

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY

Mgr. Kristýna Čabartová

**Rozdíly ve strategii výuky angličtiny dětí mladšího školního věku a dětí
mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami**

The Difference between Strategies Used when Teaching English to Primary School
Students as Opposed to Primary School Students with Special Educational Needs

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha, 2021

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména vedoucí mé bakalářské práce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za její věcné připomínky, užitečné rady, ochotu, trpělivost a intenzivní komunikaci. Poděkování patří také mé rodině a blízkým za podporu, kterou mi při psaní této práce poskytovali.

Prohlašuji,

že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

datum

.....

podpis

Abstrakt

Tato práce je zaměřena na strategie výuky anglického jazyka dětí mladšího školního věku a dětí mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Bude rozdělena na dvě části, teoretickou a empirickou. Hlavním cílem této práce je rozšířit autorovy obzory v rámci dostupných strategií a metod, vylepšit výuku a získat lepší přehled o možnostech individualizace výuky. Autor také chce představit výzkumnou metodu sebe-studie a motivovat čtenáře této práce k jejímu využití na vylepšení jazykových hodin. Zároveň má práce poukázat na vhodnost či nevhodnost určitých strategií a metod při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

První kapitola osvětlí, co je myšleno dětmi mladšího školního věku a dětmi mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami, a zmíní určitá specifika jejich výuky. Jelikož jsou specifika výuky těchto dětí velmi obsáhlá, zmíní jen ta, která se později objeví v empirické části práce. Druhá kapitola podá krátký úvod do vývoje výuky anglického jazyka a představí obecné strategie výuky, výukové metody a strategie výuky a učení používané při výuce anglického jazyka.

Třetí kapitolou začíná empirická část práce. Ta představí výzkumnou metodu sebe-studie, způsob jakým autorka sbírala data, a to, jak její hodiny vypadaly. Ve čtvrté kapitole se podíváme na výsledky tohoto zkoumání a zjistíme, jak se jednotlivé strategie a metody osvědčily v praxi. Cílem této kapitoly je systematicky vylepšit schopnosti učitelky a zlepšit kvalitu jejího vyučování, stejně tak ale i poukázat na rozdílné preference a možné komplikace při výběru různých strategií a metod do výuky, zvláště u výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: strategie výuky, metody výuky, anglický jazyk, žáci se speciálními potřebami

Abstract

This thesis is aimed at English language education of primary school students and primary school students with special needs. It is divided into two parts. The first part is theoretical and consists of two chapters. The main goal of the work is to expand author's horizons in terms of available teaching methods, to improve their teaching and gain better understanding of the possible ways to individualize teaching. The thesis also aims to introduce a variant of a case-study, the self-study as means of improvement for teachers and motivate them to try it. We also try to point out the advantages and disadvantages of some methods when teaching special needs students.

The first chapter will explain, what we mean by primary school students and primary school students with special needs. It will also mention certain specific factors of their education. As the teaching of special needs students is an incredibly complex field, the only mentioned learning difficulties and handicaps will be those later mentioned in the practical part of the thesis.

The second chapter will introduce commonly used teaching methods, give a short explanation of the history of English language teaching and introduce methods and strategies of teaching and learning commonly associated with English language teaching. As, despite the recent modernization of English teaching, deductive strategies are still the most dominant in classrooms and the number of methods used is limited due to an attempt at including exercises used to improve all language skills in each class, we believe that it is beneficial to look at these methods from a different perspective.

In the third chapter we introduce the methodology of self study. The fourth chapter is the self-study itself, where the author examined her classes and focused on how effective the different strategies and methods were in practice. The aim of this chapter was to systematically improve the teacher's abilities and improve the quality of her lessons, as well as point out different preferences and possible complications of choosing specific strategies and methods. Especially when working with special needs students.

Key words: teaching strategies, teaching methods, English language, special needs students

Obsah

Obsah	6
Úvod	8
1 Specifika výuky dětí mladšího školního věku a dětí mladšího školního věku se speciálními potřebami	9
1.1 Specifika výuky dětí mladšího školního věku.....	10
1.2 Specifika výuky dětí mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami	11
2 Metody a strategie využívané při výuce anglického jazyka	16
2.1 Strategie výuky	16
2.2 Metody výuky.....	18
2.2.1 Metody klasické.....	19
2.2.2 Aktivizující metody.....	20
2.2.3 Komplexní výukové metody.....	21
2.3 Strategie výuky cizího jazyka	24
2.3.1 Dělbá strategií dle řečových dovedností	25
2.3.2 Dělbá strategií dle jejich funkce.....	31
2.4 Shrnutí	32
3 Empirické zkoumání (Sebe-studie).....	34
3.1 Sebe- studie.....	34
3.2 Metodologie a prvotní očekávané problémy	35
3.3 Žáci.....	36

3.4 Typický průběh hodin.....	36
4 Výsledky zkoumání.....	38
4.1 Instrukce.....	38
4.2 Monitoring.....	40
4.3 Prezentace učiva	42
4.4 Práce s časem	43
4.5 Zpětná vazba	44
4.6 Metody a strategie výuky	45
4.7 Hodnocení výuky žáků.....	49
5 Závěr.....	51
Seznam použité literatury.....	53
Příloha 1 – dotazník pro žáky.....	56

0 Úvod

V současnosti se v českých školách stále častěji objevují pokusy o modernizaci výuky anglického jazyka. Dlouhodobá stagnace v rámci strategií a metod využívaných ve výuce dříve zajistila dominanci deduktivní strategie výuky a slovních metod při výuce. Omezený výběr užívaných strategií a metod výuky též znesnadňoval její individualizaci. To se nachází v rozporu s dnes světově preferovanou komunikativní metodou a snahou rozvíjet a reprezentovat v hodinách všechny jazykové dovednosti. Novodobé přístupy k jazykové výuce dávají do popředí žáka a využívají nejefektivnější metody a strategie pro konkrétní jedince, aby co nejvíce pomohly k lepším a dlouhodobějším učebním výsledkům. Variabilita metod a strategií usnadňuje individualizaci výuky a nabízí žákům i učitelům dříve nepoznané možnosti.

Bohužel, přestože v naší jazykové výuce nastal značný vývoj, je mnoho učitelů stále neochotných se strategiemi a metodami experimentovat. Přínosem této práce by proto mělo být rozšíření jejich obzorů v rámci dostupných strategií a metod a poukázání na jejich vhodnost či nevhodnost při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Autorka chce také představit výzkumnou metodu sebe-studie a motivovat čtenáře této práce k jejímu využití na vylepšení jazykových hodin. A v první řadě si autorka této práce chce tímto způsobem vylepšit výuku a získat lepší přehled o možnostech individualizace výuky.

V první kapitole si představíme specifika výuky žáků mladšího školního věku a žáků mladšího školního věku se speciálními potřebami. Druhá kapitola poslouží k představení obecných strategií výuky, metod a strategií výuky cizího jazyka. Třetí kapitola nám představí metodologii použitou k výzkumu v empirické části práce. Kvalitativní empirické šetření má podobu sebe-studie a data jsou získávána formou učebního deníku, hospitací a dotazníku daného žákům. Následovat bude samotný výzkum, kde zjistíme jak se jednotlivé strategie a metody osvědčily v praxi.

1 Specifika výuky dětí mladšího školního věku a dětí mladšího školního věku se speciálními potřebami

V této kapitole si představíme specifika výuky dětí mladšího školního věku a dětí mladšího školního věku se speciálními potřebami. Na obecnou charakteristiku a vývojová hlediska těchto dětí se však podíváme jen velmi zběžně, jelikož existuje množství zdrojů, kde si čtenáři mohou v případě většího zájmu tyto informace vyhledat a nejsou relevantní pro tuto práci.

Mladší školní věk trvá od 6–7 let do 11–12 let, odpovídá tak věku dítěte na 1. stupni základní školy. Období mladšího školního věku se, díky rychlému vývoji žáků, rozlišuje na období raného školního věku, které trvá od 6 do 9 let, a období středního školního věku trávající od 9 do 11/12 let. V mladším školním věku se žáci aklimatizují na školu a sžívají, se s novými rolemi. Učí se také plnit nové povinnosti, činnosti a, navazují nové společenské kontakty. V prvních letech školní docházky se tedy mají hlavně aklimatizovat na školu, vybudovat správné návyky, naučit se základním znalostem a vzbudit v sobě touhu se dál vzdělávat. Období středního školního věku E. Erikson označil „jako fázi píle a snaživosti“¹. Žáci se již aklimatizovali na školu a své role v ní, jsou schopni chovat se s určitou zodpovědností a jednat dle pravidel a norem chování. Rozvíjí se ve všech oblastech, zlepšuje se jejich schopnost udržet pozornost, jejich paměť a jsou schopni si odvodit pravidla jevů z předchozích zkušeností (když například slyší a používají pen a pens v různých kontextech, jsou schopni si odvodit, že “s” označuje množné číslo). Zvládnou si vybírat vlastní cíle (v rámci školního prospěchu, koníčků, chování atd.) a vědí, jak jich dosáhnout. Také již zvládnou do určité míry zhodnotit svůj výkon a výkony spolužáků.

Děťmi mladšího školního věku se speciálními potřebami rozumíme jedince, „kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí *podpůrných opatření*.“² Jedná se tedy o žáky, kteří jsou oproti ostatním znevýhodněni na základě jejich zdravotního stavu, kulturního prostředí nebo jejich sociální situace. Vzhledem k rozsahu této práce stručně zmíníme pouze několik specifických poruch a znevýhodnění, konkrétně jde o žáky se specifickými poruchami učení

¹ ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, s. 230. ISBN 80-7178-463-X

² Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004

(dyslexie), s poruchami pozornosti (ADHD), s mentálním postižením (PAS), s narušenou komunikační schopností (dysfázie a mutismus) jelikož žáci s těmito znevýhodněními budou součástí empirické části práce.

1.1 Specifika výuky dětí mladšího školního věku

Výuka dětí mladšího školního věku má svá specifika. Přestože cílem výuky anglického jazyka jako takového je především rozvoj komunikačních dovedností v cizím jazyce, dle Lucie Zormanové je výuka žáků mladšího školního věku specifická tím, že jejím hlavním cílem je probuzení zájmu žáků o daný předmět tím, že „učíme děti hravou formou a povzbuzujeme je k celoživotnímu vzdělávání, poskytujeme jim pozitivní stimuly k učení, k chuti učit se cizímu jazyku.“³ U dětí tohoto věku je vhodnější dbát především na rozvoj dovedností poslechu a mluvení. Žáci by tedy formou zábavných aktivit a her měli přirozeně rozvíjet svou slovní zásobu, aby ji později mohli použít v souvislosti s nově naučenými gramatickými strukturami. Kvůli faktu, že větná struktura anglického jazyka se výrazně liší od české, kterou žáci znají (inverze, funkce pomocných sloves, nepravidelnosti v nejčastěji používaných slovesech atd.), a tomu, že i na běžné dorozumívání na úrovni A1 je potřeba znát množství nepravidelností, je vhodné se základům anglické gramatiky věnovat dostatečně dlouho, jinak hrozí, že časté změny větné stavby žáka odradí od učení již ze začátku a že ztratí potřebnou motivaci.

Klíčové je budování motivace žáků a práce s jejich zájmy, protože se jedná o prvky výrazně ovlivňující školní úspěšnost. Učitel musí nové poznatky prezentovat takovým způsobem, aby u žáků vzbudil a udržoval zájem. Zájem může udržovat časté střídání aktivit, vhodná zpětná vazba, zajímavé materiály, aktivizující metody a dobrá atmosféra třídy.

Bez zájmu by neměl zůstat ani jazykový vývoj žáků. Žáci si osvojují gramatická pravidla, rozrůstá se jejich slovní zásoba, stejně jako se rozvíjí složitost a délka tvořených vět, získávají nové znalosti i o větné stavbě a slovních druzích. Příhoda, V. (1963) uvádí, že sedmileté děti mají v průměru osvojeno 18 633 slov, jedenáctileté znají 26 468 slov a jedinci patnáctiletí ovládají 30 263 slov. Tento poznatek poukazuje i na značný vývoj jejich paměti. Mění se také způsob, jak se učí jazyk. Přibližně do 7 let věku, se děti učí jakýkoliv cizí jazyk stejně jako jazyk mateřský. Od 7 let věku již musí k naučení jazyka vyvinout větší úsilí. I tak se ale snáze učí nové

³ZORMANOVÁ, L. Výuka cizího jazyka u dětí mladšího školního věku. In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 26. 3. 2015 [cit.2021-05-20].

slovní zásobě. Je tedy vhodné toho využít, podobně jako jejich velké snaživosti a iniciativy, k častému procvičování slovní zásoby, ideálně hravou formou.

Při výuce by měly převažovat aktivizující metody, což jsou metody, v nichž se důraz klade „na bezprostřední účast žáků na výukovém procesu, na jejich angažovaném zapojení do výukových aktivit, na vlastní učební aktivity, na myšlení a na řešení problémů.“⁴ Nejvhodněji tyto požadavky plní zapojení her a soutěží do výuky, které jsou jak aktivizující, tak velmi vhodné pro tuto věkovou skupinu a plní i hlavní cíl, což je vzbuzení zájmu o daný předmět. Po začátku puberty, začínají být žáci na tyto aktivity často příliš stydliví, jelikož se bojí toho, že se před vrstevníky „shodí“, a tak na ně často nereagují dobře. Vyrůstající význam vrstevníků v mladším školním věku ale vede k soutěživosti, která je následně motivuje k lepším výkonům. Zapojením her a soutěží do výuky lze rozvíjet i jejich schopnost kooperace (hrají li žáci v párech či ve skupinách).

Děti mladšího školního věku také vyžadují častější přestávky ve výuce, protože nejsou schopny dlouhodobého cíleného soustředění. Zapojení her (zvláště pohybových) jim pomůže se učit nenásilným způsobem a zároveň si odpočinout od tlaku školy. Důležité je si též uvědomit, že u dětí mladšího školního věku je méně vyvinutá meta-kognice, což je „jakási sebe-reflektivní složka myšlení, vychází ze znalostí a zkušeností s vlastními schopnostmi a dovednostmi“⁵. Následkem toho není dítě schopné plně provádět sebehodnocení (jen na určité úrovni). Tato dovednost se tvoří postupně v průběhu školní docházky, zvláště pokud jsou k tomu žáci vedeni. Učitel by se měl snažit při výuce uplatňovat individuální přístup, jelikož mezi žáky mladšího školního věku bývají často větší rozdíly a mají odlišné potřeby a styly učení. Individualizace výuky též pomáhá dětem se specifickými vzdělávacími potřebami.

1.2 Specifika výuky dětí mladšího školního věku se specifickými vzdělávacími potřebami

Děti se specifickými vzdělávacími potřebami mají potřeby velmi rozdílné v závislosti na projevu jejich poruch či znevýhodnění. Nevhodně zvolené strategie či metody výuky mohou některým žákům výrazně ztížit a znepríjemnit učení. Mohou zvýraznit rozdíly mezi jednotlivými žáky, což někdy vede ke komplikacím se spolužáky. „Dle Vágnerové (2000) děti středního

⁴ MAŇÁK, J. Aktivizující výukové metody. In: *Rvp.cz* [online]. 23. 11. 2011 [cit. 2021-05-14].

⁵ ŠRŮMOVÁ, Z. *Sebepojetí žáka mladšího školního věku se specifickými poruchami učení*. Praha, 2012, s. 15. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Jana Uhlířová

školního věku hodnotí svoje vrstevníky podle zjevných projevů, ve vztahu k očekávání, ale i podle toho, zda jsou jim jejich projevy příjemné, či nikoliv.”⁶ Děti preferují jedince: „dobře laděné, mající smysl pro humor, jsou přátelské, dovedou pomoci a nejsou sobecké. Tyto děti tedy imponují svými schopnostmi a bez problémů stačí v běžných skupinových aktivitách.”⁷ Děti, které nesplňují tyto požadavky, bývají nejen méně oblíbené, ale mohou být i úplně vyloučeny z kolektivu. Zvolené metody, úprava hodnocení a způsob interakce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami závisí na konkrétních problémech žáka v závislosti na typu jeho postižení či znevýhodnění, jak bude popsáno níže. Specifické potřeby žáků, na které se tento text orientuje, byly vybrány vzhledem k empirické části práce.

