UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

VYUŽITÍ EVROPSKÉHO JAZYKOVÉHO PORTFOLIA PRO ROZVOJ DOVEDNOSTÍ HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

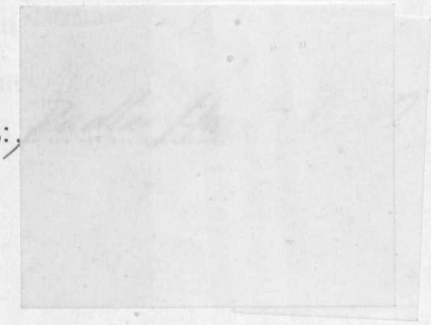
Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.
Autor diplomové práce: Radka Havlíčková
Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia: kombinovaná
Diplomová práce dokončena: listopad, 2005

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury.

Ve Sněžném dne 24. 11. 2005

Podpis:



Za cenné rady a připomínky, za vstřícný přístup a v neposlední řadě za odborné a kvalitní vedení bych chtěla poděkovat paní PhDr. Marii Linkové, Ph.D., která mi poskytovala hodnotné informace při vypracování této diplomové práce.

Děkuji.

Anotace

Diplomová práce řeší otázky hodnocení a sebehodnocení žáků základní školy. Je zaměřena na využití Evropského jazykového portfolia jako prostředku pro rozvoj dovednosti sebehodnocení u žáků. Teoretická část obsahuje pojmy s touto problematikou spojené. Praktická část poskytuje návod na zavedení a práci s EJP.

Klíčová slova: hodnocení, sebehodnocení, motivace, školní úspěšnost, portfolio

This diploma paper resolves the question of pupils´ evaluation and selfevaluation. It is focused on the use of the European Language Portfolio as a tool to develop evaluation skills with pupils. The theoretical part consists of definitions connected with these questions. The practical part provides a guide how to introduce and behave with the ELP.

Key words: evaluation, selfevaluation, motivation, school success, portfolio

OBSAH:

Úvod 6

Teoretická část

1. Hodnocení 8
2. Sebehodnocení 24
3. Motivace a školní úspěšnost 34
4. Evropské jazykové portfolio 41

Praktická část

1. Školní hodnocení očima žáků a jejich pojetí studia cizího jazyka 48
2. Zavádění Evropského jazykového portfolia do výuky 52
3. Aktivity a hry pro rozvoj odpovědnosti, sebehodnocení a sebepojetí 63
4. Práce s Evropským jazykovým portfoliem v průběhu školního roku 72
5. Další aktivity rozvíjející jazykové schopnosti žáků, upevňující učivo, podporující rozvoj sebehodnocení a umožňující využití Evropského jazykového portfolia 83
6. Učební materiály a podpůrné zdroje využitelné při práci s Evropským jazykovým portfoliem 90
7. Práce s Evropským jazykovým portfoliem obou typů v souladu s připravovaným přechodem na Rámcové vzdělávací programy 92
8. Osobní zkušenosti s používáním Evropského jazykového portfolia a potenciální problémy s tím spojené 94

Závěr 96

Literatura a informační zdroje 98

Přílohy a seznam příloh 101

Úvod

Hodnocení a sebehodnocení jsou v současnosti aktuální a často diskutovaná témata. Způsoby hodnocení a otázky přístupu k hodnocení žáků jsou předmětem mnoha článků v pedagogických časopisech i diskuzí na odborných seminářích. Jedná se o pojmy, které mají svá pravidla zakotvená v takových dokumentech, jakými jsou vzdělávací programy nebo klasifikační řády.

Dnešní doba vyžaduje nové přístupy a metody hodnocení, které by zohlednily a prosazovaly sebehodnocení jako důležitou součást komunikace mezi učitelem a žákem. V této souvislosti se v oblasti jazykového vzdělávání objevil nový způsob hodnocení žáků, který by učil a vedl žáky k sebehodnocení. Jedná se o Evropské jazykové portfolio (EJP) vydané Radou Evropy a vytvořené na základě Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Snahou je rozvíjet dovednosti sebehodnocení a jazykové kompetence s cílem sjednotit výuku cizích jazyků v zemích Evropy.

Právě svou aktuálností, novostí a neobvyklostí je pro mě toto téma zajímavé. Jsou to hlavní důvody výběru tématu pro tuto teoreticko praktickou diplomovou práci.

V teoretické části bych chtěla podat ucelenou informaci o základních pojmech, souvisejících s používáním Evropského jazykového portfolia, tj. o hodnocení, sebehodnocení, motivaci, školní úspěšnosti a samozřejmě se také zaměřím na popis samotného EJP. Osobní přínos teoretické části budu hledat v prostudované literatuře. Očekávám, že se mi stane zdrojem užitečných informací, ale především v ní budu hledat inspiraci pro další práci se svými žáky.

V praktické části své diplomové práce se pokusím poskytnout návod na zavádění a používání Evropského jazykového portfolia v pedagogické praxi, tzn. přímo ve výuce anglického jazyka na základní škole. Mým cílem je popsat možnosti využití EJP na konkrétních úkolech a aktivitách upotřebitelných při jazykové výuce. Chtěla bych podat pomocnou ruku pedagogům, kteří se znovu a znovu pokouší překlenout obtíže spojené se zaváděním EJP nebo jeho začleněním do osnov, učebních plánů a „pouhých" 45 minutových vyučovacích hodin. Nabízím soubor aktivit odpovídajících učivu jazykového vzdělávání na základní škole, založených na úkolech Evropského jazykového portfolia a zároveň rozvíjejících hodnotící a sebehodnotící dovednosti žáků.

Podporu a důvody pro zavádění EJP do výuky budu hledat v mezinárodních dokumentech (Společný evropský referenční rámec pro jazyky), v programech MŠMT ČR (Rámcový vzdělávací program) i v doporučení zkušených pedagogů podporujících práci s EJP v odborných časopisech a sbornících (Cizí jazyky, Raadce učitele).

Doufám, že tato diplomová práce bude mít smysl a budoucí využití pro učitele cizího jazyka, kteří v ní naleznou pomocníka a průvodce při zavádění Evropského jazykového portfolia jako způsobu hodnocení žáků a rozvoj jejich dovednosti sebehodnocení. Proto budu v diplomové práci uvádět aktuální informace a zdroje, které budou pro učitele dostupné a ve výuce využitelné.

Mým přáním je předat své zkušenosti učitelům z praxe i začínajícím učitelům, těm, kteří Evropské jazykové portfolio používají, i těm, kteří mají zájem se s ním seznámit.

Teoretická část

1. Hodnocení

Hodnocení prospěchu žáka je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Slavík (1999) dokonce píše, že hodnocení má velký vliv na celkové klima třídy a přispívá ke kvalitní práci ve škole. V současnosti jsou otázky způsobu hodnocení citlivým a aktuálním problémem. Než se jím budeme zabývat, upřesněme si pojmy, které s tímto tématem souvisí, a podívejme se, jak jsou různými autory interpretovány.

Pedagogický slovník (2003) uvádí pod pojmem **hodnocení** tři významy. Učitel sděluje žákům, jak jsou úspěšní, v čem chybují a co od nich očekává. Toto hodnocení je realizováno v běžné komunikaci mezi učitelem a žákem, je nejčastější a poskytuje okamžitou zpětnou vazbu. Obsahuje určité poučení, upozorňuje žáka na obtíže a nedostatky a především je zaměřeno na zlepšení budoucích výkonů žáka. Takové hodnocení Cangelosi označuje za **formativní** (In Kalbáčová 1998). Tento autor rozlišil také hodnocení **finální** (sumativní, souhrnné), které Pedagogický slovník určil jako oficiální hodnocení, jež může mít formu **klasifikace** (tzn. vyjádření hodnotícím stupněm nebo jeho slovní obdobou- řízeno vyhláškou ministerstva školství) nebo **slovního hodnocení** (komplexní hodnocení rozvoje osobnosti žáka, jeho sociálních vztahů, schopnosti spolupráce, charakterových vlastností apod.). Na rozdíl od formativního hodnocení je toto hodnocení celkové, za určité období, stanovuje dosaženou úroveň žáka a posuzuje jeho prospěch. Podle Pettyho (1996) budeme vycházet z toho, že formativní hodnocení je součástí sumativního, neboť je jeho podkladem. Slovník doplňuje, že se hodnocení uskutečňuje prostřednictvím testů, a navíc uvádí pojem **pedagogická evaluace**, která „v pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celků vzdělávacího systému (zahrnuje hodnocení vzdělávacích projektů, vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj.)“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s.164). My se ale budeme v hodnocení zaměřovat spíše na žáka samotného.

Podstatu hodnocení ve škole vymezuje Obst (2002). Učitel má zjistit žákovy kompetence, tedy jeho postoje, dovednosti a vědomosti, a na základě toho formulovat hodnotící soudy.

Tyto hodnotící soudy by měly odpovídat tomu, do jaké míry se žák přiblížil předpokládanému výstupu a předem vymezenému cíli.

Protože učitel hodnotí z různých důvodů (aby motivoval žáky, vyjádřil se k jejich vědomostem, zjistil, zda pochopili látku apod.), rozlišuje Obst několik typů hodnocení. Vedle formativního a finálního navíc také normativní, kriteriální, diagnostické, interní, externí, neformální, průběžné, závěrečné, objektivní a hodnocení průběhu a výsledku. **Normativní** hodnocení je hodnocení žáka ve vztahu k ostatním žákům a můžeme se s ním setkat například u přijímacích zkoušek. Ačkoliv žák podal nadprůměrný výkon, není přijat, neboť jiný uchazeč podal sice svůj průměrný, ale ve srovnání s tímto žákem lepší výkon. **Kriteriální** hodnocení zjišťuje, zda byl limit pro splnění dosažen. Hodnotí se bez ohledu na výkon ostatních, rozhodující je, zda bylo splněno stanovené kritérium (např. 80 bodů ze 100, limit ve sportovním výkonu, dosažení cíle bez časového omezení apod.). Na odhalení speciálních vzdělávacích potřeb se zaměřuje **diagnostické** hodnocení. **Externí** hodnocení je na rozdíl od **interního** (uskutečňuje vyučující) prováděno osobou nebo institucí mimo školu. Příkladem jsou různé srovnávací testy (Kalibro, Klokan aj.). **Formální** hodnocení je předem ohlášeno, při **neformálním** učitel sleduje žáky ve třídě a hodnotí jejich činnost ve výuce, žáci o něm neví. Finální známka je založena na **průběžném** hodnocení žákovy úrovně. Na konci každé vyučovací hodiny nebo určitého celku učitel provede **závěrečné** hodnocení. Při hodnocení **objektivním** jsou např. využívané objektivně skórované didaktické testy, které se snaží zamezit vlivu vyučujícího. Hodnocení **průběhu** je hodnocení právě probíhající činnosti žáka (práce v laboratoři, výpočet příkladu, přednes, zpěv, pracovní činnost). Hodnocení **výsledku** je hodnocení výstupu, produktu nebo výsledku práce (kresba, písemná práce, výrobek, projekt, aj.). Tyto typy hodnocení se mohou vzájemně prolínat a doplňovat. Kyriacou píše, že hodnocení je „každá činnost, která složí pro posouzení výkonů žáka" (In Kyriacou 1996, s.121). Také Solfronk pojem hodnocení zobecnil na "každé mínění školy a učitelů o žákovi, o výsledcích jeho učení, o jeho činnosti, jeho vlastnostech, postojích a projevech" (In Kalbáčová 1998, s.62). Takové hodnocení působí přímo na psychiku žáka a způsobuje u něj silný prožitek.

Tím hodnocení plní jednu ze svých **funkcí**, kterých Turek uvádí celkem sedm (In Kalbáčová 1998). Ve funkci **kontrolní** (diagnostické) má hodnocení určit dosažený level schopností, dovedností a vědomostí žáků, postihnout jejich vlastnosti a zájmy i zjistit studijní obtíže. Tyto údaje jsou využívány pro funkci **informativní**, která je poskytuje učitelům, žákům i jejich rodičům. Tím je splněna také funkce **zpětnovazební**, neboť hodnocení slouží k porovnávání dosažené úrovně s požadovanými standardy a očekáváními. Hodnocení by mělo především plnit funkci **motivační**, tzn. povzbuzovat, udržovat aktivitu, podporovat sebedůvěru a podněcovat k další úspěšné práci. Rozvíjet schopnost sebehodnocení má za úkol funkce **rozvíjející**, jejímž prostřednictvím společně s funkcí **výchovnou** hodnocení učí zodpovědnosti a samostatnosti a pěstuje pozitivní vlastnosti a postoje. **Prognostická** funkce má za úkol odhadnout budoucí vývoj žáka.

Houška (1991) uvádí jen dvě základní funkce, které by hodnocení mělo mít, a to funkci **informační** a **motivující**. Odkazuje na výrok Matějčka „tajemství výchovy spočívá v tom, zařídit věci tak, aby dítě bylo úspěšné, a pak je za to pochválit" (In Houška 1991, s.69). Zvlášť se zabývá funkcí **zpětné vazby** a zdůrazňuje potřebu dítěte dozvědět se o svých chybách a úspěších. Na základě kvalitních a pečlivě vybraných hodnotících výroků dochází ke kladné motivaci a následnému zlepšení žáka. Důležitost zpětné vazby zdůrazňuje i Solfronk (1996), který vidí přímou závislost efektivity a úspěšnosti učení na včasných, pravidelných a přesných informacích o dosažených výsledcích práce. Smyslem hodnocení je „vyvolat pozitivní motivaci a pozitivní změny v jednání" (In Solfronk 1996, s.26). V tomto smyslu chápe Solfronk hodnocení jako výchovný prostředek.

Funkce hodnocení se prolínají s jeho **cíli**, tzn. proč a za jakým účelem provádíme hodnocení. Poskytujeme zpětnou vazbu o prospěchu a pokroku žáka, motivujeme ho, předkládáme podklady pro vedení záznamů o jeho prospěchu, umožňujeme posoudit připravenost žáka pro další učení. Otázku, proč hodnotit, si klade Kyriacou (1996) a popisuje nejčastější cíle. Kromě klasicky zmiňovaných cílů (aby učitel poskytnul žákům zpětnou vazbu, posoudil možnosti žáka pro další vzdělávání, motivoval, vedl záznamy o prospěchu a poskytoval doklady o dosažených schopnostech, vědomostech a dovednostech žáka), vysvětluje také důležitost zpětné vazby pro samotného učitele. Při zkoušení lze odhalit nedostatky,

nedorozumění či nepochopení při výkladu učiva. Učitel může zjistit, zda byl jeho postup ve vyučování správný a úspěšný, zda žáci látku pochopili a zda dosáhli očekávaných výsledků. Těchto cílů je dosaženo prostřednictvím **metod** hodnocení. Je to postup, jakým hodnocení provádíme, tvoříme, odkud čerpáme informace. Kalbáčová (1998) uvádí dva základní zdroje – písemné dokumenty a verbální komunikaci mezi učitelem a žákem. Na základě takto získaných informací provádíme hodnocení **písemně** nebo **ústně**. Schimunek (1994) zdůrazňuje, že hodnocení má následovat okamžitě nebo co nejdříve po výkonu žáka. V časové prodlevě žák zapomene aktuální podmínky, za kterých svého výkonu dosáhl, ztrácí možnost kontroly, hodnocení neposkytuje účinnou zpětnou vazbu ani motivaci.
Kyriacou (1996) nabádá k zodpovědnému vedení záznamů a sbírání podkladů vypovídajících o prospěchu žáka. Opírá se o tři cíle, ke kterým by měly záznamy sloužit. Učitel záznamy využívá pro poskytování informací o úrovni žáka rodičům, ostatním vyučujícím i samotnému žákovi, na základě záznamů vyhodnocuje, zda došlo u žáka ke zlepšení nebo ke zhoršení a následně se na tohoto žáka zaměří. Především ale slouží samotnému učiteli, který pomocí záznamů a sebraných podkladů plánuje svou budoucí práci s jednotlivci i s třídou jako celkem.
Z těchto i z výše zmíněných důvodů bychom měli dodržovat jisté zásady hodnocení, které by podporovaly progres žáků a podněcovaly je k aktivitě. Tyto zásady Schimunek (1994) shrnul do pěti bodů:
- přiměřeně a soukromě kárat, přede všemi chválit – chvála podporuje aktivitu
- nehodnotit stále stejnými způsoby a slovními výroky, to, co dříve na žáka zabíralo, ztrácí postupem času účinek
- vytvářet situace, ve kterých bychom mohli žáky kladně hodnotit a chválit, umožnit jim zažít úspěch
- zakázaná je ironie a sarkasmus (např. „dokonce i ty jsi byl mezi těmi lepšími!")
- nehodnotit žáka, ale jeho výkon, dílo

Za základ hodnocení Schimunek považuje shromažďování informací a dokladů o pokroku, rozvoji a prospěchu žáků.

V oblasti hodnocení zavádí Houška (1991) pojem **level** (z anglického překladu úroveň). Odlišuje ho od ostatních systémů (metod) hodnocení, kterými jsou známkovací systém a slovní hodnocení. Level označuje za pouhé konstatování toho, kam se žák dopracoval, jaké úrovně dosáhl. Nezahrnuje informace ani o schopnostech ani o osobnosti žáka, a tak je pro motivaci nepoužitelný. Stejně tak známkovací systém pomocí klasifikačních stupňů (nebo jejich slovní obdoby) a bodový systém by měly mít pouze informativní funkci pro učitele. Za nejúčelnější metodu považuje slovní hodnocení, které podává ucelený obraz o žákovi po všech stánkách. Dle Dvořákové je slovní hodnocení „komplexním hodnocením rozvoje osobnosti žáka, včetně sociálních vztahů, úrovně spolupráce, charakterových vlastností apod." (In Kalbáčová 1998, s.67). Ve čtyřech bodech Houška popisuje podstatné znaky slovního hodnocení, které bychom měli dodržovat. Hodnocení by mělo být konkrétní a pojmenovávat úspěchy a nedostatky žáka, jaké jsou jeho schopnosti a zda je umí využívat. Hodnocení nesmí stresovat, ale povzbuzovat, na konci nesmí chybět optimistická vize pro budoucí učení. Děti mezi sebou nikdy nesrovnáváme, dítě sleduje vlastní postup. Hodnocení sleduje pokrok a porovnává úroveň žáka na začátku a na konci hodnoceného období, zaznamenáváme vývoj žáka.

Pravidelné hodnocení je neoddělitelnou součástí pedagogické činnosti každého učitele a je závislé na tom, jaké požadavky učitel stanoví, ale dítě musíme podpořit chválou, i když hned napoprvé nenabídne řešení, které od něj dospělý očekává (Schimunek 1994).

Podle Linharta (1962) hodnocení souvisí s budováním vztahu učitel – žák. Učitelovo hodnocení ovlivňuje, zda tento vztah bude podněcovat žáka k aktivitě, ke kladnému postoji k učení i danému vyučovacímu předmětu, zda bude podporovat žákovy zájmy a rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti (Linhart 1962). Autor uvádí čtyři skupiny metod hodnocení a pozorování žáka, které později vedou k vhodnému hodnocení a rozvoji osobnosti žáka. První skupinou jsou metody psychografické, které umožňují získat přehled o dosavadním vývoji žáka, a to především metodou rozhovoru s rodiči i žákem a rozboru různých prací a produktů činnosti žáka (např. kresby, výrobky, deník). Druhou skupinou metod je průběžné, systematické a plánované pozorování dítěte při vyučování, mimo něj i během mimoškolní činnosti. Je však třeba se vyvarovat subjektivních a nepodložených předsudků.

Další metodou je přirozený experiment, který je uskutečňován přímo ve výchovně-vzdělávacím procesu. Tak je možné například sledovat rozvoj schopností ve splňování určitých úkolů, reakce na ně i reakce na nové situace. Poslední metodou je analýza produktů činnosti žáka, kdy shromažďujeme a hodnotíme práce školní a mimoškolní činnosti (výkresy, pracovní sešity, slohové práce, deníky, manuální výrobky aj.). Pomocí těchto metod získá učitel potřebné informace o žákovi, které poslouží při odhadu dalšího možného vývoje žáka, volbě vhodných metod ve vyučování a volbě vhodných a účinných forem hodnocení, které mají komplexně rozvíjet žákovu osobnost. Navíc sbírka prací může učiteli pomoci při sumativním hodnocení na konci určitého časového období.

Solfronk (1996) se zabývá problémy, které mohou při hodnocení nastat. Mezi nejčastější řadí problém objektivity a spravedlnosti, problém subjektivity a problém způsobu hodnocení (tj. co, kdo a jak hodnotí). Každý žák je na nespravedlnost a neobjektivnost v hodnocení citlivý. Předem by mělo být určeno, co se hodnotí a podle jakých kritérií. Nesmí dojít k dohadům o tom, co je a není považováno za chybu a zda je či není chyba závažná v práci různých žáků. Při hodnocení je dále důležité, kdo hodnotí a jaký má k žákům vztah. Hodnocení se nesmí stát mstou, trestem nebo výhružkou. Učitel hodnocením nesmí vyjadřovat své sympatie či antipatie vůči žákům. K otázce jak hodnotit Solfronk doporučuje dodržování několika zásad, jako je zachování motivačního charakteru hodnocení, převaha pozitivních prvků hodnocení, odstranění stresového ovzduší hodnotící situace, vedení žáka ke spoluúčasti na hodnocení a k sebehodnocení a v neposlední řadě projev zájmu o dítě v případě negativního hodnocení.

I když Solfronk uznává klasifikaci jako způsob hodnocení opřený o zákonné normy, uvádí řadu nevýhod takového hodnocení. Známky mají malou informační hodnotu, pětistupňová klasifikace je hrubým tříděním a je obtížné zachovat relativní funkci hodnocení, navozuje u žáků pocit, že se učí pro známky a ne pro vědomosti, podporuje subjektivnost posuzování u učitele, nutí učitele používat mezistupně (plusy a mínusy u klasifikačních stupňů). Toto kritizuje i Valuš (1984). Takové nedostatky klasifikace se snaží odstranit slovní hodnocení, které má vyšší informační hodnotu a je pro žáka lepší motivací. Naráží ale

na problém časové náročnosti a nebezpečí používání ustálených výroků. S alternativními školami se objevily také alternativní formy hodnocení, jako výkonová křivka, zaznamenávání data splnění úkolu i výuka bez zkoušení a hodnocení.

Hoff a Zehner (1970) zdůrazňují, že učitel by se měl neustále v oblasti hodnocení vzdělávat a aktualizovat své hodnotící systémy, tedy způsoby, jak hodnotit a co. Dále by mělo při hodnocení učiteli pomáhat neustálé pozorování žáka (nejlépe dlouhodobé). Zajímavá je také myšlenka, že hodnocení by se mělo odvíjet od obsahu vyučování, struktury třídy a délce práce se třídou. Učitel může své hodnocení přizpůsobit dané situaci ve třídě. Může zvolit jiný systém hodnocení např. ve výběrové třídě a ve třídě s žáky se specifickými poruchami učení. Oba autoři zastávají názor, že hodnocení slovní a hodnocení známkou by se měly vzájemně a významně doplňovat. Ačkoliv se může hodnocení známkou zdát neinformativní, neúplné či nedostačující, má na žáky motivující a usměrňující vliv. Vysvědčení věnuje společnost velkou pozornost a žáky může pozitivně naladit. Je nutné, aby se žáci se svým vysvědčením vyrovnali, aby se s ním ztotožnili a aby nezůstali vůči němu lhostejní. Takové vysvědčení povede žáky k sebehodnocení, uvědomění a orientaci na následující školní období. Žák uspokojí svou vnitřní touhu být oceněn a potřebu být hodnocen. Důležitou roli hrají také rodiče. Pro žáka je to kontrolou sebehodnocení, protože nejprve žák ztotožňuje hodnocení sebe sama s hodnocením učitelů a rodičů. Přejímá jejich hodnotící výroky a učí se objektivně hodnotit své výkony. Význam má jak kladná, tak záporná reakce rodičů na vysvědčení. Rozhodující je, aby rodiče reagovali, zajímali se, hodnotili a aby si se svým dítětem o vysvědčení a známkách povídali. Žáci si postupně uvědomují, že jejich hodnocení je spjaté s výběrem povolání a jejich životní perspektivou. Střední i vysoké školy se zajímají o žákův prospěch, což může na žáka působit motivačně. S motivací souvisí také jedna ze zásad hodnocení, které Hoff a Zehner uvádějí, a ta říká, že hodnocení má vzhledem k žákovi přinést změny, má žáka dále rozvíjet a sloužit k jeho motivaci a následnému pokroku.

