řadí podpůrné (nepřímé) strategie, primární strategie a instrukční strategie. **Podpůrné strategie** mají především motivační a aktivizující funkci v souvislosti s individuálními předpoklady žáků (je nezbytné seznámit žáky se základními informacemi). **Primární strategie** přispívají k tomu, že jsou jazykové vědomosti a dovednosti reaktivovány, vybavovány a transferovány. **Instrukční strategie** pomáhají řešit otázku uvědomování si učebních strategií tím, že je žákům umožněna sebereflexe a reflexe jednotlivých kroků při osvojování si určitého učiva,

IV. Oblast komunikativních jazykových činností a strategií – cílem komunikativně orientované výuky cizích jazyků je dosažení komunikativní kompetence. Uživatel jazyka musí ovládat komunikativní strategie a dále se pak musí zapojovat do komunikativních jazykových činností, aby mohl provádět komunikativní úlohy. Strategie jsou užívány jako prostředky, s jejichž pomocí mobilizujeme a vyvažujeme své možnosti k aktivování dovedností a postupů, abychom vyhověli požadavkům kladených komunikací v rámci dané komunikativní situaci, tak aby bylo dosaženo dokončení úlohy podle záměru. Komunikativní strategie nesmíme chápat jako kompenzaci jazykových nedostatků či nedorozumění v komunikaci. Komunikativní strategie jsou uplatňováním metakognitivních principů jako jsou plánovitá příprava, provedení, monitorování komunikativních činností (jazyková percepce, interakce, produkce a zprostředkování) a pokus o vhodnější formulaci během nich. Zde můžeme pod pojmem strategie rozumět přijetí určitého způsobu jednání, za účelem maximalizace účinnosti. Pod pojmem komunikativní strategie můžeme chápat strategie recepce, produkce, interaktivní činnosti a strategie, mediační strategie a strategie neverbální komunikace.

7. METODY A PŘÍSTUPY VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Metody a přístupy k cizojazyčné výuce se postupem času měnily podle toho, jaké dovednosti byly momentálně považovány za její cíl. Jako příklad můžeme použít posun od zaměření na porozumění čtenému textu k orientaci na dovednost mluvit.

7.1. Metody

Metoda je způsob činnosti, kterou „*se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem*“ (Skalková, 2007, s. 182).

Výběr metod souvisí s předmětem a jeho specifiky. Ve výuce cizích jazyků učitel volí metodu podle toho, jakou dovednost chce rozvíjet (poslech, mluvení, psaní, čtení s porozuměním).

Choděra a Ries (1999, s. 57) uvádějí chápání metody v jejím užším a širším významu:

- za metodu v jejím užším významu pokládají „*význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, světový názor, rozvíjí své schopnosti*“
- metodou v širším smyslu slova rozumí „*globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku*“

7.1.1. Metody slovní

Slovní metody jsou nejčastěji používané metody ve vyučování. Jsou používány samostatně, nebo doplňují metody jiné. Podstatou této metody je slovo, a to jak slovo učitele, tak i slovo žáka.

I. Monologické

Základem této metody je učitelův slovní projev. Důležité je, aby projev byl úměrně dlouhý věku a schopnostem žáků. Je zřejmé, že nebudeme volit stejně dlouhý slovní projev při komunikaci s žáky prvních, pátých či devátých tříd. Projev by měl být názorný, zřetelný, měl by upoutat pozornost žáka. Učitel musí zvolit vhodné tempo řeči i vhodný slovník. Do monologických metod řadíme vyprávění, vysvětlování a popis.

- a) vyprávění – umožňuje zprostředkování příběhů, dějů nebo událostí. Využívá se především pro motivaci žáků. Ve výuce jazyka se nejvíce používá vyprávění příběhů, přičemž nám jde o rozvoj dovednosti poslechu s porozuměním. Příběh by neměl být, pokud je dlouhý, vyprávěn celý najednou. Složitější věty by měly být opakovány, případně parafrázovány učitelem pro lepší pochopení. S příběhem je možné dále pracovat (např. děti mohou příběh převyprávět nebo upravit, či vymyslet úplně nový),
- b) vysvětlování - je uplatňováno u látky pojmové povahy, která vede žáky k porozumění, pochopení vzájemných vztahů, souvislostí a odhalování příčin. Pro učitele je důležitá zpětná vazba, aby zjistil, zda byla nová látka dobře pochopena. Vysvětlení látky musí být srozumitelné, pochopitelné a zapamatovatelné. V rámci cizojazyčné výuky je tato metoda využívána u nové gramatiky,
- c) popis – u cizojazyčné výuky je popisu využíváno především pro rozvoj žákových vyjadřovacích schopností. Nejčastější je popis nějakého obrázku, fotografie nebo předmětu. V této metodě hovoří především žák,

II. Dialogické

Dialogické metody se odehrávají za účasti jak učitele, tak žáka. Užití těchto metod má žáky aktivizovat, rozvíjet komunikační dovednosti a v neposlední řadě rozvíjet kognitivní schopnosti.

- a) rozhovor – rozhovor patří k nejpoužívanějším metodám, především u mladších žáků. Základem této metody je pokládání otázek (především ze strany učitele) a jejich zodpovídání. Efektivnost této metody spočívá ve schopnosti klást vhodné otázky (přiměřené věku, znalostem jazyka,...). Ve výuce cizího jazyka bývá mnohdy využíváno tzv. řízeného cvičení, při kterém si žáci kladou otázky navzájem (toto slouží především k upevnování probírané látky, obvyklých frází,...)
- b) dialog a diskuse - patří k rozvinutějším formám dialogických metod, ve kterých se jedná především o spolupráci účastníků a jejich vzájemné pokládání otázek. Tyto metody vyžadují určitou úroveň vyjadřování a

schopnost logického argumentování, proto se objevují spíše ve vyšších ročnících. U diskuse se předpokládá aktivní účast všech členů. (Nelešovská, Spáčilová, 2005) U mladších žáků je dialogická metoda uplatňována tak, že učitel dialog žákům nejprve prezentuje, poté jej ještě několikrát zopakuje. Teprve poté se do dialogu mladší žáci sami zapojí.

III. Písemné práce

Do těchto metod řadíme písemná cvičení, kompozice.

IV. Práce s textovým materiálem

V obou z následujících případů hraje učitel velice důležitou roli. Pomáhá žákům pomocí pokládání otázek a zadávání úkolů pro lepší pochopení textu, případně vysvětluje obtížná nebo neznámá slovíčka.

- a) práce s učebnicí nebo s jiným textovým materiálem – v tomto případě je cíleně rozvíjena čtenářská dovednost. Při výuce jazyka můžeme rozlišovat tři typy čtení – detailní (porozumění všem detailům v textu), selektivní (vyhledání či porozumění určité informace z textu) a globální (celkové porozumění textu),
- b) písemné práce vytvořené žákem – v tomto případě je rozvíjen písemný projev žáka. Zadávání písemných prací v cizím jazyce je úkol spíše pro starší a pokročilejší žáky.

7.1.2. Metody názorně demonstrační

Tyto metody jsou velmi vhodné pro mladší žáky, případně pro žáky, kteří s cizím jazykem začínají. Tyto metody uvádějí žáky do přímého kontaktu s poznávanou skutečností. Velmi efektivní je znázorňování toho, co učitel právě říká, protože žáci na jeho základě mohou snadněji odhadnout význam učitelova sdělení, což napomáhá ke snazšímu osvojení jazyka.

- I. Pozorování předmětů a jevů
- II. Předvádění
- III. Demonstrace statických obrazů
- IV. Projekce statická a dynamická

7.1.3. Metody aktivizující

U těchto metod je kladen důraz především na tvořivost, samostatnost a aktivitu žáků.

- I. Diskusní metody
- II. Situační metoda

Tato metoda spočívá v hledání řešení nějaké situace, tj. žákům je předložen problém (situace), na který mají navrhnout postup, aby došli k vyřešení této situace.

- III. Inscenační metoda

Tato metoda spočívá v hraní rolí v simulované situaci. Roli může určit učitel, nebo si ji volí žák (žák může hrát sám sebe nebo kohokoliv jiného). Hraní rolí rozvíjí a působí na žáka v mnoha aspektech: rozvíjí poznávací procesy, sociální a komunikační schopnosti, citovou i volní stránku osobnosti, získávají nové emocionální zkušenosti, postoje, žáci si osvojují vhodné reakce v různých situacích, atp.

- IV. Didaktická hra

Didaktická hra má svá pravidla, charakter, je podřízena didaktickému cíli a je řízena učitelem. Didaktická hra vede k rozvoji sebekontroly, jelikož žáci musejí dodržovat stanovená pravidla hry. U didaktické hry můžeme rozlišit následující prvky: úkol ve hře (ten je podřízen didaktickému cíli), činnost ve hře (je přesně vymezena, žák by neměl mít pocit, že se učí), pravidla ve hře (pravidla musí být jasná, konkrétní a jednoduchá, musí přesně určovat, co je dovoleno a co není), výsledek hry (jde o vyřešení a ohodnocení výkonu).

- V. Specifické metody

7.2. Přístupy

Přístup můžeme definovat, pro potřeby této práce, jako teorii, způsob výuky nebo postoj, kterým se vyučující ke své výuce staví a na jehož základě volí konkrétní metody, které používají ve výuce. V následujícím textu se setkáte s názvem metoda, ale podle mého názoru se jedná právě o přístupy.

7.2.1. Metoda přirozená

Tento přístup vnímá řeč jako dovednost, kterou si každý člověk osvojuje intuitivně napodobováním a upevňováním vzorů ze svého okolí. Žák by se měl v tomto případě učit jazyk tak, jak se dítě učí mateřský jazyk, a to nejlépe v prostředí, kde se daným cizím jazykem mluví, nebo od rodilého mluvčího. V hodinách se mluví pouze daným cizím jazykem. Počátky této metody nalezneme již ve starověku.

7.2.2. Metoda gramaticko-překladová

U tohoto přístupu je slovní zásoba učena většinou formou izolovaných slov a gramatika pomocí propracovaných pravidel, která jsou demonstrována na jednotlivých překladových větách. Tato metoda se zakládá na dokonalé znalosti gramatiky, morfologie, lexika a syntaxe daného cizího jazyka. Používají se cvičení založená na drilu a paměťovém učení. Tato metoda byla zejména používána ve středověku (výuka latiny v klášterních školách).