Porucha autistického spektra (PAS) je řazena jako mentální postižení. „Mentálním postižením rozumíme takovou vývojovou poruchu, která postihuje osobnost jedince po stránce duševní, tělesné a sociální. Nejvýrazněji zasahuje oblast kognitivních funkcí, kde je snížena úroveň rozumových schopností, ovlivňujících člověka v procesu učení”⁸ Žák s PAS musí vykazovat minimálně šest z dvanácti kritérií. Může selhávat při vytváření vztahů s vrstevníky, nebýt schopen s nimi sdílet emoce a zájmy, trpět nedostatkem sociální a emociální vzájemnosti, řeč bývá opožděna či se vůbec nevyskytuje, nastávají problémy zahájení a udržení konverzace, používání jazyka je stereotypní, při hře chybí rozmanitost a spontánnost, jedinec má problémy napodobovat společenské chování, je zaujat stereotypními činnostmi, lpí na specifické nefunkční rutině, má stereotypní a opakující se pohyby a je zaujat detailními částmi věcí. Konkrétní projevy PAS závisí na závažnosti poruchy a na kombinaci kritérií. Mezi další faktory se řadí problém s udržením očního kontaktu a vyhýbáním se fyzickému kontaktu (zvláště u cizích osob).

U dětí s PAS často dobře funguje frontální či individuální výuka, když je struktura hodin často beze změn, jelikož na odchylky od své rutiny nereagují dobře. Je také vhodnější na ně netlačit, pokud mají odpovídat na otázky před třídou a v závislosti na míře jejich postižení korigovat jejich interakci se spolužáky (př. děti mladšího školního věku jsou citlivé na odchylky

⁶ BAČÍKOVÁ, M. *Vztah žáků prvního a druhého stupně základní školy ke škole*. Olomouc, 2009. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce Alena Petrová. s. 16

⁷ BAČÍKOVÁ, M. *Vztah žáků prvního a druhého stupně základní školy ke škole*. Olomouc, 2009. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce Alena Petrová. s. 16

⁸ KRČÁLOVÁ, H. *Edukace žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace na základní školu uplatňující koncept alternativního vzdělávacího programu Začít spolu*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ilona Fialová s. 10

v chování a tak mohou žáka s PAS vyčlenit z kolektivu, případně začít i šikanovat, naopak při jejich snaze o zapojení spolužáka ho mohou uvést do situací, které jsou mu nepříjemné).

Jako narušenou bereme schopnost komunikace od doby, kdy se začne odchylovat od normy. „Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku“⁹. V empirické části práce se vyskytuje žačka s vývojovou dysfázií a selektivním mutismem. Vývojová dysfázie se projevuje ztíženou schopností nebo neschopností verbální komunikace. Vývoj řeči je od začátku opožděný, dítě má malou slovní zásobu a horší slovní paměť. Má problém se orientovat v delších větách. Verbální komunikaci často nahrazuje neverbální. Je přítomna porucha vnímání řeči a dítě u slov často zaměňuje či vynechává hlásky a slabiky. Je možný nerovnoměrný vývoj intelektu či lehké difuzní poškození CNS. Tito žáci „tvoří věty s častými agramatizmy, např. typické je vynechávání předložkových vazeb nebo špatné skloňování“¹⁰, což jsou problémy, které jsou o to znatelnější u výuky cizího jazyka.

Mutismus je náhlá ztráta schopnosti mluvit na neurotickém či psychotickém podkladu. Může vznikat jako reakce na traumatizující zážitek. Mutismus dělíme na úplný (v případě, že jedinec nemluví za žádné situace s nikým) a na selektivní mutismus (jedinec mluvit dokáže, ale jen s určitými osobami nebo ve specifických situacích).

V případě žáků s narušenou komunikační schopností je též nevhodné trvat na verbálních projevech, protože je to pro ně často nepříjemné a může to vést k úbytku motivace a zhoršení studijních výsledků. Na rozdíl od PAS je zde často lepší upřednostnit u nich párovou či skupinovou výuku, jelikož větší intimita komunikace u nich může vést ke zlepšení a k většímu propojení se zbytkem třídy. Žáci často lépe reagují ve známém prostředí a se známými lidmi. Je důležité vybudovat ve třídě dobrou atmosféru, vhodně podávat zpětnou vazbu a často tyto žáky motivovat.

U specifických poruch učení (což jsou „různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění

⁹ KRČÁLOVÁ, H. *Edukace žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace na základní školu uplatňující koncept alternativního vzdělávacího programu Začít spolu*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ilona Fialová s. 20

¹⁰ PREISSOVÁ, I. Vývojové poruchy řeči. *Pediatric pro praxi*, [online]. 2013, roč. 14, č. 4, s. 142 [cit. 2021-06-03].

mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání.”¹¹⁾ závisí podpůrná opatření na typu poruchy. V případě dyslexie (specifická obtížnou prací se slovy, s psanou řečí, s jejím zpracováním a častými záměnami tvarově podobných písmen, zvukově podobných hlásek, vynecháváním písmen či částí slov a nerespektováním délky hlásek a interpunkce.) se doporučuje mírněji hodnotit psaný projev, vybírat méně náročné texty, případně i texty s většími písmeny. U výuky anglického jazyka zde mohou nastat komplikace, z důvodu odlišnosti psané a verbální formy slova, což jim učení jazyka ještě více znesnadňuje. Je proto vhodné se na začátku hojně věnovat rozvoji mluvení a výslovnosti. Pravopis je dobré hodnotit mírněji.

Mezi poruchy pozornosti řadíme ADHD (poruchu pozornosti s hyperaktivitou), což je geneticky podmíněná neurogení porucha, která často přetrvává do dospělosti. Nejčastější jsou problémy s pozorností, impulzivitou a hyperaktivitou, ale vyskytují se i problémy s krátkodobou pamětí, emoční impulzivitou a deregulací. Příznaky se mění během dětství do dospívání. V mladším školním věku je výrazná nepozornost a motorický neklid doprovázený horším sebeovládáním a často i poruchami učení. S nástupem puberty se motorický neklid často zlepšuje, ale objevují se problémy s organizací, tendence k úrazům a občas i agresivní chování. Tito žáci preferují časté změny, a to v organizaci třídy (páry, skupiny atd.) i ve volbě metod a úkolů. Velmi vhodné jsou hry, které se nehrají v sedě (hry simulační, inscenace, find somebody who apod.) a doporučuje se střídát chvíle aktivity s chvílemi klidu. Tyto děti též velmi dobře reagují, pokud jsou jim přiděleny role či úkoly v rámci třídy (př. vedoucí skupiny). Je zde však nutné jasně vymezit a dodržovat pravidla, která pro přiřazení do oněch rolí musí žák splňovat.

Existují však i obecné strategie, jež může učitel využívat navzdory charakteru poruchy žáka. Měl by si o nich zjišťovat dostatek informací, a to jak o jejich stylech učení a silných stránkách, tak o technických přizpůsobeních výuky dle jejich konkrétního postižení či znevýhodnění. Neměl by na tyto žáky upoutávat zbytečně pozornost (nesmí ale žáky přehlížet, to by též nevedlo k dobrým výsledkům). Učitel by se měl vyvarovat vyvozování nepodložených závěrů o žákovi na základě jeho postižení či znevýhodnění. Každý žák je individuální a má jiné projevy a potřeby než jiný žák se stejnou diagnózou. Učitel by měl nejprve identifikovat jednotlivé problémy konkrétního žáka a jednat na jejich základě. Ve třídě by také mělo panovat

¹¹⁾ KRČÁLOVÁ, H. *Edukace žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace na základní školu uplatňující koncept alternativního vzdělávacího programu Začít spolu..* Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ilona Fialová s. 24

takové klima, v němž se mohou společně učit žáci různých schopností a z různého prostředí. K tomuto jsou velice vhodné párové či kooperativní učební činnosti.

Učitel by měl jasně vymezit a dodržovat pravidla daná žákům, která berou v potaz pouze jejich znevýhodnění či postižení. (U žáka s elektivním mutismem může učitel například tolerovat, že odmítne promluvit před třídou, ale nemůže ho nechat, aby odmítl spolupracovat úplně. U žáka s ADHD zase nesmí tolerovat agresivní chování vůči dalším žákům, které by netoleroval u jiných). Všichni žáci si musí být pravidel vědomi a vědět, že mají být důsledně dodržována. Výkony postižených či znevýhodněných žáků by měly být kladně hodnoceny (ale ne v případě, že by chvála byla neupřímná). U všech žáků platí, že zasloužená chvála či jiný kladný zpevňující podnět dobře působí na motivaci a studijní výkony. V případě žáků se speciálními potřebami, kteří nemusí dosahovat takových studijních výsledků jako jejich spolužáci, jsou však jejich výkony často opomíjeny. Vhodné ohodnocení jejich snahy je pro ně tedy o to více motivační.

Učitel by si měl připravit „systematickou strukturu (jasný řád) pro organizaci činností ve třídě“¹². Dle Pashe je důležitá pečlivě vytvořená struktura s jasně definovanými cíli, činnostmi a postupy hodnocení, které na tyto cíle logicky navazují, pomáhají pro všechny žáky vytvořit „bezpečný a předvídatelný prostor“¹³. K vytvoření tohoto řádu přispívá struktura hodin samotných, kdy učitel žákům sdělí cíle a plán hodiny na začátku každé lekce, nebo výběr metod výuky a naučení žáků konkrétním strategiím. Kupříkladu při výuce zaměřené na psaní v anglickém jazyce, mohou žáci očekávat předvídatelný průběh hodiny – úvod do tématu, brainstorming, tvorba prvního draftu, získání zpětné vazby, tvorba finálního draftu, hodnocení. Pochopení konkrétních strategií žákům pomůže snáze chápat a plnit cíle výuky. Pokud je to možné, vyplatí se u žáka se speciálními potřebami využívat kriteriální hodnocení (než ho srovnávat s ostatními).

Přestože je pro žáky individualizovaná výuka nejlepší, učitel by ji neměl chtít aplikovat u všech žáků a za všech okolností, jelikož je to nad jeho síly. Měl by proto začít s menším počtem žáků, u kterých se zaměří jen na pár cílů, a teprve po čase zhodnotit, jak se tento režim osvědčil. V poslední řadě, by učitel měl vycházet z přesvědčení, že vzdělávání žáků se speciálními potřebami je jejich právo, (ne výsada) a podle toho jednat.

¹² PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, s. 300. ISBN 80-7178-127-

¹³ PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, s. 300. ISBN 80-7178-127-

2 Metody a strategie využívané při výuce anglického jazyka

Prvotní zaměření veškeré jazykové výuky bylo na perfektní znalost gramatiky, jak vyplývá z dominance gramaticko- překladové metody, která byla v téměř nezměněné formě využívána od středověku až do 19. století. Výuka zde probíhala formou překladů vět a cvičení různých gramatických vzorců. I později převládalo výrazné zaměření na gramatickou přesnost, která byla upřednostňována také v rámci konverzace, jež se učila na základě opakování zapsané konverzace v učebnici. Pak procvičování gramatiky ustoupilo před potřebou praktického využití jazyka v životních situacích. Jako opak gramaticko-překladatelské metody se objevila audio-lingvistická metoda, kdy se žáci naopak cílený jazyk snažili učit čistě skrze vystavení poslechu. V počátcích globalizace se objevila nutnost se hlavně „domluvit“. Hodiny začaly tedy převážně probíhat v podobě opakování ukázkových vět za účelem jejich zautomatizování v klíčových situacích. Tento přístup vedl k rozvoji komunikativní metody, jež v mírnější formě v současnosti dominuje jazykové výuce. Komunikativní metoda vychází z toho, že se žáci nejvíce naučí komunikací s ostatními, v reálných situacích a prací s autentickými materiály. Jedna verze prosazuje rovnoměrné zastoupení rozvoje všech jazykových dovedností, druhá verze dává větší důraz na mluvení a poslech.

Díky tomu, že „tradiční kanón výukových metod se vytvářel po celou dobu institucionálního vzdělávání“¹⁴, a obzvlášť v 19. a 20. stol., v současnosti existuje mnoho různých přístupů k výuce anglického jazyka a každý učitel má na výběr pestrou škálu metod a strategií, které může pro svou výuku využít. Pojdme si tedy v této kapitole představit obecně používané výukové strategie a metody, ale také strategie výuky a učení používané při výuce anglického jazyka.

2.1 Strategie výuky

Pedagogický slovník definuje strategie učení jako „posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí nich žák rozhoduje, které dovednosti v jakém pořadí použije. Nad různými strategiemi učení stojí styl učení, který má podobu metastrategie učení“¹⁵ Styly učení jsou „postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na

¹⁴ MAŇÁK, J. CSc. *„Aktivizující výukové metody“*. In: *Rvp.cz* [online]. 23. 11. 2011 [cit. 2021-06-14].

¹⁵ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, s. 230. ISBN 80-7178-029-4

obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních a vnějších vlivů.“¹⁶

Strategie výuky dle Pasche jsou oproti tomu „promyšlené způsoby vedení výuky, které jsou optimální v konkrétní třídě, pro konkrétního učitele a konkrétní učivo (téma, předmět) a které učitel volí, aby se žáky dosáhl vytyčených cílů výuky“¹⁷. Jsou tedy závislé hlavně na učiteli. Tyto strategie v sobě kombinují metody, formy, techniky, prostředky a podmínky výuky. Učitel má na výběr ze tří základních strategií: deduktivní, induktivní a sociálně zprostředkovanou výuku.

Deduktivní výuka je typická pro transmisivní školu. Dle Pasche je alternativní termín pro deduktivní výuku přímá výuka či frontální výuka. Tato výuka je obvykle zahájena sdělením cílů vyučování a učitelovým předložením materiálů ke studiu a jejich prezentací. Následuje čas na procvičení nového jevu žáky (v rámci příkladů se většinou jedná o řízené procvičování, následovat může aplikace nového jevu v úkolech, jež prověří jejich porozumění daného jevu) a jeho následné vyhodnocení učitelem.

Induktivní výuka se typicky objevuje v konstruktivistickém pojetí výuky. Alternativní termín pro ni bývá problémová výuka. Tato hodina začíná badatelskými činnostmi, které žákům pomohou dopracovat se ke generalizaci pravidla či objevení pojmu. Žáci si správnost tohoto pojmu či pravidla následně ověří v autentické situaci. Následuje vyhodnocení výsledků a postupů k získání těchto pravidel. Induktivní výuka reprezentuje autentické učení a snaží se docílit produkce jevu oproti prosté reprodukci poznatků.

Sociálně zprostředkovaná výuka je výuka, ve které se „žáci učí společně a učitel pracuje spíše jako zprostředkovatel nebo moderátor“¹⁸ Informace žáci získávají jeden od druhého či formou prožitku. V této výuce se můžeme setkat s kooperativním vyučováním, hraním rolí či se simulacemi a inscenacemi.

Než budeme pokračovat dále, je potřeba si ujasnit fakt, že terminologie v tomto směru není zcela ustálená. Termín deduktivní výuka lze vidět v různých kontextech jako strategii

¹⁶ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník* Praha: Portál, 1995, s. 236. ISBN 80-7178-029-4

¹⁷ PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, s. 195. ISBN 80-7178-127-4

¹⁸ PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, s. 195. ISBN 80-7178-127-4

výuky, přístup k výuce i jako komplexní výukovou metodu. Z tohoto důvodu budou níže stručně představeny i různé metody běžně užívané při výuce anglického jazyka, které jsou využívány výše zmíněnými strategiemi. Dalším důvodem pro jejich představení je fakt, že organizace výuky a výukové metody bývají často prezentovány jako dominantní prvky výukových strategií.

Prvků výukových strategií je mnoho a různí autoři je rozlišují jinak. Organizace výuky a výukové metody jsou často zmiňovány s výukovými strategiemi proto, že i když kombinace výukových prvků může být relativně libovolná, jejich určité kombinace se vyskytují častěji. U deduktivní výuky se bude častěji jednat o frontální výuku s individuálním vypracováním cvičení. Občas se může, vyskytnou i využití párů, za účelem splnění cvičení, které nelze plnit samostatně (př. procvičení cizojazyčné konverzace). Nejčastěji se u ní budou vyskytovat klasické metody, v případě výuky jazyka metody slovní. U sociálně zprostředkované výuky naopak častěji narazíme na kooperativní a skupinovou organizační formu výuky. Role učitele bude u těchto strategií také odlišná.