Autoři zmiňují i chyby, kterých se učitelé při hodnocení často dopouští. Jsou to chyby, ve kterých učitel přestává být objektivní a mylně se zaměřuje na takové charakteristiky žáka, které nemají s jeho schopnostmi nebo dovednostmi nic společného. Je to např. ve třídách,

kdy se osobnost děvčat a chlapců v pubertě liší. Také u dětí, které jsou neustále pozorované, sledované, hyperaktivní či jinak nápadné, máme tendenci jejich kladné či záporné projevy přeceňovat, ale u tichých a nenápadných žáků si jich nevšimneme. Při slovním hodnocení může být učitel neobjektivní a shovívavější k žákům s lepším prospěchem, k hodným a bezproblémovým žákům, k žákům, jejichž sourozenci mají dobré výsledky nebo jejichž rodiče mají určité postavení.

K objektivitě se Slavík (1999) vyjadřuje v tom smyslu, že jí lze jen stěží dosáhnout, a tento cíl se mu zdá nesplnitelný. Tvrdí, že postačí, když se učitel zaměří na mnohem snazší, ale zato velmi výchovně významný cíl: „Vyvarovat se omylů a chyb hodnocení, které by mohly žákovi uškodit" (In Slavík 1999, s.62). Přesto dodává, že každý učitel by se měl o objektivitu maximálně snažit.

Chyby při zkoušení a známkování vytýká učitelům také Valuš (1984). V některých bodech s ním ale nesouhlasím. Autor například rozlišuje známkování orientační a prospěchové, přičemž prospěchovému přiznává větší význam a orientačnímu pouze doplňující. Učitel ale musí pamatovat na to, že finální hodnocení žáka musí být doloženo známkami, které jsou vedeny prokazatelným způsobem, tedy hodnotící známka musí být zaznamenána v žákovské knížce, sešitě či pracovním sešitě žáka. Tzv. „malé" jedničky nebo pětky poznačené v klasifikačním archu učitele, který si na konci pololetí již nepamatuje, za co tuto známku dal, nejsou prokazatelné. Pokud učitel žákům oznámí, že známka bude pouze orientační, tedy bezvýznamná, žák ztratí motivaci. Naopak pokud oznámí, že známka bude prospěchová, tedy rozhodující, přispěje tok nervozitě žáka a jeho výkon může být ovlivněn vědomím důležitosti známky.

Valuš odsuzuje finální hodnocení známkou, jež je průměrem všech známek, které žák během určitého období získal. Neuvádí ale, jak učitel obhájí své rozhodnutí před rodiči. Ti z žákovské knížky nepoznají, která známka je prospěchová a která orientační. I kdyby se tato informace v žákovské knížce uváděla, může se zdát rodičům učitelovo hodnocení neobjektivní, nesrozumitelné a neprůhledné. Souhrnná známka by jistě neměla být průměrem všech získaných známek, na druhou stranu by učitel neměl podceňovat hodnotu známek orientačních. Učitel musí svůj hodnotící verdikt v průběhu roku vždy zdůvodnit,

připojit k němu slovní vysvětlení a vést žáka k tomu, aby poté pochopil a přijal finální
Ž[illegible] přijme učitelovo hodnocení za své, s finální známkou se ztotožní a rozhodnutí
[illegible]vedlivé.

V jiném bodě zase Valuš kritizuje, že učitel nepřihlíží ke klasifikaci za minulé čtvrtletí, ale při souhrnném hodnocení vychází ze známek současných. Z praxe ovšem znám případy, kdy se žák natolik od čtvrtletí zlepšil, že už jeho snaha musela být kladně hodnocena. Čtvrtletní známka ho natolik podnítila, že došlo k nápravě. Jiný žák se zase dokázal od prvního pololetí zlepšit o dva stupně, i když v prvním čtvrtletí druhého pololetí se zdokonaloval pozvolna. Na konci roku měl známku stejnou, jako jiný žák, který byl v prospěchu v průběhu roku vyrovnaný. Zde je patrné, že ve všech směrech je nutné postupovat individuálně. Za další chyby považuje Valuš stejně jako jiní autoři například nepřihlédnutí k osobnosti žáka, neomluvení žáka po nemoci, ironii učitelů, používání zkoušení jako trestu, zkoušení mimo vyučování nebo individuálně v kabinetě, vliv nekázně na známku či neobjektivnost kvůli předsudkům.

Dále se k problémům hodnocení vyjadřují autoři skript Kolář, Navrátil a Šikulová (1998). V hodnocení vidí řadu konfliktů, ale přiznávají, že se ho škola nemůže vzdát, protože má žáka připravit na činnosti v různých oblastech života, tedy má naučit žáky také hodnotit, a to by nešlo bez toho, aby škola sama hodnotila. Má tedy ukázat žákovi, jak hodnotit. Připouští ovšem i fakt, že hodnocení slouží jako informace o tom, čeho žák dosáhl. Nemusí to však být vždy známka. Hodnocením autoři rozumí také přikývnutí, bodové zařazení, souhlas s předvedeným výkonem, ale i upozornění na chyby, vyjádření nespokojenosti nebo udělení trestu či pochvaly. Učitel má směřovat své hodnotící výroky k motivaci žáka, protože ten by se měl s hodnocením ztotožnit, přijmout ho a využít jako informaci, která ho povede k budoucímu snažení. To, jak žák přijme své hodnocení, závisí na řadě faktorů, jako je aspirační úroveň žáka, jeho schopnost sebehodnocení, vztah k učiteli, úroveň myšlení a volní vlastnosti žáka nebo jeho postoje a zájmy. Naopak se díky kvalitnímu hodnocení ve škole výše uvedené faktory rozvíjejí.

Problém může nastat tehdy, pokud aspirační úroveň a očekávání žáka neodpovídá realitě, nebo pokud učitel žáka v jeho aspirační úrovni podcení. Za jednu z fází hodnocení ve škole

totiž autoři považují sebehodnocení jako interní rozbor svého vlastního výkonu a následné porovnání s hodnocením učitele, což vede žáka ke spokojenosti či nespokojenosti se sebou samým. Předchází tomu hodnocení učitelem podle tří typů kritérií. V současné době se využívá buď hodnocení toho, do jaké míry se žák svým výkonem přiblížil určenému cíli, dále se srovnává žákův aktuální a předchozí výkon a v neposlední řadě učitel porovnává výkony mezi žáky ve třídě, což sami žáci chápou jako spravedlivé. Myslím si, že učitel by měl citlivě a efektivně tato kritéria zvažovat a své hodnocení přizpůsobit aktuální situaci ve třídě. Pokud žáci pochopí smysl učitelova hodnocení, může si učitel dovolit hodnotit v rámci jedné třídy dle různých kritérií.

Smysl hodnocení vidí autoři v jeho funkci regulační, protože hodnotící výroky učitele mají řídit žákovy učební činnosti a ovlivňovat přístup k veškerým aktivitám ve vztahu ke škole, společnosti, přírodě i hodnotám. Dále je hodnocení chápáno jako prostředek sbližování učitele a žáků v daném kolektivu, který může být realizován tehdy, pokud budou zdůrazňována pozitiva žákova výkonu. To vylučuje zaznamenávání chyb a prohřešků, s čímž ovšem nesouhlasím, protože vztah mezi učitelem a žákem nemusí být ohrožen tím, že učitel žáka negativně ohodnotí. Naopak, pokud je i takové hodnocení využito účinně, bude na žáka působit motivačně. V tomto směru musí učitel postupovat značně individuálně. Nesmíme opomenout k negativnímu hodnocení připojit ocenění píle, snažení nebo alespoň přístupu či projevu zájmu, jinak bude mít toto hodnocení spíše účinek demotivující. Učební aktivitu žáka je třeba spojit s jeho zájmy, postoji či hodnotami, protože žákovou vnitřní potřebou je být úspěšný a realizovat se. Neuvážené hodnotící výroky vedou k apatii žáka a jeho nezájmu o jakékoliv hodnocení.

Školní hodnocení by se v žádném případě nemělo stát trestem pro neukázněné nebo neúspěšné žáky. Neúspěch je třeba hledat v jeho pravých příčinách, neboť často je podmíněn učitelovou domněnkou o žákově „hlouposti", „neschopnosti" nebo„neukázněnosti", tj. předsudky o žákovi. Učitel by si měl uvědomit, že hodnotit musí objektivně.

Samostatná kapitola je také věnována pozitivnímu a negativnímu hodnocení, kdy pozitivní je konstatováním toho, co žák dokáže, umí a zvládne, a negativní toho, co neumí, nedokáže nebo v čem selhává. Neplatí však, že negativní hodnocení musí být spojeno s následným

prožitkem neúspěchu. Takové hodnocení může být prezentováno jako dosažení určitého bodu na cestě k cíli, posunutí o větší či menší krok dopředu, větší či menší přiblížení se k očekávanému výstupu. Učitelovo celkové hodnocení může zahrnovat konstatování pozitivního i negativního. Pozitivní hodnocení posiluje důvěru v sebe sama, upevňuje pozici v třídním kolektivu a uspokojuje touhu žáka být úspěšný. Negativní hodnocení pak žákovi podává informaci o tom, do jaké míry učivo ovládá, co je třeba do budoucna zlepšit a jakou cestou by měl žák pokračovat. Negativní hodnocení by mělo být návodem, jak postupovat při učebních činnostech, aby aktivita žáka vedla k úspěchu. Při hodnocení by se tedy učitel měl zmínit zároveň o tom, co žák dokáže, i o tom, co ještě neovládá.

Pro rodiče je školní hodnocení stále nepostradatelnou informací o výkonu svého dítěte a často neuznávají jiné hodnocení než hodnocení známkou. Očekávají, že tato známka vypovídá vědomostech dítěte. Uvažují o jeho možnostech, budoucnosti a sociálním zařazení, a to především při přechodu žáka na vyšší stupeň vzdělávacího systému. Zde se projevuje prognostická funkce hodnocení. Autoři v tomto ohledu vyjadřují lítost nad tím, že se rodiče neptají dětí, co se ten den naučily, co zažily nebo co nového poznaly, ale ptají se, jaké dostaly známky.

Nad slovním hodnocením a známkou se zamýšlí i Kalhous (2002), který rovněž vidí problém v požadavcích společnosti i v možnostech učitele. Učitel na druhém stupni, který se vídá se stovkou dětí při jednohodinových nebo dvouhodinových předmětech, nemůže poznat své žáky tak dobře, aby je objektivně slovně hodnotil. Vznikají nedorozumění a rodiče požadují jednoznačné hodnocení známkou. Problém autor spatřuje také v systému, který vyžaduje, aby se při přijímacích řízeních přihlíželo k prospěchu.

Didaktickým významem zkoušení ve škole se zabývá Valuš (1984). Vidí ho především v rozvoji charakterových vlastností žáka, který ví, že bude zkoušen, a jeho zodpovědností je plánovat si svou učební činnost a svědomitě přistupovat k upevňování si vědomostí. Vědomí toho, že bude hodnocen, by ho mělo vést k soustavné práci. Podle mého názoru by se však žák neměl „honit" za známkami, ale měl by toužit být pozitivně hodnocen, to by mělo být

jeho„hnací silou". Pokud žák ve své zodpovědnosti uspokojí svou vnitřní potřebu být úspěšný, pak tedy úspěšný bude.

Valuš dále zdůrazňuje, že je třeba vyvážit ve vyučovacím procesu délku času na zkoušení a na výklad nového učiva. Odmítá model, kdy zkoušení zabere 25-30 minut ve vyučování a zbytek času je věnován učitelovým instrukcím, nebo naopak ke zkoušení a hodnocení nedojde vůbec. V tom s autorem souhlasím, ale myslím si, že přesto Valuš ve svých názorech přeceňuje význam zkoušení. Říká, že „zkoušení podstatnou měrou přispívá k dosažení vysoké kvality vědomostí žáků, ke zdokonalování těchto vědomostí a k jejich upevnění", a že „podle výsledků zkoušení vědomostí žáků se určují známky, které dávají více méně věrný obraz o práci žáků, učitele, ředitele, jeho zástupce a školy jako celku" (In Valuš 1984, s.11-12). Zkoušení a hodnocení známkou považuje za nezbytné a ve vyučovacím procesu nepostradatelné. Nepřipouští, že hodnocení může probíhat po celou dobu výuky, a hodnotícím verdiktem může být něco jiného, než známka. Odkazuje se přitom na myšlenky Jana Amose Komenského: „ Poněvadž vše, co častěji promrskáváme, je známější, nezbytně musíme promrskávati opakováním, zkoušením a častým používáním toho, co chceme žákům učiniti známým a připraveným k práci. Tedy: opakování a zkoušky nechť jsou prováděny stále" (In Valuš 1984, s.13). Proto pokud chceme zjistit žákovy vědomosti, musíme podle Valuše zkoušet a známkovat.

Jako jeden z požadavků pro účelné hodnocení Valuš uvádí individuální zkoušení. Zamítá skupinové zkoušení nebo hodnocení třídy jako celku, považuje to za nevýznamné. Přitom si myslím, že učitel, který chce některé neúspěšné žáky motivovat a umožnit jim zažít úspěch, může využívat hodnocení skupiny jako spolupracujícího týmu, jehož každý člen více či méně přispěl k dosažení cíle, výstupu, správné odpovědi, k vyřešení úkolu nebo vytvoření a prezentaci určitého společného projektu.

Autor ale také zastává názor, že by učitel měl využívat různé způsoby zkoušení, upřednostňovat ústní zkoušení, omezit písemné, vyvarovat se stereotypu otázek a zadávaných úkolů a měl by odstranit jednotvárnost zkoušení. Zkoušení má být pro žáky výzvou a má být zajímavé. Učitel si má vždy předem připravit, koho a co bude zkoušet. Toto, stejně jako přizpůsobení obsahu a rozsahu zkoušení schopnostem žáka, odstraňuje

nervozitu a přispívá tak k objektivnějšímu výsledku hodnocení. Také Obst (2002) se přiklání k tomu, že žák, který neví, co bude hodnoceno, má strach a zkoušení je pro něj stresující. Pokud si učitel předem nestanoví cíl výuky, nemůže odvodit ani to, coby mělo být výstupem žáků a jaké kompetence by měli získat, což vede k nerozhodnosti při hodnocení žáka a nejasnosti hodnotících závěrů.

I Chráska se kladně vyjadřuje k ústnímu zkoušení, jehož význam vidí v osobním kontaktu učitele s žákem (In Kalhous 2002). Ústní zkoušení dává možnost žákovi opravit se, vysvětlit svými slovy to, co by těžko popsal, rozvíjet myšlenky a ihned získat z reakce učitele zpětnou vazbu (žák se dozví, postupuje-li správně). Naproti tomu učitel může okamžitě reagovat, přejít od nezvládnutého učiva k jinému, klást doplňující otázky, které by specifikovaly žákovu neúplnou odpověď apod. Upozorňuje však také na mnohé nedostatky. Negativa spatřuje v časové náročnosti, malé objektivitě nebo absenci zpětné vazby v případě, že učitel chápe zkoušení pouze jako získávání podkladů pro klasifikaci. Neobjektivní přístup učitelů tkví v podceňování nebo naopak přeceňování vědomostí a dovedností žáků, kteří se při zkoušení zviditelňují, učitel dá na celkový dojem, kterým žák při zkoušení působí. Tento přístup je psychology popisován jako preferenční postoj. Učitel, který nemá pro ústní zkoušení vytvořený žádný normovaný systém, nehodnotí objektivně. Velké rozdíly nebývají pouze u učitelů na jedné škole, ale i v rámci jednoho vyučovacího předmětu. Například vědomosti, které u jednoho učitele stačí na výbornou, jsou u jiného učitele hodnoceny chvalitebně.

Valuš (1984) dále kritizuje praxi učitelů beze slova zapisovat známky do žákovských knížek, aniž by své hodnocení odůvodnili. Připomíná nutnost slovního doprovodu k hodnotícímu stupni. Navrhuje, aby učitel psal své hodnocení ke známce i při písemném zkoušení, byť jen krátkou poznámku, která by vysvětlovala hodnotící verdikt. Takové hodnocení má vést žáka k uvědomění si chyb a následném odstranění a vyvarování se podobných chyb v budoucnu. Učitel má žákovi ukázat cestu k nápravě. Bogdanová navíc dodává, že hodnocení, které doprovází známku, by mělo být závislé na individuálních zvláštnostech žáků, a učitel by se měl vyvarovat používání stereotypních hodnotících výroků (In Valuš 1984).

Dobrým průvodcem při hodnocení by měl být podle Kalhouse (2002) klasifikační řád. Učitelé jedné školy by se jím měli řídit tak, aby došlo k zamezení variability způsobu hodnocení různých vyučujících v rámci jednoho předmětu. Komunikace mezi členy jednotlivých předmětových komisí je v tomto směru nezbytná. Předem stanovená pravidla odstraní spekulace o objektivnosti učitele při hodnocení. Kalhous zdůrazňuje nutnost souladu klasifikačního řádu s požadavky učebních osnov. Ty vymezují, co se hodnotí: jak má žák vědomosti, fakta a poznatky ucelené a osvojené, zda je osvojení trvalého charakteru, do jaké míry je žák schopen tyto své vědomosti prakticky využívat a aplikovat na nové teoretické poznatky, jak přistupuje k učebním činnostem, míra logiky, samostatnosti a tvořivosti, úroveň myšlení, úroveň ústního i písemného projevu a schopnost samostudia.
Zkoušení a hodnocení vědomostí mají pro Valuše (1984) výchovný charakter a význam. Pravidelností zkoušení učitel zajistí pravidelnost žákovy přípravy na vyučování, vypěstuje v něm dobrý vztah ke zkoušení a známkování, protože žák bude toužit potom, aby byl hodnocen a sám si bude chtít své znalosti ověřit, a navíc posílí vztah žáka k sebekritice. Učitel může mít vliv na vnímání žáka jeho třídním kolektivem. Pokud se učiteli podaří ve třídě vytvořit takové klima, aby žákům záleželo i na prospěchu ostatních, dosáhne toho, že si žáci budou vzájemně pomáhat a lépe pochopí hodnotící výroky učitele ve vztahu k druhým i k sama sobě.
Na zajímavá úskalí hodnocení upozorňuje Kyriacou (1996). Žák, jehož hodnocení bude dlouhodobě slabší než hodnocení ostatních, nebo než učitel očekává, bude deprimován a jeho výsledky se zlepšovat nebudou. Autor v tomto modelu vidí bludný kruh. Dále varuje před složitou administrativou způsobenou nevhodně volenými postupy při hodnocení. Pro učitele a především pro žáky by měl být systém hodnocení jednoduchý, průhledný a snadno pochopitelný.
Weston pak popisuje pět negativ v současném způsobu hodnocení (In Kyriacou 1996):
- učitelé, kteří mají tendenci srovnávat žáky mezi sebou, vedou (i když neúmyslně) žáka s obtížemi k tomu, aby se neúspěšný cítil
- sumativní hodnocení, na které se často klade takový důraz, neumožňuje pochopit, co neúspěchu předchází, nenastiňuje žádnou možnost nápravy

- toto hodnocení navíc ukrývá jednotlivé úspěchy i obtíže, je příliš souhrnné, neinformativní
- vyžadování teoretických poznatků a důraz na kognitivní oblast předem vede k odsouzení žáků, kteří v rozumové oblasti nevynikají, učitelé lpí na pamětném učení
- žákům není umožněno aktivně se podílet na vlastním hodnocení, často jen pasivně přijímají verdikt učitele.

Weston ovšem také doporučuje, jak by měl učitel postupovat, aby se těmto negativům vyhnul, a jakým směrem by se hodnocení ve školách mělo ubírat. Požaduje, aby se zlepšil přístup k formativnímu hodnocení a aby žáci postupovali v dalším vzdělávání na základě závěrečných zkoušek jako formy oficiálního sumativního hodnocení. Chce, aby učitel přesně označil cíl svého pedagogického snažení, zahrnul dohodnocení co nejširší okruh výkonů a aby umožnil žákům zapojit se do procesu hodnocení. Požadavek individuálního přístupu ve výuce samozřejmě nelze ze seznamu doporučení vyloučit.

Slavík (1999) upozorňuje pedagogy na to, aby jejich hodnocení bylo zodpovědné a mohli své závěry doložit. Žáci i rodiče očekávají, že učitel bude učit to, co žákům slíbil, že je naučí. Následně je nutné hodnotit to, co bylo vyučováno. Rodiče mají právo pochybovat o správnosti pedagogické činnosti. Učitel by měl být schopen své hodnocení obhájit, zdůvodnit a vysvětlit. Aby toto mohl učitel splnit, „pedagogické hodnocení má být (1) cílené, (2) systematické, (3) efektivní a (4) informativní" (In Slavík 1999, s.87).

Pod cíleným hodnocením si Slavík představuje hodnocení, které směřuje k předem dohodnutým cílům ve výuce. Žáci musí předem vědět, co je cílem výuky a za co budou tedy hodnoceni. Pokud žáci neví, co od nich učitel očekává a proč danou látku vysvětluje, budou nejspíš neúspěšní.

Systematičnost hodnocení vidí autor v jeho variabilitě, ale přitom v ucelené a provázané podobě. Pokud učitel bude využívat různé typy hodnocení, zabrání stereotypu a jednostrannosti v přístupu k výuce i žákům samotným.

Efektivní hodnocení Slavík popisuje jako vyvážené. Takové hodnocení by nemělo obtěžovat, zatěžovat a zabírat mnoho času ve výuce. Mělo by být přirozenou a rovnoměrně rozloženou součástí výuky.

Slavík dále poukazuje na problém tzv. „nálepky" při školním hodnocení, kdy je žákovi jakoby přisouzeno být úspěšný nebo neúspěšný. „Nálepka" dobrého nebo špatného žáka tohoto žáka označí a navždy provází. Učitel by měl mít na paměti, že i dobrý žák může být neúspěšný a slabý žák může být úspěšný. Výkony žáků kolísají a je to způsobeno nejen momentálním fyzickým a psychickým stavem žáka, ale také jeho aktuální motivovaností a mírou osobního úsilí. „Nálepkování" autor navrhuje odstranit tím, že budeme hodnotit žákovi práci, ne žákovu osobnost, tj. je lepší říct „to se povedlo(nepovedlo)" než „ty jsi šikovný (nešikovný)".

Podmínkou toho, aby bylo hodnocení informativní, je srozumitelnost každého hodnocení. Potíže nastanou tehdy, pokud učitel nedokáže vysvětlit, co zapříčinilo neúspěch žáka, jaká je cesta k nápravě a co se od žáka očekává. Důsledkem jsou obavy a nejistota žáka, který se nevyzná v systému učitelovy výuky a hodnocení.

Abychom odstranili případná nedorozumění a pochybnosti, musíme pokaždé žákovi poskytnout zpětnou vazbu, a to co nejdříve po žákově výkonu. Nováčková (2005) dokonce doporučuje podávat informace také v průběhu učební činnosti. Tato informace by měla být poskytnuta přímo hodnocenému žákovi a měla by ho vést k úspěšnému cíli. Ačkoliv se hodnocení a zpětnovazební informace váží k určitému jedinci, Dvořáková (2005) varuje před hodnocením žákovy osoby. Znovu se setkáváme s názorem, který prosazuje hodnocení činnosti nebo výsledku a zamítá hodnotící výroky vztahující se na žáka samotného.

Pokud se má žák sebehodnocení naučit, musí se mu dostávat kvalitního hodnocení učitelem. Škramlík (2005) uvádí několik rad o tom, coby měly obsahovat hodnotící výroky. Zaujal mě požadavek, aby učitel využil invenci a hodnotil variabilními způsoby. Tím učitel zajistí velmi informativní sdělení žákovi, kterého právě hodnotí. Žák se na základě učitelova hodnocení učí hodnotit svou práci, učí se sebehodnocení.

Mnoho autorů se zároveň s hodnocením věnuje také sebehodnocení. Těžko můžeme tyto pojmy a činnosti od sebe oddělit, neboť k hodnocení a sebehodnocení dochází ve výchovně vzdělávacím procesu a děje se tak současně. Hodnocením učitel poskytuje zpětnou vazbu žákovi, který ji využije jako informaci, na jejímž základě vytváří obraz sama sebe, hodnotí se, provádí sebehodnocení. Podrobněji se však sebehodnocení věnuji ve 2. kapitole.

2. Sebehodnocení

Pedagogický slovník (2003) uvádí pod pojmem sebehodnocení dva významy. Obecně jde o každé hodnocení, které člověk provádí o sobě samém. Ať už je sebehodnocení vysoké, nízké, přiměřené nebo nepřiměřené, vypovídá o určité stabilitě. Každý člověk chce být hodnocen a sebehodnocení patří do jeho každodenního života, kdy si utváří pohled na sebe sama, srovnává se s ostatními a podílí se na formování vlastní osobnosti. V oblasti školy a pedagogiky je sebehodnocení popisováno jako způsob hodnocení, prostřednictvím kterého si žák utváří pohled na sebe sama, porovnává ho s hodnocením svých vyučujících a spolužáků a postupně získává představu o vlastní osobě, dochází k reálnému sebepojetí.