7.2.3. Metoda přímá

U tohoto přístupu je na jazyk pohlíženo především jako na prostředek komunikace, proto se klade velký důraz na mluvený projev a správnou výslovnost. V hodinách hraje nejdůležitější roli dialog a kladení otázek. Vše, co se žáci učí, je nejdříve prezentováno ústně a pomocí obrázků, později písemnou formou. V hodinách by neměl být používán mateřský jazyk ani překlad.

7.2.4. Metoda smíšená (zprostředkovací)

Východiskem tohoto přístupu je práce s textem, jehož postupným čtením si mají osvojit zákonitosti daného jazyka. Důraz je kladen na správnou výslovnost. Na žáka je kladen požadavek aktivního zvládnutí jazyka.

7.2.5. Metoda audioorální a audiovizuální

Oba tyto přístupy vycházejí z behavioristické psychologie, navazují na metodu přímou. Fáze učení jsou: poslech, mluvení, čtení a až nakonec psaní. Nové materiály jsou prezentovány formou dialogu, který se postaven podle principů osvojování si cizího jazyka zvykem (opakování celku několika vět). Většinou není gramatika vysvětlována. Používání mateřského jazyka během výuky je dovoleno, ale většinou k němu nedochází. Slovní zásoba je demonstrována v kontextu, je omezená.

7.2.6. Metoda kognitivní

V této metodě/přístupu je kladen důraz na uvědomělé osvojování jazyka.

7.2.7. Metoda srovnávací

Tento přístup je založen na uvědomělém a soustavném srovnávání cizího jazyka s jazykem mateřským.

7.2.8. Zprostředkovací metoda

Základem této metody/přístupu je naučit žáka cizí jazyk v takové podobě, v jaké se jím hovoří v běžném životě. Žák musí rozumět mluvenému slovu a musí se plynule a přirozeně vyjadřovat.

7.2.9. Čtecí metoda

Tato metoda/přístup vychází se z předpokladu, že žák není v prostředí, kde by se s daným cizím jazykem mohl setkat. Metoda rozvíjí převážně systematické vnímání jazyka. Cílem této metody je především porozumění psanému textu, výslovnosti a konverzaci je věnována minimální pozornost.

7.2.10. Komunikativní metoda

Tento přístup je nejnovějším trendem ve výuce jazyků. Žáci jsou seznamováni s jazykem tím, že jej vnímají v přirozeném kontextu, často formou krátkých dialogů. Cílem tohoto přístupu je komunikativní znalost jazyka a schopnost vyjadřovat plynule a přirozeně své myšlenky. Tento přístup klade důraz na co největší využitelnost získaných poznatků v praxi. Po žácích není požadováno, aby mluvili zcela bez chyb. Tento přístup uznává dělání chyb jako přirozenou součást procesu osvojování jazyka (každé dítě,

které se učí svůj mateřský jazyk, dělá mnoho chyb a i díky nim si jazyk osvojuje).
(<http://www.eamos.cz>)

PRAKTICKÁ ČÁST

8. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

8.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumného šetření je zjistit přístup učitelů k výuce cizího jazyku, dále pak zjistit nejčastěji používané metody při výuce. Dalším z cílů je zjistit kvalifikaci učitelů a její vliv na výuku cizích jazyků. Dalším cílem je zjistit množství hodin výuky cizího jazyka v průběhu jednoho týdne.

Výzkumné otázky:

- Jaké metody jsou používány při výuce cizího jazyka?
- Jaké je jazykové vzdělání učitelů, případně jak výška vzdělání ovlivňuje výuku cizího jazyka?
- Jaké je penzum hodin cizích jazyků?
- Jsou rozdíly v četnosti užívání pomůcek u různých ročníků?
- Jsou rozdíly v úvazcích učitelů (např. externisté) ve školách?

Hypotéza 1:

Učitelé s pedagogickým vzděláním zaměřeným na cizí jazyky využívají během hodin více cílového jazyka, než učitelé bez této kvalifikace.

Hypotéza 2:

Mladší žáci mají méně hodin cizího jazyka, než žáci starší.

Hypotéza 3:

Při výuce mladších žáků je používáno více pomůcek, než je tomu u starších žáků.

Hypotéza 4:

Učitelé s pedagogickým vzděláním zaměřeným na cizí jazyky upřednostňují počátek učení cizímu jazyku v raném věku dítěte.

8.2. Metody výzkumu

Praktická část této diplomové práce je založena na výzkumu prováděném kvalitativními metodami. Jako hlavní metodu výzkumu jsem vybrala dotazník, jehož vytvoření předcházelo pozorování.

Metoda pozorování byla zvolena z důvodu náhledu a vytvoření si představy dalšího směřování diplomové práce. Dále pak z důvodu vytvoření si představy jakým způsobem je výuka vedena, pro srovnání s teoretickou částí této diplomové práce.

8.3. Popis výzkumného vzorku

Informace uvedené v této podkapitole jsou čerpány ze získaných dotazníků. V této podkapitole naleznete tabulkové rozdělení počtu škol zahrnutých do výzkumu, jejich lokaci, informace o počtu respondentů, jejich pohlaví a dosažené vzdělání.

Tabulka počtu škol, jejich lokace a příslušný počet respondentů

Lokace škol	Počet škol	Počet respondentů
Jihomoravský kraj	15	15
Královéhradecký kraj	16	17
Jihočeský kraj	15	15
Karlovarský kraj	15	15
Liberecký kraj	15	15

Tabulka č. 2: Počet škol, lokace, respondenti

Počet škol podílejících se na výzkumu byl 76 a počet respondentů 77 (tj. z jedné z dotazovaných škol se výzkumu zúčastnili dva respondenti).

Zastoupení škol z jednotlivých krajů je vyrovnané. Jednotlivé školy jsem vybírala z registru základních škol, který jsem našla na internetu (konkrétně na internetové adrese www.zakladniskoly.cz).

Pohlaví respondentů

Pohlaví respondentů	Ženy	Muži	Celkem respondentů
	74	3	77

Tabulka č. 3: Pohlaví

Předchozí tabulka znázorňuje zastoupení mužů a žen zúčastněných ve výzkumu. Vzhledem k výzkumnému vzorku usuzujeme na fakt, že učiteli cizích jazyků jsou převážně ženy.

Vzdělání respondentů

Vzdělání	Počet respondentů
Pedagogické vzdělání se zaměřením na cizí jazyk	43
Pedagogické vzdělání bez zaměření na cizí jazyk, se zkouškou z cizího jazyka	28
Pedagogické vzdělání bez zaměření na cizí jazyk, bez zkoušky z cizího jazyka	3
Nedokončené pedagogické vzdělání, se zkouškou z cizího jazyka	2
Nedokončené pedagogické vzdělání, bez zkoušky z cizího jazyka	1
Celkem	77

Tabulka č. 4: Vzdělání

Výzkumu se zúčastnili učitelé s různým typem vzdělání. Ze zúčastněných nebyl žádný z dotazovaných bez pedagogického (byť prozatím nedokončeného) vzdělání. Pro potřeby této diplomové práce byli kantoři rozděleni do pěti skupin. Tyto skupiny byly vytvořeny podle dvou základních parametrů: podle úplnosti pedagogického vzdělání a podle toho, zda absolvovali nějakou zkoušku z cizího jazyka. Toto rozdělení bude dále využito v kapitole 7.5.2., kdy na základě této tabulky budu usuzovat na rozdíly ve výuce dle vzdělání respondentů.

8.4. Sběr a analýza dat

Před samotným vytvořením dotazníku a následným sběrem dat, jsem po osobní domluvě navštívila školu v Královéhradeckém kraji. Zde jsem si domluvila náslechy v různých ročnících (konkrétně v třetím, pátém a devátém ročníku základní školy). Tuto zkušenost jsem následně zúročila při tvorbě dotazníku.

Při náslechu jsem si všímala především užívání cizího jazyka, používání pomůcek a složení hodiny (např. kolik času je věnováno mluvení v cizím jazyce, zda je používán cílový jazyk v psané formě, atd.)

Po vytvoření dotazníku jsem začala kontaktovat základní školy. Jako kontaktní kanály jsem zvolila elektronickou formu a telefon. Dotazníky byly rozesílány e-mailem, nebo v tištěné podobě. Dotazníky byly rozesílány spolu s průvodním dopisem. Dopis obsahoval představení (mé osoby, tématu diplomové práce a VŠ), žádost o vyplnění dotazníku, ujištění o anonymitě dotazovaného a poděkování za spolupráci.

Oslovené školy byly zvoleny náhodně. Pro výzkum jsem zvolila školy z pěti různých krajů České Republiky (viz. tabulka: „Tabulka počtu škol, jejich lokace a příslušný počet respondentů“ v kapitole 7.3.).

Dotazník použitý při zpracování této diplomové práce je sestaven převážně z otevřených otázek. Tento typ dotazníku jsem zvolila z důvodu co nejpřesnějšího nahlédnutí do reality výuky cizího jazyka na základních školách v ČR.

8.5. Analýza a výsledky získaných poznatků z výzkumu

V této kapitole naleznete analýzu poznatků získaných při výzkumu. Tato kapitola je rozdělena na dvě podkapitoly, přičemž každá z podkapitol je dále dělena pro větší přehlednost. V každé z podkapitol naleznete tabulku, graf, jejich popis, případně doplňující informace k nim.