Součástí strategií výuky jsou ale též prvky jako instrukce, zpětná vazba, monitoring atd. Tyto prvky se nachází napříč všemi strategiemi, a proto o nich při probírání strategií neslyšíme tak často, jsou ale nedílnou součástí výuky a jejich forma se, navzdory obecným zásadám, též mění v závislosti na typu cvičení, situaci či formě výuky. Například zpětná vazba se u frontální výuky (v ideálním případě) provádí okamžitě a veřejně, nejčastěji je prováděna učitelem. V párové, skupinové či kooperativní výuce žáci mohou zpětnou vazbu dle instrukcí učitele dávat sobě navzájem.

2.2 Metody výuky

Metoda je jeden z mnoha prvků výukových strategií. Doslova znamená „cesta k cíli“. Jedná se o sérii postupných kroků za účelem dosažení určitého cíle. Je nezbytná pro umožnění lidských činností. „Charakter metody určuje sledovaný cíl, ale též další okolnosti, které cestu k cíli podmiňují a umožňují, zejména však subjekt, který za cílem jde a hledá optimální postupy k jeho dosažení. V případě výchovně- vzdělávacího procesu je to učitel spolu se žáky, kteří v úzké kooperaci usilují o edukační cíle.“¹⁹ Ačkoliv tento vztah má různé formy, klíčové je pro něj vždy aktivní nasazení žáka. Výukovou metodu můžeme tedy vymezit jako „uspořádaný

¹⁹ MAŇÁK, J. CSc. *Aktivizující výukové metody*. In: *Rvp.cz* [online]. 23. 11. 2011 [cit. 2021-06-14].

systemém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřující k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.²⁰

Je náročné vytvořit vhodnou a přesnou klasifikaci výukových metod díky množství jednotlivých edukačních jevů. Z tohoto důvodu různí autoři používají ke klasifikaci různá kritéria. Pokud metody dělíme dle fáze výukového procesu, získáme metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační. V případě dělení dle stupně aktivity rozlišujeme: informačně receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické a výzkumné metody. Dle S. Vrány je můžeme dokonce dělit podle počtu žáků na: hromadnou, skupinovou a individuální výuku, přestože toto dělení bývá většinou zařazeno pod organizační formy výuky. Takto můžeme metody dělit prakticky neomezeně, proto se nejčastěji využívá kritérií několik. Vzhledem k omezenému rozsahu této práce si představíme pouze několik metod z Maňákova a Ševcova rozlišení tří skupin metod: klasické, aktivizující a komplexní (na základě stupně složitosti edukačních vazeb). Klasické metody dále dělí na metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické. Vzhledem k množství metod se zaměříme pouze na několik v jazykové výuce často využívaných reprezentantů. V případě zájmu o detailnější popis jednotlivých metod se čtenáři mohou obrátit na výše zmíněný zdroj.

2.2.1 Klasické metody

Metody slovní se odvíjejí od výkladu a pracují s předpokladem, že pro učitele je slovo ten nejefektivnější způsob pro přenos informací, a to nezávisle na tom, zda je mluvené či psané. Zahrnujeme pod ně vyprávění, vysvětlování, práci s textem, rozhovor atd. Pro vyprávění je typický poutavý a dramatický obsah a dynamické podání informací pozorným posluchačům. Je efektivní pro rozvoj kognitivních i afektivních strategií. V jazykové výuce značně podporuje rozvoj jazykových dovedností poslechu a mluvení. Vysvětlování charakterizuje „logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností.“²¹ Hodí se ho používat v situacích, kdy je potřeba žáka dovést k pochopení probíraného jevu ale chybí mu potřebné znalosti a zkušenosti. Výstižně a srozumitelně vysvětlovat patří k základním kompetencím učitele, měl by proto důsledně dbát na vhodný výběr učiva, jeho přednes a délku. Práce s textem je výuková

²⁰ MAŇÁK, J. CSc. *Aktivizující výukové metody*. In: *Rvp.cz* [online]. 23. 11. 2011 [cit. 2021-06-14].

²¹ MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 57. ISBN 8073150395

metoda založená na zpracování textových informací žákem. Klíčové je zde jeho porozumění textu, které je závislé na jeho meta-kognitivních dovednostech a dovednostech v rámci dešifrování textů. Jako poslední zde zmíníme metodu rozhovoru, která „představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob (obvyčejně učitele a žáků) na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl.“²² Při klasickém rozhovoru vzniká dialog na základě oslovení a reakce dvou stran s ideálně stejnými právy.

Dovednostně-praktické metody se zaměřují na praktické vyústění školního vzdělání. V současné době se jedná o koncepci činnostně orientované výuky. Dominuje zde „aktivizace všech smyslů, odpovědnost a metodická kompetence žáků, orientace na konkrétní produkty, kooperativní jednání a zaměření na život“²³. Pro nás je klíčová metoda vytváření dovedností, tedy složka vzdělání zaměřená na připravování žáka k činnosti. Pro osvojení dovednosti se musí žák nejprve naučit pravidla či informace potřebné k realizování této dovednosti, poté si tato pravidla uspořádá dle vlastního uvážení a vypracuje svoji strategii řešení problému či situace. Teprve po vytvoření a využití se tato strategie dokáže přetvořit do automaticky aplikované procedury, kterou může využívat v nových situacích. Přestože dovednosti vychází z teoretického základu, důležité pro jejich zdokonalení je využívat je v praxi.

2.2.2 Aktivizující metody

V aktivizujících metodách žák již informace pasivně nevstřebává, nýbrž je sám jejich zdrojem. Tyto metody „vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů“²⁴. Tyto metody umožňují žákům částečně ovlivňovat cíle výuky rozvíjet svou samostatnost i schopnost kooperace a vychází vstříc jejich individuálním učebním stylům. Maňák a Švec k nim řadí metody diskusní, heuristické, inscenační, didaktické hry atd.

Během diskuze, si žáci mezi sebou či s učitelem vyměňují názory a podporují je argumenty, čímž společně přispívají k řešení daného problému. Je vhodná v situacích, kdy je na jedno téma možné mít více různých názorů, při vytváření vlastních názorů a jejich obhajobě či

²² MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. . Brno: Paido, 2003, s. 69. ISBN 8073150395

²³ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. . Brno: Paido, 2003, s. 91. ISBN 8073150395

²⁴ MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. . Brno: Paido, 2003, s. 105. ISBN 8073150395

týká-li se dané téma hodnotových postojů. V rámci jazykové výuky tato metoda umožňuje zapojení a zaujetí všech žáků od poměrně nízké úrovně a procvičuje s nimi více možných dovedností v závislosti na své roli v debatě. Heuristické metody jsou založeny na objevování. Žáci jsou vedeni k tomu, aby identifikovali problém, analyzovali danou situaci, vytvořili a verifikovali hypotézy řešení. Vynaložení většího úsilí na pochopení problému výrazně usnadňuje jeho zapamatování a zvyšuje motivaci a zájem žáků, jedná se tak o velice efektivní metodu navzdory její časové náročnosti. „Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací.“²⁵ Jedná se tedy o metodu dramatizace reálné situace, kdy je důležité, aby si žáci osvojili vhodné způsoby chování a jednání, a to stejně jako vhodné fráze používané v dané situaci. Inscenace bývají děleny do fází přípravy, realizace a hodnocení. Inscenační metody umožňují větší rozvíjení osobnosti žáků, kultivaci jejich psychických procesů a v rámci jazykové výuky umožňují podrobnou přípravu na reálné situace, ve kterých se mohou v budoucnu ocitnout, mají proto velký význam pro jazykovou výuku.

Didaktické hry mají dvě hlavní pravidla: volnost a zábavnost hry by neměla překrýt cíle hodiny, ale přílišné dodržování učebních cílů by nemělo překrýt vlastní podstatu hry a změnit ji na pouhé cvičení. Tyto hry se často zaměřují na konkurenční boj a soutěživost, jelikož to vede k silnější motivaci a angažovanějšímu zapojení žáků. Hry užívané k osvojování jazykových a komunikačních dovedností při výuce cizího jazyka jsou často považovány za samostatnou skupinu didaktických her. Začlenění her do výuky musí respektovat několik zásad. Mezi ně patří vytyčení cílů hry, diagnóza připravenosti žáků, ujasnění pravidel hry, rolí žáků, stanovení způsobu hodnocení a časového limitu. Také je nutné zajistit vhodný prostor, materiály či pomůcky a promyslet si případné použití jiných variant hry dle aktuální situace.

2.2.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové dle výchovy a vzdělávání“²⁶. Jedná se tedy o komplexní metodické útvary, které jsou formovány propojením metod, organizačních forem výuky a didaktických prostředků

²⁵ MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 123. ISBN 8073150395

²⁶ MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 131. ISBN 8073150395

prověřených praxí. Patří mezi ně frontální, kooperativní, párová a individuální výuka, brainstorming, projektová výuka atd.

Frontální výuka se vyznačuje „společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků; výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy, hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků.”²⁷ Kromě direktivního vedení a transmisivního přenosu vědomostí je pro frontální výuku typické systematické rozdělení hodin, řízené procvičování, střídání s individuální prací a průběžné hodnocení doprovázené detailní zpětnou vazbou. Dle Walberga a Paika má frontální výuka šest fází, které jsou mimořádně efektivní při dosahování úspěchů v učení. Jedná se o každodenní opakování doprovázené kontrolou domácích úkolů, prezentací nové látky v malých krocích, řízené procvičování, týdenní a měsíční opakování, samostatná práce s vysokou mírou úspěšnosti, poskytování podpory a bezprostřední zpětné vazby.

Kooperativní výuka má tyto základní komponenty: „pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny, interakci tváří v tvář, osobní odpovědnost, užití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexi skupinových procesů”²⁸. Množství studií naznačuje, že tato výuka vede k lepším studijním výsledkům a vyšším výkonům než metody tradiční, i když její největší předností je rozvíjení sociálních dovedností žáků. Na její používání ve třídě je ale nutno žáky důsledně připravit, aby se nepřeměnila ve skupinovou výuku. Při výuce jazyka se jedná o vysoce efektivní metodu.

„Partnerskou výukou se rozumí spolupráce žáků při učení v dyadických (dvoučlenných) jednotkách”²⁹. Jedná se o metodu, která nevyžaduje větší přípravu, ale dává více možností k procvičování studijní látky a získávání zpětné vazby. V párech mohou žáci konverzovat v cizím jazyce, hrát hry, opakovat a procvičovat novou látku, vzájemně si kontrolovat správnost úkolů a společně formulovat otázky či body k následnému rozhovoru či diskuzi. Je extrémně efektivní při cizojazyčné výuce, protože žáci potřebují jazyk využívat co nejvíce v praxi.

²⁷ MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 133. ISBN 8073150395

²⁸ KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele 2*. rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 186. ISBN 978-80-247-3357

²⁹ MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 149. ISBN 8073150395

Individuální práci vnímáme jako čas vyhraněný na to, aby žák mohl aktivně plnit myšlenkovou či motorickou činnost, naplánovanou učitelem, který ji usměrňuje, kontroluje a hodnotí. Takto se využívá jen v rámci splnění konkrétních úkolů. Dříve se termín využíval při výuce jednoho žáka jedním učitelem. V obou případech je klíčový individuální přístup a aktivita žáka, tedy „zvýšená, intenzivní, spontánní nebo uvědomělá činnost žáka, jejímž cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a způsoby chování.“³⁰ Tato aktivita rozvíjí samostatnost a tvořivost žáků stejně, jako jejich kritické a samostatné myšlení. Hlavní nevýhodou je, že nerozvíjí sociální dovednosti a existuje jen malá komunikace a spolupráce.

Brainstorming je metoda, během níž žáci vymýšlejí návrhy na řešení konkrétního problému, ty jsou následně společně ohodnoceny. Platí při ní několik pravidel: nepřipouští se kritika žádných nápadů, všechny nápady musí být zapsány, kvůli produkci co největšího množství nápadů musí ve třídě panovat dobrá atmosféra zajišťující volnost v produkci nápadů a žáci by měli hledat inspiraci i v již vyřknutých nápadech. Brainstorming mohou žáci provozovat samostatně, v párech, ve skupině či v celé třídě a může sloužit jako vstup do další metody. Ve výuce jazyka se brainstorming doporučuje provádět na začátku hodiny, při probírání nové látky.

Projektové vyučování je „uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní postavení mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.“³¹ Průběh projektu bývá rozčleněn do fází. Nejprve je nutné vybrat vhodný cíl projektu a vytvořit plán řešení. Jelikož předurčuje výsledek projektu, je záhodno, aby mu žáci věnovali dostatek času a prodiskutovali jednotlivé body. Plán se poté realizuje a žáci vyhodnotí své výsledky a přínos jedinců. Tato část často posiluje sebevědomí a přináší žákům pocit uspokojení a víru ve vlastní schopnosti.

Přímá metoda se vyznačuje vyloučením či omezením mateřského jazyka. V hodině dominuje mluvený dialog. Je velice přínosná v rámci toho, že bez alternativy mateřského jazyka nutí studenty používat cílený jazyk neustále. Rozvíjí se v ní dovednosti mluvení a poslechu, ale kvůli faktu, že nerozvíjí všechny jazykové dovednosti, se zřídka kdy používá v čisté formě.

³⁰ MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 153. ISBN 8073150395

³¹ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 37. ISBN 978-80-210-4142-4

Nejčastěji se s ní můžeme setkat v situacích, kdy žáci pochází z odlišného jazykového prostředí a společný mateřský jazyk nemají.

2.3 Strategie výuky cizího jazyka

Učitel cizího jazyka má mnoho úkolů, které by měl plnit, aby jeho žáci z hodin odcházeli s rozšířením znalosti jazyka, jistotou v jeho používání a schopností dál své jazykové znalosti rozvíjet v různých komunikačních situacích. Učitel by měl pro výuku vytvářet vhodné podmínky, volit metody výuky tak, aby co nejvíce dávaly žákům, měl by i napomáhat v individuálním pokroku žáků samotných a jejich schopnosti se v daném předmětu zdokonalovat sami atd. Strategie užívané k učení se cizímu jazyku můžeme dělit dle jejich funkce v procesu učení, řečových dovedností, dle použití těchto řečových dovedností atd. Stručný přehled různých způsobů dělení strategií učení cizího jazyka můžeme nalézt u Cohena a Weaverové (2006).

Jejich obecné pojetí strategií rozlišuje identifikaci materiálů, které je zapotřebí se naučit, rozlišení materiálů jež je potřeba se naučit, od ostatního materiálu, seskupení materiálů pro zjednodušené učení, procvičování, a monitorování výsledků svého snažení. Toto pojetí strategií učení je velmi obecné a lze aplikovat na jakoukoliv učenou látku. Je také velice jednoduché pro učitele, aby tyto strategie studentům představil a procvičoval s minimálním úsilím.

Na začátku lekce učitel většinou sdělí cíl hodiny, ze kterého žáci pochopí, co se ten den mají naučit. V učebnicích bývají klíčové informace a pasáže též často zvýrazněny. Práce bývá tedy udělána za ně a žáci nemusí přemýšlet nad uváděným tématem. Stačí však, aby učitel lehce upravil prezentaci nové látky, a přesně toto jim umožní. Například může žákům ukázat několik obrázků a nechat je se spolužáky debatovat o tématu hodiny či pomocí brainstormingu najít vhodnou slovní zásobu nebo je nechat si přečíst článek a umožnit jim, aby sami vyznačili nově prezentovanou gramatiku a pokusili se vymyslet pravidla, kterými se řídí. Tyto věci žáky donutí nad tématem aktivně přemýšlet a naučit se aplikovat strategii rozpoznání materiálu, který je potřeba se naučit.

Seskupení materiálu pro zjednodušení učení bývá také žákům vštěpováno jak učitelem, který po vypsání či označení klíčových materiálů žáky (zvláště na prvním stupni) vybídne k opsání do sešitů, tak učebnicemi, jež klíčové informace často vizuálně odlišují a seskupují dle

tématu. Žáci si tedy jsou vědomi nutnosti informace vhodně třídit a seskupovat, ale nemusí je většinou seskupovat sami.

Procvičování dané látky je klíčovou součástí každé hodiny anglického jazyka a leckdy zabere i většinu hodiny. Ve výuce jazyka můžeme rozlišovat řízené procvičování a volné (samostatné) procvičování. Řízené procvičování je procvičování, které omezuje, co a jak mohou studenti říci či napsat v závislosti na omezení uvedené učitelem či materiálem. V rámci gramatiky se nejčastěji používají doplňovací cvičení, kde žák doplňuje pouze nový gramatický prvek, případně příkladové věty různými způsoby upravuje (např. mění kladnou větu za zápornou či otázku). V samostatném procvičování žáci již cílenou gramatiku používají podle předešlého vzoru sami (př. v případě větné konstrukce *there is/ there are* mají studenti za úkol se jeden druhému ptát na to, co mají v pokoji, musí tak sami vymyslet a vytvořit otázky a odpovídat na otázky partnerovi).