Coopersmith sebehodnocením rozumí proces, ve kterém jedinec prověřuje představy, schopnosti a vlastnosti podle svého osobního standardu a hodnot a dospívá k rozhodnutí o své vlastní hodnotě" (In Linková 1998, s.80).

Helms (1996) přináší několik návrhů na podporu sebehodnocení u dětí. Jejich sebedůvěra se upevní, pokud budou vedeny k samostatnosti a zodpovědnosti v rozhodování a jednání, vytvoří si morální a kulturní hodnoty, budou oceňovány a uznávány. Naopak sebedůvěru snižuje přeceňování, podceňování, nátlak na výkonnost, přílišná kontrola, rozhodování za dítě a přehlížení jeho potřeb.

Podle Eriksona dítě chce být hodnoceno, má potřebu být kladně přijímáno, očekává, že někdo bude hodnotit a konfrontovat jeho schopnosti a možnosti (In Linková 1998).

Sebehodnocení u dítěte se utváří na základě hodnocení učitele a rodičů. Učí se hodnotit samo sebe, a to prostřednictvím vlastní zkušenosti, a také reflexí, kterou mu učitelovo hodnocení poskytuje. Dítě porovnává to, jak hodnotí sebe sama, a to, jak ho hodnotí dospělý. Dítě očekává okamžitou zpětnou vazbu, přejímá hodnotící výroky od učitele a potřebuje pro utváření vlastního pohledu kvalitního a zkušeného rádce. Jestliže budeme dětem pomáhat hodnotit jejich výkony a výsledky školní práce, podaří se nám v nich vypěstovat větší sebedůvěru a také si uvědomí a pochopí vlastnosti procesu učení. Můžeme podnítit změnu aspirační úrovně dítěte a s tím spojené kladení si nároků a cílů. Žák si uvědomuje svá slabá a silná místa a posuzuje své pokusy o zlepšení. Sebehodnocení nutí žáky, aby přebírali za učení odpovědnost.

Tomu lze napomáhat pravidelnými rozhovory učitele a žáka, nebo tím, že si žák bude vést o svém osobním rozvoji deník, zápisník nebo soubor úspěšných prací. Dítě musí poznávat své úspěchy, stanovovat si cíle, rozvíjet schopnost sebeposuzování, poznat hodnotu a význam učení a rozvíjet potřebu přemýšlet o vlastní práci (Fisher 1997).

Sebehodnocení v současnosti stojí v popředí zájmu pedagogů. Myšlenka sebehodnocení je velmi efektivní, ale přesto zabere hodně času přípravy a tím řadu učitelů odrazuje. Nicméně zajistí spolehlivou zpětnou vazbu a žák se současně učí ze zkušenosti. Pokud se máme ze zkušenosti něco naučit, musíme o ní přemýšlet a znovu vykonanou práci opět ohodnotit. Nejprve reflexi provádí učitel, ale cílem je, aby jí byli schopni sami žáci. Učiteli by mělo jít o to, co může pro sebehodnocení žáků udělat. Učitelé působí na sebepojetí žáků každý den, a to pozitivně i negativně. Musíme ovšem usilovat o pozitivní změnu v tomto sebepojetí.

Žák by se měl učit kontrolovat svou práci a hodnotit vlastní výkony a školní úspěšnost. To zajišťuje učitelovo hodnocení a kontrola žákovy práce. Podle Linharta (1962) tím hodnocení souvisí s rozvojem sebevědomí a sebeuvědomování žáků. Autor vidí úspěšnost učení ve vlastní zvnitřnělé účasti na výchovně vzdělávacím procesu, tedy poukazuje na nutnost jistého zájmu na prováděné činnosti. Učitel může díky hodnocení a pochvale tuto vnitřní účast probouzet. Dítě díky správně volenému hodnocení dostává pocit uspokojení z vykonávané činnosti a pocit odpovědnosti za dobře odvedenou práci. Hodnocení žáka musí vést k rozvoji celé jeho osobnosti, a to především v oblasti výchovy dítěte k sebekontrole, sebehodnocení, k reálnému pohledu na sebe sama a na vlastní výkony a výsledky práce. Hodnocení dítě nesmí jen pasivně přijímat, ale aktivně se ho účastnit, podílet se na něm. Nové metody hodnocení žáka mají vést k vytvoření podmínek, které umožní rozvoj žákovy tvořivosti a samostatnosti. Hodnocení nesmí mít jen formální charakter, ale především zpětnovazební, motivační a rozvíjející. Linhart zdůrazňuje, že nelze hodnocení využívat ke zjednání kázně a pořádku, hodnocení nesmí žáka srážet, ale podněcovat ho k aktivitě. Cíl hodnocení vidí v tom, aby se žáci podíleli na zdokonalování sebe sama, aby se stali odpovědnými za svůj prospěch a školní úspěšnost a aby se hodnocení učitele proměnilo v sebehodnocení žáka spojené s odpovědnou účastí na školních úkolech.

Odpovědnost za vlastní chování by se měla pěstovat v žácích co nejdříve. Pro Lindu a Richarda Eyrovi (2000) je tato odpovědnost významnou hodnotou, kterou je třeba děti naučit. Označují ji jako samostatnost a vidí v ní schopnost jednat podle své vlastní vůle. Zastávají názor, že pokud je člověk samostatný, rozhoduje se sám za sebe a za své činy nese odpovědnost. Děti bychom měli vést k tomu, že nesou odpovědnost za všechno, co dělají. Vlastní hrdost podporuje sebedůvěru a individualitu. K takovému rozvoji osobnosti přispívá také seberealizace, která nutí žáky vydat ze sebe to nejlepší pro dosažení cílů. Autoři tuto vlastnost nazývají výkonnost a doporučují zásady, které mají být dodržovány, aby žáci samostatní a výkonní byli.

Děti nejlépe následují příklad. Učitel by měl dát najevo, že si těchto vlastností cení a sám se jimi řídí. Pokud učitel bude před žáky hodnotit sám sebe, nejenže naučí děti používat sebehodnotící výroky, ale poskytne jim důležitou informaci o tom, co to sebehodnocení je a jak ho využít. Děti poznají, že za úspěch se mají pochválit a mít upřímnou radost, o kterou se mohou podělit. V případě neúspěchu se mají zamyslet, rozebrat, co se jim nepodařilo a proč, hledat možné způsoby nápravy a stanovit si budoucí cíle.

Druhou zásadou je pozorovat své žáky a přistupovat k nim individuálně, neboť jsou jedinečnými osobnostmi, které potřebují specifické jednání. Učitel by měl projevit zájem o své žáky, o jejich zájmy, potřeby, sny, cíle a názory. Děti rády vypráví o sobě, svých koníčcích, svých zážitcích a zkušenostech. Učitel, který svým žákům dá příležitost vypovědět své myšlenky, vybuduje pozitivní vztahy a vytvoří ve třídě přátelskou atmosféru.

V neposlední řadě je třeba nešetřit chválou. Měla by se stát nedílnou součástí školní práce. Nechválíme jen za kvalitní výkon, ale také za snahu, která k němu přispěla, za dílčí úspěchy, a v případě nezdaru za zvládnutí situace a přebrání odpovědnosti. Při hodnocení by měla výtka být následována něčím pozitivním (povzbuzením do budoucna, nabídnutím pomoci, vytyčením cílů, které povedou k úspěchu apod.). Tím posilujeme sebedůvěru žáka a motivujeme ho k dalším učebním činnostem.

Podle Blooma je důležité, aby hodnocení vedlo žáka k sebereflexi a zdravému sebehodnocení (In Solfronk 1996). Míra sebehodnocení v souvislosti s hodnocením učitelů, spolužáků a rodičů je nejdůležitějším motivačním faktorem k učení. Dítě je

hodnoceno svým okolím, což má do určité míry vliv na změny postoje žáka v oblasti sebehodnocení, sebevědomí a aspirace. Solfronk rozlišuje absolutní a relativní stránku hodnocení. Absolutní hodnocení vypovídá o tom, do jaké míry žák dosáhl či nedosáhl očekávaných vědomostí a dovedností, relativní hodnocení je hodnocení vzhledem k ostatním spolužákům. Protože vyučování probíhá v sociálním prostředí, má obvykle na sebepojetí a sebehodnocení žáka větší vliv hodnocení relativní, neboť ho považuje za významnější a důležitější. Učitel by se však měl snažit o to, aby žák pochopil a přijal hodnocení absolutní. Naproti tomu by žáci měli mít srovnání, většinou je soupeření motivuje.

Důležitou otázku, jak naučit žáky hodnotit, si pokládá Slavík (1999). V tomto smyslu popisuje hodnocení jako pracovní nástroj žáka, nepovažuje ho jen za diagnostický prostředek učitele. Hodnocení a sebehodnocení by mělo být samozřejmou dovedností, kterou žák ve škole získá. Slavík takovou dovednost označuje jako **autonomní hodnocení**, tedy takové, kterému žák rozumí, dokáže ho obhájit a vysvětlit, ale především, které sám umí provést. Podmínkou pro to, aby se žák naučil hodnotit sám sebe, je správně volené a informativní hodnocení učitele. Informativnost hodnocení tkví v jeho užitečnosti, efektivitě. Učitel by se měl držet hesla „netrestat, radit". Smyslem hodnocení je vést žáky k správnému cíli tak, aby věděli, co a jak mají dělat, aby byli úspěšní. Pro sebehodnocení má velký význam dílčí, formativní hodnocení, doprovázené slovním vysvětlením. Žák dostává informace o vlastním postupu, které přispívá k rozvoji dovednosti autonomního hodnocení. Učitel, který si stanovuje cíle výuky a kriteria hodnocení, sbírá informace o tom, do jaké míry se žák očekávané výstupní úrovni přiblížil. V této souvislosti uvádí Hausenblas šest úrovní pro hodnocení žáka používaných ve školách v Salt Lake City (In Slavík 1999), které popisují žáka jako potřebného, začínajícího, nadějného, samostatného, zběhlého a výtečného. Tato označení jsou charakterizována schopnostmi a dovednostmi, které žák získává různými činnostmi. Potřebný žák je orientovaný na svou osobu, problémy si uvědomuje, ale využívá jen málo informací a postupů k řešení. Začínající žák si všímá, začíná rozumět, ale je nutná pomoc. Tu potřebuje i nadějný žák, který ovšem používá různé strategie pro různé problémy a zkoumá. Klíčovými slovy pro popis samostatného žáka jsou aplikace a experiment. Zběhlý žák vyniká, je sebevědomý, má

osvojené poznatky a postupy. První místo patří žákovi výtečnému, který hledá a předkládá nová řešení a dává podněty. Podobné vymezení kompetencí žáků lze využít pro jejich zařazení a identifikaci.

Důležité je, aby kritéria hodnocení v jednotlivých úrovních obsahovala pozitivní pohled na žákovy schopnosti a dovednosti a povzbuzení pro další postup. Také Společný evropský referenční rámec pro jazyky popisuje šest úrovní jazykových kompetencí a uvádí rozsah dílčích dovedností odpovídajících těmto úrovním (In Little, Perclová 2001). Hodnocení v nich je povzbudivé, žák se dozvídá, co už umí. Pohled na popis kompetencí ve vyšších úrovních naznačí, čeho by měl žák dosáhnout.

Slavík (1999) se v této souvislosti vrací k autonomnímu hodnocení. Žák se má sám rozhodnout, které cíle si zvolí a jak jich dosáhne. Hodnocení toho, do jaké míry se ke stanoveným cílům přiblížil, by se mělo postupně stát záležitostí žáka, tedy sebehodnocením. Učitel má za úkol motivovat své žáky k autonomnímu hodnocení a umožnit jim aktivně se hodnocení účastnit. Slavík podotýká, že už samotné vědomí možnosti sebehodnocení, je pro žáka motivující. Žák by měl pod vedením učitele získat určitou suverenitu a zodpovědnost ve své školní práci. Důležitá je fáze přípravy pro zavádění autonomního hodnocení. Žák se nejprve musí naučit nahlížet na sebe kriticky a užívat správně hodnotící výroky.

Nedílnou součástí výcviku k autonomnímu hodnocení je vytváření pozitivních vztahů a klimatu ve třídě. Důvěra, respekt a spolupráce jsou hlavními cíli takovéto sociální výchovy. Kyriacou (1996) zastává názor, že klima třídy má velký vliv na postoj žáků k učení a jejich motivaci. Školní prostředí má být uvolněné, přátelské a nápomocné, avšak cílevědomé, pracovně orientované a se smyslem pro pořádek. Při vytváření pozitivního klimatu ve třídě pomáhá motivace žáků. Přitom je třeba působit na vnitřní i vnější motivaci a využít očekávání úspěchu.

Vnitřní motivace má zasáhnout přímo žáka v jeho zvědavosti a touze něco se naučit, získat nové schopnosti a dovednosti nebo rozvinout již ty získané. Samotná školní práce je pro ně podnětem, aby se snažili a plnili dané požadavky. Témata by se měla dotýkat zájmů a zkušeností žáků. Také možnost výběru hraje svou roli. Žák si sám volí učební činnost a své rozhodnutí bere jako dobrovolné.

Vnější motivace souvisí s odměnami a výhodami, které žák za své úsilí může získat. Je ale zapotřebí postupovat opatrně. Odměnou je i to, že vykonávaná činnost bude pro žáky v budoucnu užitečná (např. v plnění jiného úkolu, pro získání bodů) nebo bude uspokojovat žákovy potřeby (naučí se své poznatky využívat v praxi, pro své zájmy a záliby). Aktivní účast je prostředkem, jak dosáhnout jiného cíle (pochvaly, úspěchu, obdivu, uznání, budoucího zařazení, vyhnutí se nepříjemnostem spojeným s neúspěchem).

V neposlední řadě lze k motivaci využít očekávání úspěchu. Pokud je pro žáka reálné, aby splnil zadaný úkol, bude se snažit problém vyřešit. V opačném případě se objeví lhostejnost a laxnost. Příliš obtížným úkolem se žáci nebudou zabývat. Dokonce ani příliš jednoduchým, který jim nebude stát za námahu. Aby byl úkol pro žáky výzvou, měl by být přiměřeně obtížný, ale splnitelný.

S příznivým klimatem třídy souvisí podle Slavíka (1999) také sebeúcta žáků, protože „kdo nemá úctu sám k sobě, nedokáže ji mít ani k jiným lidem" (In Slavík 1999, s.144). Sníženou sebeúctu lze pozorovat u žáků, kteří hodnotí sami sebe pouze podle hodnocení jejich spolužáků. Průcha konstatuje, že pesimistický pohled na sebe sama může vést k demotivaci a zhoršení školních výsledků (In Slavík 1999). Podpořit sebeúctu žáka a vést ho k pozitivnímu hodnocení má učitel tím, že vytvoří ve třídě takové sociální prostředí, které bude kladně přijímat každého žáka jako takového, přizná mu ve skupině určité postavení a bude na něj nahlížet jako na jedinečnou bytost se svými dobrými i špatnými vlastnostmi. U žáků musí učitel budovat realistický pohled na sebe sama, který bude založený na správné interpretaci hodnocení učitelem i spolužáky a na optimálně stanovené aspirační úrovni, jež bude odpovídat schopnostem žáka. Nároky, které žák bude mít sám na sebe i takové, jaké na něj bude mít učitel, by neměly být příliš velké, ani příliš malé. Nepřiměřené nároky a s nimi spojené přeceňování nebo podceňování žáka vedou v závěru ke zklamání a neúspěchu. Vysoké nároky, které nemůže žák splnit, jsou příčinou opakovaného selhávání. Nízké nároky brzdí vývoj žáka, sebehodnocení se dostatečně nevyvíjí a žák zjišťuje, že v porovnání s ostatními je slabší, i když je hodnocen pozitivně. Autor ještě připomíná, že sebeúctu žáka nezraníme tím, že ho budeme

negativně hodnotit. Jen žákovi musíme umožnit nahlédnout na svou osobu reálně a střízlivě, neboť to významně přispívá správnému sebehodnocení.

Podle Fishera (1997) míra úspěšnosti závisí na míře sebeúcty. Pocit sebeúcty dítě získává z důkazů pocházejících od jeho rodičů, učitelů, spolužáků, ale i z důvěry v sebe sama. Rodiče dítě pochválí za dobré vlastnosti, učitel za úspěchy, spolužáci nebo sourozenci vyjádří uznání za schopnosti a dovednosti. Sám žák si pak vědom svých předností, zná svou cenu, dokáže o sobě říct „jsem dobrý".

O sebeúctě píše Kyriacou (1996) jako o prvku, který velkou měrou přispěl ke zlepšení kvality vzdělávání. Absence sebedůvěry vede k pocitu bezmocnosti, méněcennosti a bezvýchodnosti. Zdůrazňuje, aby učitelé nepodkopávali sebedůvěru žáků tím, že jejich nápady a náměty budou posuzovat striktně podle toho, zda žák splnil učitelovo očekávání a předložil to, co chtěl učitel vidět nebo slyšet. Učitel tím zapříčiní, že žáci nebudou své nápady předkládat kvůli obavě z neúspěchu, a učitel si na svou otázku také sám odpoví. Jakýkoliv příspěvek, který se bude týkat tématu učební látky, by neměl být zavrhován, ale prodiskutován. Humanistický přístup ve výuce, jehož jádrem je podpora sebeúcty, znamená pro učitele, aby byl pro žáky pomocníkem a umožnil jim určitou volnost ve výběru a způsobu organizace učebních činností.

Fisher (1997) doporučuje, aby učitel pěstoval v žácích tzv. orientaci na zvládání. Pozitivně to přispívá k sebekritickému a zdravému pohledu na sebe sama a v žácích to vyvolává pocit kompetence a výkonnosti vlastní osoby. Orientace na zvládání odpovídá očekávání úspěchu, které popsal Kyriacou (1996). Fisher píše, že „děti, které jsou orientované na zvládání, jsou zvídavé, chtějí se učit a dokážou se zdárně vyrovnávat i s neúspěchy a frustrací" (In Fisher 1997, s.141). Dále tuto skutečnost vysvětluje podrobnějšími znaky orientace na zvládání. Dítě takto orientováno má kladný postoj k učení, k náročným úkolům a ke svým schopnostem. Při učebních činnostech chce dojít k cíli, zkouší různé prostředky k jeho dosažení a případné problémy bere jako výzvu. Samotné učení je pro něj motivací. Fisher nabízí tři způsoby, jak vést žáky k orientaci na zvládání. Označuje je jako personalizace učení, hodnocení úspěchů a sebehodnocení.

Personalizace učení je orientace učení na samotného žáka. Žáci se učí hledat souvislosti mezi probíranou látkou a jejich vlastními zájmy, potřebami a cíli. Žák, který

si je vědom, proč se danou látku učí a k čemu mu bude v životě důležitá, ví, kdy a jak ji později v praxi aplikovat. Učení mu dává smysl. Již při motivaci na začátku vyučování učitel žáky zapojí do výčtu příkladů ze života, kde se mohou s daným problémem setkat. Učitel vychází ze zkušeností žáků a dotýká se tak jejich vlastního světa (myšlenek, pocitů, zájmů, zážitků a příhod). V personalizovaném učení lze využít jak zpětné, tak vstřícné vazby. U vstřícné vazby si dítě nejprve stanovuje cíle a pak se učí, u zpětné vazby se nejprve učí, a potom se zamýšlí nad tím, čeho dosáhlo. Důležité je rozvíjet u žáků pocit odpovědnosti za svou školní práci, za příčinu pokroku pak budou považovat vlastní úsilí.

Hodnocení úspěchů je pro dítě, které chce slyšet, že bylo úspěšné, velkou motivací. Učitel by si měl najít čas, aby s žákem probral, co se naučil a co je ještě třeba vylepšit na cestě k budoucímu cíli. Jde o hodnocení dosažení dílčích cílů a poukázání na pokrok. Nezaměřujeme se přitom jen na dosažené znalosti, ale také na rozvoj osobnosti, zálib a zájmových činností. Pokud děti dostanou příležitost zamyslet se nad tím, čeho dokázaly a pomocí jakých prostředků, začnou přemýšlet čeho a jak dosáhnout v budoucnu.

Personalizované učení a hodnocení úspěchů má žáka vést k sebehodnocení. To dětem pomáhá nejen zjišťovat, v čem vynikají, ale i v čem mají nedostatky. Učitel by měl žáky naučit hodnotit sama sebe na základě vlastních cílů a potřeb, ne na základě hodnocení někoho jiného. Hodnotícím výrokem žáka by nemělo být „konverzace mi jde, protože mě včera zkoušela paní učitelka a řekla, že jsem dobrý", ale „konverzace mi jde, protože ještě loni v létě na dovolené jsem moc nerozuměl, ale letos jsem se už dokázal domluvit v obchodě". Žáci by měli uvažovat nad tím, v čem je třeba se zlepšit a proč, a hodnotit průběh a výsledky učebních činností, aby získali sebedůvěru a uvědomovali si smysl své práce.

Podle Slavíka (1999) se žáci dále učí sebehodnocení prostřednictvím učitelova kvalitního formativního hodnocení. Aby žák na sebe dokázal nahlížet kriticky, musí ho učitel naučit pracovat s chybou. Ta je často chápána jako něco špatného, co se nesmí ve školní práci objevovat. Tento omyl je třeba vyvrátit a ze školní praxe odstranit. Chyba může velmi dobře při výuce posloužit. Myslím si, že žáci by měli znát důvod toho, proč učitel považuje jejich výsledek práce za chybný.

Tuto chybu udělali proto, že byli přesvědčení o správnosti svého počínání. Sovák (1990) se v této souvislosti odkazuje na lidové přísloví „chybami se člověk učí". Veškerý vývoj lidstva se odehrával přes pokusy, omyly, chyby a jejich úspěšnou nápravu. Bez chyb by jedinec neměl srovnání a nepamatoval si to, co se měl svou chybou naučit. Proto i v pedagogické praxi by se mělo s chybou pracovat tak, aby se jejím prostřednictvím žák něco naučil. Sovák považuje chybu za „orientačního ukazatele, v čem žák potřebuje pomoci při učení" (In Sovák 1990, s. 103). Učitel má pak žákovi ukázat cestu, kterou má postupovat dál. Přitom je třeba si uvědomit, že příčina chyby nemusela být na straně žáka. Učitel mohl nedostatečně či pro žáka nesrozumitelně vysvětlit, stejně tak instrukce k danému úkolu mohly být nejasné. Sovák nevylučuje ani stres žáka z přítomnosti učitele.

Slavík (1999) navrhuje, aby učitel naučil žáky s chybou pracovat. Postup práce s chybou shrnuje Kulič do čtyř bodů (In Slavík 1999). Prvním krokem je vyhledávání chyb samotnými žáky nebo žáky navzájem. Na zpětnou kontrolu je však třeba ponechat žákům dostatek času. Pokud dojde k rozpoznání chyby, následuje určení jejího typu, tj. zda byla způsobena náhodně (nepozorností), zda byla opomenuta nějaká zákonitost, pravidlo nebo poučka, ale také do jaké míry je chyba závažná, nebo zda je ve skupině ojedinělá či se jí dopustilo více žáků. Poté by se měl žák zamyslet, co bylo příčinou chyby, měl by vysvětlit, proč se chyby dopustil. Jde o to, jestli byla způsobena neporozuměním při výkladu nebo žákovou neznalostí probírané látky. Posledním krokem je náprava chyby. Neobnáší to pouze její opravu, ale i zajištění toho, aby se neopakovala. Učitel má povinnost naučit žáky učit se. Správný styl učení přispívá k odstranění nežádoucích chyb. Ze své zkušenosti vím, že se na výuku ke správnému stylu učení zapomíná. Také sami rodiče si mnohdy stěžují na to, že ani oni ani jejich děti neví, jak se v daném problematickém předmětu učit a zlepšit své výsledky. Učitel by měl žákům říct, jakým způsobem mohou látku procvičovat, nebo jaké účinné prostředky při učení využívat.

Kyriacou (1996) zdůrazňuje správný přístup k chybám především proto, aby si učitel uvědomil, jaký vliv má jeho jednání na žáky. Osobní zájem na pokroku žáka je velkou motivací pro každého. Ne trest, ale pomoc je prostředkem, jak dosáhnout cíle. Vhodně volená nápověda nebo pomoc umožní žákovi zažít úspěch a vyvolává v žákovi pocit

samostatnosti v plnění úkolu. Učitel by měl pomoci utřídit myšlenky žáka a dovést ho v jeho činnosti ke zdárnému konci. Žákova důvěra v učitelův zájem se promění v kladný přístup ke školní práci.