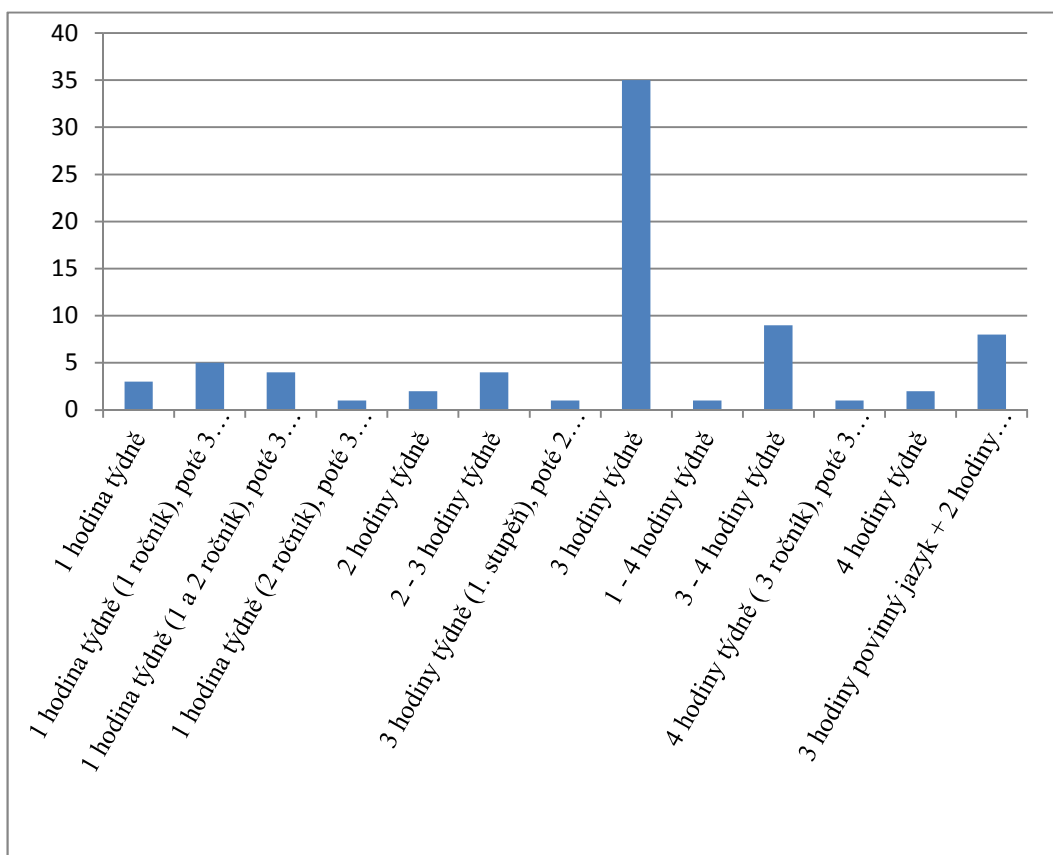
8.5.1. Dotazníkové otázky a jejich rozpracování

V této podkapitole naleznete rozpracované a vyhodnocené dotazníkové otázky. Každá z těchto otázek má vlastní podkapitolu mající název odpovídající dané otázce v dotazníku.

Ještě než se podíváme na jednotlivé dotazníkové otázky jako takové, zjistíme jaké je penzum hodin cizího jazyka na školách.

Kolik hodin týdně je vyučován cizí jazyk	Počet škol
1 hodina týdně	3
1 hodina týdně (1 ročník), poté 3 hodiny týdně (od 3 ročníku)	5
1 hodina týdně (1 a 2 ročník), poté 3 hodiny týdně (od 3 ročníku)	4
1 hodina týdně (2 ročník), poté 3 hodiny týdně (od 3 ročníku)	1
2 hodiny týdně	2
2 - 3 hodiny týdně	4
3 hodiny týdně (1. stupeň), poté 2 hodiny týdně (2. stupeň)	1
3 hodiny týdně	35
1 - 4 hodiny týdně	1
3 - 4 hodiny týdně	9
4 hodiny týdně (3 ročník), poté 3 hodiny týdně	1
4 hodiny týdně	2
3 hodiny povinný jazyk + 2 hodiny druhý cizí jazyk týdně	8
Celkem	76

Tabulka č. 5: Dotace hodin CJ



Graf č. 1: Dotace hodin CJ

Jak můžeme na předchozí tabulce i grafu vidět, hodinová dotace je na různých základních školách velice rozdílná. Stejně tak se jednotlivé školy liší v názoru na hodinové dotace v různých ročnících. Byla jsem velice překvapena, když z mého výzkumu vyplynulo, že na některých školách mají více hodin cizího jazyka mladší žáci, zatímco na jiných je to naopak.

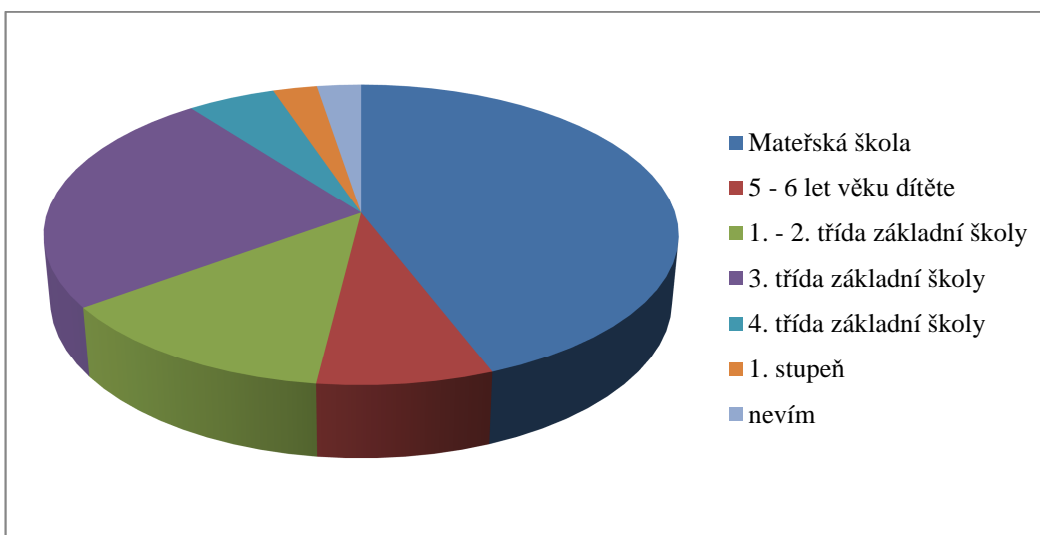
Co se týče škol, které nabízejí druhý cizí jazyk, tak všechny z dotazovaných základních škol tento jazyk nabízejí jako nepovinný.

Nejčetnější skupinou jsou školy s hodinovou dotací (cizího jazyka) tři hodiny týdně. Takovéto složení hodin má celých 46% škol zahrnutých do mého výzkumu.

1) V jakém věku by se podle Vás měly děti začít učit cizí jazyk a proč?

Od kterého věku by se měl učit cizí jazyk	Počet respondentů
Mateřská škola	34
5 - 6 let věku dítěte	6
1. - 2. třída základní školy	10
3. třída základní školy	19
4. třída základní školy	4
1. stupeň	2
nevím	2
Celkem	77

Tabulka č. 6: Od jakého věku by se děti měly učit cizí jazyk



Graf č. 2: Od jakého věku by se děti měly učit cizí jazyk

Jak můžeme vidět na předchozí tabulce a grafu, velká část z dotazovaných (něco málo přes 44%) se domnívá, že nejvhodnějším věkem pro začátek „učení“ cizího jazyka je období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu, případně od narození. Slovo učení je zde záměrně dáno do uvozovek. Důvodem je fakt, že se nejedná o učení, které známe ze škol. U takto malých dětí je to nemyslitelné a nesmyslné, aby se memorovaly, případně byly zkoušeny, atd. Jde o učení se hrou, poslechem, kdy děti ani nevnímají, že se učí. Je zde snaha o přirozenou cestu, kdy se děti učí cizí jazyk tak, jako by byl jejich jazykem mateřským. Malé děti se učí cizí jazyk prostřednictvím básniček, říkanek, her a písní (jejich složitost se odvíjí od věku dítěte). Všichni z respondentů, kteří odpověděli na

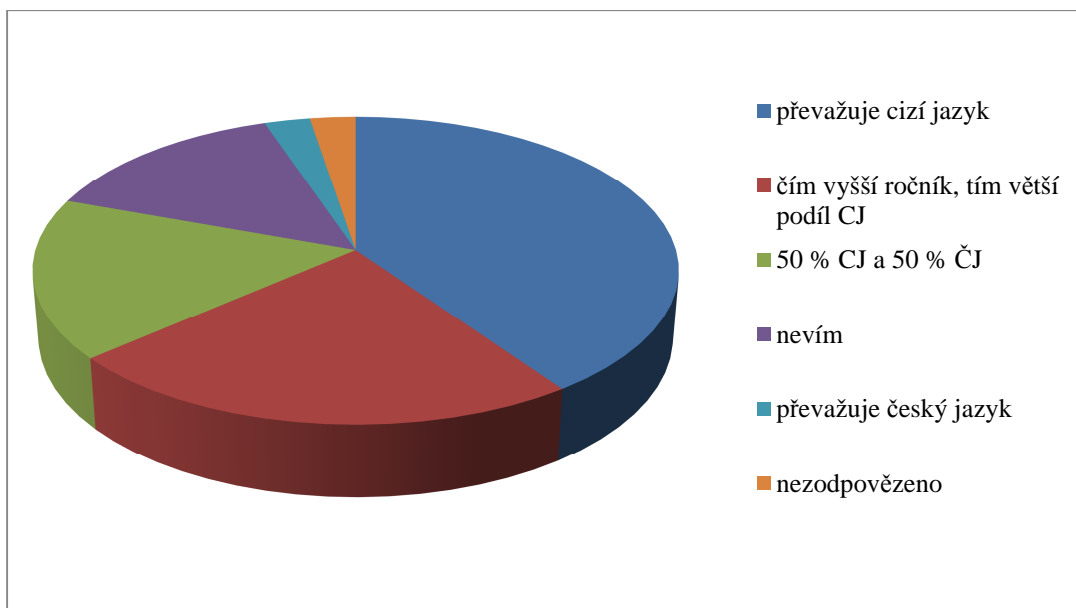
předchozí otázku odpovědí, že nejvhodnějším obdobím je mateřská škola, se shodují na faktu, že je velice důležité, aby děti byly v této fázi vyučovány pokud možno rodilými mluvčími. Důvod pro tento požadavek je jednoduchý – pokud dítě nebude mít správný vzor, naučí se špatně vyslovovat i myslet v cizím jazyce a přeučování je v pozdějším věku daleko obtížnější, než kdyby se dítě učilo jazyk později, ale správně.

Druhý nejvyšší podíl respondentů (24,7% dotazovaných) se domnívá, že nejvhodnějším obdobím pro začátek výuky je třetí třída základní školy. Jejich hlavními argumenty pro počátek výuky v tomto období jsou dostatečná znalost českého jazyka, znalost čtení a psaní v dostatečném rozsahu.

- 2) V jakém poměru stojí užití mateřského a cizího jazyka při výuce (cizího jazyka)?

Rozložení CJ a ČJ v hodinách CJ	Počet respondentů
převažuje cizí jazyk	31
čím vyšší ročník, tím větší podíl CJ	18
50 % CJ a 50 % ČJ	13
nevím	11
převažuje český jazyk	2
nezodpovězeno	2
Celkem	77

Tabulka č. 7: Rozložení CJ a ČJ v hodinách CJ



Graf č. 3: Rozložení jazyků

Z předchozích grafů můžeme vyčíst, že největší skupinu respondentů tvoří kantoři, u kterých během hodin cizího jazyka převládá cílový jazyk (cca 40% dotazovaných).