Poslední dle tohoto dělení je monitorování výsledků žákova úsilí. Žáci o svém postupu mají většinou jasnou představu hlavně díky hodnocení učitele. Rozdíl je ale v tom, že žáci často obdrží známku, v tom pro ně pak monitorování vlastního výsledku končí. Je proto důležité žákům dopřávat kvalitní zpětnou vazbu a s tou pracovat.

2.3.1 Dělení strategií dle řečových dovedností

Strategie učení dělené dle řečových dovedností podporují rozvoj čtyř hlavních řečových dovedností. Těmi jsou poslech, mluvení, čtení a psaní. Správně zvolené strategie napomáhají nejen k usnadnění učení, ale také je dělají barvitější a efektivnější. Tato klasifikace také zmiňuje překlad a slovní zásobu jako důležité oblasti pro rozvoj všech řečových dovedností. Toto dělení je velice přehledné v tom, že usnadňuje žákovi reflexi své vlastní práce, jelikož je snadné uvědomit si, kterou strategii v dané chvíli využívá a usnadňuje i práci učitele v rámci strategií výuky. V některých případech se tyto strategie prezentují v párech jako učení skrze významově orientované vstupy (poslech a čtení) a skrze významově orientované výstupy (psaní a mluvení). Newton k tomuto rozlišení přidává i jazykově orientovanou výuku (gramatika a slovní zásoba) a plynulost projevu (tu lze vnímat jako součást dovednosti mluvení). I učebnice jazyka jsou v dnešní době často koncipovány tak, aby v jedné hodině byla zastoupena cvičení pro všechny

řečové dovednosti. Přestože je však snadné poznat, které strategie žák využívá, jejich efektivní užívání vyžaduje komplexnější úvod a praxi.

Ukázkou tohoto je rozvoj dovednosti čtení. Většina žáků si neuvědomuje, že články, které jim budou představeny, jsou koncipovány tak, aby nerozuměli všemu. Vždy se tam objeví slovní zásoba, kterou žák ještě nezná, ale kterou k zodpovězení otázek nepotřebuje. Důvodem toho je snaha simulovat reálné situace a odstup od klasické metody překladu. Žák se musí být schopen v textu orientovat a najít odpovědi na otázky. Jedná se tedy o něco jiného než čtení v jejich mateřském jazyce, což vyžaduje praxi testování různých strategií. I když tyto strategie jdou využít ve stejných situacích ke zkvalitnění čtení i v mateřském jazyce, neznalost slovní zásoby či gramatických struktur je výrazně znesnadňuje.

Než žák začne číst, může si udělat o textu určitou představu. Jedná se o schopnost předvídání, díky níž na základě předchozích znalostí žák získá určitý náhled. Tento náhled se může změnit na základě dodatečných informací, které získá z textu. V praxi by studenti dostali článek z časopisu s titulkem *First gold* a s obrázkem sportovce držícího medaili. Učitel pak může zadat úkol „What do you think the text is about? Discuss in pairs“. Tato diskuze donutí žáky se zamyslet nad názvem a kontextovými vodítky a připraví je to na čtení článku (např. budou očekávat sportovní terminologii, budou mít představu o obsahu, jež jim usnadní domýšlení neznámých slov a frází).

Pokud se nesnažíme porozumět všemu v článku a zajímá nás vyhledání konkrétní informace či potvrzení naší predikce, může využít strategie jiné (například skimming či scanning). Skim reading je strategie čtení velice podobná rychločtení, během níž rychle prohlédneme text a uděláme si obecný přehled o obsahu na základě klíčových slov³². Tato strategie může žákům ušetřit mnoho času a lze ji využít například při výběru materiálů pro práci. Žáci kupříkladu obdrží časopis, dostanou za úkol přečíst si článek o úspěchu a následně svůj výběr porovnat s výběrem ostatních členů skupiny. Místo toho, aby si žák pozorně přečetl celý časopis, zběžně ho prolísta a pro potvrzení si udělá obecný přehled u těch, u nichž předpokládá, že se týkají úspěchu, ty si následně může přečíst pozorně, aby splnil zadaný úkol. S touto strategií mívají žáci často problémy, na pokyn „zběžně si přečtete“ začnou často text pročit a překládat

³²(*Vlastní překlad*) SCRIVENER, J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. New York: Macmillan Publishers, 2011, s. 265. ISBN 978-0-230-72982-7

větu po větě. Scanning je strategie čtení, během níž se jedinec snaží v textu najít konkrétní informaci. Číst tímto způsobem je velice užitečné, jelikož to též šetří čas i energii. Také je to strategie, která velice zjednodušuje úkoly, jež se u čtení běžně zadávají (otázky k textu). Zvláště u nižších úrovní jsou u otázek používána stejná slova a fráze usnadňující jejich nalezení v textu. Tyto strategie v mateřském jazyce často provozujeme automaticky (skimiming u článku, když se rozhodujeme, zda nás bude zajímat a zda si ho chceme přečíst, scanning u hledání konkrétních informací), přesto je ale zapotřebí je trénovat.

Další pro nás důležitou strategií je čtení za účelem získání informací či rekreace. Obě tyto strategie již vyžadují přečtení a pochopení textu jako celku. Pokud čtenáři již aplikovali některé z předešlých strategií, je tato část podstatně snazší, protože si nepochopené části mohou na základě předchozích informací domyslet. To jim urychlí jejich námahu, ale i zlepší kvalitu pochopení. Je důležité si však uvědomit, že pro pochopení textu není nutná absolutní slovní zásoba. Čtenář by si měl přečíst určitý celek (větu či souvětí) a pak si zkusit problémové části domyslet. Čtenář má před sebou například větu. I won a lot of competitions so I am proud of myself, pokud neví, co znamená competition a proud, ale ví, že text pojednává o úspěšné sportovkyni, dokáže si z kontextu domyslet competition a pochopí, že slovíčko *proud* má pozitivní konotaci.

Strategie poslechu jsou v mnohém podobné jako strategie čtení, jelikož se zaměřují na pasivní porozumění jazyka a nutí žáky se potýkat s neznámým jazykem. Zahrnují „strategie sloužící k seznámení se zvukovou podobou jazyka, procvičování poslechu, strategie zaměřené na porozumění slyšenému a kompenzaci v případě neporozumění“³³

I zde může žák využít schopnosti predikce díky tomu, že situace vyžadující poslech bývají často předvídatelné a posluchač může využít i náznaky z vizuálního kontextu. Pokud nás na ulici zastaví člověk s mapou v ruce a někam ukazuje, můžeme předvídat, že se ptá na cestu. Soustředíme se tedy, zda zaslechneme slovní zásobu, která se v tomto kontextu běžně vyskytuje. Na základě predikce si můžeme vytvořit hypotézy o dalším průběhu konverzace. To může být usnadněno dostatečným nácvikem na předvídatelné situace. I když vizuální náznaky a kontext pochopení poslechu výrazně zjednodušují, nejde se na ně bohužel vždy spolehnout.

³³ VLČKOVÁ, K. a J. PŘIKRILOVÁ. *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, s. 10. ISBN 978-80-87063-44-6

Hodiny zaměřené na poslech se většinou odvíjejí od předem daného schématu. Začne se úvodem do tématu, zadáním úkolu a přehráním poslechu, poté následuje zpětná vazba úkolu (pokud žáci nedokázali úkol splnit, přehrání poslechu a zpětná vazba na něj se opakují), následuje závěr (veškeré nejasnosti se dodatečně vysvětlí, zopakuje se, co se žáci naučili či následuje přechod do dalších aktivit). Tyto úkoly na sebe musí plynule navazovat, i když je možné je dále upravovat (přidat přípravný úkol mezi úvodem a poslechem, dát několik různých úkolů a poslechů se stoupající náročností).

Strategie psaní též nejsou žákům přirozené a musí jim být představeny a soustavně s nimi procvičovány. Žáci se musí naučit svůj výtvor nejprve vhodně naplánovat a rozvrhnout. Musí se naučit svou práci posoudit a počítat s možnými prepisy. Při plánování a posuzování své práce si musí uvědomovat hodnotící kritéria a být schopni je v práci identifikovat. V první řadě tedy učitel musí žáky naučit, že než začnou psát, musí si rozmyslet, o čem budou psát. Ideální k tomu je brainstorming, během kterého si poznamenají klíčová slova, fráze a témata, která v textu chtějí zmínit. Následně by tyto ideje měli rozvrhnout do vhodné formy. Ve standardní eseji by měli například mít úvodní odstavec, v němž představí své téma, tělo textu by se mělo skládat z odstavců, který každý rozebírá jednu myšlenku, a poslední odstavec by měl být závěr, shrnující dosavadní poznatky. Pokud má žák za naopak úkol napsat dopis, musí počítat s věcmi, jako jsou zdvořilostní fráze používané při pozdravu i při rozloučení.

Teprve po takovémto rozvržení by žák měl začít sepsávat první koncept textu. Při psaní tohoto konceptu by se neměl ohlížet na jeho přesnost, ale na obsah. Až po jeho sepsání by se měl pokusit o přesnou verzi. K sepsání této veze již musí brát v potaz požadavky práce, tedy gramatickou přesnost, vhodnou slovní zásobu, návaznost, souvislost textu, pravopis a vhodný tón (oficiální e-mail bude např. uveden Dear Sir or Madam oproti Hi). Tato pracovní verze by již měla obdržet detailní zpětnou vazbu, na základě níž by žák mohl napsat finální verzi. Zpětnou vazbu může žák obdržet od učitele nebo od spolužáků.

Zpětná vazba je u psaní klíčová, jelikož může žákům ukázat rozdíl v kvalitě mezi něčím napsaným „z hlavy“ a napsaným po splnění předešlých kroků. Nejen to, ale zapojení žáků do procesu zpětné vazby jim dá praxi v hodnocení své vlastní práce a v přehledu kritérií potřebných k úspěchu. Je vhodné těmito strategiím učit na nižších úrovních, protože (kromě toho, že tyto základy jim usnadní psaní v budoucnu) jsou texty, které budou tvořit kratší, a tak mají možnost

jich porovnat více a utvoří si představu o tom, jak vypadá kvalitní práce a po čem se mají dívat. Například po zadání úkolu „napište dopis kamarádovi popisující, co jste dělali o prázdninách, limit je 200 slov“, žáci napíší dopis, který, pak dají jinému spolužákovi. Ten bude mít za úkol dopis přečíst a opravit na základě kritérií, které učitel napsal na tabuli. Poté si žáci mohou dopisy opět vyměnit a opravu zopakovat. Tímto způsobem se lépe seznámí s procesem hodnocení, porovnajjí různé fráze používané ve stejném kontextu. Jeden student se rozloučí „Miss you“, jiný „Hugs and kisses“, další „Cant wait to see you“, a pochopí, na co si oni sami mají dát při psaní pozor.

Strategie mluvení rozvíjejí žákovu schopnost zapojit se a pokračovat v konverzaci, a to i navzdory nedostačující slovní zásobě. Zahrnují i strategie, jako je příprava na očekávané situace. Na očekávané situace se žáci na hodinách připravují běžně, jelikož je to jeden z hlavních cílů výuky. Žáci si mohou konverzace na tato témata (př. ptaní se na cestu, nakupování, ubytování se v hotelu atd.) nacvičit v párech, hraním rolí či skrze různé didaktické hry. V nižších úrovních se mluvení rozvíjí neustálým procvičováním. Nejprve řízeným, kdy žáci opakují či obměňují věty dle předlohy, následuje volné procvičování, kdy věty musí vymýšlet sami a reagovat na otázky spolužáků. Je též třeba mít na paměti, že mluvení není nikdy individuální činnost a že součástí mluvení je i poslech, umožňující jedinci v konverzaci reagovat, díky tomu, že svému partnerovi porozuměl.

Plynulost má zde navrch oproti gramatické přesnosti, což je pro mnoho lidí náročné, jelikož na gramatiku býval dříve dáván větší důraz. Lidé tak mají často strach, že se „zesměšní“, pokud udělají chybu. Klíčové je vytvořit ve třídě takovou atmosféru, v níž se žáci nebojí mluvit a dělat chyby. Učitel tedy musí zvážit, jakým způsobem bude podávat žákům zpětnou vazbu (např. dělat si poznámky a společnou zpětnou vazbu provést na konci hodiny, aby žáci nebyli při hovoru rušeni). Žáci by též měli procvičovat popis a různé větné konstrukce umožňující jim pokračovat v konverzaci, i když jim potřebná slova či fráze chybí. Newton se přesto domnívá, že nácvik plynulosti, by měl probíhat při probírání známých témat, aby chybějící slovní zásoby bylo co nejméně. Další, co je pro nácvik plynulosti typické, je rychlejší tempo práce, větší množství vstupů a výstupů a samozřejmě prvotní zaměření na pochopení konverzačního partnera a schopnost se jasně vyjádřit.

Jeden často opomíjený aspekt mluvení a poslechu je výslovnost. Většinou se počítá s tím, že se žák naučí výslovnost přirozeně při rozšiřování slovní zásoby a učitelé jen občas do hodin zapojují chórové procvičování. Výslovnost však hraje v porozumění jazyku velkou roli, je tedy vhodné se jí dostatečně věnovat již v začátcích a nevěnovat se jen výslovnosti jednotlivých slov, ale celých částí vět, jelikož pro žáky bývá zkracování a spojování (linking) často velmi složité.

Newton uvádí pět zásad mluvení, které by měl učitel nižších úrovní mít na paměti. Měl by se zaměřit na relevantní jazyk (na to, co žáci mají šanci použít), udržovat zájem žáků (variabilitou aktivit), nepřehltit žáky množstvím nové látky, ujistit se o pochopení nové látky a vytvořit bezpečnou a kooperativní atmosféru. Tu, dle Scrivenera, pomáhá navozovat běžný hovor před začátkem hodiny či trávením několika minut konverzací o novinkách v životech žáků.

Slovní zásoba a schopnost překladu jsou klíčové pro rozvoj všech výše zmíněných řečových dovedností. Slovní zásobu získává žák postupně a závisí na paměti, asociacích a opakování. Žáci mohou novou slovní zásobu pochytit z různých situací (z běžné konverzace, z cíleného vyučování učitelem, ze čtení či poslechu a od sebe navzájem). Existují též dvě možnosti, jak se žák novou slovní zásobu může učit, implicitní a explicitní. Explicitně učená slovní zásoba je vybírána učitelem a systematicky prezentována žákům. Implicitně učená slovní zásoba se děje v „okamžiku“, v situaci kdy se nové slovo objeví v textu či konverzaci. Studie prokazují, že nejefektivnější je kombinace obou těchto strategií³⁴. Pro snazší zapamatování mohou žáci slovní zásobu dělit do tematických skupin, vyrábět si paměťové karty, zkoušet mnemotechnické pomůcky, ale hlavně slovní zásobu často používat a opakovat.

Stojí za zmínku, že dle tohoto dělení jsou dnes strukturované hodiny jazyka. Nejčastěji bývá hodina rozdělena tak, aby v ní byl prostor pro procvičení všech řečových dovedností. Otázkou je, zda „existuje nějaké odůvodnění proto, věnovat stejný čas všem aspektům jazyka.“³⁵ Nad kterými dovednostmi stráví se studenty nejvíce času, si volí sám učitel podle potřeby žáků, nejčastěji se však setkáváme s mírným komunikativním přístupem, kde jsou jazykové dovednosti vyvážené, či naopak s jeho razantnější formou, kde je dáván důraz na mluvení a poslech. První varianta je však rozšířenější, jelikož garantuje, že učitel se studenty vyváženě procvičí veškeré jazykové dovednosti, i když bývá časté, že tyto hodiny jsou doplněny „konverzačními“ hodinami

³⁴ AL-DARAYSEH, A. *The Impact of Using Explicit/Implicit Vocabulary Teaching Strategies on Improving Students' Vocabulary and Reading Comprehension*, 2014, Vol. 4, No. 6, s. 1113. ISSN 1799-2591

³⁵ (Vlastní překlad) NEWTON J. *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Milton: Routledge, 2008. ISBN 0-203-89170-8

zaměřenými pouze na mluvení. Bohužel na řádné procvičení strategií je potřeba více času než kolik takové dělení času nabízí, a je tedy spíše výjimka, když jsou hodiny zaměřeny na individuální dovednosti.