Ivanová (2002) přímo požaduje, aby byli žáci v oblasti sebehodnocení zaučeni a dospěli tak k přesnějším hodnotícím výrokům. Veškeré hodnocení by mělo přitom vycházet z konkrétní učební činnosti. Sebehodnocení autorka považuje za „nástroj ke zvyšování motivace a zodpovědnosti studentů" (In Ivanová 2002, s.193).

Sebehodnocení by tedy mělo žákům sloužit a pomáhat, být jejich pravidelnou činností a jedním z prostředků dosahování cílů. Sebehodnocení je důležitým motivačním prvkem, který vede žáky k úspěchu. Následující kapitola vysvětluje, jak spolu motivace a úspěch souvisí.

3. Motivace a školní úspěšnost

V kapitolách o hodnocení a sebehodnocení se několikrát vyskytly pojmy motivace a školní úspěšnost. Pokusím se objasnit, jak spolu tyto pojmy souvisí, a jakou úlohu hrají v utváření zdravého sebepojetí u dětí.

Pokud motivaci budeme chápat jako aktivizaci lidských sil za účelem uspokojení a dosáhnutí pocitu libosti, pak úkolem školní motivace bude vzbudit zájem o učební činnosti za účelem pocitu úspěšnosti. To by mělo být jedním z hlavních cílů výchovně vzdělávacího procesu.

Patersonová (1996) zdůrazňuje důležitost motivace jako určitého „naladění" k učení. Hodina, která proběhne bez předchozí motivace není efektivní. Učení v ní pozbývá smyl. Přitom je třeba se držet určitých zásad pro účinnou motivaci. Naše motivace musí směřovat k učivu, které se bude probírat, měla by vycházet z potřeb, zkušeností či zájmů našich žáků, neměla by být zbytečně dlouhá a nahrazovat samotnou výuku, měla by zapojit co nejvíce smyslů (zrak, sluch, hmat), může být záhadná a překvapivá, ale rozhodně by měla vyvolat nějakou reakci ze strany dětí.

Hrabal, Man, Pavelková (1984) rozlišují motivaci vnitřní a vnější. Jejich pojetí vnitřní a vnější motivace se blíží tomu, co o ní napsal Kyriacou (1996). Autoři navíc vysvětlují pojmy potřeby a incentivy jako vnitřní a vnější podněty. Žák chce hrát nějakou hru proto, že má potřebu tělesné aktivity, nebo vidí starší žáky hrát tuto hru a chce ji také zkusit (incentiva vzbudila potřebu aktivity). Potřeby, jako vnitřní zdroje motivace, rozlišují autoři na fyziologické (základní životní potřeby) a psychické, které se utváří během života jedince (např. potřeby poznávací, sociální nebo výkonové, jež lze využít pro motivaci k učebním činnostem). Incentivy, jako vnější zdroje motivace, pak rozlišují na pozitivní (pochvala) a negativní (trest). Takové incentivy mohou uspokojit i několik lidských potřeb (potřeba být úspěšný, potřeba uznání, potřeba seberealizace apod.).

Hrabal, Man a Pavelková (1984) se této problematice podrobně věnují. Pro efektivnost vyučování doporučují využít krátkodobou i dlouhodobou motivaci, přičemž krátkodobá se bude vztahovat k probíranému učivu a dlouhodobá k rozvoji osobnosti, aspirační úrovně a zodpovědnému vztahu k budoucnosti. Vše by mělo vést k samostatnosti žáka, který bude ke školní práci přistupovat volně a bez nátlaku učitele. Důvody k učení by

se měly stát vnitřní potřebou žáka a následně směřovat ke školní úspěšnosti. Vnitřní motivaci podporuje autonomie, jejíž pocit žákovi poskytneme (možnost výběru, podpora samostatnosti, omezení řízení učitelem, dostupnost informací pro splnění učebních činností). Vnější motivace se tím stává vnitřní motivací. Žák se nebude učit na písemnou práci proto, že musí, očekává se to od něho, bojí se špatné známky nebo trestu rodičů, ale z vlastního přesvědčení a z vlastní vůle (chce něco dokázat, dosáhnout cíle).

Učitel, který chce žáka motivovat a dovést ho k úspěšným výsledkům, by měl využít poznávací, výkonovou i sociální motivaci.

Ačkoliv je potřeba poznávání vnitřní motivací, může ji učitel aktivizovat neobvyklostí, problémovostí nebo záhadností školního úkolu. Pokud zaujme žáky, poskytne jim možnost experimentovat, využije nejrůznější metody práce a bude úlohy vztahovat k zájmům a zkušenostem žáků, upoutá pozornost svých žáků směrem k učebním činnostem. Hrabal poukazuje na to, že se „kognitivní potřeby rozvíjejí zároveň s vývojem rozumových schopností jedince a jsou ovlivňovány hmotným, zejména však sociálním a kulturním prostředím jedince, vlivy výchovy a vzdělání" (In Helus, Hrabal, Kulič, Mareš 1979, s.67). Tedy dítě, které má rozvinutou poznávací potřebu, je aktivizováno touto samotnou potřebou. Má snahu rozšiřovat své znalosti a rozhledy a získávat nové zkušenosti. Sama potřeba něco poznávat je vlivnou motivační silou.

Také výkonnost lze značně ovlivnit, a to nejen ve škole, ale především doma v rodině, kde jsou na dítě více či méně kladeny požadavky (Hrabal, Man, Pavelková 1984). Pokud nejsou na dítě kladeny žádné požadavky, nerozvíjí se výkonová motivace. Přiměřené požadavky navedou dítě k novému cíli. Nesmí ovšem vést k frustraci dítěte a strachu z neúspěchu, ale musí naopak zvyšovat aspirační úroveň a vůli dokázat něco nového. Přiměřená obtížnost se zasluhuje o rozvoj pozitivní výkonové potřeby, tedy potřeby úspěšného výkonu. Dětem, u nichž je rozvinutý strach z neúspěchu, je třeba pomoci, neboť tato obava vede k pocitům méněcennosti, k úzkostlivosti, stresu, opisování, záškoláctví a jiným tendencím úniku před neúspěchem. Takovou pomocí může být pozitivní atmosféra ve třídě, častá pochvala, hledání něčeho kladného i při neúspěchu nebo nepoužívání sociálně vztahové normy hodnocení (porovnávání mezi dětmi navzájem). Hrabal (1979) navíc poukazuje na faktory ovlivňující

míru potřeby úspěšného výkonu, které uvedli Argyle a Robinson (In Helus, Hrabal, Kulič, Mareš 1979, s.73). Jsou to výkonová orientace rodičů a osobní zkušenosti jedince s úspěchem. Dítě, jehož rodiče jsou orientováni na úspěch, se často snaží naplnit jejich vize a očekávání. Tuto touhu dítě od svých rodičů přejímá a zvnitřňuje. O úspěch se snaží ze své vůle, svého přesvědčení. Také dítě, které bylo odměňováno, se později orientuje na úspěch. Naopak to, které bylo spíše trestáno a kritizováno, se všemi možnými způsoby snaží vyhnout neúspěchu, což je nezřídka spojeno se strachem z neúspěchu a stresem.

Sociální motivace se zakládá na potřebě vlivu, prestiže a pozitivních vztahů. Potřebu pozitivních vztahů uvádí autoři Hrabal, Man a Pavelková jako potřebu afilace. Sociální potřeby se obvykle vytváří v sociální interakci dítěte s jeho okolím. Pokud se učitel rozhodne využít sociální motivaci, musí dát pozor na riziko negativní aktualizace sociálních potřeb, která má za následek demotivaci, absenci kooperativy, radost z neúspěchu spolužáků nebo lhostejnost. Žáci, u nichž došlo k pozitivní aktualizaci sociálních potřeb, umí spolupracovat, vytvořit přátelskou atmosféru, jejich cíl je společný s cílem kolektivu, ve kterém mají přirozený vliv, a jsou obvykle studijními typy. Podle Hrabala (1979) vznikají sociální potřeby přijímáním společenských norem a požadavků a uplatňováním vlastních plánů. Připouští, že učitel má s vyšším věkem žáků menší vliv na jejich chování v třídním kolektivu. Zatímco je v první třídě žák orientován na osobnost učitele, u vyšších ročníků se tato orientace nasměruje ke spolužákům. Klima ve třídě je pak buď přátelské nebo soupeřivé (převládá potřeba pozitivního vztahu nebo potřeba prestiže). Třídní kolektiv je pak tím, co uspokojuje žákovy sociální potřeby. Pokud bude převládat potřeba afilace, atmosféra bude kooperativní. Naopak potřeba prestiže je spojena s rivalitou, touhou být vůdcem, rozhodovat, dosáhnout ocenění a zaujmout výhodné sociální postavení.

Silným motivačním zdrojem je perspektivní orientace. Slovo „perspektivní" napovídá, že se jedná o pohled do budoucnosti. Je to tedy orientace jedince na budoucnost. Hrabal, Man a Pavelková ji popisují jako „zaměření jedince klást si převážně dlouhodobé cíle a usilovat o jejich zaměření" (In Hrabal, Man, Pavelková 1984, s.89). Potřeba plánovat si svou budoucnost umožňuje pochopit smysl vzdělávání. Žák může být přitom dlouhodobě nebo krátkodobě orientovaný. I krátkodobé cíle mohou totiž

vést k vyššímu, vzdálenějšímu a komplexnějšímu cíli. Naše potřeby nás nutí stanovovat si takové cíle, aby byly uspokojeny. Stanovíme si postup (dílčí cíle, prostředky na jejich dosažení, plán činností). To vše směřuje k činnosti, výkonu, chování a jednání. Škola má v dětech budovat vztah k dlouhodobé orientaci, čímž zvýší míru vůle a aspirační úrovně. Žák by se měl zaměřit na vzdálenější odměnu, na své zájmy související s perspektivní orientací, měl by se naučit vytrvalosti a vůli pro dosahování cílů a měla by se u něj rozvíjet potřeba plánovat budoucnost. Žák, který ví, co dělá a proč to dělá, bude mít jasnější představu o své budoucnosti a stanoví si takové cíle, jejichž splnění povede k realizaci jeho plánů. Vlastní přesvědčení se stává velkou motivací. Takový přístup podpoří samostatnost, sebedůvěru a sebevědomí žáka. Podle toho, jaké si žák klade cíle, lze soudit o jeho aspirační úrovni. Dítě očekává, že svých cílů dosáhne. Pokud se mu to nepodaří, vnímá to jako neúspěch. Náročnost stanovených cílů ale nemusí odpovídat schopnostem žáka. Karsteinová uvádí typické reakce žáků, kteří si stanovují příliš vysokou aspirační úroveň (In Hrabal, Man, Pavelková 1984). Žáci se buď snaží zbavit se odpovědnosti (svádí vinu na úkol samotný či osobu, která ho zadávala), zastírat svou neschopnost úkol splnit (podváděním, vyhýbáním), nebo se u nich projeví změny v chování (vztek, podrážděnost, reakce na nátlak). Hrabal (1979) uvádí některé faktory, které ovlivňují míru náročnosti stanovené aspirační úrovně. Žák si své cíle stanovuje podle toho, zda má se situací a činností, která v ní má probíhat, nějaké dřívější zkušenosti. Svou úlohu zde hraje také skutečnost, jak je žák schopen hodnotit své vlastní možnosti, tzn. jeho tendence se přeceňovat nebo naopak podceňovat. V tomto případě mohou nastat různé situace. Aspirační úroveň žáka je tak nízká, že se žákovy schopnosti nerozvíjí, nebo je tak vysoká, že žák svá očekávání nemůže splnit a dochází ke frustraci a snížení aspirační úrovně. Optimální situace nastává tehdy, pokud si žák na sebe klade takové nároky, které může splnit, jestliže efektivně využije své schopnosti a dovednosti. Stanovuje si úkoly, jejichž splněním se maximálně rozvíjí. Učitel by měl vést žáka takovým způsobem, aby dokázal hodnotit sám sebe, své schopnosti a možnosti a na základě reálného sebehodnocení a nezkresleného pohledu na sebe sama si stanovit aspirační úroveň. Toho je možné docílit

objektivitou a uplatněním individuálně vztahové normy při hodnocení. Žák musí získat skutečný obraz sebe sama.

Pro motivaci může učitel také využít odměny a tresty. Ty mají podle Hrabala, Mana, Pavelkové (1984) ve školní praxi dvě funkce. Kromě té motivační je to ještě funkce informační. „Informační složka podává žákovi zpětnou informaci o jeho výkonu, motivační je prostředkem k udržení nebo porušení odměňovaných nebo trestaných činností" (In Helus, Hrabal, Kulič, Mareš 1979, s.86). Autoři Hrabal Man, Pavelková navíc dodávají, že v případě odměny je informace úplná, v případě trestu neúplná. Trest totiž obvykle neobsahuje informaci o tom, jak by se mělo správně postupovat a splnit stanovené požadavky. Informace má být pro žáka zpětnou vazbou. Učitel má používat odměny a tresty k motivaci, která bude vzbuzovat v žácích touhu po odměně a snahu vyhnout se trestu. Za odměnu můžeme považovat přikývnutí, souhlas, úsměv, projev radosti, ocenění před ostatními žáky, zájem o žáka, efektivní pomoc aj. Pochvaly uspokojují především sociální potřeby žáka. Jako trest žáci cítí projev nezájmu, skákání do řeči a přerušování, netrpělivost, naléhání, výsměch, ironii, aroganci nebo nepřihlédnutí ke snaze žáka o nápravu.

Odměny a tresty mají také svou negativní stánku. Pochvala musí být vhodně zvolena. Nesmíme u žáků vypěstovat závislost na pochvalu, protože by se ji snažili získat za každou cenu bez ohledu na prostředky a způsoby, kterými jí dosáhnou. Navíc by je to svádělo získat pochvalu přes co nejmenší úsilí. Pochvalu neudělujeme tam, kde bychom raději měli povzbuzovat. Pochvala za jednoduché úkoly vzbuzuje u žáka pochybnosti. Kdybychom např. desetiletého žáka pochválili za to, že si umí zavázat tkaničky u bot, vyznělo by to spíše jako ironie.

Barkóczy a Putnoky uvádějí několik příkladů negativního působení trestů (In Hrabal, Man, Pavelková 1984). Nežádoucím dopadem je např. strach ze školy, záškoláctví, tendence vyhnout se školní práci nebo úzkostlivost. Pokud není trest udělen efektivně, nebo pokud se žák přestane trestu bát, dochází k opakování nepatřičného chování při každé možné příležitosti, kdy se žák může trestu vyhnout (nepřítomnost učitele, využití jiných způsobů dosahování nežádoucích cílů, promyšlené podvádění, prohnanost v chování). Hrabal (1979) uvádí několik zásad, kterých by se měl učitel při ukládání trestu držet, aby tak zamezil negativnímu dopadu trestu. Žák by měl

předem vědět, co bude trestáno (nese zodpovědnost za své chování), trest by měl být rozhodně adekvátní vzhledem k nežádoucímu chování, měl by následovat ihned po zjištění tohoto chování a měl by se k němu vztahovat.

Demotivačně působí nuda, strach, stres, nepřiměřené požadavky nebo opakované zažívání neúspěchu. Situace vyvolávající tyto demotivující vlivy mají za následek záporný vztah ke školní práci, snížení výkonu a aktivity v učebních činnostech, zhoršení prospěchu a školní neúspěšnost. Hrabal (1979) se zabývá frustrujícími situacemi majícími za následek školní neúspěch žáka. Žák trpí úzkostlivostí, stresem, vnitřním napětím, nejistotou či strádáním, pokud nemá pocit bezpečí (domácí fyzické tresty za neúspěch), postrádá potřebu výkonu (příliš nízké nebo příliš vysoké požadavky), pociťuje ponížení (srovnávání, ironie), nemá citové zázemí a cítí se psychicky ohrožen (předsudky učitelů, ironie, nejasné požadavky pro úspěšné hodnocení), postrádá podmínky podporující potřebu pozitivních vztahů (lhostejné přihlížení ke konfliktům v kolektivu či jejich podpora, byť neúmyslná) nebo podmínky povzbuzující potřebu aktivity a poznání (zadávání příliš lehkých úkolů, nevyužití žákovy aktivity, úsilí, schopností a možností).

Příčiny školního neúspěchu popisuje také Sovák (1990). Kromě těch, které byly již zmíněny, uvádí navíc prostředí domova a prostředí školy, kde by měla panovat klidná, mírumilovná a přátelská atmosféra. Nevšímavé rodinné poměry a neosobní školní přístup do značné míry ovlivňují žákovo učení. Za příčiny mající velký vliv považuje i osobnost učitele a působení třídního kolektivu. Kritizuje strohost, neindividuální přístup, odtažitost, ironii, nesprávný postup při zkoušení a neobjektivnost hodnocení. V případě třídního kolektivu vystupuje proti šikaně, napadání úspěšných žáků a obdivu k žákům s výchovnými nebo učebními problémy.

Doposud jsme se zabývali žáky neúspěšnými, kteří mají obvykle horší známky nebo mají problémy s plněním školních úkolů. Avšak u Sováka nalezneme zajímavý postřeh. „Neúspěšní" mohou být i žáci s výbornými studijními výsledky. Ti, kteří jsou zvídaví, pohotoví, aktivní či chápavější než jejich spolužáci, mají tendenci v hodinách vyrušovat nebo projevovat nezájem a nudu. Učitelé na takové vystupování reagují různě. Chování žáka přehlížejí, ignorují ho nebo tolerují, protože má výborné výsledky. Jiní žáka trestají, ale není to efektivní, pokud žák ví, že to jeho školní výsledky neovlivní.

V horším případě zahrnují žákovu nekázeň do klasifikace, a to pod různými záminkami, protože klasifikační řád toto vylučuje. Kvůli nežádoucímu chování může učitel ztratit svou objektivitu, což se projeví na hodnocení studijních výsledků žáka. Učitel by měl být připravený zadat úkol žákům, kteří mají práci hotovou a v hodině se nudí, protože musí čekat na pomalejší spolužáky. Popřípadě může učitel využít vědomosti a zkušenosti žáka při výkladu nového učiva.

Pro to, aby byl žák úspěšný, všestranně se mohl rozvíjet a docházelo ke zvyšování jeho výkonnosti, musí získat potřebné informace. Mareš (1979) v této souvislosti naléhá na pedagogy, aby co nejpřesněji formulovali své požadavky a jasně stanovovali cíle, jichž má žák dosáhnout.

Helus (1979) ale upozorňuje na nesprávné chápání školní úspěšnosti. Úspěšný žák nemusí být ten, který má výborné známky a dobré chování. Pod úspěšností žáka si máme představovat realizaci požadavků společnosti na žáka prostřednictvím výchovně vzdělávacího působení na jeho osobnost. Pokud tyto požadavky žák splní a přijme je za své, stává se osobností. Úspěšnost má být chápána jako soulad mezi kladenými požadavky a výkony a rozvojem žákovy osobnosti. Sama společnost požadavky určuje, škola si je vymezuje jako cíle a normy a učitel spolu s žákem je realizuje v průběhu výchovně vzdělávacího procesu.

4. Evropské jazykové portfolio

Vymezení pojmu portfolio

Slavík (1999) za portfolio považuje jakoukoliv kolekci, která obsahuje žákovské práce vztahující se k nějakému tématu učební látky daného období. Těmito pracemi mohou být jakékoliv materiály vytvořené samotným žákem (dopisy, projekty, názory, výtvarná díla, úvahy, záznamy o pozorování aj.). Kromě toho se zde mohou vyskytovat poznámky a hodnocení učitelů i rodičů vypovídající o žákově pokroku, chování nebo postojích. Tato sbírka může být uložena ve složce, deskách, šanonu či krabici, nebo může být vedena jako deník i kniha. Význam portfolia vidí Slavík v jeho schopnosti zachovat informace o rozvoji žáka.

Archbald vysvětluje pojem portfolio výstižnou definicí: „Portfolio je uspořádaný soubor prací žáka sebraných za určitou dobu výuky, který poskytuje rozmanité informace o zkušenostech a pracovních výsledcích žáka“ (In Slavík 1999, s.106).

V samotném úvodu Evropského jazykového portfolia (2001), který je koncipovaný jako dopis žákům, Perclová tento pracovní sešit přirovnává k malířskému portfoliu, které obsahuje ty nejlepší práce.

Co je Eropské jazykové portfolio

Sebehodnocení je jednou z dovedností, které by si měl žák osvojit již během vzdělávání na 1. stupni základní školy. Mělo by být začleněno do výuky všech školních předmětů. Jedním z prostředků rozvoje sebehodnocení v cizím jazyce je Evropské jazykové portfolio (dále jen EJP). Je moderní metodou výuky cizích jazyků, která se výrazně podílí na budování schopností sebehodnocení žáků. Jeho cílem je v žákovi vypěstovat vlastní zodpovědnost za učební výsledky a pokroky. EJP nabízí zajímavou alternativu tradičnímu přístupu k výuce cizích jazyků na našich školách.

Evropské jazykové portfolio je pracovní sešit ke všem učebnicím cizích jazyků. Má schvalovací doložku MŠMT čj. 24242/2001-22 a je zařazené v seznamu učebnic a učebních textů pro základní školy.

EJP je program navržený Radou Evropy, jehož účelem je zkvalitňování a přinášení nových přístupů do výuky cizích jazyků na všech vzdělávacích úrovních. Portfolio bylo již zavedeno v 15 členských zemích Rady Evropy (Česká republika, Finsko, Francie,

Holandsko, Irsko, Itálie, Maďarsko, Německo, Portugalsko, Rumunsko, Rusko, Slovinsko, Švédsko, Švýcarsko a Velká Británie). Dále v soukromých školách pod záštitou EAQUALS (Evropská asociace kvalitních jazykových služeb) a na univerzitách pod vedením CERCLES (Evropská konfederace jazykových středisek vysokoškolského studia) a Evropské jazykové rady. Cílem portfolia není zaměřit se na jeden nejrozšířenější jazyk, ale mělo by zlepšovat jazykové schopnosti v jakémkoli cizím jazyce. Přesto EJP není v naší republice tolik známé a pedagogická centra nenabízejí pravidelné kurzy, které by školily učitele cizích jazyků v možnostech jeho používání. Snahou Rady Evropy je, aby se portfolio stalo oficiálním dokladem o jazykové způsobilosti držitele EJP. Předpokládá se, že bude sloužit při přechodu na vyšší stupeň škol, při hledání zaměstnání nebo při jednání v zahraničí.

EJP je chápáno jako motivační a informační materiál, který odpovídá současné sociální a kulturní realitě. Jde o dokument, ve kterém si mohou studenti cizího jazyka zaznamenávat své jazykové a kulturní zkušenosti. Slouží jim samotným i jejich učitelům. Může pomoci pochopit důležitost a nutnost celoživotního jazykového vzdělávání. Cílem je přitom zavést EJP do běžné výuky. Ne však jeho používání nařídit, ale doporučit jako jeden ze způsobů práce, který napomáhá pochopit nový model hodnocení výsledků činnosti (evaluace) v oblasti jazykových schopností a dovedností. Jako metodická příručka slouží materiál vydaný pro učitele a školitele. Jeho tvůrci jsou David Little a Radka Perclová, autorka české verze Evropského jazykového portfolia. Příručka čerpá ze zkušeností učitelů jazyků a podává návod, jak EJP zařadit do výuky cizích jazyků na všech stupních vzdělávacího sytému.

Typ portfolia užívaný v současnosti v České republice je proveden ve čtyřech jazycích: v češtině, jako v rodném jazyce, a dále ve světových jazycích, kterými jsou angličtina, němčina a francouzština. Portfolia mohou sloužit jako ukazatel pokroku ve studovaném jazyce a vedou žáka k uvědomění si vlastní zodpovědnosti za své vědomosti. Žák je kontinuálně seznamován s možnostmi, které mu cizí jazyk skýtá v komunikaci s lidmi, sám sleduje a samostatně si uvědomuje, ve kterých oblastech mezilidské komunikace jeho schopnosti postačují a kde je třeba své vědomosti rozšiřovat. Výuka cizího jazyka tak přestává být souborem gramatických pouček a nevyužitelné slovní zásoby, ale včleňuje žáka do současného světa. Záleží však i na učiteli, zda dokáže žáky správně

vést a naučit je efektivně jazykové portfolio používat. Pokud si žák neví se složitým vyplňováním portfolia rady, vede to k demotivaci žáka a následně ke ztrátě zájmu.
EJP obsahuje tabulku pro sebehodnocení, která odpovídá evropskému standardu. Pro jednotlivé jazykové úrovně byly stanoveny požadavky popisující rozsah jazykových kompetencí studenta cizího jazyka. Tyto požadavky byly sestaveny Radou Evropy a představeny jako jednotné evropské směrnice pro tvorbu vzdělávacích programů a osnov. Rada Evropy dává důvody pro vytvoření Společného evropského referenčního rámce: „Aby se podpořila a usnadnila spolupráce mezi vzdělávacími institucemi v různých zemích, aby se vytvořil solidní základ pro vzájemné uznávání kvalifikačních osvědčení, aby se pomohlo studentům, učitelům a tvůrcům učebnic, zkušebním orgánům a školským administrativním pracovníkům v tom, jak budou směrovat a koordinovat své snahy" (In Ivanová 2002, s.5). Tabulka uvedená v Evropském jazykovém portfoliu obsahuje charakteristiku úrovní A1 – C2 založenou právě na Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (viz příloha č.1).
Autoevaluace v žádném případě nenahrazuje klasické hodnocení žáka učitelem. Může však toto hodnocení doplňovat a rozšiřovat a může více aktivizovat žáka. Hodnocení pomocí jazykového portfolia je také vhodnou metodou hodnocení pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení (pro integrované žáky).