Druhou nejpočetnější skupinu (cca 23%) tvoří kantoři, kteří zvyšují procento cílového jazyka s pokročilejším věkem žáků.

Necelých 17% kantorů, kteří se účastnili mého výzkumu, používá cílového jazyka ve stejném poměru k jazyku mateřskému.

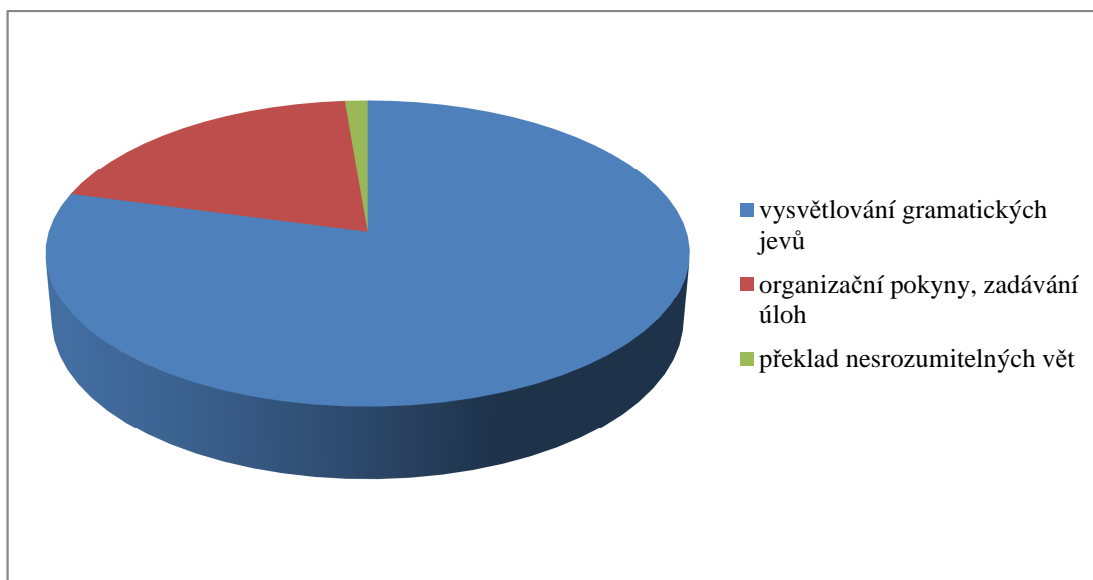
Pouze dva učitelé (cca 2,5%) používají v hodinách cizího jazyka více jazyka mateřského nežli jazyka cizího.

Důvodů, proč užívat mateřský jazyk v hodinách cizího jazyka je mnoho. Na jednom se ale shodla většina respondentů – na četnost užívání cizího jazyka má také vliv složení třídy. V případech, kdy učitel vyučuje méně pokročilé žáky (není podstatné jaký ročník), použití mateřského jazyka je četnější.

Na otázku pro jaké účely vyučující používají mateřský jazyk, si odpovíme pomocí následující tabulky a grafu.

Pro jaké účely užíváte ČJ v hodinách CJ	Počet respondentů
vysvětlování gramatických jevů	61
organizační pokyny, zadávání úloh	15
překlad nesrozumitelných vět	1
Celkem	77

Tabulka č. 8: Účely užití ČJ



Graf č. 4: Účely užití ČJ

Z předchozí tabulky usuzuji na skutečnost, že český jazyk je v hodinách cizího jazyka používán především k vysvětlení gramatických jevů (cca 79%). Dále pak je českého jazyka užíváno v případech, kdy učitel zadává úlohy nebo pokud se jedná o organizační pokyny podstatné pro chod vyučovacích hodin. Pouze v jednom případě ze 77 respondent odpovéděl, že hlavním důvodem pro užití mateřského jazyka je překlad nesrozumitelných vět.

Z dotazníků jsem se také dozvěděla, že učitelé používající více cílového jazyka, nebo i ostatní respondenti (u starších žáků) nejprve vše řeknou v cílovém jazyce, načež podstatné věci (gramatika, organizace,...) posléze ještě přeloží do češtiny.

Do tabulky jsem nezahrnula kolonku kázeňských problémů. Především proto, že kázeňské problémy nejsou běžnou součástí výuky cizích jazyků.

- 3) Jaké konkrétní aktivity používáte nejčastěji k procvičení jednotlivých dovedností?

Kategorie aktivit používaných při vyučování CJ	Počet respondentů
3 ze 4 (mluvení, psaní, čtení)	1
4 ze 4 (mluvení, psaní, čtení, poslech)	76
Celkem	77

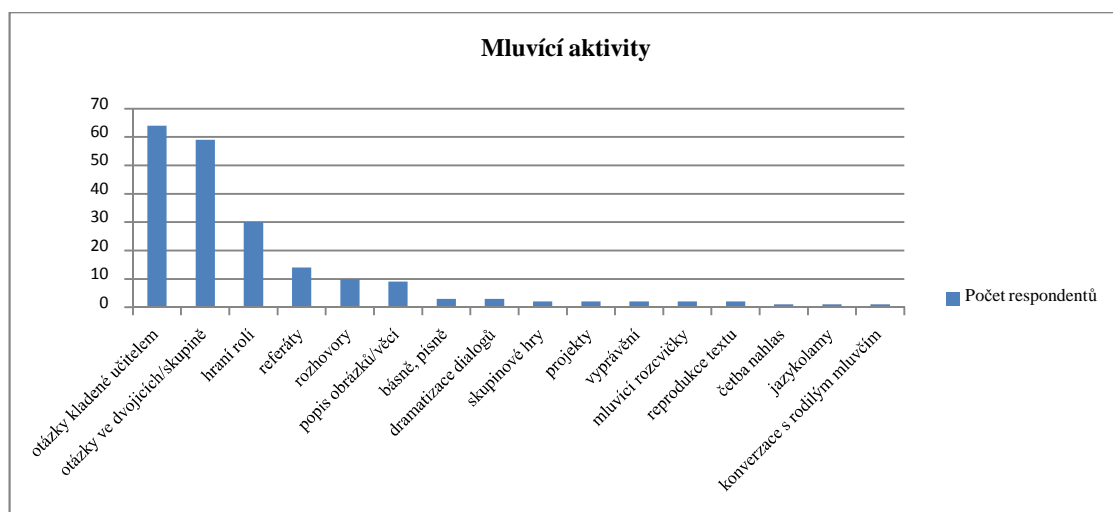
Tabulka č. 9: Kategorie aktivit

Tuto otázku obsahuje dotazník proto, že jsem si vědoma skutečnosti, že pokud se učíme (nemusí jít pouze o cizí jazyk) prostřednictvím více kanálů, tak je upevňování učiva nejen snazší a zábavnější, ale také trvalejší.

Pozitivním zjištěním byl fakt, že 97,8% vyučujících používá pro vyučování všech kanálů (mluvení, psaní, čtení, poslech).

Mluvící aktivity	Počet respondentů	Z celkového počtu
otázky kladené učitelem	64	77
otázky ve dvojicích/skupině	59	77
hraní rolí	30	77
referáty	14	77
rozhovory	10	77
popis obrázků/věcí	9	77
básně, písně	3	77
dramatizace dialogů	3	77

Tabulka č. 10: Mluvící aktivity



Graf č. 5: Mluvící aktivity

Z aktivit, jejichž stěžejním bodem je **mluvení**, je nejčastěji používáno otázek kladených samotným vyučujícím (tuto aktivitu ve svých hodinách používá 83% respondentů). Hlavním plusem této aktivity je rychlá zpětná vazba a udržování pozornosti u všech žáků najednou. Mezi další klady patří možnost okamžité opravy chyb, ať jsou jakékoli (gramatická chyba, špatná výslovnost).

V těsném závěsu jsou otázky ve dvojicích či skupině. Plusem je menší nervozita žáka (komunikuje se spolužáky, které dobře zná), zapojení všech žáků najednou. Minusem je možnost vyučujícího zasahovat, kontrolovat a opravovat dialogy – není možné být u všech žáků najednou. Dále je pak ztížena možnost kontroly toho, jestli se účastní všichni – především pokud je žáků ve třídě mnoho.

Velice oblíbenou aktivitou je také hraní rolí. Ve svých hodinách ji používá téměř 39% z dotazovaných. Její výhodou je možnost nacvičit si běžnou komunikaci v cizím jazyce (např. v obchodě – rozdělení rolí na prodavače a nakupujícího), procvičení frází a slovíček z právě probírané látky, či opakování starších látek.

Referáty jsou aktivitou používanou především u starších a pokročilejších žáků. Mladší žáci nemají dostatečnou slovní a gramatickou zásobu.

Popis obrázků a věcí je aktivitou používanou napříč ročníky a pokročilostními stupni. Mladší, méně pokročilí žáci se omezují na prosté popisy (např. to je slon, židle, okno,...). Starší, pokročilejší žáci popisují složitější obrazy, v delších větách, vymýšlejí k obrázkům a věcem příběhy (např. na obrázku je slon, ten slon je růžový, stal se růžovým, protože,...).

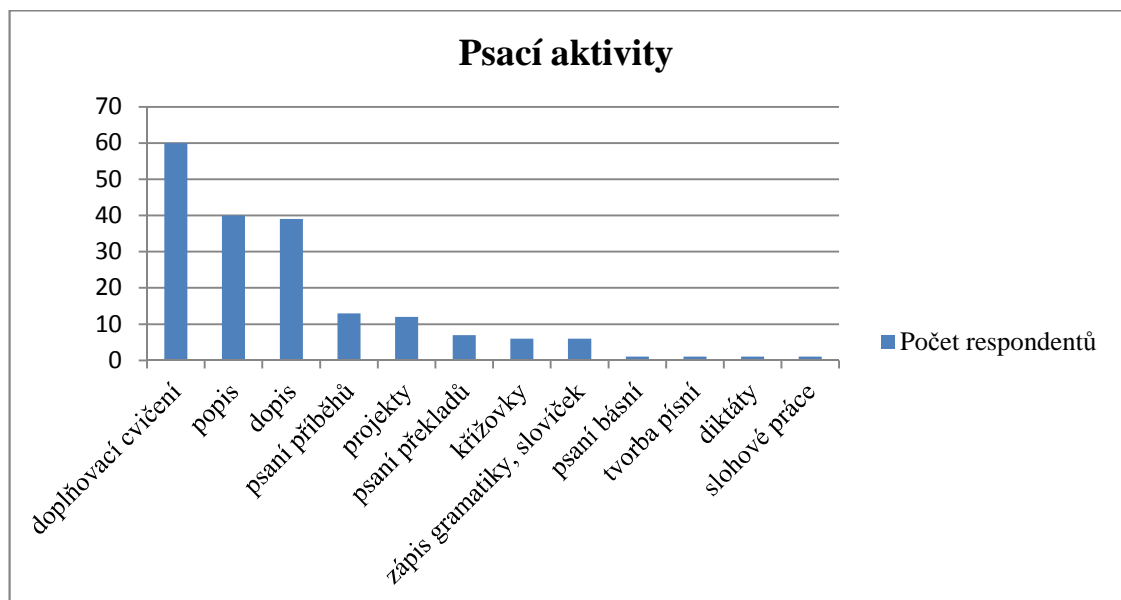
Jako světlou vlničku vnímám snahu jednoho z dotazovaných respondentů zařadit do výuky kontakt s rodilými mluvčími. K tomuto kontaktu je využíváno moderních technologií (především Skype).