2.3.2 Dělení strategií dle jejich funkce

Strategie učení dle jejich funkce či procesu zpracování informací dělíme na kognitivní, meta-kognitivní, afektivní a sociální. L.R. Oxfordová k nim přidává ještě rozdělení na paměťové a kompenzační. Dále rozlišuje strategie primární (paměťové, kompenzační, kognitivní) a sekundární (meta-kognitivní, afektivní, sociální). Tyto strategie jsou komplementární k dělení strategií dle řečových dovedností. Toto dělení žákům dovoluje rozvíjet strategie ovlivňující učení jazyka napříč výše zmíněnými řečovými dovednostmi.

Kompenzační strategie „umožňují žákům porozumět cizojazyčnému sdělení a vyjadřovat se v cizím jazyce i přes případné přirozené nedostatky ve znalostech, které jsou dány tím, že se jedinec jazyk teprve učí.“³⁶ Tyto strategie žák využije již od úrovně A2. Obzvláště důležité je rozvíjet je u dětí mladšího školního věku, protože mají silnější motivaci a necítí ještě silný stud před ostatními.

Paměťové strategie usnadňují žákům zapamatování a vybavování informací díky smysluplnému uspořádání věcí, jejich častém opakování, vhodně vybudovaným asociacím a mnemotechnických pomůckám. V rámci jazyka jsou paměťové strategie klíčové hlavně pro rozvoj slovní zásoby. Žáci se nesmí nechat „zahltit“, tím že se budou snažit zapamatovat velké množství nových slov. Udává se, že bez předchozího tréninku je jedinec schopen si zapamatovat 7 (+- 2) slov za jedno sezení. Křivka zapomínání nám zase dokazuje nutnost opakování látky. Pokud se snaží zapamatovat si větší množství slov, toto číslo se snižuje, což vede k frustraci žáků. Žáci si pro snazší zapamatování musí umět nová slova vhodně uspořádat. Učitel by se v hodinách měl snažit budovat na základě již existujících znalostí žáků, čímž by měl přirozeně opakovat nedávno naučenou látku. Přesto je nutné, aby si žáci množství slov dokázali zapamatovat sami. Pokud jsou si slova příliš podobná zvukově či významem, je pro žáky náročnější si je zapamatovat.

Sociální strategie se týkají sociálních vztahů a podporují týmovou práci a úspěšnou komunikaci v daném jazyce. Podobně jako u kompenzačních strategií je jejich cílem úspěšná

³⁶ VLČKOVÁ, K. a J. PŘIKRILOVÁ. *Strategie učení se cizímu jazyku. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011, s. 10. ISBN 978-80-87063-44-6.

komunikace a porozumění s jiným mluvčím. Žáci si musí osvojit kladení otázek pro objasnění neporozuměných instrukcí či konverzace. Musí na sebe být schopni vhodně přilákat pozornost, zformulovat otázku a případně se dále doptat na to, čemu nerozumějí. Tyto schopnosti jim umožňují úspěšně pracovat v páru či ve skupině, pomáhají při komunikaci s učitelem a nenásilně procvičují základní gramatické struktury. Jedná se o kvality, které nejvíce podporujeme při kooperativní výuce.

Afektivní strategie se vztahují k motivaci, emocím a přístupu k učení. Nejčastěji se používají v rámci redukce úzkosti a pozitivní sebe-reflexe žáků. Kognitivní strategie žákům pomáhají správně zpracovat informace (vyvolat, seskupit, identifikovat a uchovat). Pomáhají také využít předešlé znalosti na pochopení nové látky, vhodně shrnout informace či správně zvolit slova do patřičného kontextu.

Meta-kognitivní strategie žák využívá při plánování postupu, monitorování svého využívání daného jazyka a následné evaluaci své práce. Plánování postupu se žák může naučit snadno, pokud mu učitel představí vhodné postupy pro konkrétní operace, ale naučit se správně hodnotit svou práci je podstatně složitější. Žák si musí nejen přesně uvědomovat kritéria hodnocení učitele, ale musí aplikovat jiná kritéria na různé řečové dovednosti. Zvláště u poslechu a mluvení je náročné dostat vhodnou zpětnou vazbu. Je proto dobré věnovat zpětné vazbě dostatek času, zaměřit se na analýzu chyb a naučit žáky dávat spolužákům zpětnou vazbu, jelikož se tak nejsnáze naučí hodnotit své vlastní výkony.

2.4 Shrnutí

Jak již bylo zmíněno, strategie výuky jsou „promyšlené způsoby vedení výuky, které jsou optimální v konkrétní třídě, pro konkrétního učitele a konkrétní učivo (téma, předmět) a které učitel volí, aby se žáky dosáhl vytyčených cílů výuky“³⁷. Skládají se z metod, forem, technik, prostředků a podmínek využitých ve výuce, jež učitel kombinuje dle vlastního uvážení, aby docílil optimálních výsledků. Tři základní strategie (deduktivní, induktivní a sociálně zprostředkovaná výuka) reprezentují nejčastěji využívané kombinace těchto aspektů. Deduktivní výuku uvidíme kupříkladu nejčastěji jako frontální výuku s individuální prací na konkrétní úkoly. Bude při ní panovat větší disciplína, řád a dominovat slovní výukové metody. Učební aktivity se u žáků budou častěji střídat, ale bude na ně vymezeno jen omezené množství času. Často bude probíhat řízené procvičování. Funkce učitele bude direktivní a zpětná vazba bude

³⁷ PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, s. 195. ISBN 80-7178-127-4.

nejčastěji prováděna na místě před ostatními atd. Sociálně zprostředkovaná výuka bude oproti tomu využívat nejčastěji párovou, skupinovou či kooperativní výuku. Budou dominovat aktivizující a komplexní výukové metody. Žáci budou trávit více času u konkrétních aktivit, a budou dávat větší důraz na zpětnou vazbu a učit se z ní.

Při výuce jazyka, bude učitel dávat přednost strategiím jazykové výuky, ale to neznamená, že obecné strategie budou zapomenuty. Při výuce gramatiky nejčastěji uvidíme prvky deduktivní strategie, jelikož se zde žáci musí naučit a automatizovat využívání konkrétních gramatických vzorců, které jim jsou neznámé. Učitel tedy musí představit novou látku a dohlížet, zda ji žáci dobře reprodukuje. Žáci musí novou látku notně procvičit, než ji budou moci volně využívat a učitel musí na místě opravovat jejich chyby a ujistit se, že novou látku chápou. Během výuky mluvení, ale častěji uvidíme prvky sociálně zprostředkované výuky. Konverzace bude probíhat v párech či ve skupinách a žáci se budou učit jeden od druhého. Učitel bude výuku spíše usměrňovat. Vidíme tedy, že spíše než rozlišovat strategie samotné je důležitější rozpoznat aspekty, ze kterých jsou složeny, a v empirické části se právě na tyto aspekty strategií zaměříme.

3 Empirické zkoumání (Sebe-studie)

V empirické části práce se autor snaží rozšířit své obzory, vylepšit kvalitu výuky, udělat si lepší přehled o možnostech individualizace výuky jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a celkově zlepšit svůj styl výuky. Také se pokouší představit sebe-studii jako vhodný nástroj učitele na vylepšení své výuky a motivovat čtenáře k jeho využití. V této kapitole si nejprve obecně představíme výzkumnou metodu sebe-studie a jí využívané způsoby sběru dat. Následně si představíme metodologii používanou v této konkrétní sebe-studii a očekávané problémy, typický průběh vyučovacích hodin a samotné žáky.

3.1 Sebe-studie

Pinnegar si představuje sebe-studii jako „metodologii pro studii profesionálního provedení práce“³⁸. Wilcox též vidí její velký potenciál pro rozvoj schopností učitele a způsob, jakým může zmapovat své silné i slabé stránky. Mishler zase sebe-studii připsal specifický soubor charakteristik. Tvrdí že, vychází od jedince, je soustředěná, interaktivní a cílená na zlepšení jedince. Také využívá více (většinou kvalitativních) metod, k získání dat (Loughran, 2007).

Sebe-studie je jednou z forem kvalitativního výzkumu, specifická je tím, že se jedná o detailní studium jedince, který je sám autorem tohoto výzkumu. Jako u jiných případových studií je pro ni typická kombinace různých technik sběru informací. V případě pedagogického kontextu může informace autor výzkumu získávat od svých studentů (formou zpětné vazby, dotazníku či rozhovoru), od svých kolegů či jedinců schopných jeho práci kvalitně ohodnotit (v tomto směru jsou ideální hospitace prováděné v hodinách autora výzkumu). Je možné nechat kolegy, ať se zaměřují na jeden prvek výuky (př. způsob, jakým učitel podává zpětnou vazbu) nebo ať si sami zvolí, na co se u učitele zaměří. Pokud je kolegů více, je možné po nich chtít, aby se zaměřili na totožný prvek výuky, tím získat tak na něj získají více názorů z různých úhlů pohledu, nebo je požádat o zaměření na různé jevy ve třídě (např. jeden se zaměří na reakce žáků druhý na využití metod výuky). Nejvíce dat ale získává autor výzkumu pozorováním (pokud sám sebe nahraje), metodickým a stálým vedením pracovního deníků a reflexí jednotlivých hodin.

³⁸ LOUGHRAN, J. et al. *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Berlin: Springer, 2007, s. 817. ISBN 1-4020-1812-6

3.2 Metodologie a očekávané problémy

Tato sebe-studie vznikla na základě metod učebního deníku, dvou hospitací a dotazníku daného žákům. Hospitace byly provedeny v prezenční výuce. V rámci online výuky se veškeré skupinové lekce nahrávaly a následně rozesílaly žákům, jejich rodičům a učitelům, takže mohly být využity za účelem sebe-studie.

Na začátek je nutné zmínit, že mám velké zkušenosti se zpětnou vazbou skrze hospitace a dotazníky, a tak bylo snazší předpovídat slabiny, které se v mých vyučujících hodinách objeví. Během posledních pěti let jsem měla zkušenost s hospitacemi, nejprve od PhDr. Gráfa, který v rámci programu Jazykoffka hospitace podporoval, posléze během akreditace CELTA a nakonec na stáži v Anglii, na všech zmíněných místech studenti též vyplňovali dotazníky hodnotící lektory. Soustavně byly jako pozitivní aspekty mé výuky zmiňovány: individuální a přátelský přístup ke studentům, dobrý monitoring a práce s časem. Jako mé slabiny mi byly vytýkány: nejasné instrukce, problémy s ukázkováním žáků a občas komplikované vysvětlování v rámci dodávání zpětné vazby.

Hospitace prováděla kolegyně L. z dětského centra. Zvolena byla z důvodu, že byla má nadřízená a měla s vedením kurzů velké zkušenosti. Po přechodu do online režimu se také mohla napojit do hodin a dát mi zpětnou vazbu i z nich. Mé hodiny navštívila jednou prezenčně a osmkrát v online režimu. Další hospitaci provedla kolegyně J., která má bohaté zkušenosti s výukou jazyků i s dětmi se speciálními potřebami. Také se aktivně zajímá o různé možnosti individualizace výuky.

Dotazníkem (příloha č. 1) jsem se inspirovala v článku Jany Strakové na téma „Mohou děti hodnotit naši práci?“³⁹. Článek byl převzat z *Moderního vyučování* a jednalo se o rozhovor s ředitelem nizozemské školy, kde žáci učitele hodnotí běžně. Toto hodnocení provádí povinně všichni učitelé dvakrát do roka a před jeho schválením radou školy a radou rodičů byl vyvíjen přes rok. Důvod pro jeho zvolení byl fakt, že ředitel zmiňoval jeho vhodnost pro věkovou skupinu 11 až 12 let. Dle jeho zkušeností i takto mladí žáci „jsou schopni velmi přesně popsat a velmi dobře posoudit, co se v hodinách děje“⁴⁰. Žáci měli napsané instrukce na jeho vyplnění a

³⁹ STRAKOVÁ, J. *Mohou žáci hodnotit naši práci?* In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 15. 9. 2006 [cit. 2021-03-03].

⁴⁰ STRAKOVÁ, J. *Mohou žáci hodnotit naši práci?* In: *Clanky.rvp.cz* [online]. 15. 9. 2006 [cit. 2021-03-03].

jednotlivé body jsem s nimi prošla ještě verbálně, abych se ujistila, že všemu rozumí. Vyplňovali je doma a zpět jsem od nich dostala 12 dotazníků.

3.3 Žáci

Tato sebe-studie začala ještě před koronavirovou krizí, takže v jejím průběhu nastaly určité změny. Na počátku byly učeny dvě skupiny o osmi a devíti žácích. Následkem koronavirové krize se výuka přemístila do online režimu a změnil se počet žáků. Zůstala jedna skupina o sedmi žácích a osm individuálních online lekcí.

Převážně se jednalo o žáky do 12 let, i když mezi nimi byli dva 14letí. Z toho bylo pět hochů a deset děvčat, v rámci speciálních potřeb jsou mezi nimi žáci s dyslexií, s ADHD, s PAS, se selektivním mutismem a vývojovou dysfázií a dva žáci, pro které není český jazyk mateřským jazykem. Všichni zmínění fungují ve svých školách normálně jen s pomocí individuálního vzdělávacího plánu, s minimální úpravou metod, organizace a hodnocení. Jen ve dvou případech využívají asistenta pedagoga. A pouze jedna žákyně měla ve škole zabezpečenou výuku předmětů speciálně pedagogické péče. Většina výuky probíhala v anglickém jazyce, takže žáci s odlišným mateřským jazykem neměli výraznější problémy s výukou. Naopak u žáčky se selektivním mutismem a vývojovou dysfázií se výrazně projevoval nedostatek slovní zásoby v obou jazycích.

3.4 Typický průběh hodin

Skupinová hodina trvá 60 minut a je zaměřená převážně na komunikaci v anglickém jazyce. Hodina většinou začíná krátkou hrou zaměřenou na slovní zásobu a tvorbu jednoduchých vět (např. 20 otázek, hra aktivity se slovní zásobou z minulé hodiny, find somebody who atd.), pokud probíráme nové téma, tak často začínáme brainstormingem slovní zásoby či prezentací nové gramatiky. Poté občas následuje řízené procvičování a diskuze či volné procvičování formou hry, dramatické inscenace, diskuze či konverzace.

V prezenční výuce byly často používány deskové hry či konverzační hry typu speed dating, aby si studenti mohli cílený jazyk procvičit v párech či skupinách. V online hodinách jsou tyto manévry náročnější, takže byly častější diskuze či hry typu *Riskuj*. Konec hodiny býval zaměřen na oboustrannou zpětnou vazbu. Studenti skupinové hodiny jednoznačně preferovali

prezenční výuku, která jim umožňovala na hodinách více mluvit a byla soukromější (pokud udělají chybu v online výuce, tak ji slyší všichni účastníci video hovoru a pro několik žáků je to značně demotivující, skupinové lekce jsou také nahrávány a zasílány na email rodičům na konci každé hodiny).

Individuální hodiny trvají většinou 45 minut. Jsou upraveny dle individuálních potřeb žáků. Mají větší zaměření na gramatiku, jelikož s tou mívají studenti největší obtíže, ale neopomíjí ani mluvení a poslech. Struktura hodin a výběr cvičení se často mění podle témat, která studenti chtějí probírat.

4 Výsledky zkoumání

Jak již bylo zmíněno, strategiemi výuky rozumíme „promyšlené způsoby vedení výuky, které jsou optimální v konkrétní třídě, pro konkrétního učitele a konkrétní učivo (téma, předmět), a které učitel volí, aby se žáky dosáhl vytyčených cílů výuky“⁴¹. Tato nejčastěji využívaná definice je však velmi obsáhlá, z toho důvodu budeme na strategie pohlížet jako na postupy, které mají různé momenty či aspekty. Těchto aspektů si budeme všimnout v této části, která zkoumá výsledky sebe-studie. Jelikož je takovýchto aspektů mnoho, zaměříme se jen na ty, které měly na vývoj mé výuky největší dopad a které jsou součástí každé vyučovací hodiny navzdory používaným metodám. Následně si představíme některé jednotlivé metody, jež byly v hodinách využívány, a zmíníme jak na ně žáci reagovali. Kapitola bude zakončena zpětnou vazbou od žáků.