Popis Evropského jazykového portfolia pro žáky a žákyně do 11 let

Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let má celkem 22 stran. Obsahuje jazykový pas a jazykový životopis. Podstatnou součástí portfolia je sbírka prací, tzv. „kapsa". Úvodní dopis určený dětem vysvětluje, co znamená slovo portfolio, k čemu mohou děti pracovní sešit využít a proč by si měly založit sbírku svých nejlepších prací. Celé portfolio je psáno převážně česky, ale objevují se zde krátké cizojazyčné texty. Jedná se o anglické, německé a francouzské překlady některý českých pokynů a nadpisů.
Jazykový pas, který se skládá ze tří částí, začíná na straně 5 a končí na straně 9. První dvoustrana je věnována držiteli portfolia. Ten si zde zapíše své jméno, bydliště, datum narození a kdy začal jazykové portfolio používat. Strana 6 a 7 je věnována zkušenostem žáka s cizími jazyky a kulturami. Děti by si měly uvědomit, že se s cizím jazykem setkávají ve svém životě běžně, poznávají cizokrajná jídla, poslouchají zahraniční

písničky, mají své oblíbené zpěváky nebo herce z různých zemí světa. Vzpomínají také na své zážitky z cestování. Poslední část jazykového pasu je nazvána Moje hodnocení. Do předtištěných tabulek zaznamenávají žáci datum splnění úkolů určité úrovně. EJP pro žáky do 11 let končí úrovní A2. Žáci hodnotí své jazykové schopnosti v pěti kategoriích. Porozumění zahrnuje porozumění čtenému a slyšenému textu, mluvení je rozlišeno na rozhovory a samostatný ústní projev a psaním je rozuměn písemný projev žáka. Úkoly pro splnění úrovní A1 a A2 nalezneme na straně 12 - 15. Celkem se zde nachází pět tabulek. Tabulky Jak se sám / sama hodnotím pro úrovně A1, A2 a B1, B2 vyplňuje žák sám. Tabulky Jak mě hodnotí učitelé a dospělí v těch samých úrovních vyplňuje osoba, která žákovo portfolio vede (učitel, rodič, lektor kurzu, vyučující jazykového kroužku). Úrovně B1 a B2 se vztahují k jazyku, který děti ovládají lépe (ať už mateřský nebo jiný). Do poslední tabulky si žák zapisuje, kterých jazykových soutěží se zúčastnil, nebo jaké zkoušky v cizím jazyce složil.

Na straně 10 začíná jazykový životopis. Zde se žáci mají zamyslet nad tím, jak se učí cizí jazyk oni sami, a zda by se mohli učit lépe. Stanovují si zde své cíle (Co chci umět?) a přemýšlí na tím, jak by se jich dalo nejlépe dosáhnout. Měli by přijít na to, co jim nejvíce při učení pomáhá (jaký typ cvičení, jaké pomůcky, jaké učební činnosti). Pro splnění úrovně A1 je zadáno celkem 25 úkolů (strana 12 – 13) a pro splnění úrovně A2 celkem 30 úkolů (strana 14 – 15) pro psaní, čtení, poslech, rozhovory a samostatný ústní projev. Strana 16 – 17 je vyhrazena na další žákovy dovednosti. Může si zde zapisovat všechno, co se naučil (básničku, nová slovíčka, vyprávění na určité téma, popis obrázku, práce s odbornou literaturou apod.). V poslední části jazykového životopisu se žák dozvídá, čeho může ještě dosáhnout a získává tak náměty a témata pro další studium cizího jazyka.

Textovou část portfolia uzavírá tabulka pro sebehodnocení, kde jsou popsány všechny úrovně A1 – C2. Všechny informace jsou uvedeny v češtině, angličtině, francouzštině a němčině.

Složka („kapsa“) slouží k ukládání materiálů spojených se studiem cizího jazyka. Sám žák o své sbírce rozhoduje. Může ji průběžně obměňovat a sám určuje, co do ní zařadí. Do sbírky může vložit své projekty, pohlednice, písemné práce, dopisy, cizojazyčné texty (letáky, výstřižky z novin a časopisů, zahraniční texty písní, učební materiály,

suvenýry z cest jako např. jízdenky, letenky, účtenky, mapky, informační letáky aj.), ale i osvědčení o absolvování jazykového kurzu či vysvědčení z vykování jazykové zkoušky. Mohou se zde vyskytovat také materiály dokazující splnění jednotlivých úkolů z jazykového životopisu (vyplněná gramatická, poslechová nebo konverzační cvičení, projekty, eseje apod.).

Popis Evropského jazykového portfolia pro žáky a žákyně ve věku 11 - 15 let

Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let má celkem 35 stran v kroužkové vazbě, takže lze do portfolia přidávat nové listy nebo přílohy dle potřeby. Celý sešit je psán čtyřjazyčně. Veškeré informace jsou v rodném jazyce, tedy v češtině, a dále menším písmem v angličtině, němčině a francouzštině. Portfolio je rozděleno do tří částí, jimiž jsou Jazykový pas, Jazykový životopis a Sbírka prací a dokladů.

V úvodu, který je koncipovaný jako dopis žákům, se dítě dozvídá, co je EJP, jak s ním pracovat a proč je významné ho vést.

Od strany 5 začíná Jazykový pas. Ten obsahuje základní informace o žákovi a jeho dosavadní dosažené jazykové úrovni. Uživatel portfolia zde vyplní údaje o sobě a o zkušenostech s cizím jazykem: jaké školy či kurzy absolvoval, kde se s jazykem setkává, jak sám sebe hodnotí, se kterými kulturami se setkal, které jazykové zkoušky složil a jak ho hodnotí jeho učitelé. Je zde také místo pro fotografii držitele portfolia. Myslím si, že je dobré, když zde žák nalezne svou identitu, dodává to pocit, že portfolio patří opravdu jen jemu. Dále Jazykový pas obsahuje tabulku pro hodnocení, která rozlišuje jazykové schopnosti a dovednosti žáka na poslech, čtení, ústní interpretaci, samostatný ústní projev a písemný projev. Podle toho, jak žák jednotlivé dovednosti ovládá, může postupně dosáhnout úrovní A1, A2, B1, B2, C1 a C2. Na jednotlivé úrovně se dostane tak, že plní úkoly zadané v Jazykovém životopisu. EJP pro věk 11-15 let končí úrovní B1, je to tedy úroveň, na kterou by se měl dostat žák, který vychází 9. třídu. Tyto úrovně odpovídají hodnocení společnému pro všechny studenty v Evropě, jsou navržené a schválené Radou Evropy a jsou popsány ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky.

Na straně 13 začíná Jazykový životopis. V úvodu sleduje ambice žáka. Obsahuje tabulku, do níž žák zaznamenává svá mimoškolní setkání s cizím jazykem. Dále žák

zapisuje, co mu pomáhá při učení cizích jazyků, čeho chce dosáhnout nebo v čem se chce zlepšit. Jazykový životopis lze rozlišit na několik částí. V první části se má žák obecně zamyslet na tím, jak lze cizí jazyk studovat a jaké zkušenosti se studiem jazyka má. Hlavní část Jazykového životopisu se zabývá tím, co již žák umí. V tomto směru by měl navázat na jazykové portfolio pro 1. stupeň. Úroveň A1 obsahuje 23 úkolů. Poté, co je žák zvládne, zapíše si svůj úspěch do tabulky dovedností. V úrovni A2 a B1 je úkolů 36 a s narůstající obtížností se zde rozvíjejí žákovy jazykové schopnosti v oblasti poslechu, čtení, porozumění a projevu ústního i písemného. Závěrečnou část Jazykového životopisu tvoří přehled o tom, co se žák naučil. Jednotlivé dovednosti si skládají jako puzzle. Výsledkem by měl být ucelený obraz celkové dosažené úrovně žáka.

Sbírka prací a dokladů plně odpovídá významu slova „portfolio". Žák sem shromažďuje své nejlepší práce a materiály týkající se cizího jazyka, stejným způsobem, jak je to popsáno u EJP pro žáky do 11 let.

Evropské jazykové portfolio jako způsob sebehodnocení

Evropské jazykové portfolio poskytuje žákům možnost sledovat průběh svého učení, vývoj jazykových dovedností a vlastní zařazení do určité jazykové úrovně. Tyto informace jsou podkladem žákova sebehodnocení. Na základě vědomostí a výkonů usuzuje, do jaké míry cizí jazyk ovládá. Příručka pro školitele a učitele používající EJP upřesňuje, že „sebehodnocení vychází z rozvíjející se schopnosti žáka přemýšlet o jeho vědomostech, dovednostech a výkonech" (In Little, Perclová 2001, s.57). Stejně jako u hodnocení rozlišujeme sebehodnocení sumativní a formativní. Samotné EJP je těmto typům přizpůsobeno. V jazykovém pase, kam si žák zapisuje dosažené úrovně, se jedná o sumativní sebehodnocení. Naproti tomu v jazykovém životopisu, kde žák uvádí, které dílčí úkoly splnil, jde o formativní sebehodnocení. Myslím, že tedy lze sledovat rozvoj žákovy jazykové způsobilosti ve dvou rovinách, tj. jak žák postupoval a čeho dosáhnul. Postup je cesta k pokroku. Postup pozorujeme v dosahování jednotlivých cílů, pokrok v dosahování nebo přibližování se jazykovým úrovním. Další informace tom, jakým způsobem žák postupoval, získáme ze sbírky prací a dokladů.

Sebehodnocení se ve výuce cizího jazyka může soustředit na tři oblasti různého charakteru (Little, Perclová 2001). První z nich je učební proces jako takový.

Žáci mohou kladným či záporným označením definovat učební činnosti, které je zajímají, líbí se jim nebo je baví a naopak. Druhou oblastí je žákova komunikativní úroveň ovládání jazyka. Tuto oblast je pravděpodobně nejsnazší hodnotit, neboť na konkrétních situacích žáci mohou určit svou schopnost dorozumět se. Třetí sférou je žákova jazyková způsobilost (slovní zásoba, gramatické struktury, výslovnost). Toto hodnocení je pro žáky nejobtížnější. Jedním ze způsobů, jak žákům pomoci, je zadávat jim úkoly, které si mohou sami opravovat (mohou si opravit diktát podle předloženého textu či doplňovací cvičení podle klíče).

Způsob hodnocení, které EJP uplatňuje, není ještě v českých školách běžný. Hodnocení se zaměřuje na to, zda žáci dosáhli, či nedosáhli předem stanoveného cíle a týká se žákova vlastního pokroku. Přitom nezáleží na tom, zda je úspěšný ve srovnání se svými vrstevníky. Každý žák si ve svém portfoliu stanovuje vlastní cíle a prostředky, pomocí nichž těchto cílů dosáhne. Portfolio tak působí motivačně i na slabší žáky. Je však potřeba, aby se žáci nejprve naučili autonomnímu hodnocení, při kterém by se nepodceňovali ani nepřeceňovali. Měli by za pomoci učitele získat zdravý a reálný pohled na sebe sama.

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, informativní funkce známky je nedostačující. Jedna známka na vysvědčení neříká nic o tom, zda žák ovládá lépe slovní zásobu než gramatické struktury, zda vyniká v mluveném nebo psaném projevu. Evropské jazykové portfolio dává nový prostor pro hodnocení dílčích dovedností, které žák v cizím jazyce prokazuje. Podává přehled o tom, které situace žák zvládá, jak obsáhlou slovní zásobu má, zda rozumí a dorozumí se. Dále poskytuje informace o tom, čeho lze ještě dosáhnout, a co pro to má žák udělat. Především pak podává informace o žákovi samotném. Nesrovnává žáka s jeho spolužáky, ale s jeho předchozími výsledky. V běžné praxi je žák hodnocen ve vztahu k ostatním, aby se učitel cítil být spravedlivý a aby ho také žáci za spravedlivého označovali. Pravdou ovšem také je, že někteří neúspěšní žáci se chtějí podobat těm úspěšným, a to bez jakýchkoliv výhod. Učitel musí dobře zvážit, kdy je třeba využít sociálně vztahové a kdy individuálně vztahové normy hodnocení. Používání Evropského jazykového portfolia ve výuce znamená kombinaci obou norem.

Praktická část

1. Školní hodnocení očima žáků a jejich pojetí studia cizího jazyka

Při četbě literatury, kterou jsem využila pro teoretickou část diplomové práce, jsem se setkávala s názory autorů i učitelů z praxe na školní hodnocení. Prostřednictvím případových studií jsem měla možnost seznámit se s různými postřehy a zkušenostmi, jež tito učitelé za dobu své pedagogické praxe získali. Nikde jsem se však nesetkala s názory těch, kterých se věc nejvíce týká – tedy žáků. Seznam toho, co by učitel měl a neměl, se zdál nekonečný. Může se učitel vyvarovat všech chyb? Pokud se zaměří na odstranění jedné chyby, nemůže při tom opomenout nějakou zásadu a udělat chybu jinde? Každý z nás učitelů by si pravděpodobně během sebereflexe vzpomněl na situace, ve kterých mohl hodnotit a vyjadřovat hodnotící výroky objektivněji, spravedlivěji, popřípadě s ohledem na individuální zvláštnosti a potřeby dítěte.
Zajímalo mě však, jak na tuto záležitost nahlíží děti. Za učitele mohu hovořit sama, ale pokud jsem chtěla získat informace z jiného úhlu pohledu, musela jsem se zeptat svých žáků. Proč učitelé zkouší a jak nakládají se získanými informacemi o znalostech žáka? Někteří pedagogové považují školní hodnocení za honbu za známkami a hodnocení klasifikačními stupni jim nevyhovuje. Vidí tuto skutečnost žáci stejně? Poskytuje jim známka nějaké užitečné údaje? Obávají se zkoušení a špatných známek? Působí na ně známky motivačně? Vědí, proč jsou hodnoceni?
Na základě problémových situací a diskutabilních otázek popsaných v odborné literatuře jsem sestavila dotazník (viz příloha č. 2), který by mi pomohl pochopit, jak školní hodnocení žáci vnímají. Doufala jsem, že se z odpovědí poučím, a následně se mi dlouhodobou a ustavičnou prací podaří odstranit případný stres nebo vyvrátit předsudky, které děti o zkoušení a klasifikaci mají. Jsem si ovšem vědoma toho, že to není jednoduchý úkol, neboť tyto předsudky často přejímají od rodičů i samotných učitelů. Stále je zakořeněná praxe učit se pro známky. Podle mého názoru se na ně ve škole klade zbytečný důraz. Samotní rodiče však známky vyžadují. Není divu, vždyť jde často o jedinou informaci o školní práci jejich dítěte. Bohužel jsem sama vázána klasifikačním řádem a pokynem školské rady používat klasifikační stupně pro formativní i sumativní hodnocení.

Dotazník jsem také pojala jako možnost zjistit názor svých žáků na hodiny anglického jazyka. Sedm otázek jsem proto zaměřila na samotnou výuku, přání žáků a jejich přístup k angličtině jako ke světovému jazyku. Které učební činnosti žáky přitahují, co je při výuce nebaví, jaké aktivity by uvítali? Zajímalo mě, co se žákům při těchto otázkách vybaví. Konkrétnější a podrobnější představy potom zjišťuje Evropské jazykové portfolio.

V poslední otázce měli žáci možnost připojit jakýkoli názor, postřeh nebo vzkaz. Mohli se vyjádřit k dotazníku nebo ke škole vůbec. Tato otázka nebyla povinná.

Nejprve žáci vyplnili údaje v úvodu dotazníku (pohlaví, věk, ročník a prospěch v šesti vyučovacích předmětech). Celkem bylo v dotazníku 25 otázek. U otázek 1-3, 9, 13, 17 a 24 žáci vybírali pouze jednu možnost, u otázek 4-8, 10-12 a 14-16 mohli označit i více možností. Otázky 18-23 a 25 doplňovali vlastními slovy. Na základě odpovědí jsem se rozhodla dotazník vyhodnotit podle dvou kritérií. Kromě celkového výsledku jsem chtěla zjistit, zda je patrný názorový rozdíl mezi žáky úspěšnými (do průměru známek 1,5) a méně úspěšnými. Dotazník vyplnilo celkem 88 žáků, z toho 42 žáků s průměrem známek do 1,5 (viz příloha č.3) a 46 žáků s průměrem známek nad 1,5.

Většina žáků se zkoušení nebojí, přihlásí se, pokud látku umí, ale přitom se obávají špatné známky. Navíc raději píší písemnou práci. Více úspěšní žáci uváděli, že se zkoušení bojí. Drtivá většina žáků se nechá vyzkoušet, protože si potřebuje zlepšit známky, a zároveň považují zkoušení za honbu za známkami. Navíc žáci zastávají názor, že se ve škole zkouší, aby učitel věděl, co se žák naučil. Podle těchto výsledků se domnívám, že žáci považují známky za informaci pro učitele a rodiče. Odpovědi žáků na mě působí dojmem, že se ve škole odehrává vše kvůli známkám.

Pokud žáci dostanou dobrou známku, jsou obvykle motivováni k další školní práci. Překvapily mě ovšem odpovědi žáků s průměrem známek do 1,5, neboť jimi označené možnosti v této otázce byly dost vyrovnané. Řada žáků především uváděla, že „mají na chvíli zase pokoj". Na druhou stranu u otázky, která zjišťovala, jak žáci reagují na špatnou známku, se nejčastěji objevovaly možnosti, že je to mrzí a začnou se snažit, aby si známku brzy opravili. Žáci se shodují na tom, že je jejich učitelé hodnotí spravedlivě.

U otázky č. 10 více než polovina žáků poznamenala, že taháky nepoužívá. Ti, kteří jejich používání přiznali, uváděli, že si buď nejsou jisti, nebo si tahák sice napíší, ale někdy ho ani nepoužijí. V této souvislosti se ptám sama sebe, zda je to tím, že si žáci nevěří, nebo tím, že během písemné práce prožívají stresovou situaci. Téměř nikdo totiž neuvedl, že taháky používá, protože se mu nechce učit, nebo je pro něj látka příliš obtížná.

V otázkách 6, 11, 14, 15 a 16 jsem se snažila zjistit názor žáků na své učitele, kteří je hodnotí a známkují, jak na toto hodnocení dobrou či špatnou známkou reagují. Žáci uvádějí, že sice většina učitelů zdůvodní své rozhodnutí, ale pouze někteří dají žákům možnost se ke svému hodnocení vyjádřit. V další otázce byly odpovědi velmi vyrovnané. Pokud žák dostane špatnou známku, má rozhodně možnost si ji opravit. Nejčastěji je to ale až při zkoušení jiné učební látky, popřípadě je možnost opravy velmi neurčitá. Méně žáků označilo možnost, že je učitel vyzkouší na stejnou látku znovu. Zde bychom mohli rozvést diskusi, které uvedené možnosti jsou přijatelné a optimální. Má se učitel ve zkoušení vracet stále k jedné a téže učební látce? Pokud ano, jak bude pracovat s žáky, kteří již požadavky splnili? Jestliže si přesto dokáže učitel tuto situaci zorganizovat, nebudou někteří žáci stále pozadu? Má učitel bazírovat na učební látce, kterou někteří žáci nejsou schopni zvládnout? Jak bude učitel v budoucnu navazovat na učební látku, která nebyla zvládnuta? Na tyto a podobné otázky budeme hledat odpověď v práci s portfoliem.

S touto problematikou souvisí také následující otázka, ve které většina žáků odpověděla, že učitel se k látce vrátí a vysvětlí ji znovu pouze tehdy, pokud dostane špatnou známku většina třídy. Je tedy potom přístup učitelů dostatečně individuální?

Různou zkušenost mají žáci s ironickými poznámkami učitelů. Nejčastěji totiž uváděli, že zesměšňující věty nepoužívá buď nikdo z učitelů, nebo jen někteří učitelé. Z těchto reakcí žáků si vyvozuji závěr, že se žáci s podobnými výroky nesetkávají, nebo jen zřídka. Pravděpodobně ale někteří žáci takovou zkušenost mají. Je ovšem zajímavé, že tuto skutečnost uvedlo více žáků s průměrem známek do 1,5.

Ostatní otázky se již týkaly přístupu žáků k anglickému jazyku a jeho výuce. Téměř všichni žáci označili, že je cizí jazyk baví. Jako oblíbené učební aktivity uváděli hraní jazykových her, poslouchání anglických písní a práce s jejich texty, využití výukových

programů a internetu při studiu jazyka nebo tvorbu projektů. Za neoblíbené činnosti považují probírání gramatických struktur, psaní písemných prací a zkoušení, vyplňování gramatických cvičení do pracovního sešitu, sezení v lavici a probírání obtížného učiva. Některé aktivity (např. čtení a překládání anglického textu, procvičování slovíček, práce s pracovním sešitem) jsou některými žáky považovány za zábavné, jinými za nudné. Podobné odpovědi se objevovaly také u otázek č. 20 a 21. Děti si nejčastěji přejí, abychom v angličtině stále hráli jazykové hry, chodili často do učebny výpočetní techniky a procvičovali konverzaci. Jako důvody pro studium angličtiny žáci uvádějí jazykovou vybavenost, schopnost dorozumět se, využitelnost v životě. Někteří jsou motivováni plánovaným zájezdem do našeho partnerského města Waalre v Holandsku na jaře příštího kalendářního roku.

Tento dotazník byl pro žáky docela zajímavý, někteří projevili potěšení, že mohli vyjádřit svůj názor. Většina žáků ovšem nepřipojila žádnou doplňující informaci, názor ani vzkaz. Poslední řádky vyplnilo pouze pět žáků, kteří děkovali za dotazník, nebo projevili přání, aby se v jednotlivých předmětech méně psalo.

Mezi možnostmi uvedenými úspěšnými a méně úspěšnými žáky se neprojevil žádný významný rozdíl. Pokud jsem nějaké odlišnosti zaznamenala, vyjádřila jsem se k nim přímo v tomto textu.

Odpovědi v dotazníku byly pro mě velmi informativní, ale spíše než celkové výsledky mě překvapily některé reakce jednotlivých žáků. U některých z nich jsem zjistila strach ze zkoušení, u jiných odhalila odpovědný přístup ke školní práci. Informace získané z tohoto dotazníku se budu snažit uplatnit ve své pedagogické praxi.

2. Zavádění Evropského jazykového portfolia do výuky

Počáteční obtíže

V různých pramenech (časopisy, internetové stránky, odborné články) se můžeme dočíst, s kolika problémy se učitelé, kteří začínají používat Evropské jazykové portfolio (dále jen EJP) ve výuce, potýkají.

Učitelé si často stěžují na časovou náročnost práce s portfoliem. Jak stihnout probírat látku, splnit požadavky učebnice a dodržet osnovy zůstává pro některé neřešitelnou záležitostí. Ano, práce s EJP klade vysoké časové nároky jak na vyučovací proces, tak na přípravu učitele. Jedná se však o prvních pár týdnů práce s portfoliem, tedy v době, kdy se žáci učí portfolio používat. Potřebují vedení učitele a zvykají si na nový druh učební činnosti. Učitel si skutečně musí vyčlenit dostatek času pro zavádění portfolia, ale postupně se aktivita přenáší na žáky a později stačí, pokud se portfoliu věnují 15-20 minut týdně. S již zavedeným portfoliem není práce tolik náročná, a to ani časově ani na přípravu.