Dalšími z možných aktivit užívaných při výuce cizích jazyků jsou aktivity zaměřené na **psaní**. Těmto aktivitám se věnuje následující tabulka s grafem.

Psací aktivity	Počet respondentů	Z celkového počtu
doplňovací cvičení	60	77
popis	40	77
dopis	39	77
psaní příběhů	13	77
projekty	12	77
psaní překladů	7	77
křížovky	6	77
zápis gramatiky, slovíček	6	77

Tabulka č. 11: Psací aktivity

V tabulce nejsou zahrnuty všechny odpovědi, naleznete zde osm nejčtetnějších odpovědí. Celý seznam odpovědí je názorně zaznamenán v následujícím grafu.



Graf č. 6: Psací aktivity

Nejvíce užívanou psanou aktivitou je doplňovací cvičení. Doplňovací cvičení užívá 77,9% z dotazovaných učitelů. Výhodou doplňovacích cvičení je použitelnost téměř ve všech ročnících. Je snadné na opravu a rychlejší než psaní diktátů. Jeho obtížnost lze snadno upravit podle pokročilosti žáků.

Druhou nejčtetnější aktivitou je popis. Popis užívá 51,9% dotazovaných. Třetí nejčastěji používanou aktivitou na procvičování psané formy jazyka je psaní dopisů (50,6% dotazovaných používá ve svých hodinách psaní dopisů).

Projekty, jako jedna z forem, jsou používány pro výuku starších a pokročilejších žáků. Pro méně pokročilé je tato forma nevhodná (pro nedostatek znalostí v cizím jazyce).

Dalšími aktivitami užívanými pro lepší zafixování jazyka jsou **čtení** a **poslech** cizojazyčných textů.

Čtení textů v cizím jazyce napomáhá zlepšit výslovnost (děti mají obtíže naučit se číst písmenka „jinak než se píše“). Při výuce jsou čtecí aktivity zaměřeny také na porozumění textu.

Za prameny pro čtecí aktivity označují učitelé učebnice, knihy s příběhy, komiksy, kopírované materiály, internetové (cizojazyčné) zdroje.

Poslech je důležitým kontaktem s mluveným slovem. Materiály používané pro náslechy (CD, kazetové pásky, DVD, atd.) bývají ve většině případů namloueny rodilými mluvčími. Díky tomu si děti mohou osvojit správnou výslovnost i intonaci.

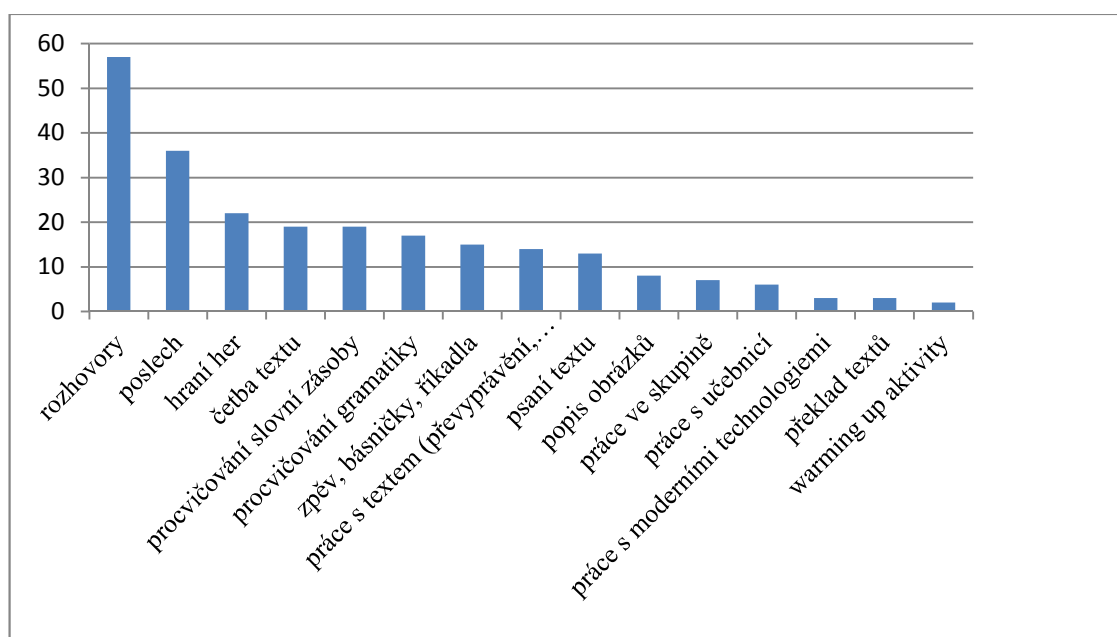
Poslech je respondenty považován spíše za doplňkovou aktivitu.

4) Uveďte nejčastější činnosti, které při výuce používáte a proč?

Nejčastější činnosti v hodinách CJ	Počet respondentů	Z celkového počtu
rozhovory	57	77
poslech	36	77
hraní her	22	77
četba textu	19	77
procvičování slovní zásoby	19	77
procvičování gramatiky	17	77
zpěv, básničky, říkadla	15	77
práce s textem (převyprávění, doplňování)	14	77
psaní textu	13	77
popis obrázků	8	77

Tabulka č. 12: Nejčastější činnosti v hodinách CJ

Opět jsou v tabulce obsaženy pouze nejčtenější odpovědi. Celý seznam je obsažen v následujícím grafu.



Graf č. 7: Nejčastější činnosti

Otázka nejčastějších činností během hodiny jsem položila proto, abych zjistila, jakým způsobem jsou hodiny cizího jazyka skládány.

Velice pozitivním zjištěním byl fakt, že většina z dotazovaných ve svých hodinách používá rozhovorů. To znamená, že je velký důraz kladen na vyjadřování se v cizím jazyce. Domnívám se, že jde o jednu z nejvíce (pokud ne přímo nejvíc) důležitých dovedností. Znalost dalších součástí jazyka (např. gramatiku) je důležitá, ale pokud nejsme v kontaktu s druhou (cizojazyčnou) osobou schopni říct ani slovo, tak veškeré učení se cizímu jazyku ztrácí smysl.

Druhou nejčastěji uváděnou činností v rámci výuky cizího jazyka byl poslech. Důvody pro zařazení této činnosti do výuky jsou popsány výše.

Překvapením byla četnost zařazování her do hodin cizího jazyka. Více jak čtvrtina respondentů (přesně 28,5%) uvedla jako jednu z nejčastějších činností v rámci výuky hraní her.

Co se týče rozdílů vybraných činností s ohledem na věk žáků, nebyly tak veliké, jak jsem předpokládala. Pravdou je, že v hodinách určených pro mladší a méně pokročilé žáky jsou daleko více užívány hry, písně, popisy obrázků a věcí. Důvodem je,

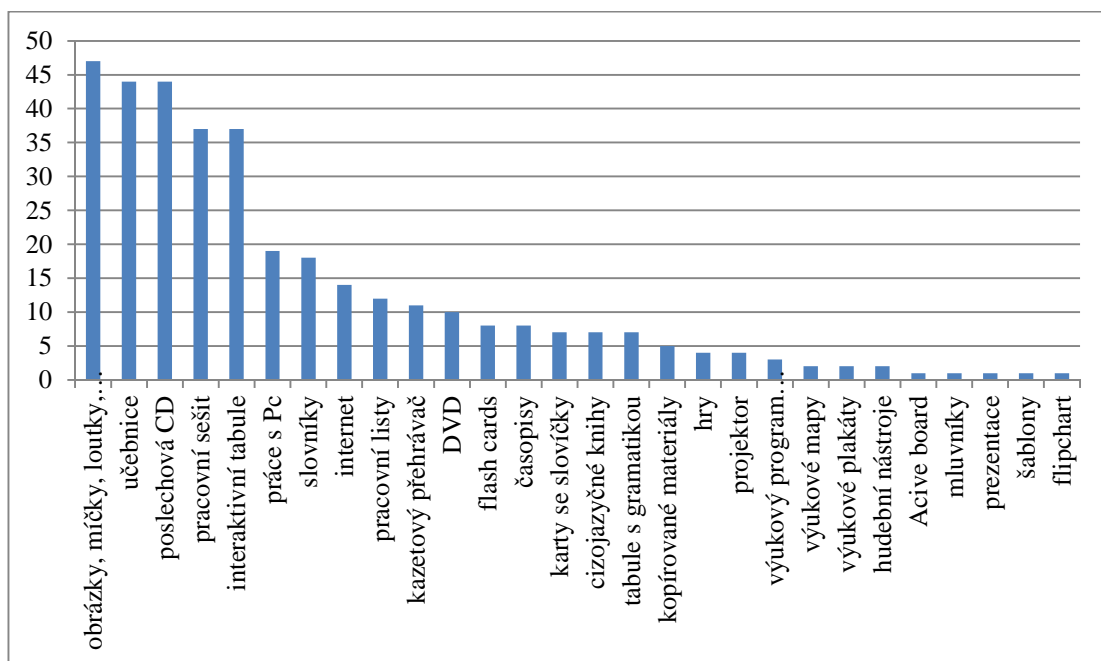
dle respondentů, učit hravou formou, tak, aby se děti bavily a nevnímaly tolik fakt, že se učí. Důraz je také kladen na to, aby se nebály vyjadřovat v cizím jazyce.

5) Jaké pomůcky používáte během výuky?