V této kapitole si představíme některé tyto aspekty výuky. Jedná se o instrukce, monitoring, prezentaci učiva, práci s časem a zpětnou vazbu. U každého aspektu nejprve uvedeme, jaká je optimální forma jeho provedení, jak se autor přibližuje k této formě, ukážeme zpětnou vazbu hospitací a autorovu reakci na ně spolu s pokusy o zlepšení a jejich výsledky. Při výběru aspektů a popisu jejich optimálních forem, na které se zde zaměříme, jsme vycházeli z *The Framework for teaching* Charloty Danielsonové, a z *Learning Teaching* od Jima Scrivenera.

4.1 Instrukce

Během hodiny jazyka by učitel měl podávat instrukce specifickým způsobem. Instrukce se mají pronést v okamžiku, kdy je pozornost žáků upřená na učitele, nikdy ne, když žáci zrovna něco dělají. To proto, že pochytit instrukce v jiném jazyce je těžké samo o sobě a jen částečná pozornost či hluk v okolí může ovlivnit jejich pochopení. Z tohoto důvodu musí být též stručné a formované vhodnou volbou jazyka. Čím nižší je úroveň, tím specifičtější musí instrukce být. Nejvhodnější je již ze začátku naučit studenty pár klíčových frází (open your book to..., check your work in pairs, atd.) a doplnit je o názornou ukázkou. Když kupříkladu učíme vazbu There is/are, přijdeme k žákovi a zeptáme se „Is there a ___ in your room?“, student odpoví, pak můžeme využít instrukci „ask me“, aby vytvořil cílenou větu. Tímto donutíme studenty soustředit se na

⁴¹ PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998, s. 195. ISBN 80-7178-127-4.

konverzaci a porozumět instrukcím jen použitím dvou slov. Kdybychom se místo toho vyjadřovali jen verbálně, ztratili bychom pozornost studentů na nižší úrovni, z nichž někteří by nepochopili, co se po nich žádá, a ztratili by motivaci do budoucna. Také by se pak přestali snažit pochytit instrukce a čekali by na objasnění. Toto platí při podávání instrukcí v anglickém jazyce. V případě, že učitel podává instrukce v mateřském jazyce žáků, nemusí tolik dbát na formu instrukcí, ale přesto by se měl snažit je udržovat krátké a mluvit pomalu a jasně. Po podání instrukcí by se učitel měl ujistit, že žáci jeho instrukcím porozuměli. Tím zamezí nedorozuměním a případné nekázní u studentů, kteří instrukcím nerozumí. Mělo by se jednat o otevřené otázky, případně o požádání jednoho z žáků o parafrázování vlastními slovy.

V rámci instrukcí mám mnoho prostoru ke zlepšení. Byla jsem upozorněna, že sice instrukce podávám většinou v angličtině a názorně předvádím, co chci se studenty dělat, ale mluvím často rychleji, než bych měla. Také jsou mé instrukce zbytečně dlouhé, což bývá pro slabší žáky náročnější. Snažím se v instrukcích udržovat pro žáky známou slovní zásobu, a to se mi většinou daří. Místo rozdělení instrukcí na kratší části, je často říkám v celku, což je u mých instrukcí asi největší chyba. Nejen že jsou pak delší, než by měly, ale žáci začnou plnit první pokyn a pak se nesoustředí na zbytek. Začala jsem na tom pracovat, ale musím se na to velmi soustředit. Jazyk instrukcí jsem ale zjednodušila. Po podání instrukcí se většinou o jejich pochopení ujišťuji. Značně preferuji nechávat studenty instrukce parafrázovat v angličtině, jelikož ti slabší je pak slyší dvakrát.

Bohužel je náročnější podávat instrukce během online výuky. Žáci se sice nevyrušují mezi sebou navzájem, ale ne všichni mají na hodiny absolutně klidné zázemí. Absence kamer (žáci je často nepoužívají, průběžně vypínají, nebo jim nefungují) navíc neumožňuje, aby se učitel ujistil, zda žáci dávají pozor. Problémy s přenosem zase mohou ovlivnit kvalitu zvuku, žáci tak nemusí instrukce plně slyšet. Při hodinách jsem se mohla spoléhat pouze na verbální instrukce, případně na promítnutí vzorových vět, které ke cvičení měli využívat skrze funkci share screen. V českém jazyce občas podávám instrukce u žáka s ADHD a s PAS. V případě žáka s ADHD je to z důvodu, že sotva zvládá vydržet sedět u počítače a nemá zájem ani ochotu instrukce interpretovat. V případě žáka s PAS zase, postrádám zpětnou vazbu a musím instrukce často specifikovat (př. nedokáže odpovědět na otázku „What did you do during the weekend?“, protože potřebuje upřesnit, který den, v kolik hodit či v jakém pořadí). Mé kolegyně mi zde též

měly co vytknout, i když se v některých názorech rozcházely. Na základě pozorování L. míní, že bych mohla více využívat mateřského jazyka, nebo bych měla instrukce omezit jen na několik holých frází. Věřila, že bych pak mohla být pro žáky jasnější. J. naopak tvrdila, že bych se měla vyjadřovat pouze v angličtině, ale podstatně zjednodušené a doplňovat ji gesty. Také mi doporučila, abych nikdy nezačala mluvit, dokud se na mě všichni nebudou soustředit a také při tom nikdy nemám nic rozdávat. Její poslední rada byla, abych si předpřipravila příklady otevřených otázek, které budu při kontrole instrukcí využívat.

Pokoušela jsem se na těchto problémech pracovat a využít obou zpětných vazeb. Dle rady od J. jsem do příprav na hodiny zahrnovala i otázky k instrukcím (vždy jednu či dvě). To se osvědčilo (otázky byly otevřené a někdo z žáků vždy dokázal odpovědět). Protože mi vždy odpovídali jen dva žáci, začala jsem tyto otázky pokládat namátkou (ne žákům s PAS a mutismem). Žáků, kteří nedokázali odpovědět, jsem se ptala ještě jednou, a to poté, co odpověděl jejich spolužák. To se prokázalo jako neúčinnější, jelikož instrukce slyšeli několikrát a nutnost mi odpovědět je nutila dávat více pozor. V rámci jazyka instrukcí jsem se rozhodla pro kompromis. S žáky jsme si dali krátkou lekci, během níž jsme si společně vybrali fráze, které budu v hodinách pravidelně využívat. Pokud byly instrukce delší nebo komplikovanější, tak jsem je dvakrát pomalu opakovala, než jsem se ujistila o jejich pochopení. Když se žáci pustili do úkolu, dávala jsem pozor na žáky s PAS, mutismem a ADHD, zda instrukce také pochopili, a pokud ne, tak jsem je s nimi opakovala znovu individuálně. U žačky s mutismem byl drobný problém, že na začátku nereagovala verbálně či non-verbálně (nekývala ani nevrtila hlavou). Vypracovali jsme spolu systém, že na uzavřené otázky jsem jí nastavovala ruce (levá ano, pravá ne), což fungovalo nejlépe. Asi po třech týdnech (měla jsem ji i individuálně) začala odpovědi šeptat (pokud se nekoukali ostatní). Na objasňování gramatických pravidel jsem začala převážně používat český jazyk.

4.2 Monitoring

Jedná se o sledování postupu studentů při práci a jejich individuální podporu. Učitel by měl mezi studenty procházet, kontrolovat, zda pracují, jakým tempem a případně nabízet podporu, pokud mají se cvičením problémy. V rámci individuální asistence by učitel měl mluvit dostatečně tiše, aby nerušil ostatní žáky, a rozvrhnout si čas tak, aby pomohl všem, kteří pomoc vyžadují. Měl by se však chovat diskrétně, aby si žáci nepřišli, jako pod příliš velkým

drobnohledem. V takovém případě by ve třídě nastala horší atmosféra znemožňující plynulou konverzaci mezi žáky. V online výuce je monitoring nemožný. Jediný způsob, jak učitel může poznat, zda má žák problémy, je, když žák sám o pomoc požádá (toto se stává zřídka, jelikož mladší žáci neradi před ostatními přiznávají neznalost) nebo pokud nedokáže odpovědět na otázku.

S tímto v prezenční výuce nebyly větší problémy. Věnuji se dostatečně všem žákům a dokážu rychle poznat, který žák má s úkolem problém, a navést ho na správnou cestu. V online režimu je bohužel monitoring náročný, hlavně kvůli kamerám. Pokud žákovi kamera funguje, mám určitý přehled ohledně toho, jak pracuje, a mohu mu poslat soukromou zprávu přes funkci chat a poradit mu bez rušení ostatních žáků. Bohužel žáci mají s kamerami problémy a také je často mít puštěné nechtějí, což situaci výrazně komplikuje.

Zpětná vazba od J. zde byla též pozitivní. Ocenila, že při individuální pomoci si k žákům přisedávám a netyčím se nad nimi. Líbilo se jí, že i v případě, kdy jsem připravovala další aktivitu, jsem žáky nenechala bez dozoru. Méně spokojená byla s mou pomocí žákovi s ADHD, který si vyžadoval pozornost na úkor ostatních žáků. Do budoucna mi bylo doporučeno k němu nechodit hned, jak začne mávat, aby měl možnost samostatnou práci sám alespoň zkusit.

Díky tomu, že zde nebyly větší problémy, jsem se mohla více zaměřit na monitoring žáků s PAS, ADHD, mutismem a dysfázií. Je pravda, že jsem je kontrolovala více, jelikož jsem automaticky předpokládala, že budou potřebovat pomoc či nebudou plnit instrukce. Otálení s pomocí se mi osvědčilo u mutismu a dysfázie. Žačka se více snažila řešit úkoly sama, a pokud nezvládala, zeptala se spolužáků. Nakonec se s nimi začala radit častěji a více se rozmluvila, což byl obrovský úspěch. Při online hodinách o tuto možnost bohužel přišla a začala mluvit opět méně, ale byla v plnění úkolů trochu samostatnější. Měla jsem z ní ale hroznou radost, protože udělala veliký pokrok. Ten samý přístup se mi však neosvědčil u žáka s ADHD, a to z důvodu, že pokud jsem včas nereagovala, začal rušit zbytek třídy. Žáka s PAS jsem též začala kontrolovat častěji, jelikož při samostatné práci měl tendence se zastavit u otázky, kterou nevěděl, a nepokračovat dál. V případě skupinové práce zase v případě nejistoty odmítal spolupracovat. Vyžadoval tedy častou systematickou podporu. V online režimu se dal dobře monitorovat díky tomu, že si často nechával zapnutou kameru.

4.3 Prezentace učiva

Prezentací nového učiva míníme promyšlený postup, během něžž žák přijde do kontaktu s novou látkou způsobem umožňujícím její pochopení a reprodukování. V ideálním případě by měla navazovat na předchozí znalosti žáků. Informace by měly být sdělovány po malých krocích a učitel by se měl ujistovat, že žáci učivu rozumí. V jazykové výuce jsou žáci vždy prvotně novému jazyku vystaveni, látka je pak objasněna (učitelem či žáky) a následně je její pochopení potvrzeno při kontrolovaném použití nové látky. Prezentace nového učiva dle Scrivenera (2011) vzniká již během plánování hodiny. Při tomto plánování rozlišuje fáze inputu (zde se učitel rozhoduje, zda žáky prvotně vystaví autentickému či omezenému jazyku a jakým způsobem bude tento jazyk objasněn [učitelem či žáky]), učení (pod něž zahrnuje všimnutí, pochopení, zapamatování, reflexi nových poznatků a přípravu na použití nových poznatků v praxi). Další fází je využití (žák dokáže porozumění řízenou či volnou produkcí cíleného učiva). Jakým způsobem je nové učivo představeno, ovlivňují cíle výuky i jazykové dovednosti, na které je hodina zaměřena.

S prezentací učiva jsem též neměla větší problémy. Při prezentaci nové gramatiky jsem žáky odkazovala na jejich již existující znalosti. Při uvádění nového tématu jsme začínali většinou brainstormingem (celá třída, nebo nejprve ve dvojicích). Ten si žáci užívali, jelikož je vždy motivovalo, kolik s tématem spojených slov znali. Několikrát jsem jim novou gramatiku či komplexnější slovní zásobu zkoušela prezentovat heuristickou metodou. Při prezentaci present perfect například dostali článek, kde se vyskytoval spolu s minulým prostým časem, na základě textu měli samostatně odhadnout pravidla jeho používání, poté ve dvojicích porovnali své domněnky a společně s těmito poznatky doplnili cvičení, která jsme si pak jako třída opravovali. Bylo to pro žáky náročné, ale byli velice angažovaní. Bohužel se to ale nesetkalo s úspěchem u žáků s dyslexií a ADHD. L. přesto věří, že by hodinám prospělo její častější využívání. J. byla přesvědčená, že by bylo vhodnější využívat více autentických materiálů, ne pouze materiály pro jejich úroveň.

Snahu o znovu-zařazení heuristických metod, překazil přechod do online režimu, který ztížil možnou spolupráci žáků. Začalo zde dominovat vysvětlování a v několika případech práce s textem. Pokoušela jsem se zařadit do výuky více autentických materiálů (např. u tématu „making plans“ jsme pracovali s brožurami, dle kterých se žáci rozhodovali o svém programu na

dovolené.) Bohužel, hledání opravdu autentických materiálů, se kterými by žáci dokázali pracovat, bylo časově velmi náročné. V případě práce s autentickým poslechem měli žáci větší problémy s porozuměním, i když úkoly k němu byly zjednodušené. Tyto problémy byly nejvýraznější u žáčky s dysfázií a u žáka s ADHD. V online režimu se mi tak nejvíce osvědčilo nedat na rady kolegyň a hodiny začínat krátkým úvodem formou brainstormingu a následným vysvětlováním nové látky. V případě, že někteří žáci látku znali, mi pomáhali při vysvětlování ostatním. To se v dané situaci ukázalo jako neefektivnější přístup pro všechny žáky.

4.4 Práce s časem

Efektivní využití času při výuce znamená to, že učitel zvolí materiály, úkoly a neefektivnější způsoby prezentace učiva pro danou úroveň žáků a umožní jim tak co nejdélní aktivní zapojení do výuky a maximalizuje čas strávený nad učivem. Správné rozvrhnutí času pomáhá k udržení kázně v hodině, pomůže učiteli, plnit cíle hodiny a udrží žáky soustředěné. Správné rozvržení času u některých cvičení dále pomůže žákům trénovat určité strategie. Dobrou ukázkou toho je strategie psaní. Pokud student obdrží instrukce typu „napište 300 slov na téma škola, máte na to 20 minut“, většinou začne prostě psát bez většího plánování a rozmyslu. Pokud jim ale učitel ze začátku pomůže vyčlenit čas na plánování, psaní a následnou kontrolu, pomůže jim si zvyknout tyto aktivity dělat individuálně a odhadnout, kolik času jim dané aktivity zaberou. Stejně to platí u určitých strategiích čtení. Mnoho studentů si nejprve přečte detailně text a poté se zaměří na otázky, což následně znamená, že si budou muset text číst vícekrát a stráví nad ním množství času. Pokud si studenti osvojí různé strategie čtení, umožní jim to ušetřit čas a číst efektivněji. Probírání strategií čtení také může ušetřit mnoho času učiteli a umožnit mu plánovat hodiny lépe.

Hodiny mívám rozvrhnuty převážně přesně. Dokážu odhadnout, jak dlouho bude studentům určité cvičení trvat, a tak končíváme na čas, po splnění většiny připravených cvičení. Pokud se studenti více rozmluví, tak bývá kratší konečná zpětná vazba, ale věty, které jsme nestihli, si občas nechávám na začátek příští hodiny na opakování. Občas se mi stalo, že jsme se s žáky rozpovídali příliš na začátku hodiny, ale i když jsme tak nestihli vše, co bylo v plánu, fakt, že komunikovali v anglickém jazyce, vždy беру jako přínos. V situacích, kdy časový limit na splnění úkolu vypršel, ale žáci nejsou stále hotoví, jim nechávám čas na dokončení. Kolegyně L.

ale věří, že bych měla být ohledně dodržování časových limitů důslednější. To samé mi bylo vytknuto J, která byla přesvědčena, že bychom v hodinách stihli vhodnějším tempem více.