Mezi další obtíže učitelé řadí způsob, jakým EJP zařadit do výuky, možnosti propojení učiva, osnov a učebních plánů s obsahem portfolia i postup vedení žáků k používání portfolia pravidelně, svědomitě, poctivě a efektivně. Motivace je vlastně první problém, se kterým se učitelé setkávají. Používání EJP není povinné a žáci se pro něj rozhodují zcela dobrovolně. Protože portfolio žákům zůstává natrvalo, musí si ho zaplatit z vlastních finančních prostředků. Je třeba si ale uvědomit, kolik pracovních sešitů, brožurek, tabulek a pomůcek si musí každý žák ročně zakoupit. Rodiče musí navíc zaplatit příspěvky SR, poplatky za sešity, obědy, exkurze, kulturní představení apod. Přitom není neobvyklé, že žák má ještě dva nebo tři sourozence. Proto zájem o další pracovní sešit, jehož používání stejně není povinné, opadá. Učitel se poté musí spokojit a vypořádat s faktem, že portfolio si zakoupila polovina, v lepším případě většina jeho žáků. S tím ovšem vyvstávají další otázky, které si učitelé kladou. Co se zbytkem třídy? Jak pracovat s žáky, kteří si EJP nezakoupili? Dostanou zatím samostatnou práci nebo se budou dívat na ostatní žáky, jak s portfoliem pracují? K této problematice se vrátíme v jedné z následujících kapitol. Do té doby se budeme zabývat možností, že s Evropským jazykovým portfoliem pracuje celá skupina.

Příprava učitele na používání Evropského jazykového portfolia

Učitel, který chce EJP zavádět do výuky na 1. nebo 2. stupni, by měl takové portfolio vlastnit. Předpokladem pro zavádění portfolia je dobrá znalost jeho obsahu a cílů. Dalším pomocníkem by se měla stát Příručka pro učitele a školitele. EJP lze zakoupit v pedagogických knihkupectvích nebo prodejnách zaměřených na učebnice a učební pomůcky. Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let lze objednat přímo u vydavatele na internetových stránkách www.fraus.cz, případně objednávku zasílat na info@faus.cz, objednávku pro Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let pak na mailto:odbyt@fortuna.cz. Příručku pro učitele a školitele vydává nakladatelství Tauris, které přijímá objednávky na tauris@uiv.cz. S těmito materiály se můžeme také setkat na seminářích a školeních zaměřených na práci s EJP. Jedná se tedy o publikace, které jsou dostupné.

Každý učitel by se měl nejprve sám zamyslet nad tím, jakým způsobem by chtěl s žáky pracovat, co po nich bude vyžadovat a kdy do výuky práci s EJP zařadí. Měl by nejprve sám o sobě uvažovat jako o studentovi, který se učí cizí jazyk. Pokud si učitel vyzkouší práci s portfoliem na sobě, bude moci pochopit, k čemu žáka vedou jednotlivé úkoly a otázky k zamyšlení uváděné v portfoliu.

Dalším krokem by mělo být určení cílů, tzn. proč portfolio používat. Takovými cíli může být např. naučit žáky uvědomovat si, co v jazyce dokáží a kolik toho umí, zvyšovat u žáků sebedůvěru v používání jazyka, naučit je sebehodnocení, pomoci neprospívajícím žákům, motivovat je k učení, přenést na ně zodpovědnost za své jazykové schopnosti nebo naučit žáky, jak sbírat, prezentovat a využívat své vlastní práce.

Dále si myslím, že by bylo vhodné vypracovat si plán pro práci s EJP. Učitel by měl uvést do vzájemného souladu osnovy, učební plán, obsah učebnice a obsah portfolia. Usnadní to pozdější práci s jednotlivými úkoly. Přitom musí pamatovat na to, že žák by měl mít neustále na výběr z několika úkolů. Učitel by se měl v portfoliu dokonale orientovat a vědět, kdy a jak portfolio ve vyučovací hodině využít. Podrobná příprava je tedy nezbytná.

Jak motivovat žáky pro práci s Evropským jazykovým portfoliem

Žáci by měli mít možnost si portfolio prohlédnout a dozvědět se o něm co nejvíce informací. Pokud si ho mají koupit, chtějí znát rozumné důvody, proč s ním pracovat. Na učiteli je, aby svým žákům poskytl co nejvíce možností využití portfolia. Žáky může samozřejmě také zaujmout vzhled a neobvyklost pracovního sešitu. Motivováni mohou být už tím, že je to něco nového, zábavného, že budou mít možnost vyjadřovat se o svém hodnocení, budou si moci portfolio vyplňovat sami a podle sebe, bude patřit pouze jim a bude obsahovat práce, které oni sami vytvořili.

Učitel má více možností, jak a kdy žákům Evropské jazykové portfolio představit. Může ho nabídnout již na začátku školního roku, ale vzhledem k finanční zatíženosti rodičů spojené s novým školním rokem doporučuji práci s portfoliem o několik týdnů odložit. Je také možné portfolio nabídnout před koncem předcházejícího školního roku. Než začne učitel portfolio zavádět do výuky, může nejprve vést s žáky diskusi o jejich zkušenostech s cizími kulturami, cizími jazyky (jakýmikoliv), s učením se cizímu jazyku a učebními technikami.

Pro příklad uvádím několik otázek, nad kterými je možné se s žáky zamýšlet:

- Vedete si svůj vlastní deník?
- Co si do něj píšete?
- Co byste si psali do deníku, který by byl pouze o tom, co děláte ve škole?
- Co byste si psali do deníku, který by se týkal pouze angličtiny?
- Jak by vám mohl takový deník pomoci při učení?
- Jaké matriály byste si mohli do deníku schovávat?
- Co všechno byste chtěli ve vašem deníku mít?
- Komu byste mohli svůj deník ukázat?

Učitel dále může s žáky diskutovat na tato nebo podobná témata:

- Co bychom se chtěli naučit
- Kde a kdy naše znalosti cizího jazyka využijeme, v jakých situacích
- Kde se v naší zemi můžeme setkat s anglickými slovy
- Jak bychom se mohli učit cizí jazyk
- Kterou zemi bychom chtěli navštívit a proč

- Naučíme se mluvit, poslouchat, číst a psát. Co bychom chtěli umět nejlépe? Kde a jak bychom mohli jednotlivé dovednosti využít? Jak bychom se jim mohli naučit?
- Jaké pomůcky bychom mohli při výuce používat? Můžeme si některé vyrobit sami? Můžeme je používat i doma, když se učíme?

Děti si mohou jednotlivá témata společně zpracovat jako myšlenkové mapy, které lze doplňovat a rozšiřovat. Aktivita by měla vycházet od samotných žáků, učitel diskusi pouze usměrňuje a předkládá témata k zamyšlení. Neměl by však s žáky řešit takové otázky a úkoly, které se později objevují v portfoliu. Novost a neobvyklost je pro děti zajímavější a více motivující.

Zavádění Evropského jazykového portfolia do výuky na 1. stupni ZŠ

S Evropským jazykovým portfoliem lze začínat již ve 4. ročníku, kdy se žáci učí prvním rokem cizí jazyk. Učitel si musí najít čas na zavedení EJP přímo ve výchovně vzdělávacím procesu. Motivace k učení není u dětí začínajících cizí jazyk obtížná. Žáci se obvykle těší, chtějí říkat cizí slova, jsou vnitřně motivováni k učebním činnostem souvisejícím s výukou jazyka. Práci s portfoliem doporučuji začít v říjnu, kdy děti již mají základní znalosti o výslovnosti, elementární slovní zásobě a její psané i mluvené formě, anglicky mluvících zemích a mají za sebou první zkušenosti s cizím jazykem.

První hodinu by měl věnovat výhradně práci s portfoliem. V dalších hodinách se učitel přizpůsobí vlastním možnostem. Může si pro zavádění EJP vyčlenit část hodiny nebo ji využít celou. Není nutné zbytečně spěchat a pracovat neodkladně v každé vyučovací hodině. Práce s EJP je dlouhodobá. Pracovní sešit může žákům sloužit až tři roky. Dále uvádím možnosti, jak s portfoliem ve výuce začínat.

1. hodina Každý žák dostane své portfolio a dozví se, že od této doby patří výhradně jemu a je dokladem o jeho vlastních jazykových schopnostech a dovednostech. Učitel by měl portfolio s žáky projít a vysvětlit jim, jak s ním budou pracovat. Na titulní stranu si každý napíše své jméno a následně vyplní první volné řádky jazykového pasu. Žák zde napíše své jméno, datum a místo narození, bydliště, třídu, datum zahájení práce s EJP a nalepí si sem svou fotografii. Zároveň ho portfolio na straně 4 vybízí, aby

napsal anglicky větu *„Žiju v Evropě, v České republice a mluvím česky"*. Je to pro žáky první krok a zkušenost týkající se práce s Evropským jazykovým portfoliem. Učitel může zadat první domácí úkol z portfolia. Doporučuji zadat některou z otázek v jazykovém pasu na straně 6-7. Je zde na výběr devět otázek týkajících se zkušeností žáka s cizími jazyky a kulturami. Podle mého názoru jde o velmi účinný motivační zdroj. Pro své potřeby bych si vybrala otázku ze strany 7 v jazykovém pasu *„Posloucháš hudbu a písničky jiných zemí?"*. Děti na příští vyučovací hodinu přinesou svou oblíbenou písničku s anglickým textem.

2. hodina Žáci pouští své oblíbené písničky a vypráví o nich. Učitel žáky vybízí, zda znají některé slovo z písničky. Mezi slova, která žáci obvykle znají, patří např. *love, dance, DJ, song, sorry* aj. Žáci, kteří již dříve chodili do jazykových kroužků, mají slovní zásobu širší. Cílem je, aby si žáci uvědomili, že se mohou učit i při poslechu, relaxaci, v čase, kdy se věnují svým zálibám. Učitel si může přinést vlastní píseň, pustit ji žákům a vybídnout je, aby se pokusili spočítat, kolikrát v písničce uslyší např. slovo *love*. Při vhodně zvolené písni mohou mít všichni žáci správnou odpověď, což zvýší jejich sebedůvěru. Tato aktivita je velmi motivující pro studium angličtiny. Žáci chtějí rozumět svým oblíbeným písničkám.

Dále si žáci vyplní tabulku na straně 6, kam zapíší, kde se učí cizí jazyk a poznávají různé kultury. Mohou zde uvést také jazykové kroužky a prázdninové kurzy. Zbytek hodiny věnují diskusi na některé téma uvedené na straně 6-7 (např. zda mají známé v cizině, mají doma cizokrajné suvenýry nebo hrají sporty pocházející z cizí země). Doma mohou žáci přemýšlet nad tím, zda se jim již podařilo splnit některý z úkolů úrovně A1, které jsou uvedené na straně 12-13. Děti by měli přijít na to, že umí vyplnit jméno, věk a bydliště, nalézt v textu známá slova, pozdravit a rozloučit se, rozumí jednoduchým pokynům učitele.

3. hodina Učitel si na různých aktivitách a hrách ověří, zda výše uvedené dovednosti žáci ovládají. Může děti vybídnout, aby samy dávaly příklady, kdy se s nimi setkaly. Úvodní strana většiny pracovních sešitů bývá věnována základním údajům o žákovi (jméno, věk, třída, bydliště, školní rok), žáci již po měsíci znají pozdravy v různou denní dobu (*good morning, good afternoon, good evening, good-bye*), mají slovní zásobu asi 40 slov (barvy, školní pomůcky, hračky, některá přídavná

jména a slovesa) a v každé vyučovací hodině poslouchají pokyny učitele (*stand up, sit down, listen, read, write, come here, open your book*).

Žáci si vyberou jeden z těchto úkolů, o kterém si myslí, že ovládají nejlépe a jeho splnění si mohou do portfolia poznačit. Je tomu určen řádek přímo u tohoto úkolu. Zde žák zapíše datum splnění. Ze zbývajících úkolů si vybere jeden, který by chtěl splnit jako další. Učitel může s žáky vést diskusi, který úkol si vybrali, jak dlouho potřebují na jeho splnění (postačí maximálně týden), jakým způsobem by chtěli daný úkol splnit (co pro to musí udělat) a jak si chtějí ověřit, že úkol opravdu splnili (vyplnit test, samostatný ústní projev, rozhovor ve dvojici, rozhovor s učitelem). Učitel by měl postupovat od jednoduchých úkolů ke složitějším.

V dalších hodinách je postup obdobný, učitel se vrací k probírání nového učiva a část hodiny vymezí práci s portfoliem. Doba učení se postupně prodlužuje, doba práce s portfoliem zkracuje, přenáší se na domácí přípravu žáka, portfoliu se později můžeme věnovat jednou týdně. Později žáci sami vyhledávají, který úkol mohou splnit vzhledem k probíranému učivu.

Zavádění Evropského jazykového portfolia do výuky na 2. stupni ZŠ

Navazujeme na portfolio pro žáky do 11 let

Pokud žáci s Evropským jazykovým portfoliem pracovali již na 1. stupni a nyní pouze v jeho používání navazují na předchozí zkušenosti, není zavádění nového portfolia problematické. Jestliže tomu tak bylo, navrhuji zavádět EJP pro žáky ve věku 11-15 let v 7. ročníku. EJP pro žáky do 11 let končí úrovní A2, která odpovídá znalostem žáka 6. ročníku. Dalším důvodem je skutečnost, že na 2. stupni obvykle žáci začínají novou řadu učebnic, jejichž 1. díl obsahuje elementární učivo. Opakují tedy látku 1. stupně a upevňují si základy cizího jazyka. Mohou proto stále používat 1. díl portfolia. Případně lze 2. díl portfolia zavést v pololetí 6. ročníku, čímž se učitel vyhne finančním komplikacím při jeho pořizování.

Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let začíná opět úrovní A1. Není tedy zbytečné plnit úkoly znovu? Neměli bychom úrovně A1 a A2 prostě přeskočit a pokračovat rovnou úrovní B1? Rozhodně ne. Zde je několik důvodů:

- děti zapomínají a obvykle si dříve probíranou látku nepamatují, úkoly lze využít při opakování učiva na začátku i v průběhu školního roku
- učivo se v jednotlivých ročnících opakuje, jen za použití širší slovní zásoby a obtížnějších gramatických struktur, plnění úkolů může probíhat na vyšší jazykové úrovni
- při plnění úkolů se učitel může spoléhat na větší samostatnost, tvořivost a aktivitu svých žáků
- předpokládá se, že žáci, kteří již jednou takové úkoly plnili, budou úspěšní, při zavádění nového portfolia by to mohlo být velmi motivační
- žáci mohou plnit úkoly na vyšší úrovni, která odpovídá jejich věku a rozumovým schopnostem, aktivity pro plnění úkolů budou mít nový rozměr i obsah

Seznam jistě není vyčerpaný, ale pro určitou představu postačí. Navíc jako příklad uvádím dva úkoly z úrovně A1 a dva úkoly z úrovně A2 z obou typů portfolií.

V jazykové kompetenci poslech na úrovni A1 se v EJP pro žáky do 11 let uvádí na straně 13 úkol *„Když někdo mluví cizím jazykem, rozeznám čísla."* V EJP pro žáky 11-15 let pak najdeme na straně 16 úkol *„Rozumím číslům."* Na 1. stupni žáci ovládají čísla do 100. Na 2. stupni dokáží mluvit v řádech milionů, ale umí vyjádřit také desetinná čísla, zlomky, letopočty, řadové číslovky. Plněné úkoly tak mohou mít zcela jiný charakter. Další rozdíl bychom měli vidět v chápání slov *rozeznám* a *rozumím*.

V jazykové kompetenci samostatný ústní projev na úrovni A2 se v EJP pro žáky do 11 let objevuje na straně 14 úkol *„Umím jednoduše popsat sebe, svou rodinu, kamarády i jiné lidi."* Podobný úkol nalezneme v EJP pro žáky 11-15 let na straně 24 *„Umím popsat sebe, svou rodinu a další lidi."* Hned si všimneme chybějícího slova *„jednoduše"*. Zatímco ústní projev žáka 1. stupně bude v rozmezí 70 - 80 slov za použití jednoduché slovní zásoby, ústní projev žáka 2. stupně bude mít rozsah 150 slov na jeho odpovídající úrovni.

Z těchto příkladů je patrné, že musíme rozlišovat žáka 1. stupně na úrovni A1 a žáka 2. stupně na úrovni A1. Pokud bychom nahlédli do portfolií do studenty nebo pro dospělé, zjistili bychom, že se pro jednotlivé úrovně stále zvyšují nároky na jejich dosažení.

Není tedy možné při přechodu na další typ portfolia jakékoliv úkoly vynechávat, i když se jedná o velmi podobné úkoly zdánlivě stejných úrovní.

Zavádíme Evropské jazykové portfolio prvním rokem

Pokud učitel zavádí portfolio nově, může začít s jeho používáním již v 6. ročníku. Obvykle se žáci seznamují s novou řadou učebnic pro 2. stupeň, probírají tedy látku opět od elementárního učiva. Proto můžeme s portfoliem pracovat hned od začátku školního roku a využít jednoduché úkoly k opakování. Hodně aktivity se tak již od počátku přenáší na samotné žáky, kteří neplní úkoly tím, že se látku učí, ale tím, že již nabyté znalosti aplikují na různé učební činnosti. Na známé slovní zásobě a gramatických strukturách se učí plnit úkoly zadané v portfoliu, což velice usnadní pozdější práci. Nejprve se žáci naučí, jakými způsoby nebo učebními činnostmi lze ověřit vlastní jazykové znalosti, poté se těmito způsoby a učebními činnostmi budou učit novou učební látku. Jinými slovy, žáci se naučí různé učební styly a techniky, naučí se, jak se mají učit.

Na učiteli opět záleží, kolik času si pro práci s portfoliem vymezí. Zpočátku je třeba věnovat dostatek času tomu, aby se žáci s portfoliem seznámili a naučili se jej používat. Později učitel určí, jak často a jak dlouho bude s žáky již zavedené portfolio ve výuce využívat (např. jednou týdně či jednou za 14 dní 20 min.). Dále uvádím možnosti, jak EJP do výuky zavádět.

1. hodina Každý žák si své portfolio podepíše na titulní stranu. Učitel pak s žáky projde obsah celého EJP, aby žáci byli schopni se v portfoliu orientovat. Dále si žáci vyplní stranu 5 (jméno, bydliště, věk, datum a místo narození, rodný jazyk, třída), doma si mohou na vyznačené místo nalepit svou fotografii.

Jednou z položek je také *„Dalším jazykem, který denně používám, je..."*. Děti se většinou zarazí a přemýšlí, co tam mají napsat. Nejsou si jisti, zda mohou uvést angličtinu, nemají-li tento řádek vynechat, a argumentují tím, že ji denně nepoužívají. Učitel tedy vyzve žáky, aby portfolio zavřeli a přemýšleli nad tím, kde se mohou s angličtinou v naší zemi každodenně setkat. Žáci většinou uvádí rádio, písničky, reklamy, televize nebo počítačové hry. Jejich seznam bývá téměř vyčerpávající. Učitel by jim měl dále napovídat tak, aby se ve svém

výčtu dotkli mnoha různých oblastí běžného života. Dalšími návrhy bývají mobilní telefony, počítačové příkazy, obaly potravin, filmy s titulky, nápisy na oblečení, názvy oblíbených filmů, elektronika, mezinárodní terminologie, přejatá slova související s koníčky a zájmy žáků (auta, hudba, jízda na skateboardu a jiné sporty). Cílem je, aby si žáci uvědomili, že se s cizím jazykem, obzvlášť s angličtinou, setkávají každý den, cizí jazyk je součástí jejich života, oni sami ho používají, i když si to neuvědomují. Měli by poznat, že jim tento seznam příkladů může při studiu cizího jazyka pomoci. Je to způsob, jak si rozšiřovat slovní zásobu i komunikativní schopnosti. Není tedy důvod tento řádek v portfoliu vynechávat.

Dále je možné přemýšlet s dětmi nad tím, co jim kromě již zmíněného pomáhá při učení angličtiny. Měly by uvádět různé učební činnosti napomáhající rozšiřovat a opakovat slovní zásobu, upevňovat gramatiku, zdokonalovat výslovnost a rozvíjet dovednosti v ústním projevu. Každý žák pracuje sám, své nápady porovná se spolužákem v lavici, pak ve skupince 5 – 6 žáků a nakonec se celá třída podílí na vytvoření projektu ve formě velkého nástěnného plakátu či tabule na téma uvedené na straně 14 v jazykovém životopisu *„Co mi pomáhá při učení cizích jazyků"*. Každý žák si podle vlastního výběru zapíše nejlepší nápady na uvedenou stranu do portfolia, společný projekt by měl zůstat natrvalo v učebně.

Učitel může zadat za domácí úkol splnění prvního úkolu ze strany 16 *„Rozumím názvům nejdůležitějších věcí ve třídě"*. Každý žák má nakreslit jakoukoliv učebnu ve škole (chemickou laboratoř, učebnu přírodopisu, kabinet zeměpisu, počítačovou učebnu, jídelnu, hudebnu apod.) a vytvořit nástěnnou výukovou tabuli (názvy věcí v angličtině). Důležité je, aby žáci měli na výběr.

2. hodina Žáci přinesou své práce, porovnávají je mezi sebou, všímají si, která slovíčka použili stejně, která slovíčka jsou pro ně nová. Ve formě různých jazykových her učitel zjišťuje, zda si žáci slovíčka zapamatovali, rozumí jim a uměli by je použít v samostatném ústním projevu. Učitel může předem předpokládat, která slovní zásoba se v projektech objeví a na hodinu se předem připravit. Z jednotlivých obrázků učeben lze vytvořit jeden společný projekt *Our school*. Projekt lze presentovat např. na školní chodbě, později si žáci jednotlivé práce opět rozeberou a založí do sbírky prací a dokladů.

V další části hodiny mohou žáci vyplňovat odstavec 2 v jazykovém pasu na straně 6 *„Další způsoby, jak se učím jazyky a poznávám jiné kultury"*. Na začátek školního roku je to vhodné téma, neboť žáci mohou vyprávět o svých prázdninových zážitcích. Není důležité, zda navštívili anglicky mluvící zemi, s cizinci se dokonce mohli setkat i v České republice. Mohou také zavzpomínat na předchozí roky. Setkání s cizinci by je měla motivovat ke studiu cizího jazyka i k touze poznávat jiné národy a jejich kulturu. Tím portfolio podporuje výchovu k evropanství a působí preventivně proti rasistickým projevům. Učitel samozřejmě může vyprávět o svých setkáních a zkušenostech, o směšných situacích kvůli jazykovému nedorozumění nebo kvůli rozdílnému protokolu navštívené země. Není důležité, aby žáci celý odstavec 2 vyplnili, ale aby o tom přemýšleli a zjistili, jakým způsobem se učit o lidech a kulturách, se kterými se setkávají. Ze zkušenosti vím, že pokud si vzpomeneme na nějaký rozhovor s cizincem, vybaví se nám tento rozhovor v jazyce, ve kterém probíhal. Připomenutí si dané situace a vybavení si použitých konverzačních obratů napomáhá k učení nejméně dvěma způsoby. Připomeneme si slovní zásobu, kterou jsme použili, a někdy také objevíme chyby, kterých jsme se dopustili. Navíc jsme nuceni přemýšlet o dané situaci přímo v cizím jazyce. Musíme „přemýšlet anglicky".

Na toto téma může navazovat domácí úkol, který bych čerpala z jazykového životopisu na straně 19 *„Umím napsat krátký jednoduchý pozdrav na pohlednici"*. Pohlednici žák buď vyrobí nebo koupí. Materiál tím dostává svůj význam. Na výběr žák dostane různé situace (např. napiš pozdrav člověku, se kterým ses o prázdninách setkal, napiš zahraničnímu studentovi, jehož inzerát, ve kterém hledá kamaráda na dopisování, jsi četl, napiš pozdrav, prostřednictvím kterého se chceš seznámit).

3. hodina Učitel vyzve některé žáky, aby své práce přečetli. Následuje kontrola, zda ostatní žáci porozuměli, případně postřehli nějakou chybu. Žáci si mohou pohlednice předčítat v lavicích a na případné dotazy zavolat učitele. Ten s nimi daný problém prodiskutuje a pokud uzná za vhodné, přednese jej celé třídě. Všechny pohlednice učitel znovu přečte sám po vyučování. V další hodině je žáci mohou prezentovat na nástěnce nebo založit do sbírky.

Učitel dále žáky rozdělí do skupinek (žáci si také mohou vylosovat, s kým ve skupině budou spolupracovat) a vyzve skupiny, aby si v jazykovém životopisu na straně 16 nebo 19 vybraly 1 úkol. Jedná se o úkoly úrovně A1, učitel tedy těchto úkolů využije k opakování. Žáci by měli vymyslet nějakou aktivitu, která by danou dovednost ověřila (křížovku, doplňovací cvičení, párový diktát, hru, otázky vyžadující konkrétní odpověď, soutěž apod.). Své úkoly přednesou ostatním skupinám, které se snaží je splnit. Z důvodu časové náročnosti na přípravu aktivit lze jejich plnění přesunout do příští vyučovací hodiny.

Každý žák si poté vybere jeden úkol, který se mu zdál nejzajímavější, a stanoví si ho jako svůj první cíl. V dalších hodinách se bude snažit úkol splnit.