Pomůcky užívané v rámci výuky CJ	Počet respondentů	Z celkového počtu
obrázky, míčky, loutky, pexesa, domina	47	77
učebnice	44	77
poslechová CD	44	77
pracovní sešit	37	77
interaktivní tabule	37	77
práce s PC	19	77
slovníky	18	77
internet	14	77
pracovní listy	12	77
kazetový přehrávač	11	77
DVD	10	77

Tabulka č. 13: Pomůcky

Tabulka zobrazuje nejčteněji používané pomůcky. Přehled veškerých nejčastěji ve výuce užívaných pomůcek naleznete v grafu pod tímto textem.



Graf č. 8: Pomůcky

Nejčastěji používanými pomůckami ve výuce cizích jazyků jsou obrázky, míčky, loutky, atd. překvapivým zjištěním bylo pro mne to, že jsou používány napříč věkovými kategoriemi a pokročilostními stupni (škola hrou?). Tyto pomůcky jsou používány především k procvičování slovní zásoby a mluvících dovedností.

Na druhém místě naší tabulky nalezneme poslechová CD. Tyto kompaktní disky jsou dnes k dostání ke každé učebnici cizího jazyka. Většinou obsahují vyprávěné příběhy, příběhy, konverzaci rodilých mluvčích k danému tématu i písně. Důvody hovořící pro užívání poslechových disků naleznete výše.

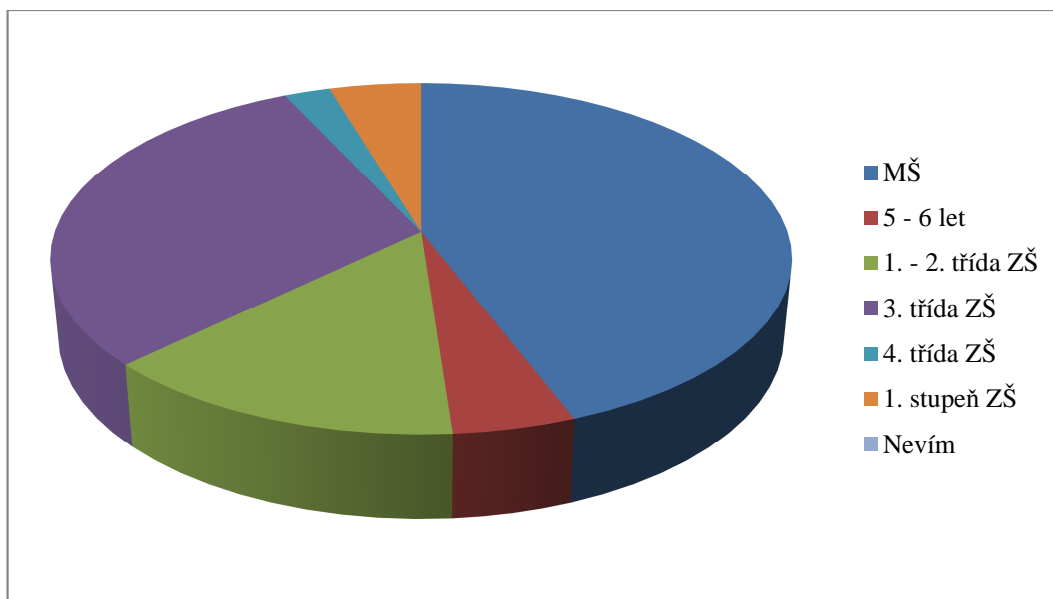
Novinkou je pro mne používání moderních technologií při výuce cizích jazyků. Mezi moderní technologie můžeme počítat přehrávače CD, DVD, interaktivní tabule, počítačové programy zaměřené na výuku cizích jazyků a projektoř.

8.5.2. Informace vycházející z dotazníkového šetření vztahující se k verifikaci hypotéz

- 1) Rozdíly v názoru na vhodnost počátku výuky dětí v různém věku vztahující se k dosaženému vzdělání učitelů

Pedagogové se zaměřením na CJ	Počet respondentů
MŠ	19
5 - 6 let	2
1. - 2. třída ZŠ	6
3. třída ZŠ	13
4. třída ZŠ	1
1. stupeň ZŠ	2
Nevím	0
Celkem	43

Tabulka č. 14: Pedagogové se zaměřením na CJ



Graf č. 9: Pedagogové se zaměřením na CJ

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 40% z dotazovaných učitelů majících pedagogické vzdělání se zaměřením na výuku cizích jazyků se domnívá, že nejvhodnějším obdobím pro začátek seznamování se s cizím jazykem je ve věku mateřské školy.

Druhá nejmarkantnější skupina (30%), ze skupiny pedagogů se zaměřením na výuku cizích jazyků, se domnívá, že učení se cizímu jazyku od třetí třídy základní školy je dostačující.

Pouze necelých 14% z dotazovaných v této skupině respondentů se domnívá, že vhodným obdobím pro začátek výuky je první nebo druhá třída základní školy.

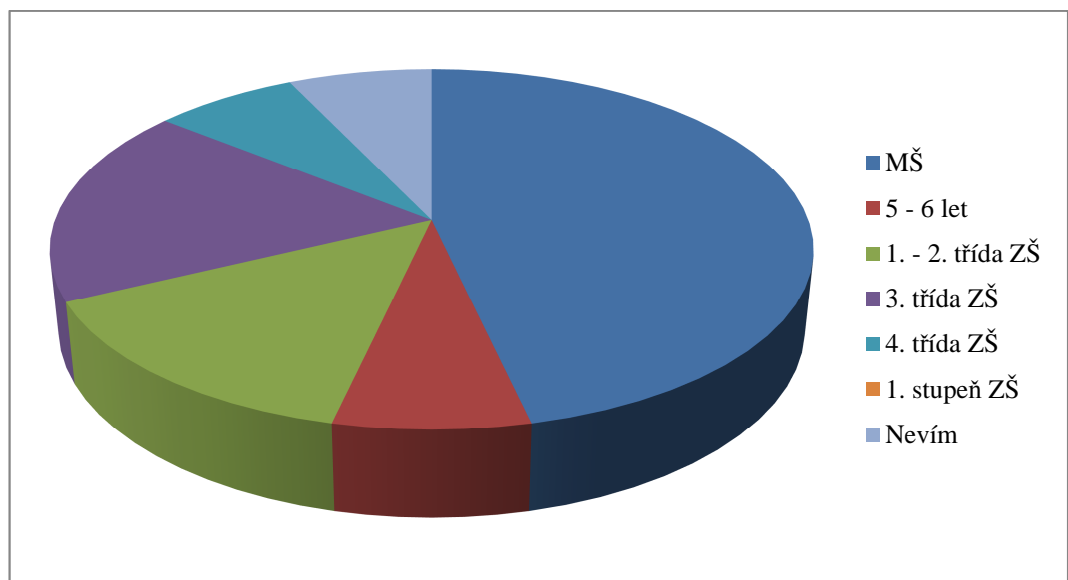
Pouze 4,6% dotazovaných v této skupině respondentů se domnívá, že vhodný věk pro počátek výuky cizího jazyka je mezi 5- 6 rokem života dítěte.

Jen 2,3% respondentů z této skupiny se domnívá, že nejvhodnějším obdobím pro počátek výuky cizího jazyka je čtvrtá třída základní školy.

4,6% respondentů ze skupiny pedagogů zaměřených na výuku cizího jazyka se domnívá, že období vhodné pro počátek výuky je během prvního stupně základní školy.

Pedagogové bez zaměření na CJ, se zkouškou z CJ	Počet respondentů
MŠ	13
5 - 6 let	2
1. - 2. třída ZŠ	4
3. třída ZŠ	5
4. třída ZŠ	2
1. stupeň ZŠ	0
Nevím	2
Celkem	28

Tabulka č. 15: Pedagogové bez zaměření na CJ, se zk. z CJ



Graf č. 10: Pedagogové bez zaměření na CJ, se zk. z CJ

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 46% dotazovaných ze skupiny respondentů s pedagogickým vzděláním bez zaměření na výuku cizích jazyků majících zkoušku z cizího jazyka se domnívá, že nejvhodnějším obdobím pro začátek výuky cizího jazyka je období, ve kterém dítě navštěvuje mateřskou školu.

Druhá nejpočetnější skupina dotazovaných (17,8% z této skupiny) se domnívá, že nejvhodnějším obdobím pro začátek výuky cizího jazyka je třetí třída základní školy.

Za nejvhodnější období pro začátek výuky cizího jazyka pokládá 14% respondentů z této skupiny první a druhou třídu základní školy.

Pouhých 7% dotazovaných v této skupině respondentů se domnívá, že vhodný věk pro začátek výuky cizího jazyka je mezi pátým a šestým rokem života dítěte.

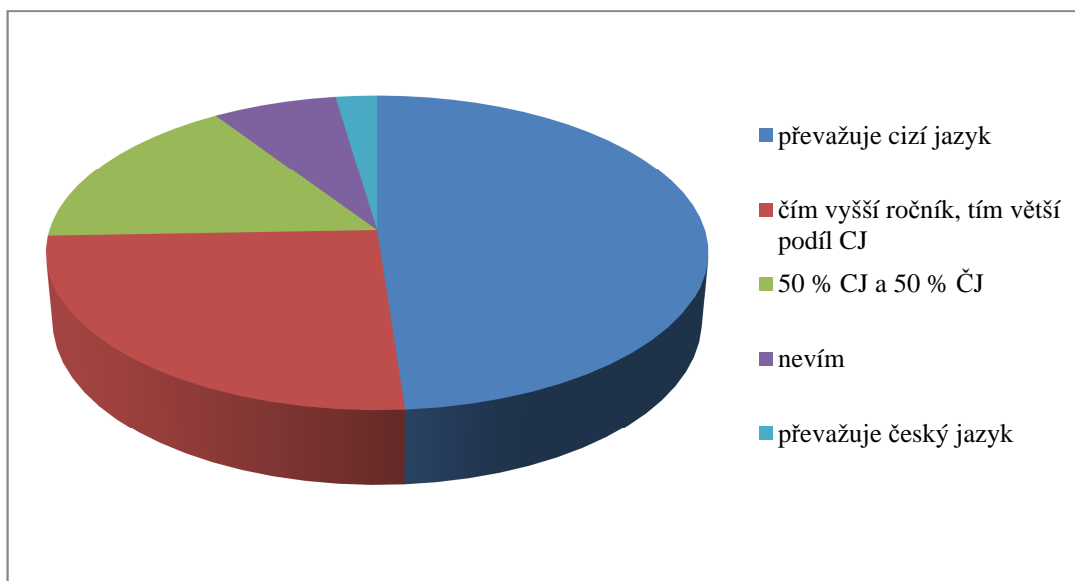
Stejný počet respondentů (7%) je toho názoru, že nejvhodnějším obdobím je čtvrtá třída základní školy.