Po této kritice jsem se pokoušela být v dodržování časového limitu důslednější. Nadále jsem dbala na to, aby byl čas ke splnění úkolů adekvátní, ale aby nevznikaly velké prostoje. Pokud v daném čase žáci úkol nedokončili, museli na kontrolní otázky odpovídat bez přípravy. Žáci třeba plnili aktivitu „Find somebody who“, ale po splnění časového limitu několik žáků nemělo odpovědi od všech spolužáků, protože se zapovídali. Když jsme společně probírali odpovědi, chtěla jsem po nich se občas spolužáků zeptat na to, co jim chybělo před ostatními. Tato změna se u žáků nesešla s úspěchem, než jsem ale na tom měla možnost zapracovat, přešli jsme do online režimu, kde se tempo zrychlilo přirozeně. Jediná situace, kdy jsem byla nucena důsledně dodržovat časové limity, byla při diskuzích. Několik žáků by dokázalo mluvit neustále, zatímco někteří měli problém mluvit půl minuty. Žáci se tedy museli střídat v rozmezí 45 vteřin až dvě minuty na argument. To se ukázalo jako velice efektivní a žáci to dobře akceptovali.

4.5 Zpětná vazba

Zpětná vazba je výměna informací, během níž jedinec tyto informace shromažďuje a hodnotí. V rámci výuky jazyka se jedná o důležitý prvek, který pomáhá žákovi identifikovat chyby a nedostatky v jeho pochopení a užívání jazyka. Analýzou chyb může učitel pochopit, jak dobře žák dané téma ovládá, i zjistit specifické problémy, které mu brání v jejím plném pochopení, a pomoci mu tyto mezery napravit. Správná zpětná vazba by vždy měla být pro učení přínosem, ale ne překážkou. Učitel také musí mít na paměti, jakým způsobem zpětnou vazbu podává. Mladší žáci bývají na kritiku obzvláště citliví a nevhodně podaná zpětná vazba by mohla snížit jejich motivaci, sebevědomí či sebehodnocení. Zpětnou vazbu nemusí vždy podávat učitel. Naučit studenty podávat vhodným způsobem zpětnou vazbu jim pomůže nacházet a analyzovat problémové oblasti i ve své vlastní práci a nevnímat chybu jako selhání, nýbrž jako součást procesu učení.

Způsob podání zpětné vazby měním podle aktivit, které zrovna provádíme. V rámci aktivit zaměřených více na mluvení si většinou píši chybné věty, které při konverzaci zaslechnu, a pak je analyzujeme společně jako třída. Velkou výhodou je dostatečný čas vyčleněný na

analýzu opakujících se chyb, ze které mohou těžit všichni žáci. Mohou se také během mluvení soustředit na plynulost projevu, a to bez strachu z přerušení. Nevýhodou je, že v menším kolektivu, který vyučuji, si jsou žáci vědomi, kdo řekl co, ale žádné větší problémy s tím nebyly. Pokud opravuji na místě, nejčastěji zopakují část s chybou a pokusím se jim napovědět často i vizuálně (př. často vynechávají pomocné sloveso do nebo předložky, proto na prstech či kostkách ukážu jejich větu, aby viděli, kde jim co chybí). Zpětná vazba je pro žáky přínosná, jen u žáků s ADHD a vývojovou dysfázií musí být velmi stručná a často opakovaná. L. a J. si myslí, že bych měla zpětnou vazbu odkládat hlavně během volné konverzace, diskuzí či her, kde je nutné podporovat u žáků plynulost projevu. U krátkých promluv bych však měla častěji opravovat na místě, abych pomáhala vytvořit vhodné návyky gramatické korektnosti. L. si také myslí, že bych neměla po žácích opakovat věty, protože pak neví, zda to mají správně a opakuji je, aby jejich promluvu slyšeli ostatní, nebo větu opakuji, abych poukázala na chybu v ní.

Způsob, jakým chtějí dostávat zpětnou vazbu, jsem následně probrala i s žáky, kteří mi potvrdili, že L. měla při opakování vět pravdu. Domluvili jsme se tedy, že pokud někdo nějakou větu špatně uslyší, může kdykoliv vyrušit a žáka, který ji použil, požádat o zopakování. Já se snažila nyní opakovat pouze věty s chybami a okamžitě po zopakování jsem se žáků ptala, jak větu napravit (How can we say it better?). U všech řízených procvičování jsem začala žáky opravovat hned, jakmile jsem uslyšela chybu. Měla jsem ale bohužel problémy s žákem s PAS, velmi mě znervózňovalo jeho chování (někdy se při vysvětlování nedíval ani mým směrem, neměl skoro žádnou mimiku [během roku jsem jen dvakrát viděla něco podobné úsměvu], nikdy nedokázal říct, co je problém atd.). Neměla jsem tedy od něho žádnou zpětnou vazbu a nevěděla, zda mi rozumí. Bylo to komplikované také v tom, že pokud po několikáté nepochopil, proč udělal chybu, začal jevit známky neklidu (kývání na místě, mračení a broukání) o kterých jsem věděla, že můžou přejít v záchvat. Protože jsem takové záchvaty již viděla, tak jsem se velmi bála, abych je, nespustila. Následkem toho, jsem se u něj nepokoušela experimentovat s různými způsoby podávání zpětné vazby.

4.6 Metody a strategie výuky

Při výuce jsem se snažila využívat větší variabilitu metod. Po přesunu do online režimu začaly ale dominovat metody slovní či individuální, jelikož bylo náročné žáky v online režimu rozdělit do párů či skupin a mnoho žáků se mi přesunulo do individuální výuky. Specifické

znaky výukových metod jsme si již představili v druhé kapitole, a tak zde budu popisovat hlavně to, jak byly využívány a jak na ně žáci reagovali.

V prezenční výuce dominovala sociálně zprostředkovaná výuka. Často byla využívána partnerská a kooperativní výuka, která dávala žákům nejvíce možností ke konverzaci v angličtině a okamžitou zpětnou vazbu od spolužáků. Partnerská výuka byla používána nejčastěji. Na tyto metody reagovala většina žáků pozitivně. Měli více prostoru k procvičení slovní zásoby a větných struktur a okamžitou zpětnou vazbu od spolužáků. Časté změny párů, skupin a úkolů pro ně byly též záživnější a přispívaly k větší aktivitě žáků a lepší atmosféře třídy. Usnadňovalo to též práci s žákem s ADHD, který měl více prostoru k seberealizaci a větší motivaci k plnění úkolů, když na něm závisel někdo jiný. Dívka s elektivním mutismem též reagovala na menší kolektiv velmi dobře a začala se lépe vyjadřovat díky větší intimitě a přátelskému kolektivu. Tyto metody však neměly velký úspěch u žáka s PAS, který na často se měnící prostředí a partnery špatně reagoval.

Inscenační metody byly použity při výuce jen několikrát (při hraní hry Find the thief, u doktora, stížnostech a při tématu nakupování). Žáci na ně reagovali smíšeně. Někteří se velmi angažovali, jiní byli lehce stydliví a neměli o ně větší zájem. Nejvíce se líbily žáku s ADHD kterému větší aktivita a pohyb velmi vyhovovaly.

Frontální výuka byla při prezenční výuce využívána jen občas při prezentaci a vysvětlení nových poznatků. V individuální výuce u žáků s dyslexií, s PAS a vývojovou dysfázií dominovala deduktivní výuka na přání žáků. Několik dalších žáků ji též preferovalo. Více jim vyhovoval řád, který přinášela, a silnější vedení. Též preferovali častější řízené procvičování nové látky oproti volnému.

Diskusní metody nebyly využívány v prezenční výuce, ale po přesunu do online režimu se velice osvědčily. První pokus o zařazení diskuze do našeho repertoáru se moc nepovedl kvůli nedostatečné přípravě (představili jsme si vhodné formulace používané při diskuzi a cvičili je po většinu hodiny, ale pak se příliš soustředili na správnou formulaci oproti vypracování argumentů), to bylo napraveno v následující hodině, kdy jsme si jen krátce zopakovali klíčové fráze a pak společně vymýšleli argumenty pro a proti na dané téma. Veškeré další diskuze probíhaly bez větších problémů, přestože pár studentů výrazně preferovalo role posluchačů

(úkoly pro posluchače se pravidelně měnily, takže i pro ně byla diskuze přínosem). Diskuze měla pozitivní dopad na plynulost projevu žáků.

Didaktické hry byly v hodinách používány často. V prezenční výuce se jednalo hlavně o deskové hry, hry s pravidly a simulační hry. V online režimu jsme se zaměřili více na slovní hry (typu 20 questions) nebo soutěže typu *Riskuj*. Hry byly dobře přijímány všemi žáky, dle probíraného tématu nahrazovaly řízené či volné procvičování. Žák s ADHD musel být kvůli přehnané aktivitě a přehnané soutěživosti opakovaně napomínán, ale když se hry přesunuly do online režimu, jeho zájem se mírně zmenšil.

Individuální výuka byla ve skupinách užívána zřídka, protože byla více zaměřená na rozvoj komunikačních dovedností a příprava na plnění úkolů probíhala v párech či ve skupinách. Při přestoupení do online režimu ale byly určití žáci vyučování v rámci jedné skupiny a ostatní žáci byli učeni individuálně. U těch se pak jednalo o dominantní prvek výuky. Každému žákovi pak byla hodina zvlášť uzpůsobena dle jeho specifických potřeb a přání.

Projektová výuka byla použita jen jednou v rozmezí tří vyučovacích hodin a měla u většiny žáků velký úspěch. Cílem projektu bylo naplánovat zábavný anglický den. Žáci museli vymyslet rozsah a aktivity anglického dne (jednou na celodenní, jednou na 5 hodinové rozmezí), naplánovat aktivity, posléze aktivity připravit (vybrat tematické zaměření, deskové hry a připravit anglickou honbu za pokladem) a vybrat film na večer (o film byl velký zájem, a tak si společně pustili ukázky a debatou vybrali ten nejlepší). Žáci byli velmi dobře motivovaní a vyvíjeli vlastní aktivitu na splnění úkolu. Zároveň si skvěle procvičili cílené gramatické prvky. Tato metoda úplně nesedla žákům s PAS a selektivním mutismem. Žačka se selektivním mutismem se sice snažila zapojit, ale měla značné problémy s rozhodováním a artikulováním svých přání. Přesto ale si tvorbu projektu užila. Žák s PAS se odmítal zapojit, nebyl schopen vymyslet, co by se mu líbilo, a měl problémy si vybírat mezi návrhy ostatních.

V hodinách byl kladen velký důraz na vytváření jazykových dovedností, často komunikativní metodou s výrazným zaměřením na rozvoj mluvení. Nácvik dovednosti psaní proběhl jen na jedné hodině, kdy žáci psali e-mail učiteli, ve kterém ho žádali o možnost znovu napsat test. Psaní samotné si žáci moc neužívali, ale všichni se angažovali při zpětné vazbě. Museli rozvést e-maily po třídě, přečíst je, opravit v každém minimálně jednu chybu,

rozhodnout a odůvodnit (z pozice učitele), zda mu umožní opravný termín. Tento způsob zpětné vazby pro ně byl novinkou a opravdu se při psaní snažili.

Nácvik strategií čtení byl častější, ale většina žáků zde měla značné problémy a snažili se číst jen detailně (za to mohl i fakt, že ze všech žáků jen tři četli cokoliv mimo třídu). K částečnému osvojení scanning a skim reading, jsme museli často opakovat konkrétní postupy za pomoci názorných ukázek a společného čtení. Také se osvědčilo si různé fáze čtení společně časově rozplánovat před začátkem aktivity. Toto bylo nejnáročnější pro žáka s dyslexií. Jeho tempo bylo výrazně pomalejší než u ostatních a u nácviku strategií vyžadoval značnou podporu. Zrychlil se, když začal vyhledávat klíčová slova, ale i tak byl pomalejší. Z toho důvodu jsem se s ním domluvila, že bude plnit méně úkolů než ostatní (př. ostatní měli deset otázek, on musel odpovědět na šest). Při nácviku čtení jsme se několikrát věnovali i výslovnosti, zejména linking, což několik žáků velice ocenilo, protože pak snáze rozeznávali slova při posleších.

Poslech žáci nejčastěji cvičili mezi sebou při vzájemné konverzaci. V prezenční výuce byl drobný problém s technologií (měla jsem k dispozici počítač, ale zvuk byl jen velmi slabý), a tak jsem nahrávky pouštěla jen málo. V online režimu bylo snazší poslech trénovat, jelikož jsem mohla všem poslat odkaz a každý se na video podíval u sebe s minimem rušivých elementů. Poslechy jsem se snažila shánět autentické, ale dodávala jsem k nim dostatečně jednoduché otázky, aby na ně žáci byli schopni odpovědět. Nikdy jsem nepouštěla poslech delší 90 vteřin, jelikož delší soustředění by pro žáky bylo velice náročné. U poslechů si žáci vedli smíšeně, ale převážně je zvládali. Tvoření predikcí obsahu před poslechem, mělo velký vliv na jejich úspěšnost i motivaci (i když moc nerozuměli, tak si snáze věci domýšleli). Nevětší problémy u poslechu se vyskytly u žáčky s dysfázií a žáku s dyslexií, kteří nezvládali rozpoznat ani známá slova. Více jsem se s nimi tedy věnovala výslovnosti a formování predikcí, zlepšení u této dovednosti ale nebylo velké.

Nácvik dovednosti mluvení byl na hodinách dominantní. V prezenční výuce jsme často využívali párové rozhovory, vyprávění a konverzační hry se zpětnou vazbou na konci hodiny. Také jsme hodně času trávili procvičováním kompenzačních strategií. S těmi jsme pokračovali i v online výuce, i když tam byla párová konverzace náročná, takže jsme místo ní zkoušeli popisy (př. každému žákovi jsem poslala jiný obrázek, jeden žák pak svůj obrázek popisoval a ostatní ho doma malovali, pak ho dali před kameru a společně volili nejpodobnější) a diskuze.

V individuálních lekcích jsem se snažila též navodit neformální atmosféru a stát se rovnocennou partnerkou na konverzaci. Žáci si mluvení v hodinách užívali a kompenzační strategie si osvojili velmi rychle. Žačka s dysfázií a elektivním mutismem si vedla průměrně v párové výuce, ale po přesunu do individuálních online lekcí opět utichla a snažila se komunikovat převážně nonverbálně. Žák s PAS si naopak v online lekcích vedl lépe. Jeho dovednost popisování byla jedna z nejlepších a pokoušel se hledat alternativy neznámých slov. Na konci roku bylo možné udržet jednoduchou konverzaci s kterýmkoliv žákem, což mě velice těšilo.

4.7 Hodnocení výuky žáky

Framework for teaching uvádí, že důležitým aspektem pro hodnocení učitele je jeho schopnost hodnotit vlastní hodiny a snažit se o svůj osobní a profesní rozvoj. Žákovo hodnocení výuky k tomu velmi přispívá. Scrivener též tvrdí, že někoho učit primárně znamená se na něj „napojit“ a že kvalita výuky závisí hlavně na tom, jak moc učitel své třídy rozumí. Z těchto důvodů jsem se rozhodla nechat hodnocení výuky na žácích samostatně, jako součást výukových strategií.

Po skončení každé hodiny jsem žáky požádala o zpětnou vazbu a zjišťovala jejich preference na další hodinu. Žáci byli s výukou převážně spokojeni. Skupina nejvíce žádala o ještě častější zapojení didaktických her do výuky. Jeden žák mě upozornil, že mám tendenci mluvit velmi rychle. V individuálních lekcích byly větší požadavky na výuku gramatiky a deduktivní výuku (zde se jednalo převážně o žáky na úrovni A1-A2). Žačka s mutismem preferovala zaměření na rozvoj strategií čtení a psaní. Žák s PAS chtěl pokračovat dle kurikula jeho školy a preferoval strukturu hodin beze změn (úvod do tématu či opakování, řízené procvičování s okamžitou zpětnou vazbou, volné procvičování formou hry). Jedna žačka vyžadovala lekce rozdělené dle jazykových dovedností. Žák s PAS preferoval žádné či jen malé obměny hodin, takže měl v rámci metod nejméně variability. Studenti více preferovali individuální lekce před skupinovou výukou (6 žáků), též preferovali prezenční výuku před výukou formou online.