Tím začíná dlouhodobá práce s Evropským jazykovým portfoliem, která nemusí být ukončena s povinnou školní docházkou. Protože se první rok na středních školách věnuje opakování, mohou žáci toto portfolio nadále využívat a vracet se k úkolům z jazykového životopisu.

3. Aktivity a hry pro rozvoj odpovědnosti, sebehodnocení a sebepojetí

Zvyšování sebedůvěry a podpora sebehodnocení

V počátcích bojujeme se skutečností, že se žáci nedokáží sami hodnotit, své schopnosti podceňují nebo přeceňují, neví, jaké hodnotící výroky používat a co vlastně hodnotit. Obvykle se setkávám spíše s tím, že si žáci nevěří, při písemné práci očekávají horší známky, nejsou si jisti, zda to, co říkají, říkají správně, a s otázkou v očích se na mě nesebejistě obrací. Velmi často se stává, že pokud vyzvu žáka, aby odůvodnil svou odpověď, rychle ji změní. Domnívá se totiž, že ji uvedl chybně, jinak bych se přeci neptala. Takto potom obvykle vypadá rozhovor:

„Jaký je 2. stupeň přídavného jména popular?"

„More popular."

„Proč si to myslíš?"

„Ne. Teda jinak."

„Jak?"

„No, jak nevím. Nebo jo?"

Žák nezačal pochybovat, protože neznal správnou odpověď, ale teprve až na základě mé otázky. Ovšem když si žáci na mé reakce na jejich odpovědi zvyknou, naučí se stát si za svým rozhodnutím a snaží se jej odůvodnit. A to dokonce i tehdy, pokud je jejich odpověď opravdu chybná. I v tomto případě se žáků ptám na důvod jejich rozhodnutí. Jejich vysvětlení mi dává informaci o tom, zda žáci udělali chybu proto, že látce nerozumí, popletli si ji s jiným učivem, zaměňují význam slovíček nebo nepochopili otázku. Při chybné odpovědi se obvykle třída rozdělí na dvě až tři skupiny, které mezi sebou diskutují, jaké řešení je správné. Každá skupina dostane slovo, aby své rozhodnutí odůvodnila. Poté mohou nastat dvě situace. Jedna skupina přesvědčí druhou a žáci se v závěru shodnou na správném řešení, učitel žákům napoví, jakou poučkou nebo pravidlem se mají řídit. Pokud je to možné, učitel by neměl odhalit správné řešení, ale napovědět žákům, jakým způsobem řešení najít. Má přitom na výběr z mnoha možností nápovědy. Připomene žákům podobný, dříve probíraný příklad, připomene jim situaci, ve které probíhala učební činnost, odkáže žáky na sešit, učebnici

nebo slovník a nechá je vyhledat správnou odpověď, popíše problém v nějaké souvislosti.

Jako příklad uvádím běžnou situaci. Žáci se mají zamyslet nad větou a určit, zda je napsaná správně nebo chybně (v jedné větě bývá zpravidla jedna chyba).

„Je ve větě *I´d like dancing* nějaká chyba?"

Skupina A: „Ano, je."

Skupina B: „Ne není. Je to dobře, protože za *like* následuje *-ing forma.* A navíc *tancování* je *dancing.* To by jinak bylo *Mám rád tancovat.* "

Skupina A: „Je tam chyba, protože *´d* je *would* a za *would like* následuje *infinitiv s to.* Správně má věta znít *I´d like to dance. Chtěl bych tancovat.*"

Obě skupiny dokázaly své tvrzení odůvodnit, a to celkem logicky. Podle tvrzení skupiny B jsem poznala, že žáci nechybovali kvůli neznalosti, ale kvůli přehlédnutí krátké formy *I´d.* Proto jsem mohla žáky skupiny B opravit, ale zároveň je pochválit za znalost gerundia následujícího po slovesu *like.* V závěru diskuse si všichni žáci zapsali do sešitu poznámku o rozdílu sloves *like* a *would like.*

Žáci, kteří dokáží takto o problému diskutovat, prokazují větší sebejistotu a sebedůvěru ve studiu cizího jazyka. Zároveň se učí sebehodnocení, neboť od učitele získají ihned zpětnou vazbu. Dozví se, v čem a proč chybují, jak dojít k nápravě, a tedy jak se přiblížit k cíli.

Využití diskuse v hodinách anglického jazyka

V průběhu celého školního roku můžeme s žáky diskutovat o jejich pokroku v cizím jazyce a odpovědnému přístupu k práci s Evropským jazykovým portfoliem. Průběžně žáky motivujeme ke studiu cizího jazyka. Pokud si žák uvědomí, že jeho snaha není zbytečná a k pokroku opravdu dochází, je motivován k další školní práci. Ve vyplněném portfoliu žák shromažďuje důkazy o svém postupu. Učitel by měl čas od času ve výuce umožnit žákům provést sebereflexi. Společná diskuse o vlastních schopnostech a dovednostech zvyšuje u žáků sebedůvěru, neboť jim učitel poskytuje prostor vyprávět o svém úspěchu ve studiu jazyka.

Zde je možný postup vypracovaný na základě doporučení v Příručce pro učitele a školitele (In Little, Perclová 2001):

- začneme si s žáky povídat na téma UMÍM/DOKÁŽU
- tato tvrzení o sobě děti sepíší na papír a vytvoří si tak seznam toho, co v daném jazyce dokáží
- zdůrazňujeme potřebu pozitivního myšlení
- vedeme děti k co největšímu počtu vět začínajících UMÍM/DOKÁŽU (viz příloha č.4)
- diskutujeme o tom, jak by měla naše sbírka prací vypadat a co všechno do ní můžeme zařadit, navrhneme zásady pro výběr materiálů, které budou naše sbírky reprezentovat
- povídáme si o tom, jakým způsobem se můžeme v cizím jazyce zdokonalovat
- probíráme otázky typu: Získáme při výuce jazyka nějaké zkušenosti s poznáváním jiných kultur? Kde se kromě školy setkáváme s cizím jazykem? Jak nám tato setkání pomáhají ve studiu jazyka? Jak nám může EJP pomoci ve studiu jazyka?
- stanovujeme si, čeho bychom chtěli v nejbližší době dosáhnout, co bychom chtěli umět
- prohlížíme si a předvádíme svá portfolia, prezentujeme materiály a vlastní nejlepší práce zařazené do sbírky
- zkoušíme vymyslet náměty ke studiu, navrhujeme, jak lze našich cílů dosáhnout
- vymýšlíme úkoly pro své spolužáky, kteří chtějí dokázat, že splnili svůj cíl
- sestavujeme seznam rad a nápadů, jakým způsobem se efektivně učit, doporučujeme ostatním, co nám při učení pomáhá, návrhy a nápady lze zpracovat na nástěnku

Po určitém období vedeme žáky k sebehodnocení:

- řekneme žákům, ať si zvolí úkoly, které by chtěli během příštích dvou či tří týdnů zvládnout (volí si snadno dosažitelné cíle)
- žáci samostatně, ve dvojici nebo ve skupině hodnotí své pokroky, diskutují o nich a porovnávají je s hodnocením učitele
- žáci si schovávají vypracované úkoly jako důkaz, že stanoveného cíle dosáhli
- průběžně si žáci stanovují další a nové cíle, kterých se snaží dosáhnout
- do portfolia zapisují datum, kdy si myslí, že stanoveného cíle dosáhli

- učitel průběžně kontroluje, co žák UMÍ/DOKÁŽE (pomocí testů, konverzace, úkolů nebo při různých aktivitách) a diskutuje s žákem o správnosti jeho sebehodnocení
- žáci hodnotí své práce navzájem, diskutují o obtížnosti jednotlivých úkolů, sepisují připomínky k práci s EJP
- učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu tím, že jeho úkoly kontroluje a sám také hodnotí (žák porovnává, jak se hodnotí sám a jak ho hodnotí učitel, tím se učí objektivnosti sebehodnocení)
- zdůrazňujeme, že nejde o známkování, ale o slovní hodnocení

Přesto ale žáky často zajímá, jakou by ve skutečnosti dostali známku, kdyby šlo např. o písemnou práci nebo ústní zkoušení. V tomto případě musíme přistupovat ke každému žákovi individuálně, poměřovat průběžné výsledky jeho práce a hodnotit jeho vlastní pokrok. Nejjednodušší pomůckou při takovém hodnocení je přehledová tabulka, kam zaznamenáváme výsledky pomocí bodů, hodnotících výroků, obrázků, grafů apod. Tuto tabulku lze vytvořit pro různé aktivity a sledovat v ní pokrok jednotlivých žáků v různých učebních činnostech. Jako příklad uvádím tuto situaci:

- žáci opakují slovní zásobu
- dostanou seznam slovíček, počet slovíček je pokaždé stejný (např. 15)
- za úkol mají doplnit co nejvíce slovíček
- za každé správné slovíčko dostanou bod, špatná slovíčka se nepočítají a nezaznamenávají, důležité je to, co žák umí
- ke každému záznamu píšeme datum a sledujeme vývoj (viz příloha č.5 - David kolísá, ale postupně se zlepšuje. Lukáš se pravidelně zlepšuje. Katka se zhoršila, proto její hodnocení bude horší nežli např. Davidovo, i když ve srovnání s Davidem získává obvykle více bodů. Důležité totiž je, jaké pokroky dělá v rámci vlastní práce).

Sebehodnocení lze u žáků podnítit různými činnostmi, které vyžadují reflexi (In Little, Perclová 2001):

- jaký jsem student? – studenti napíší 3 kladné a 3 záporné vlastnosti, které mají jako studenti cizího jazyka

- zlepšení čtení s porozuměním – žáci si doma přečtou anglický text, vypracují podle něj aktivity pro své spolužáky a prezentují je ve třídě (žáci přebírají odpovědnost za učitele, zároveň je podporován aktivní přístup k učení)
- užitečné učební aktivity – společně vypracujeme plakát o učebních aktivitách, které se nám zdají nejúčinnější (např. když mluvíme anglicky, když pracujeme ve skupinách)
- příprava hodiny – skupiny žáků si připraví vyučovací hodinu místo učitele, obsah diskutujeme s celou třídou, společně hodnotíme práci skupiny
- pravidelně se věnujeme sbírce dokladů a prací
- vypracování testu – žáci připraví písemnou práci pro ostatní spolužáky ve třídě

Sebehodnocení nelze zavést okamžitě, ale je třeba k němu žáky vést postupně:

- žáci hodnotí výsledky své práce ve dvojicích, učitel jim poté poskytne vlastní komentář a žáci porovnají hodnocení své a hodnocení učitele
- povídáme si o tom, jakým způsobem dosáhnout úspěšného výkonu a jaká kritéria použijeme pro jeho určení
- učitel se individuálně věnuje žákům a diskutuje s nimi o jejich pokrocích
- žáci se písemně zamýšlejí nad tím, co se naučili a jak obtížné pro ně bylo dosáhnout vědomostí
- žáci zaznamenávají své sebehodnocení a učitel má možnost připojit svůj komentář

Na konci každého delšího časového úseku (pololetí, konec školního roku) by se měli žáci zamyslet nad tím, jak se za danou dobu zlepšili, jaké pokroky udělali, co se naučili, co jim dělá či nedělá problémy, co je v cizím jazyce baví nebo naopak nebaví. V příloze uvádím několik příkladů, jak se žáci hodnotili v jazykových dovednostech čtení, psaní, slovní zásoba, gramatika a mluvení na konci školního roku 2002/2003 (viz příloha č.6).

Stejně tak žáci hodnotí své schopnosti v jednotlivých učebních aktivitách a situacích, které zasazujeme do reality. Je to možné v různých rozhovorech (v obchodě, v restauraci, na nádraží, v hotelu) nebo při písemných projevech (dopis, objednávka, vzkaz, referát). Jde o autentické hodnocení.

Autentické hodnocení posuzuje výkony žáků v situacích blížících se reálným podmínkám (Slavík 1999). Testové hodnocení není pro autentický přístup vhodné,

protože nedokáže zachytit jejich originalitu a jedinečné projevy osobnosti, které jsou do nich vloženy.

Hodnocení portfolia je jednou z možností autentického hodnocení, kterou můžeme používat k hlubšímu poznání žáka a jeho sociálního okolí, k rozvíjení jeho schopností sebehodnocení a k dlouhodobému reflektování i plánování vlastní práce ze strany samotného žáka.

Využití jazykových her pro rozvoj sebepojetí a sebehodnocení

Pro rozvoj sebehodnocení u žáků lze využít mnoha her a aktivit určených přímo pro tento účel. Učitel si nastuduje zajímavou hru, přizpůsobí její obsah učivu anglického jazyka a využije ji jako procvičovací cvičení i jako prostředek pro rozvoj sebehodnocení. Čerpat přitom může z několika publikací běžně dostupných v knihovnách nebo pedagogických knihkupectvích.

Všechny hry probíhají v anglickém jazyce. Z knihy autorů Canfielda a Wellse (1995) čerpám tyto hry:

Deník Žák má možnost říct, co všechno se ve svém životě naučil nebo zažil. Jednoduchými větami vyjadřuje své zkušenosti a své pocity z prožitého života. Vedeme žáky k sebeuvědomění a nazírání na sama sebe. Žáci dokončují věty typu *„Naučil jsem se,...", „Byl jsem šťastný, když ...", „Byl jsem zklamaný, když...", „Ve svém životě jsem zjistil, že...".* Tato hra je vhodná pro 8. ročník, kdy žáci opakují minulý čas a začínají se učit předpřítomný čas prostý.

Životopisný dotazník Žáci si připraví pro svého spolužáka dotazník. Úkolem je zjistit zajímavé informace, které doposud o svém kamarádovi nevěděli. Je dobré použít dotazník v 6. ročníku, kdy se obvykle žáci setkávají v novém kolektivu. Bližší poznání může změnit žákův přístup ke svému spolužákovi. Dotazník zařadíme jako cvičení na přítomný čas prostý, otázky tvořené tázacími zájmeny (Jaké je tvé jméno? Kdy ses narodil? Kdo je tvůj oblíbený zpěvák? Kterou zemi bys chtěl navštívit? Jaké jsou tvé koníčky? apod.).

Hra na jména Děti sedí v kruhu. Každý říká své jméno a přidá nějakou věc nebo vlastnost, která ho charakterizuje. Každý další hráč zopakuje jména svých předchůdců a přidá své (např. Já jsem šťastný Petr. On je šťastný Petr, já jsem

zpěvačka Lucka. On je šťastný Petr, ona je zpěvačka Lucka, já jsem tenista Ondra). Hru můžeme využít v jakémkoliv ročníku, nejlépe při seznamování nového kolektivu, záleží také na slovní zásobě žáků.

Pokud si učitel přečte některé Silbermanovi (1997) nápady pro vyučování, pozná v nich běžně známé hry. Po drobné úpravě mohou vypadat takto:

Židle Žáci sedí v kroužku na židličkách. Jedna židle chybí, jeden žák musí stát uprostřed. Řekne větu, která je o něm pravdivá. Všichni žáci, o kterých by mohla být tato věta také pravdivá, si vymění místa. Žák uprostřed se snaží zabrat si nějaké místo, kdo zůstane stát, ten pokračuje (např. Mám rád slunce.Umím plavat. Nelíbí se mi fialová barva.). Hru lze zařadit v jakémkoliv ročníku. Obměnou může být hra **Místo po mé pravici**. Jedna židle je volná. Žák sedící vlevo řekne, kdo si má vedle něj sednout a proč (Chtěl bych, aby vedle mě seděla Katka, protože umí hezky zpívat. Chtěla bych, aby vedle mě seděl Tomáš, protože má rád auta jako já.).

Moji společníci Učitel zadá nějaké kritérium, podle kterého se třída rozdělí na několik skupin (např. praváci a leváci, podle měsíce narození, podle barvy oblečení, podle délky vlasů). Učitel volí takové kategorie, aby každý žák někam patřil.

Canfield a Siccone (1998) se zaměřili na budování zdravé sebeúcty a pocitu odpovědnosti. Nabízí hry pro výchovu k samostatnosti i schopnosti spolupracovat, k sebehodnocení i vnímání druhých.

Kdybych byl... Žáci postupně říkají, čím by byli, kdyby byli např. zvířetem, rostlinou nebo věcí a proč (např. Kdybych byl zvířetem, tak bych byl lvem, protože je silný. Kdybych byl rostlinou, tak bych byl palmou, protože dokáže přežít v pralese.). Žáci vybírají vlastnosti, které obdivují a které by chtěli mít. Žáci se mohou přímo svých spolužáků ptát (Čím bys byl, kdybys byl zvířetem?). Hru lze využít v 9. ročníku, kdy se žáci učí podmínková souvětí nereálná.

Nejvýznamnější události mého života Žáci zaznamenají události, které jsou pro ně v jejich životě důležité. Vytvoří filmový pás nebo řeku života, které budou obsahovat informace o tom, co je pro žáky významné (např. Když mi bylo sedm let, naučil jsem se plavat. Když jsem se přestěhoval do města, seznámil jsem se se svým nejlepším kamarádem).

Dále využívám v hodinách anglického jazyka tyto hry podporující rozvoj dovednosti sebehodnocení:

Tři věty Tato hra je využitelná v jakémkoliv ročníku za použití různých gramatických struktur. Žáci na lísteček napíší tři pravdivé věty o sobě (co dělali o víkendu, kam pojedou o prázdninách, co mají nebo nemají rádi, co umí apod.). Lístečky složí a vhodí do krabice, klobouku, pytlíku nebo košíku. Každý žák si vytáhne jeden lísteček, přečte, co je na něm napsané a ostatní hádají, kdo lístek napsal. Podle počtu uhádnutých lístečků může učitel usuzovat, jak se žáci mezi sebou znají, a žák, který daný lísteček napsal, získává okamžitou zpětnou vazbu o srozumitelnosti, popř. správnosti svých vět (viz příloha č.7).

Kufr Název hry je inspirován televizní soutěží Kufr, kde jednotliví soutěžící hádali slovo podle nápovědy svého družstva. Učitel může s žáky procvičovat jakoukoliv slovní zásobu. Žáci se rozdělí do pěti až šestičlenných skupin. Učitel na tabuli napíše 5 slov. Jeden žák se otočí k tabuli zády, učitel slova odkryje a skupina, k níž žák patří, popisuje jednotlivá slova, aniž by je v popisu použila. Skupině se započítá tolik bodů, kolik slov žák určil, tedy maximálně 5. Skupiny i jednotliví žáci v nich se postupně střídají. Jinou variantou této hry jsou **slovíčka na lístečku.** Učitel má připravené kartičky, na kterých jsou napsaná anglická slovíčka. Žáci jsou rozděleni na skupiny např. podle řad ve třídě. Jeden žák se k učiteli otočí zády a učitel nad jeho hlavou ukazuje kartičky směrem ke skupině. Spoluhráči mají za úkol anglické slovíčko říct česky a žák otočený zády musí toto slovo říct opět v angličtině. Tím jsou žák a jeho skupina na sobě závislí. Bod dostane pouze ta skupina, která správně slovíčko přeložila oběma směry.

Řady Tato hra je opět zaměřená na procvičování slovní zásoby. Žáci utvoří dvě řady. Učitel říká slovíčka a žáci stojící na prvním místě musí co nejrychleji a správně odpovědět. Pokud žák ze skupiny A vysloví slovo jako první, jde dozadu a žák ze skupiny B zůstává na další slovo. Pokud vysloví slovíčko zároveň, jdou na konec řady oba žáci. Pokud ani jeden dané slovíčko neví, učitel jim zadá slovíčko nové. Vítězí řada, jejíž všichni členové se vystřídají jako první.

Hry **kufr, slovíčka na lístečku a řady** jsou vhodné pro opakování, ale i zkoušení slovní zásoby a žákům je poskytnuta okamžitá zpětná vazba, která má pro sebehodnocení

důležitý význam. Učitel může připravit několik variant těchto her a zaujmout žáky různými obměnami.

Dále lze využít a podle potřeby upravit běžně známé hry, jako např. slovní kopaná, tichá pošta, domino, lodní bitva, oběšenec, pexeso aj.

4. Práce s Evropským jazykovým portfoliem v průběhu školního roku

Nejvíce problémů v počátcích práce s Evropským jazykovým portfoliem tkví v otázce, jak si udělat na portfolio čas a začlenit práci s ním do učivem nahuštěných učebních osnov. Avšak obsáhlá učebnice, kterou musíme stihnout s žáky probrat, nemusí být překážkou. Určitou naději také přináší přechod na rámcově vzdělávací programy. Úkoly zadané v rámci EJP se mohou shodovat s úkoly v učebnici nebo je doplňovat či rozšiřovat. Učebnici lze navíc používat pružně a tvůrčím způsobem. V této kapitole bych chtěla navrhnout, jak kombinovat práci s učebnicí a práci s Evropským jazykovým portfoliem.

Ve druhé kapitole nazvané Zavádění Evropského jazykového portfolia do výuky jsem popisovala začátky práce a možnosti seznámení žáků s EJP. Nyní se zaměřím na práci s již zavedeným portfoliem. Pokusím se najít způsob, jak využívat EJP v souladu s učebními plány a obsahem učebnice.

Práce s EJP ve 4. ročníku

Práce s žáky ve čtvrtém ročníku je založena na poznávání základní slovní zásoby a jednoduchých gramatických struktur, které jsou spíše dětem představovány jako fráze. Tematická slovní zásoby se týká běžných věcí, které žáka obklopují a s nimiž se setkává (barvy, školní pomůcky, čísla, hračky, lidské tělo, rodina, oblečení aj.). Dále se žáci učí vyjadřovat, co mají nebo nemají rádi, co umí a neumí, co mají nebo nemají apod. Dále se seznamují s pokyny ve třídě, některými přídavnými jmény, zájmeny, a předložkami. Úkoly uvedené v úrovni A1 Evropského jazykového portfolia pro žáky do 11 let se většinou zaměřují na tyto základní jazykové oblasti. Ve čtvrtém ročníku by měl žák být schopen splnit jeden až dva úkoly v každé jazykové kompetenci (psaní, čtení, poslech, rozhovory a samostatný ústní projev).

Např. úkol *„Při vyučování rozumím jednoduchým pokynům učitelů"* lze plnit v průběhu celého školního roku. Žáci, kteří nemají problémy s porozuměním běžně používaných příkazů (*sit down, come here, take a pencil, open your book)*, si mohou úkol označit za splněný. Učitel v hodinách sleduje, kdo z žáků plní rozkazy bez přemýšlení, a kdo se otáčí, aby viděl, co dělají ostatní. Na základě toho potom určí, zda žák pokynům rozumí

či nikoliv. Tento úkol lze tedy plnit bez ohledu na učebnici a v jakékoliv vyučovací hodině.

V jazykové kompetenci rozhovory má učitel na výběr několik úkolů, které může do výuky zařadit. Úkol č. 8 *„Dokážu si s kamarádem připravit krátký rozhovor nebo scénku"* mají žáci možnost plnit hned v několika lekcích. Učivo jednotlivých lekcí bývá obvykle založeno na krátkém textu (popisu věcí nebo jevů, vyprávění, dopisu, rozhovoru nebo obrázkovém příběhu doplněném přímou řečí postav). Zde je plně na učiteli, kdy žáků nabídne, že si mohou úkol splnit, pokud si připraví podobný rozhovor nebo scénku. Ty se mohou v podstatě týkat čehokoliv, podle tématu dané lekce:

- Děti se seznamují – ptají se jeden druhého, jak se jmenuje, kde bydlí, kolik je mu let, jak se má apod.
- Děti si hrají – povídají si o svých hračkách, říkají si, co doma mají a jak to vypadá
- Děti hrají scénku – v obchodě (nakupují), ve škole (půjčují si mezi sebou pomůcky), na ulici (ptají se na cestu)
- Děti si povídají o svých kamarádech a o své rodině - jeden žák se ptá, kdo je na fotografii, popř. jaké je jeho jméno, jak se jmenuje apod., druhý žák na otázky odpovídá a přidává další komentář

V jazykové kompetenci poslech lze podobně plnit úkol *„Rozumím jednoduchým nahrávkám na kazetě k učebnici"*, neboť žáci mají přímo ve své učebnici nebo pracovním sešitě zadaná poslechová cvičení (doplňování vět, seřazování slyšených slov, dosazování chybějících údajů do obrázku apod.). Učitel tedy nemá téměř žádnou práci s tvořením cvičení, která by tuto jazykovou kompetenci u dětí zjišťovala.

Výhodou úkolů úrovně A1 v tomto typu portfolia je jejich návaznost přímo na obsah učebnice a korespondence s probíraným učivem na 1. stupni ZŠ.

Práce s EJP v 5. ročníku

V 5. ročníku by žáci měli splnit všechny úkoly úrovně A1 a některé úkoly úrovně A2 z každé jazykové kompetence. Žáci se již za použití zvládnuté i nové slovní zásoby učí používat jednoduché gramatické struktury k popisu skutečností.