Sedm procent respondentů z této skupiny nemá na otázku (od kterého věku by se cizí jazyk měl vyučovat?) odpověď. Nicméně se shodují, že tento věk je individuální pro každé dítě, přičemž nadané děti by mohly začít již v raném věku, zatímco jiné mají jazykem obtíže i v pozdějším školním věku.

- 2) Rozdíly v užívání cílového jazyka u učitelů se vzděláním zaměřeným na výuku cizích jazyků a učitelů s pedagogickým vzděláním bez zaměření na cizí jazyky, kteří mají státem uznanou zkoušku z cizího jazyka

Pedagogové se zaměřením na cizí jazyk	Počet respondentů
převažuje cizí jazyk	21
čím vyšší ročník, tím větší podíl CJ	11
50 % CJ a 50 % ČJ	7
nevím	3
převažuje český jazyk	1
Celkem	43

Tabulka č. 16: Pedagogové se zaměřením na CJ



Graf č. 11: Pedagogové se zaměřením na CJ

Nejvyšší procento respondentů z této skupiny (48,8%) při svých hodinách cizího jazyka užívá převážně jazyka cílového.

Druhou nejpočetnější skupinu (25,6%) tvoří respondenti, kteří při své výuce cizích jazyků zohledňují věk žáků (tj. vyšší ročník – více cílového jazyka).

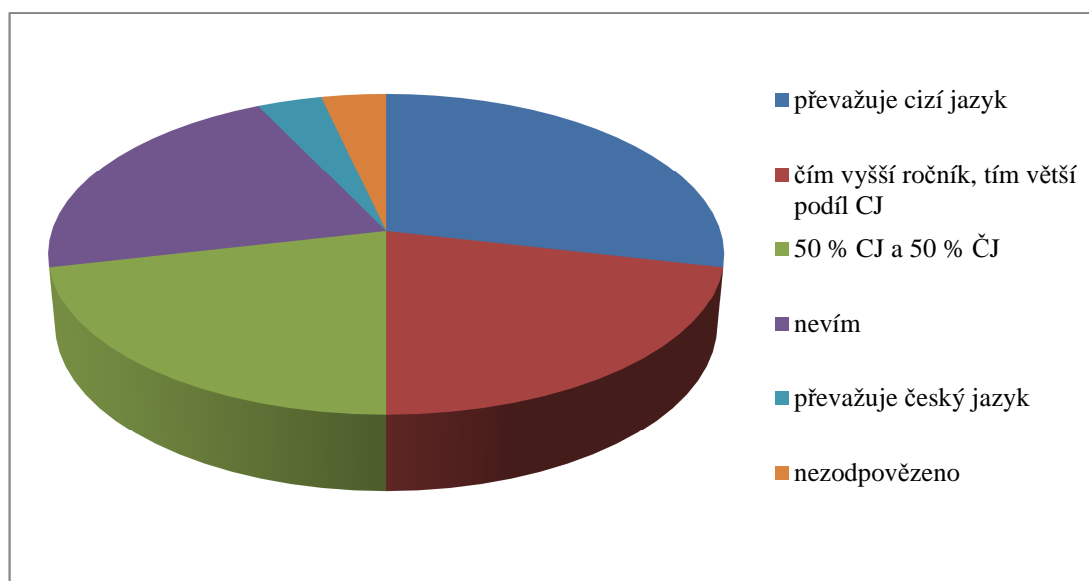
Třetí nejvyšší procento respondentů z této skupiny (16%) používá cizího jazyka srovnatelně často jako jazyka mateřského při výukových hodinách.

Téměř sedm procent (6,9%) respondentů nebylo schopno posoudit, jak velkou část výukových hodin tráví užíváním cizího jazyka.

Více českého jazyka při výuce jazyka cizího používá pouze 2,3% dotazovaných respondentů v této skupině.

Pedagogové bez zaměření na CJ, se zkouškou z CJ	Počet respondentů
převažuje cizí jazyk	8
čím vyšší ročník, tím větší podíl CJ	6
50 % CJ a 50 % ČJ	6
nevím	6
převažuje český jazyk	1
nezodpovězeno	1
Celkem	28

Tabulka č. 17: Pedagogové bez zaměření na CJ



Graf č. 12: Pedagogové bez zaměření na CJ

V této skupině respondentů (pedagogové bez zaměření na cizí jazyk mající zkoušku z cizího jazyka) nejvíce z dotazovaných odpovědělo, že ve svých hodinách cizího jazyka užívají nejvíce jazyka cílového (28,5% respondentů).

Přes dvacet jedna procent (konkrétně 21,4%) respondentů uvádí, že podíl cizího jazyka ve výuce se zvyšuje s vyššími ročníky.

Stejné procento respondentů (21,4%) odpovědělo, že používají mateřský jazyk ve stejném poměru jako jazyk cílový.

Taktéž 21,4% dotazovaných v této skupině respondentů nebylo schopno na otázku jednoznačně odpovědět. Jejich odpověď proto zněla nevím, nejsem schopen/na posoudit.

Pouze 3,6% dotazovaných odpovědělo, že při výuce cizího jazyka užívají primárně češtinu.

Stejné procento (3,6%) na danou otázku neodpovědělo vůbec.

8.6. Závěry výzkumného šetření

Prostřednictvím dotazníku, jsem se dozvěděla odpovědi jak na výzkumné otázky, tak na mnou kladené hypotézy. Tato kapitola obsahuje jednotlivé odpovědi. Je rozdělena do dvou podkapitol (výzkumné otázky a hypotézy), které jsou dále děleny.

8.6.1. Výzkumné otázky

1) Jaké metody jsou používány při výuce cizího jazyka

Z výzkumu prováděného na 76 školách v pěti různých krajích České Republiky vyplývá, že mezi metody používané při výuce cizích jazyků můžeme počítat slovní metody, názorně demonstrační metody a aktivační metody.

Nejčastěji používanou metodou je metoda slovní. Do této metody počítáme rozhovory, konverzaci mezi učitelem a žákem, konverzaci mezi žáky navzájem, atd.

Rozhovory jsou nejčastěji užívanou metodou používanou respondenty, kteří se zúčastnili mého výzkumu.

Názorně demonstrační metody jsou, dle respondentů, nejvíce používány v nižších ročnících.

Aktivační metody jsou používány při výuce cizích jazyků ve všech ročnících, více však u mladších dětí (didaktická hra a hraní rolí odvádějí pozornost dětí od toho, že se vlastně učí – nenásilná forma vyučování).

2) Jaké je jazykové vzdělání učitelů, případně jak úroveň vzdělání ovlivňuje výuku cizího jazyka

Respondenty, kteří se zúčastnili mého výzkumu, jsem rozdělila do pěti různých kategorií (pedagogové se zaměřením na cizí jazyk, pedagogové bez zaměření na cizí jazyk mající zkoušku z cizího jazyka, pedagogové bez zaměření na cizí jazyk nemající zkoušku z cizího jazyka, učitelé s nedokončeným pedagogickým vzděláním mající zkoušku z cizího jazyka a učitelé s nedokončeným pedagogickým vzděláním mající zkoušku z cizího jazyka, učitelé s nedokončeným pedagogickým vzděláním bez zkoušky z cizího jazyka). Tabulku „Vzdělání respondentů“ naleznete v kapitole 7.3.

Vliv, jaký má různý typ vzdělání na výuku cizího jazyka, můžeme sledovat například na dotazníkové otázce – v jakém poměru stojí užití cizího a mateřského jazyka ve výuce. Tato otázka je rozpracována, dle vzdělání, v tabulkách a grafech v kapitole 7.5.2., jejímu rozboru se budeme věnovat v další podkapitole (konkrétně u hypotézy číslo 1).

3) Jaké je penzum hodin cizích jazyků

Penzum hodin cizích jazyků je na různých školách velice odlišná. Setkala jsem se při svém výzkumu se školami, jejichž časová dotace na hodiny cizího jazyka byla pouze jedna hodina týdně. Výzkumu se také zúčastnili respondenti ze škol, jejichž časová dotace na hodiny cizího jazyka je čtyři hodiny týdně. Školy nabízející i druhý volitelný jazyk vyučují první cizí jazyk tři hodiny týdně a druhý cizí jazyk hodiny dvě.

Jednotlivé ročníky nemají stejné penzum hodin cizího jazyka. V některých školách mají mladší žáci méně, v jiných naopak více hodin cizího jazyka.

Tabulku a odpovídající graf hodinových dotací cizího jazyka naleznete v kapitole 8.5.1.

4) Jsou rozdíly v četnosti užívání pomůcek u různých ročníků

Rozdíly v četnosti veškerých pomůcek jsem nenalezla (v každém ročníku jsou používány nějaké pomůcky). Jediné, v čem nalézám rozdíl, je používání některých z pomůcek (např. obrázky, míčky, loutky pexesa) více u mladších méně pokročilých žáků, a naopak jiných pomůcek, které jsou více používány u starších dětí (např. cizojazyčné knihy).

5) Jsou rozdíly v úvazcích učitelů (např. externisté) ve školách

Z dotazovaných respondentů byly pouze tři externisté, což je pouhých 3,9%. Ostatní učitelé pracují na plný úvazek.

8.6.2. Hypotézy

Hypotéza 1: Učitelé s pedagogickým vzděláním zaměřeným na cizí jazyky využívají během hodin více cílového jazyka, než učitelé bez této kvalifikace.

Používání cizího jazyka během hodin jsem porovnávala, pro účely této diplomové práce, u dvou největších skupin respondentů. První z porovnávaných skupin tvořili učitelé mající pedagogické vzdělání zaměřené na výuku cizího jazyka (pro další účely označujeme jako **skupinu číslo 1**). Druhou skupinu tvořili učitelé mající pedagogické vzdělání se zaměřením jiným, než je výuka cizího jazyka, kteří ale mají z cizího jazyka státem uznanou zkoušku (pro další účely označujeme jako **skupinu číslo 2**). Ostatní skupiny jsem do tohoto porovnání nezařadila vzhledem k marginálnosti vzorku.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že pedagogové ze skupiny číslo 1 užívají více cílového jazyka než učitelé ze skupiny číslo 2. Tabulky a grafy rozvádějící výsledky dotazníku jsou v kapitole 8.5.2.