V dotazníku hodnotili atmosféru v hodinách jako dobrou (vždy – 6 žáků a většinou -6 žáků), věřili, že je dokáží přimět k práci (většinou -3 a příjemným způsobem -9), že pro ně mám pochopení (dokáží se do nich vcítit – 6 a vcelku mám pochopení -6), že pracuji s nadšením

(vždy – 6 a většinou -6). Všichni souhlasili, že s nimi mám trpělivost, že jejich práci pravidelně kontroluji a že jsou spokojeni s tím, jak jejich práci hodnotím. Také se shodli, že bedlivě sleduji, kdo má problémy a jsem vždy ochotná pomoci. Reakci na kritiku prý přijmu (8) nebo je se mnou možno o hodině diskutovat (4). U plánování a instrukcí 3 žáci vždy věděli, co mají dělat, 4 věděli jen někdy a 5 většinou. Látku vysvětlují jasně (6) či pochopitelně (6). Na hodinách jsme se podle nich věnovali nácviku obecných dovedností (často- 3 a velmi 9). Pouze 5 žáků se vyjádřilo ke skupinové práci, jelikož ostatní měli individuální lekce, z nich 3 tvrdili, že ve skupinách pracujeme pravidelně a 2 že často. V rámci podpory samostatného uvažování 1 žák uvedl, že úkoly, při nichž musí samostatně objevovat, jsem nezdala nikdy, 3 žáci udávají, že takové úkoly obdrželi občas. Další 3 žáci uvedli, že jsem je nechala objevovat vše, co mohli samostatně a 5 míní, že se takové úkoly objevovaly pravidelně. Ve výsledku se 3 žáci shodli, že se toho na hodinách hodně naučí a 9 pak udalo, že se naučí poměrně hodně. Několik z nich napsalo ještě dodatečné sdělení, ale jen aby mi řekli, že se jim hodiny líbí a vše je dobré.

Navzdory nedostatkům, které jsem u sebe našla sama a které u mě viděly kolegyně je pro mě toto hodnocení směrodatnější, a to z toho důvodu, že učitel by měl dbát hlavně na to, jakým je přínosem pro žáky. Jejich hodnocení mě velmi potěšilo a donutilo se více zaměřit na své instrukce a rychlost promluvy, i když se budu snažit nadále zlepšovat také v ostatních aspektech výuky.

5 Závěr

Tato práce se snažila představit specifika výuky dětí mladšího školního věku a mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokoušela se představit různé strategie a metody výuky anglického jazyka a v praxi ukázat jejich přednosti. Jejím hlavním cílem bylo rozšířit autorovy obzory a dopomoci vylepšit výuku a udělat si lepší přehled o možnostech individualizace výuky jazyka za pomoci výběru strategií a metod a celkově zlepšit styl výuky. Tato práce však může být přínosem i pro ostatní čtenáře, jelikož ukazuje, jak na různé metody a strategie žáci reagují.

Navzdory pokusům o modernizaci výuky anglického jazyka je v českých školách dominantní deduktivní strategie výuky a hodiny anglického jazyka jsou většinou koncipovány tak, aby v nich byly rovnoměrně zastoupeny úkoly reprezentující všechny jazykové dovednosti. Přestože se v současnosti výuka stále posouvá vpřed a sociálně zprostředkovaná výuka se začíná vyskytovat častěji, pořád je zde mnoho prostoru pro zlepšení. Věřím, že široká škála výše použitých metod a strategií pomůže učitele motivovat k pokusům o větší individualizaci výuky a větší rozmanitost v jazykové výuce. Stejně jako k sebehodnocení vlastní výuky a ke snaze získávat zpětnou vazbu od kolegů a žáků, aby tak učitel dokázal systematicky vylepšovat své schopnosti a zlepšit kvalitu svého vyučování.

Věřím, že práce tyto cíle splnila. Našla u učitelky prostor na zlepšení v rámci prezentace instrukcí a vysvětlování nového učiva. Prohloubila její znalost o strategiích a metodách výuky anglického jazyka a ukázala, jak na tyto metody a strategie žáci reagují v praxi. Dále se pokusila co nejlépe individualizovat výuku žáků, aby dosáhla jejich maximálních studijních výsledků a spokojenosti. Práce také představila ostatním učitelům možnosti vylepšení vlastní výuky a podala návrhy na metody a strategie, které mohou zařadit do svého repertoáru. Také poukázala na specifické preference či nevhodnost určitých metod při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mně osobně tato práce dala hodně, a to díky tomu, že mi dala důvod systematicky sledovat svou výuku po období více jak jednoho roku. Zlepšila se také má komunikace s žáky a v prezenční výuce byla krásná atmosféra. Naučila jsem se hodně o práci dysfázií a mutismem, navíc mohla vidět úžasný vývoj žačky neochotné alespoň zakroutit hlavou, na veselou holčičku, která se dokázala bavit s kýmkoliv ve skupině (doufám, že částečně i mou zásluhou). Také jsem si potvrdila, že se úplně nehodím na práci s dětmi s PAS. Měla jsem s nimi zkušenost i dříve, ale

nedostatek odezvy je pro mě velice náročný. Také se nemohu zbavit strachu, ze záchvatů. Zažila jsem dva, a přestože se nic vážného nestalo a situaci jsem zvládla, bylo to pro mě opravdu stresující.

Tato práce by se ale jistě dala ještě vylepšit. Protože se jednalo o sebe-studii konanou v malém kolektivu, je těžké tvořit generalizace, jelikož každé dítě má svůj preferovaný styl učení a výuky. Přesto tato sebe-studie v praxi potvrdila některé výše zmíněné předpoklady. Na druhou stranu toto menší množství žáků umožnilo se jim více věnovat a úspěšně si vyzkoušet individualizaci výuky v menším měřítku. Slabinou této studie byly časté změny v rámci složení tříd a způsobu výuky (prezenční či online). Častá individuální online výuka jistě výsledky studie zkreslila, na druhou stranu však autorce dala možnost vidět, jak žáci se speciálními studijními potřebami reagují na různé metody výuky. Mezi největší nedostatky patří fakt, že v praxi jsem nakonec skoro neměla smíšené třídy a učila jen velmi málo studentů. Učit individuálně nebo v tak malém kolektivu je nedostačující k vytvoření generalizací z jejich reakcí na konkrétní strategie a metody. V malém kolektivu je též mnoho věcí snazších, díky tomu, že mezi žáky nejsou tak velké rozdíly, je snadné mít přehled o jejich potřebách a vyjít jim vstříc. Z toho důvodu myslím, že ve větším kolektivu bych měla výraznější problémy s kázní a s prací s časem. Větší skupina by také určitě ovlivnila atmosféru třídy, protože by žákům trvalo déle než by si zvykli před ostatními volně mluvit.

Kdyby se tato studie dělala znovu, bylo zajímavé ji zopakovat v prostoru školy a s větším počtem žáků, aby se mohly poznatky z této práce potvrdit. Bylo by též zajímavé srovnat posun v mých schopnostech na začátku studie a na jejím konci. Zaměřila bych se také na méně aspektů výuky, ale šla do většího detailu. S největší pravděpodobností bych se zaměřila hlavně na instrukce, práci s časem a zpětnou vazbu, jelikož zde vidím největší prostor pro zlepšení a jelikož v rámci individualizace výuky hrají tyto aspekty významnou roli. Pokusila jsem se porovnat svou práci s podobnými studii a jejich zaměření bylo též vždy užší, často soustředěné na jednotlivé strategie (př. jen na rozvoj čtení) či aspekty výuky (př. jen zpětná vazba). Zaměřovaly se navíc hlavně na studijní výsledky oproti konkrétním problémům, které s nimi žáci mohou mít. Studie se ale převážně shodují, že pro žáky je ideální větší variabilita strategií a metod ve výuce, vyvážení všech řečových dovedností a že výuka s nimi spojených strategií výrazně zefektivňuje výuku.

Seznam použité literatury

AKSENOVOVÁ, Z. Poruchy řeči – praktický pohled v ordinaci pediatra. *Pediatric pro praxi* [online]. 2015, roč. 16, č. 5, s. 315-319. [cit. 2021-07-09] ISSN 1803-5264. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/ped/2015/05/19.pdf>.

AL-DARAYSEH, A. The Impact of Using Explicit/Implicit Vocabulary Teaching Strategies on Improving Students' Vocabulary and Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014, 4 (6). ISSN 1799-2591.

BAČÍKOVÁ, M. *Vztah žáků prvního a druhého stupně základní školy ke škole*. Olomouc, 2009. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce Alena PETROVÁ.

COHEN, A. a S., WEAVER. *Styles and Strategies-Based Instruction: A Teachers' Guide*. Minneapolis: University of Minnesota, 2005. ISBN 9780972254540

ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x

DANIELSON, Ch. *The Framework for Teaching: Evaluation Instrument*. [online]. 2013. [cit. 2021-07-11] ISBN: 978-0615597829 Dostupné z: https://danielsongroup.org/sites/default/files/2020-01/2013_FfTEvalInstrument_Web_v1.2_20140825_.pdf

JANÍKOVÁ, V. Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace*. 2003, 4. s. 89-102. ISSN 1211-4669.

KASÍKOVÁ, H. VALIŠOVÁ, A. (eds.) et al. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9

KRČÁLOVÁ, H. *Edukace žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrace na základní školu uplatňující koncept alternativního vzdělávacího programu Začít spolu*. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí Diplomové práce Ilona FIALOVÁ.

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN- 80-247-1248-9

LOUGHRAN, J. (Ed.) et. al. *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*. Dordrecht: Springer, 2007. ISBN-10 1-4020-1812-6

MAŇÁK, J., CSc. *Aktivizující výukové metody*. In: *rvp.cz* [online] 23.11. 2011. [cit. 2021-07-09] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2003. ISBN 8073150395.

NEWTON, J. *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*. Routredge,2008. ISBN 0-203-89170-8

PASCH, M. et. al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-054-2

PREISSOVÁ, I. Vývojové poruchy řeči. *Pediatric pro praxi* [online].2013, roč. 14, č. 4, s. 242-243[cit. 2021-07-09] ISSN 1803-5264. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/ped/2013/04/08.pdf>

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ (ed.) *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

ROBAT, E. a kol. Strategy-Based Teaching in ELT: A Meta- Analysis. [online] 06.2021. [cit. 2021-07-10] DOI: 10.29252 Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/352746622_Strategy-Based_Teaching_in_ELT_A_Meta-Analysis

SCRIVENER, J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Spain: Macmillan Publishers, 2011. ISBN 978-0-230- 72982-7

STRAKOVÁ, J. *Mohou žáci hodnotit naši práci?* In: *Clanky rvp.cz* [online] 15.09. 2006 [cit. 2021-07-10] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/913/mohou-zaci-hodnotit-nasi-praci-.html/>

ŠRŮMOVÁ, Z. *Sebepojetí žáka mladšího školního věku se specifickými poruchami učení*. Praha, 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Jana UHLÍŘOVÁ.

VLČKOVÁ, K. a J. PŘIKRYLOVÁ. *Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. ISBN sbn: 978-80-87063-44-6

WALBERG, H. a PAIK, S. *Effective educational practices*. International Academy of Education. [online] 2000, Vol. 3 [cit. 2021-07-10] Dostupné z: www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_03_eng.pdf

Zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004 [cit. 2021-07-09] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZORMANOVÁ, L. *Výuka cizího jazyka u dětí mladšího školního věku*. In: *Clanky.rvp.cz* [online] 26.03. 2015. [cit. 2021-07-09] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/19691/VYUKA-CIZIHO-JAZYKA-U-DETI-MLADSIHO-SKOLNIHO-VEKU.html/>

Příloha A. – dotazník pro žáky

Žáci o učitelích

Jako vaši učitelé potřebujeme vědět, jak vykonáváme svoji práci. Z toho důvodu se vás pravidelně ptáme na vaše názory. Dotazník nemusíte podepisovat: týká se učitele, ne žáka.

Na následujících stránkách naleznete řadu vlastností a dovedností, podle kterých lze hodnotit učitele.

- Než zaškrtnete odpověď, přečtěte si pozorně jednotlivé možnosti.
- Pro každou otázku zaškrtněte pouze jednu z možností A, B, C nebo D.
- Pokud si odpovědi nejste úplně jisti, zaškrtněte tu odpověď, která vám připadá nejvhodnější.
- Pokud se k některé otázce nechcete vyjádřit, nechte ji nevyplněnu.
- Pokud byste chtěli učiteli ještě něco sdělit, napište sdělení na konec dotazníku.
- Buďte za každou cenu otevření.

1. ATMOSFÉRA

- A. v hodinách je dobrá atmosféra, cítím se vždy velmi dobře
- B. většinou se cítím dobře
- C. někdy se cítím dobře
- D. většinou se necítím dobře

2. POBÍDKA K PRÁCI

- A. umí přimět třídu k práci příjemným způsobem
- B. většinou přiměje třídu k práci
- C. někdy třídu nepřiměje k práci
- D. většinou se mu/jí nepodaří přimět třídu k práci

3. PŘÍSTUP KE TŘÍDĚ

- A. má pro nás pochopení, umí se vcítit do našich pocitů
- B. má pro nás vcelku pochopení
- C. má neutrální přístup, málokdy hovoří s jednotlivými žáky
- D. je lhostejný/á

4. ELÁN

- A. pracuje s velkým elánem
- B. většinou pracuje s velkým elánem
- C. pracuje, jako by byl/a bez života
- D. pracuje znuděně a jako by byl/a bez života

5. TRPĚLIVOST

- A. je trpělivý/á
- B. je většinou trpělivý/á
- X. je často trpělivý/á
- Δ. je netrpělivý/á

6. REAKCE NA KRITIKU

- A. je schopna přijmout kritiku svých hodin
- B. je možné s ní diskutovat o jejích hodinách
- C. ke kritice svých hodin není příliš otevřená
- D. nepřipouští jakoukoli kritiku svých hodin

7. PLÁNOVÁNÍ

- A. vždycky víme, co máme dělat
- B. většinou víme, co máme dělat
- C. někdy víme, co máme dělat
- D. málokdy víme, co máme dělat

8. VÝKLAD

- A. vysvětluje látku jasně, stručně, drží se tématu
- B. její výklad je většinou pochopitelný
- C. její výklad je často nejasný
- D. její výklad často nedává žádný smysl

9. KONTROLA PRÁCE ŽÁKŮ

- A. pravidelně kontroluje naši práci
- B. příležitostně kontroluje naši práci
- C. zřídka kontroluje naši práci
- D. nikdy nekontroluje naši práci

10. SPRAVEDLIVOST

- A. jsem spokojen/a s tím, jak hodnotí moji práci
- B. jsem většinou spokojen/a s tím, jak hodnotí moji práci
- C. jsem často nespokojen/a s tím, jak hodnotí moji práci
- D. jsem nespokojen/a s tím, jak hodnotí moji práci

11. DOVEDNOSTI (mluvení, poslech, čtení, psaní, slovní zásoba...)

- A. věnuje velkou pozornost nácviku obecných dovedností, které nám umožní uchopit tento předmět
- B. věnuje pozornost nácviku obecných dovedností, které nám umožní uchopit tento předmět
- C. příležitostně věnuje pozornost nácviku obecných dovedností, které nám umožní uchopit tento předmět
- D. nevěnuje pozornost nácviku obecných dovedností, které nám umožní uchopit tento předmět

12. SKUPINOVÁ PRÁCE

- A. v jejích hodinách pracujeme pravidelně ve skupinách
- B. v jejích hodinách někdy pracujeme ve skupinách
- C. v jejích hodinách zřídka pracujeme ve skupinách
- D. v jejích hodinách nikdy nepracujeme ve skupinách

13. PODPORA SAMOSTATNÉHO UVAŽOVÁNÍ

- A. nechává nás, abychom všechno, co můžeme, objevili sami
- B. pravidelně nám zadává takové úkoly, při nichž musíme samostatně objevovat
- C. občas nám zadává takové úkoly, při nichž musíme samostatně objevovat
- D. nikdy nám nezadává takové úkoly, při nichž musíme samostatně objevovat

14. POMOC

- A. bedlivě sleduje, zda někdo nemá problémy s předmětem, a je vždy připravena pomoci
- B. většinou přijde na to, že někdo má problémy s předmětem, a snaží se s tím něco udělat
- C. často neví, že někdo má problémy s jejím předmětem
- D. nevšímá si, zda má někdo problémy s jejím předmětem

15. VÝSLEDEK

- A. v jejích hodinách se toho hodně naučím
- B. v jejích hodinách se toho poměrně hodně naučím
- C. v jejích hodinách se toho příliš mnoho nenaučím
- D. v jejích hodinách se toho naučím málo

16. Sdělení (napiš něco, co se ti líbí na tom jak učím a co bych měla ještě zlepšit)