Tato hypotéza se potvrdila.

Hypotéza 2: Mladší žáci mají méně hodin cizího jazyka, než žáci starší.

Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, je počet hodin cizího jazyka na různých školách různý. Přestože ve většině škol se počet hodin cizího jazyka zvyšuje s vyššími ročníky, dotazníky odhalily i školy, kde je tomu naopak.

Tabulku a graf věnující se tomuto fenoménu naleznete v kapitole 8.5.1.

Tato hypotéza se nepotvrdila.

Hypotéza 3: Při výuce mladších žáků je používáno více pomůcek, než je tomu u starších žáků.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že na množství používaných pomůcek nemá vliv stáří a pokročilost žáků. Pomůcky užívané při výuce cizích jazyků mění svoji kvalitu, nikoli kvantitu (u mladších žáků jsou používány jiné pomůcky, než u žáků starších).

Tato hypotéza se nepotvrdila.

Hypotéza 4: Učitelé s pedagogickým vzděláním zaměřeným na cizí jazyky upřednostňují počátek učení cizímu jazyku v raném věku dítěte.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 40% dotazovaných učitelů s pedagogickým vzděláním zaměřeným na výuku cizích jazyků upřednostňuje výuku cizího jazyka již v raném věku dítěte. Naproti tomu přednost výuce cizího jazyka od raného věku dítěte (od mateřské školy) dává 46% z druhé skupiny respondentů (s pedagogickým

vzděláním bez zaměření na cizí jazyk majících státem uznanou zkoušku z cizího jazyka).

Tabulky porovnávající preference počátku výuky cizích jazyků v různých obdobích života dítěte u těchto dvou skupin respondentů naleznete v kapitole 8.5.2.

Tato hypotéza se nepotvrdila.

9. ZÁVĚR

Tato diplomová práce na téma Jazykové kompetence dětí a žáků v mateřských a základních školách je především zaměřena, ve své praktické části, na to, jakým způsobem a pomocí jakých prostředků dochází k osvojování cizího jazyka na základních školách. Na osvojování jazyka na základní škole jsem se zaměřila především z toho důvodu, že v mateřských školách se nedá hovořit o výuce jako takové. U tak malých dětí nelze používat běžné metody. Učení se jazyku v tak raném věku by mělo kopírovat učení se jazyku mateřskému (tj. poslech roditelého mluvcího, říkanky, písničky, básničky, to vše přirozenou cestou).

Při zpracování této práce jsem si určila za cíl pochopit a popsat jakým způsobem a jakými cestami, za pomocí jakých metod se lze naučit cizí jazyk. Dále pak zjistit a popsat realitu vyučování cizího jazyka na základních školách.

Spojitosť této diplomové práce s oborem sociální pedagogiky vidím v tom, že každý člověk chce a potřebuje být členem nějaké skupiny, což se mu nemůže podařit, pokud nebude schopen komunikace. Další spojitost vidím v tom, že v dnešní době existuje požadavek umět alespoň jeden cizí jazyk. Pokud tento požadavek nespĺňujeme, může se stát, že nedostaneme, nebo si neudržíme práci (nezaměstnanost je velkým sociálním problémem), nebudeme schopni komunikovat s okolním světem, nebudeme moci pracovat s moderními technologiemi (jsou většinou v anglickém jazyce), atd.

„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělat.“

(Jan Amos Komenský)

10. RESUMÉ

Tato diplomová práce pojednává o jazykových kompetencích a jejich získávání. Je zaměřena na učení se jazyku od dětského věku.

Práce je rozdělena do osmi kapitol, které jsou dále rozděleny na podkapitoly. Druhá kapitola pojednává o jazyku jako takovém, rozděluje a vysvětluje základní pojmy jako mateřský, cizí a druhý jazyk, bilingvní a sekvenční osvojování cizího jazyka a dále pak pojem kompetence.

Třetí kapitola je věnována determinantům ovlivňujících učení cizího jazyka. Nalezneme zde popis jednotlivých determinantů a jejich vlivů na učení a učení se cizímu jazyku.

Čtvrtá kapitola se věnuje vyučovacím stylům. To znamená, jakým způsobem může vyučující přistupovat k výuce jako takové.

Pátá kapitola této diplomové práce je věnována stylům učení a jejich typologií rozdělených dle odborníků.

Šestá kapitola je věnována strategiím učení.

Sedmá kapitola je věnována metodám a přístupům výuky cizích jazyků.

Osmá kapitola obsahuje výzkumné otázky a hypotézy, zpracování dotazníků a výsledky vyplývající z dotazníkového šetření.

11. ANOTACE, KLÍČOVÁ SLOVA

ANOTACE

Tato diplomová práce pojednává o jazykových kompetencích dětí a žáků v mateřských a základních školách. Věnuje se metodám a přístupům ve výuce, determinantům ovlivňujících učení. Věnuje se tomu jak učit a jak se učit cizí jazyk.

KLÍČOVÁ SLOVA

Cizí jazyk, učení, učení se, metody, determinanty, strategie učení, jazykové kompetence.

ANNOTATION

This thesis is about language skills of children and pupils in nursery and primary schools. Thesis is devoted to methods and approaches, determinants influencing learning. Is devoted to how teaching and how learning foreign language.

KEYWORDS

Foreign language, teaching, learning, methods, determinants, learning strategies, language skills.

12. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ZDROJE

Monografické zdroje:

BÁLINTOVÁ, H. „*Cudzie jazyky áno, ale jako?*“ 1. Vyd. Banská Bystrica: Fakulta humanitních vied Univerzity Mateja Bela, 2003. ISBN 80-8055-762-4

ČERNÝ, J. *Dějiny lingvistiky*. Vyd. 1. Olomouc: Votobia, 1996, s. 17, ISBN 80-85885-96-4.

FENSERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7

CHODĚRA, R. *Moderní výuka cizích jazyků*. APRA, 1993.

CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. 163 s. ISBN 80-7042-157-6

JAMIESON, R. *Language skills. Games and activities that reinforce listening, speaking, fading, and writing skills*. Huntington Beach: Creative teaching press, 2001.

JANÍKOVÁ, V. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4433-3

JANÍKOVÁ, V. *Autonomie a cizojazyčná výuka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-4164-1

JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2

LUKEŠ, D. *K využití některých diagnostických metod v jazykovém vyučování. Cizí jazyky*. Roč. 46, č. 1, 2002/2003, s. 20-21.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 8024412365

POSPÍŠILOVÁ, Z. *Veršovaný anglicko-český slovník nejen pro děti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2511-6

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 978-0-521-80365-6

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. 322 s. ISBN 9788024718217

STRANOVSKÁ, E. *Psycholingvistika: determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-181-1

USÓ-JUAN, E., MARTINEZ-FLOR, A. *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Walter de Gruyter, 2006. ISBN-13: 978-3-11-018968-1

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich aktivity na gymnáziích*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3

ŽILOVÁ, R. *Počítač a vyučovanie gramatiky cudzieho jazyka (na príkladoch nemeckého jazyka)*. Vyd. 1. Nitra: Garmond, 2001. ISBN 80-8050-447-4.

Obdobné studentské práce:

KLOUČKOVÁ, J. *Rozvíjení komunikační kompetence ve výuce cizího jazyka prostřednictvím autentického dokumentu*. Brno, Diplomová práce MU 2009

MACOUNOVÁ, L. *Přístupy a metody používané ve výuce AJ na prvním stupni základních škol v Brně a okolí*. Brno, Diplomová práce MU 2011

PŘIKRYLOVÁ, J. *Podpora žákovských strategií učení se francouzštině*. Brno 2011, Rigorózní práce MU

Internetové zdroje:

[http://www.cojeco.cz/in\(dex.php?detail=1&id_desc=51657&title=langue%20-%20parole&s_lang=2](http://www.cojeco.cz/in(dex.php?detail=1&id_desc=51657&title=langue%20-%20parole&s_lang=2), staženo dne 28. 10. 2011

<http://www.psychoweb.cz/psychologie/brocova-oblast---wernieckeoho-oblast---gyrus-angularis--recove-oblasti-mozku/>, staženo dne 14.11.2011

http://en.wikipedia.org/wiki/Langue_and_parole, staženo dne 14. 11. 2011

<http://grammar.about.com/od/pq/g/paroleterm.htm>, staženo dne 17. 11. 2011

http://www.eamos.cz/amos/demo/modules/low/kurz_text.php?id_kap=2&kod_kurzu=demo_6489, staženo dne 22. 11. 2011

<http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/psychologia/19434/?page=0>, staženo dne 5. 1. 2012

<http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/strategie-uceni>, staženo dne 5. 1. 2012

<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=164>, staženo dne 10. 1. 2012

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Foném>, staženo dne 25. 1. 2012

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Afasie>, staženo dne 1. 2. 2012

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Morfém>, staženo dne 13. 2. 2012

13. PŘÍLOHY

Příloha číslo 1: Dotazník pro učitele cizích jazyků

Dotazník

Dobrý den,

prosím o vyplnění následujícího anonymního dotazníku. Odpovídejte prosím pravdivě (čím více informací, tím lépe).

Základní informace:

muž x žena

vzdělání (škola, obor): _____

jazykové vzdělání (zkouška, certifikát): _____

- pokud nyní probíhá vzdělávání, prosím uveďte podrobnosti:

Cizí jazyk se na naší škole začíná učit v ____ .třídě, já učím v ____ ročníku/ročnících.

Ve škole učím externě _____ (ano/ne)

Kolik hodin týdně je ve vaší škole vyučován cizí jazyk?

1. V jakém věku by se podle Vás měly děti začít učit cizí jazyk a proč?

2. V jakém poměru stojí užití mateřského a cizího jazyka při výuce (cizího jazyka)?

- **Pro jaké účely používáte mateřský jazyk při výuce cizího jazyka?**

3. Jaké konkrétní aktivity/cvičení/metody používáte nejčastěji k procvičení jednotlivých dovedností?

- **mluvení** (otázky učitelem, otázky ve dvojici, ve skupince, role, referát apod.)
- **psaní** (např. dopis, popis, doplňovací cvičení apod.):

- **čtení / porozumění čtenému textu** (např. globální / selektivní čtení, doplňování, otázky apod.)
- **poslech** (globální/detailní, k porozumění textu, otázky otevřené/s možnými odpověďmi apod.)

4. Uved'te prosím 3 nejčastější činnosti, které při výuce používáte a proč

5. Jaké pomůcky používáte během výuky

Děkuji za vypracování dotazníku.