Úkol pro samostatný ústní projev *„Dokážu mluvit o tom, co pravidelně dělám (například umím popsat svůj školní den a týden)"* lze do výuky zařadit vícekrát s návazností na právě probírané učivo:

- Přítomný čas prostý – žáci popisují svůj školní den (*I get up, I have breakfast, I clean my teeth, I go to school.*)
- Rozvrh hodin – žáci popisují, který den mají jaké školní předměty (*On Monday, we have got Czech, Maths, P.E., English and Music.*)
- Hodiny – žáci popisují svůj školní den nebo týden a říkají, kdy co začíná nebo končí (*I get up at 6 o´clock. I start school at half past seven.*)
- Frekvenční příslovce – žáci popisují, co obvykle, nikdy, někdy, občas nebo vždy dělávají *(I always go to school by bus. I usually have lunch at school.*)

Aby žáci mohli tento úkol splnit, musí učitel žáky naučit slovní zásobu a struktury, které budou moci žáci ve vyprávění použít (názvy dnů, školních předmětů, činností, vyjadřování času, slovosled ve větě, předložky času a místa):

- Učitel žáky pomocí obrázků naučí pojmenovávat různé činnosti, vytvoří jim dostatečnou zásobu sloves (*get up, have breakfast, go to school, study, have lunch, read, watch, play)*. Pro tuto aktivitu lze využít např. výukových karet DIDA nebo kopírovatelné materiály, které jsou dostupné na internetu a nabízené ke stažení na mnoha internetových stránkách (např. www.the-bus-stop.net - viz příloha č.8).
- Děti si vyrobí rozvrh hodin a zapíší do něj anglické názvy dnů v týdnu a jednotlivých školních předmětů (viz příloha č.9). Učitel se jednoduchými otázkami ptá, které předměty žáci mají v určitý den, nebo využívá konverzační aktivity na procvičení této slovní zásoby a větných struktur. Např. jeden žák si myslí nějaký den a ostatní mají pomocí zjišťovacích otázek určit, který den si žák vybral (*Have we got Czech? No, we haven´t.*).
- Pomocí papírových hodin učitel učí žáky vyjadřovat čas, později představí žákům předložku času AT. Žáci doplňují věty typu *Vstávám v 6 hodin.* Nakonec učitel klade žákům jednoduché otázky a žák odpovídá podle skutečnosti (např. *Kdy vstáváš? Vstávám v 6 hodin.*).

- Žáci se naučí základní frekvenční příslovce. Učitel dá žákům pracovní list, na kterém budou v jednotlivých řádcích věty s promíchaným pořadím slov. Učitel čte slova tak, jak mají být správně ve větě seřazena, žáci nad slova píší číslice v takovém pořadí, jak je slyší od učitele. V druhé fázi učitel rozdá žákům kartičky se slovy, na kterých budou slovesa, příslovce, zájmeno já, popř. další nezbytné části vět (viz příloha č.10). Kartičky musí být nastříhané. Děti skládají z jednotlivých slov věty o sobě a dbají přitom na správný slovosled.

Pokud žáci toto učivo zvládnou, mohou se pokusit splnit zadaný úkol. Při samostatném ústním projevu předvedou ostatním žákům své připravené téma a mohou také při svém vyprávění používat obrázky, papírové hodiny a vyrobený rozvrh hodin.

Práce s EJP v 6. ročníku

V 6. ročníku mohou žáci plnit úkoly úrovně A2 Evropského jazykového portfolia pro žáky do 11 let nebo úkoly úrovně A1 Evropského jazykového portfolia pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let. Záleží na tom, zda žáci pokračují v portfoliu z 1. stupně, nebo učitel zavádí portfolio nové.

Z úrovně A2 prvního typu portfolia můžeme např. s žáky plnit úkol jazykové kompetence psaní *„Umím napsat kamarádovi jednoduchý dopis o sobě, své rodině, škole a zálibách."* Žáci by se nejprve měli setkat s vyprávěním o sobě v několika příkladech (text v učebnici, poslech vyprávění, skutečný dopis od žáka zahraniční školy, který hledá kamaráda na dopisování). Učitel by měl žáky seznámit s nejpoužívanějšími frázemi, s formou dopisu a užívanými vazbami. Učitel postupně vede žáky k sestavení vlastního dopisu. Text dopisu lze rozfázovat do několika částí:

- žák napíše několik vět o sobě (jméno, věk, bydliště, popis vlastní podoby)
- učitel provede kontrolu, případné chyby s žákem opraví
- v druhé části žák popíše svou rodinu, snaží se vyvarovat chyb, kterých se dopustil v úvodu dopisu
- ukáže dopis svému spolužákovi a společně se ho snaží opravit
- učitel provede kontrolu

- pomocí různých jazykových her a učebních aktivit se žáci učí povídat o svých koníčcích a zálibách. Používají slovesa *like, don't like, hate, love*, např. pomocí hry tři věty (viz 3. kapitola) nebo pomocí pracovního listu dostupného na www.onestopenglish.com (viz příloha č.11)
- žáci vytvoří další část dopisu, kde popíší, co mají nebo nemají rádi, a zmíní se o svých zálibách
- na konec připojí několik otázek pro svého kamaráda, učitel může využít nejprve hru životopisný dotazník (viz 3. kapitola)
- poté žáci sestaví celý dopis a předloží ho učiteli ke kontrole
- nakonec žáci napíší dopis „na čisto", učitel může dopisy zaslat na vybranou zahraniční školu (např. do partnerského města, se kterým by bylo možné v budoucnu uspořádat town-twinningový program) a zahájí pravidelné dopisování žáků obou škol (bohužel některé pokusy se nezdaří z důvodu nedostatečné jazykové vybavenosti žáků)

Z úrovně A1 druhého typu portfolia lze např. do výuky zařadit úkol jazykové kompetence poslech *„Rozumím jednoduchým otázkám, když je lidé říkají pomalu a zřetelně."* Učitel může ověřit tuto dovednost u žáka kdykoliv během školního roku. Běžně se rozhovory mezi učitelem a žákem využívají na začátku vyučovací hodiny, pokud učitel chce své žáky tzv. „rozmluvit". Tyto rozhovory se mohou týkat počasí, nálady žáků, toho, co mají žáci ten den za předměty a co je čeká, co dělali včera večer nebo o víkendu apod.

Dále učitel ověřuje, zda žáci rozumí jeho otázkám, např.:

- když probírá text v učebnici (Jaký je den? Kdo jde nakupovat? Co kupuje? Kdo přijde na návštěvu?)
- když se ptá na popis obrázku (Kdo je na obrázku? Co dělá? Co má na sobě? Jakou barvu mají jeho vlasy? Je mladý nebo starý?)
- když se ptá na obecně známé věci (Jaké je naše hlavní město? Kdo je náš president? Kde je Madrid? Kdy jsou Vánoce?)

Další poslechové aktivity:

- učitel nahraje několik otázek na kazetu, žák je poslouchá a odpovídá (učí se porozumět jinému hlasu, než je hlas učitele, na který je žák zvyklý)

- učitel čte nebo přehrává otázky, žáci na ně písemně odpovídají
- učitel dá žákům nastříhané lístečky, na nich budou pouze odpovědi, učitel čte nebo přehrává otázky, žáci mají za úkol seřadit odpovědi do pořadí, ve kterém byly kladeny otázky

Otázky lze přizpůsobit podle potřeby a tématu aktuální učební látky nebo se mohou opětovně využívat při opakování dříve probíraného učiva.

Práce s EJP v 7. ročníku

V 7. ročníku by měli žáci splnit všechny úkoly úrovně A1 a některé vybrané úkoly úrovně A2 Evropského jazykového portfolia pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let. Žáci se učí např. minulý čas, stupňování přídavných jmen, způsobová slovesa nebo předložky místa a směru. S tím je spojena tématická slovní zásoba týkající se cestování, nakupování, jednání s cizími lidmi na ulici, na úřadě v obchodě nebo v restauraci. Žáci tak mají na výběr z mnoha možností a podle právě probíraného učiva by měli být schopni sami určovat úkoly, které mohou plnit.

V jazykovém životopisu úrovně A2 vybírám úkol jazykové kompetence čtení *„Dokážu najít jednoduché informace v jídelních lístcích a na informačních letácích."* Učitel by měl při nacvičování a ověřování této dovednosti využívat výhradně autentických materiálů, které sám sbírá, nebo k jejichž shromažďování pravidelně vyzývá žáky. Tyto materiály lze získat různými způsoby:

- na informačním centru města v místě školy (informační brožury pro cizince)
- cizojazyčné informační letáky při výletech a exkurzích (letáky a nabídky pro zahraniční návštěvníky)
- jakékoliv cizojazyčné materiály na zahraniční dovolené (informační letáky, reklamy, mapy, vstupenky, lístky, hotelové informace)
- cizojazyčné informace dostupné na internetových stránkách (otevírací doby a působnost zahraničních institucí, internetové stránky restaurací s jídelními lístky nebo ceníkem služeb)

Žáci si tyto materiály shromažďují ve sbírce portfolia a vypráví o nich (vyhledávají konkrétní informace, překládají). Učitel může tyto materiály později využít (jídelní lístky k rozhovoru v restauraci, mapy při popisu trasy, informační letáky k vyprávění

o kulturní památce nebo cizí zemi). Žáci tak mohou zároveň plnit i další z úkolů, např. úkol jazykové kompetence rozhovory *„Umím si objednat jídlo nebo pití"*. Jako příklad uvádím nácvik rozhovoru v restauraci:

- žáci se učí tematickou slovní zásobu týkající se předmětů v restauraci (nádobí, názvy pro nábytek, zaměstnance a vybavení restaurace)
- učitel k procvičení slovní zásoby používá obrázky, křížovky, doplňovačky, jazykové hry aj.
- pokud je škola vybavena cvičnou kuchyňkou, může výuka probíhat na skutečných předmětech
- žáci popisují obrázek restaurace – co je na obrázku, kdo co dělá, kdo co jí apod. (viz příloha č.12)
- učitel dá žákům lístečky, na kterých budou jednotlivé věty z rozhovoru mezi zákazníkem a číšníkem , žáci seřadí věty do logického pořadí (viz příloha č.13)
- žáci nacvičují rozhovor mezi sebou podle sestaveného rozhovoru z lístečků
- žáci vymyslí vlastní rozhovor podle skutečného jídelního lístku (viz příloha č.14)
- žáci si mohou vytvořit vlastní jídelní lístek, tzn. sami jej vyrobí nebo využijí pracovní list dostupný na www.the-bus-stop.net (viz příloha č.15) a předvádí scénku za použití autentických nebo vyrobených materiálů, popř. žáci využívají předmětů zapůjčených ve cvičné kuchyňce

Učitel může žákům umožnit splnit i více úkolů, nebo si každý žák vybere, který úkol by chtěl splnit přednostně.

Práce s EJP v 8. ročníku

Žáci 8. ročníku se začínají učit již složitější gramatické struktury za použití široké slovní zásoby (předpřítomný čas, trpný rod, podmiňovací způsob aj.). V jazykovém portfoliu by měli splnit většinu úkolů úrovně A2.

Úkol *„Dokážu se účastnit krátké konverzace o tom, co mě zajímá"* se může vztahovat na nejrůznější oblasti zájmů žáků. Jeho schopnost motivace proto bývá významná. Žáci mohou mluvit o svých koníčcích, zálibách a okruhu svých zájmů. Prostřednictvím tohoto a podobných úkolů může učitel využívat zkušenosti žáků a vyjádřit zájem o ně samotné. Žáci spojí učení se cizímu jazyku s vlastními životními prožitky a osobními

zkušenostmi. Výuka má pro žáky smysl, neboť se týká právě jich. Další výhodou takového úkolu je, že poskytuje žákům značnou míru svobodné volby tématu. Učitel může žákům umožnit i volbu způsobu zpracování úkolu. Ačkoliv se jedná o úkol jazykové kompetence rozhovory, myslím si, že by žáci měli vystřídat několik aktivit ověřujících jejich schopnost vyjadřovat se o svých zájmech. Tyto aktivity lze na sebe navazovat, některé může učitel podle uvážení i vynechat:

- žáci v učebnici čtou text o chlapci nebo dívce, dozvídají se, co je zajímá, jaké jsou jejich koníčky, záliby, čemu se věnují a proč, jaké mají plány do budoucna
- žáci si vypíší základní údaje o této osobě a vytvoří otázky, na které by odpovídali těmito údaji
- žáci procvičují tyto otázky a odpovědi jako rozhovor
- popřípadě si žáci z anglického časopisu pro studenty cizího jazyka (např. Hello!) vyberou slavnou osobnost, která je jim blízká (žijící i nežijící), a postup práce se opakuje
- žáci si připraví projekt o jejich oblíbené osobnosti (zpěvák, skupina, herec, sportovec apod.), ve kterém zpracují základní informace o něm (viz příloha č.16), a podle projektu přednesou samostatný ústní projev tak, že se do této osobnosti vžijí
- žáci se podle pracovního listu, který může učitel sám připravit (viz příloha č.17), ptají jeden druhého na své oblíbené věci, poté celé třídě přednesou, co zajímavého nebo nového se o svém kamarádovi dozvěděli, a co mají s tímto kamarádem společného
- ve dvojicích žáci sepíší záliby, které mají společné (jaký druh hudby, jaký sport, jaké pracovní činnosti nebo ruční práce, jaké práce s počítačem apod.)
- společně si připraví diskusi na téma společného zájmu, seznámí ostatní spolužáky se základními informacemi o svém koníčku, učitel pomůže žákům rozvést rozhovor na toto téma (žáci sami vypráví o svých zkušenostech ve své zájmové oblasti a o svých budoucích plánech spojených s jejich zálibou, učitel nabádá ostatní žáky, aby se ptali např. kdy, jak často, kde nebo s kým se svému koníčku věnují, co k němu potřebují, co vytváří, proč se mu věnují apod.)

V návaznosti na tyto aktivity mohou žáci také plnit úkol *„Umím se ptát na záliby a umím na otázky o zálibách odpovídat"*, popř. může být jeho splnění krokem ke splnění úkolu dalšího (mezistupněm na cestě k dalšímu cíli).

Práce s EJP v 9. ročníku

Žák, který vychází základní školu, by měl být svými jazykovými schopnostmi na úrovni A2. Proto postačí, pokud žáci budou mít splněny všechny úkoly úrovně A1 a A2 EJP pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let. Protože však tento typ portfolia obsahuje také úkoly pro úroveň B1, může učitel vybrat některé úkoly této úrovně a zařadit je do výuky, neboť angličtina v 9. ročníku je již na dosti vysoké úrovni. Plnění těchto úkolů doporučuji zařadit také z toho důvodu, aby žáci byli schopni portfolio používat i na dalším stupni vzdělávání (na střední škole nebo gymnáziu). Učitel žáky naučí plnit nový druh úkolů a žáci budou motivováni k další práci s portfoliem. Myslím si, že by se žákům nechtělo začínat vyplňovat nové prázdné stánky, nebo by si třeba ani nevěděli rady. Pokud se jim ale podaří některý úkol splnit ještě na základní škole, je větší pravděpodobnost, že v započaté práci budou mít snahu pokračovat.

Úkoly uváděné v úrovni B1 nejsou tolik konkrétní, jako byly úkoly v úrovních A1 nebo A2. Je zde tedy ponechán prostor pro nápaditost a tvořivost učitele i žáků. Žáci 9. ročníku se již seznamují i s náročnějšími gramatickými strukturami (předpřítomný a předminulý čas, podmínková souvětí všech typů, nepřímá řeč, vazby sloves, spojky apod.) i se slovní zásobou týkající se určitých, na základní škole ne zcela běžných témat (politika, film, životní prostředí, školství aj.).

Plnění některých úkolů předchází dlouhodobý a pravidelný výcvik. Tyto úkoly vyžadují určitou praxi či zběhlost. Např. úkolu *„Ve známém kontextu dokážu odhadnout význam neznámých slov"* může každý žák dosáhnout v různém období školního roku, je přitom velmi obtížné odhadnout, kdy se mu to podařilo. Záleží na textu, který je žákovi předložen. Žák musí být schopen objektivního sebehodnocení, aby mohl uznat takový nebo podobný úkol za splněný. Jazykovou kompetenci čtení lze trénovat rozmanitými způsoby a ověřovat diferencovanými aktivitami:

- žáci mají možnost procvičovat tuto kompetenci na učebnicových textech (obvykle však obsahují známou slovní zásobu)

- žáci mají možnost ve škole odebírat časopis HELLO! pro studenty anglického jazyka, navíc škola tento časopis odebírá v dostatečném počtu kusů pro jednu jazykovou skupinu, učitel může tedy využít časopis přímo ve výuce (žáci mají na výběr i z více cizojazyčných časopisů nabízených v různých nakladatelstvích)
- učitel může z internetových stránek využívat pracovní listy (dostupnými např. na www.macmillan.com, www.onestopenglish.com nebo www.insideout.net), které jsou přímo určené k rozvíjení čtení a porozumění (viz příloha č.18), a navíc jsou doplněny rozmanitými úkoly ověřujícími jazykové schopnosti žáka
- učitel může žákům poskytnout autentické materiály (viz příloha č.19) a doplnit je otázkami, cvičením nebo hrou, které by práci s materiálem dávaly určitý smysl

Jako další příklad vybírám úkol jazykové kompetence písemný projev *„Umím popsat děj knihy nebo filmu"*. Ze zkušenosti mohu potvrdit, že se jedná o velmi oblíbenou aktivitu, a práce žáků bývají velmi kvalitní a na vysoké úrovni jak z hlediska zpracování, tak z hlediska použití jazyka. Obtíže však žákům činí výběr slovní zásoby. Hodně slov vyhledávají v cizojazyčném slovníku a často použijí první slovíčko, které objeví (dojde tak např. k záměně slov *carry* a *wear*, tedy *nést* nebo *nosit* nějakou věc a *nosit* oblečení na sobě). Zde je pak možný postup a návaznost plnění úkolu na práci s učebnicí:

- žáci se učí slovní zásobu týkající se filmu
- žáci čtou v učebnici text o tom, jak film vzniká, kdo a jak se na jeho vzniku podílí, popř. čtou přímo obsah filmu či knihy
- žáci diskutují a nacvičují rozhovory týkající se jejich oblíbených filmových či literárních žánrů
- žáci si čtou v cizojazyčných časopisech obsahy filmů nebo knih (seznamují se s výrazy a frázemi používanými při popisu obsahu a děje, získávají návod, jak práci psát, mohou využít osnovu článku)
- pracují na projektu *Můj oblíbený film* (viz příloha č.20), žáci si obvykle vybírají filmy kreslené nebo filmy vytvořené počítačovou grafikou
- žáci vytváří vlastní kreslený komix

- mohou kreslit ten, o kterém psali (viz příloha č.21), mohou vymyslet pokračování (viz příloha č.22) nebo vytvořit úplně nový, vlastní příběh (viz příloha č.23)
- práce by se měly objevit na školní nástěnce, ve školním časopisu nebo na internetových stránkách školy
- z jednotlivých prací mohou žáci vytvořit společný časopis kreslených seriálů

V této kapitole je uvedeno jen několik nápadů z nepřeberného množství možností pro práci s Evropským jazykovým portfoliem. Další metody práce by se odvíjely v souvislosti s používanou řadou učebnic. Konkrétní úkoly by se tak daly zařadit ke konkrétnímu učivu v konkrétních lekcích. Nelze ani přesně určit, v jakém období školního roku by se měly jednotlivé úkoly plnit, neboť každá řada učebnic má učivo řazeno různým způsobem. Je pouze zachována zásada řazení učiva od jednoduššího k obtížnějšímu. Také na samotném učiteli záleží, jak si práci s portfoliem zorganizuje. Odpovědnost učitel přenese pouze na žáky, nebo podle používané učebnice vypracuje plán plnění úkolů (viz příloha č.24), který může pružně používat podle toho, které úkoly si žáci vyberou jako své nejbližší cíle. Dále učitel může úkoly vypsat do tabulek a vyvěsit je v učebně na nástěnku. Každý žák, který úkol splní, se podepíše do příslušného rámečku určeného pro daný úkol (viz příloha č.25).

5. Další aktivity rozvíjející jazykové schopnosti žáků, upevňující učivo, podporující rozvoj sebehodnocení a umožňující využití Evropského jazykového portfolia

Učitel by měl vždy vybírat takové aktivity, které jsou pro žáky zajímavé, přitažlivé a neotřelé. Dobrá motivace má na zájem žáků také významný vliv. Učitel může čerpat ze zkušeností žáků, navazovat na jejich znalosti (např. na známou slovní zásobu, na gramatické jevy, které byly již dříve probírány, na znalosti reálií anglicky mluvících zemí apod.), opírat se o zájmy a záliby svých žáků a vycházet z jejich potřeb. Žáci by měli mít důvod pro svou činnost a měli by vidět ve své práci smysl. Učitel se má vzdělávat a zajímat se o zájmy žáků, což mu umožní ve výuce využívat aktuální informace a jazykově žáky vybavit tak, aby byli schopni vést dialogy na současná témata. Je dobré vystřídat ve výuce různé metody práce, zavádět nové a umožnit žákům ověřit si své jazykové znalosti na mnoha rozmanitých aktivitách. Učivo je dobré propojovat s životem žáků, využívat mezipředmětové vztahy nebo zapojit do výuky aktuality ze školního prostředí. Aktivity takto začleněné do výuky mohou korespondovat s úkoly Evropského jazykového portfolia nebo jeho cíli.

Mezipředmětové vztahy

Naše škole se každoročně zapojuje do akcí spojených s ekologickou výchovou. 22. duben 2004 byl vyhlášen „Dnem Země", a protože se škola ten rok zapojila do dvou projektů (Les ve škole – škola v lese a Ekoškola), nesl se týden kolem 22. dubna ve znamení lesa a zelené barvy. Všechny vyučovací předměty spojovalo po celý týden téma „les". Jednotlivé ročníky vytvářely projekty odpovídající úrovni jejich schopností a znalostí. V hodinách angličtiny se žáci učili slovní zásobu, pracovali na ekologických projektech nebo psali o zvířatech a rostlinách (viz příloha č.26, práce dívky 6. ročníku). Práce byla značně různorodá, a tak se v jednotlivých ročnících, ale i třídách objevovaly velmi osobité a rozmanité způsoby zpracování tématu.

V oblasti slovní zásoby byli žáci velice nápaditi. Vznikaly slovníčky, výukové karty, úkoly pro spolužáky, i křížovky (viz příloha č.27). Originální práci vytvořila dívka 7. ročníku, která nakreslila obrázek lesa, vyřízla okénka, jejichž horní

strana zůstala spojena s výkresem, celý papír podlepila, jednotlivá okénka odklápěla a na spodní papír psala slovíčka (viz příloha č.28). Celý obrázek pak sloužil k výuce slovní zásoby.

Žáci, kteří se zaměřili na deštné pralesy, psali o jejich významu (viz příloha č.29). Také učivo v učebnici se k tomuto tématu vztahovalo. Výhodou projektu byla jeho provázanost s probíraným učivem. Starší žáci spolupracovali s internetem a zpracovávali vyhledané informace. Práce se lišily obsahem, neboť ten vycházel ze zájmu žáků. Např. dva chlapci 9. ročníku si vybrali téma „Hadi lesů" a vyzývali k jejich ochraně, ačkoliv jsou nebezpeční (viz příloha č.30).

Téma týkající se přírody jsme také zpracovávali v 8. ročníku poté, co se žáci v rámci přírodopisu zúčastnili besedy o dravcích a sokolnictví. Měli možnost vidět lovícího výra, nejmenšího našeho dravce nebo si pohladit sovu. V hodině anglického jazyka, která následovala hned po programu, si žáci mohli zvolit jakéhokoliv dravce, který je zaujal, a během 14 dnů odevzdat jeho popis (viz příloha č.31). Žáci využívali tematický obrázkový slovník, odbornou literaturu i internet, odkud stahovali obrázky. Často také sami dravce kreslili.

Využití zájmů žáků

Pokud je učitel vázán učebnicí a učebními osnovami a plány, může samotnou učební látku s žáky zpracovat do projektů. Lze se přitom opírat o to, co žáky zajímá a s čím se setkávají doma i ve škole. Žáci 7. ročníku se učí stupňování přídavných jmen. Zde je možný postup při procvičování komparativ:

- učitel využije mezipředmětové vztahy a propojí učivo anglického jazyka např. s učivem zeměpisu, dějepisu nebo přírodopisu
- žáci pracují ve dvojicích
- každá dvojice má za úkol vytvořit pravdivé nebo nepravdivé věty na téma „Zeměpis", „Zvířata", „Rostliny", „Voda" a „Ostatní" (např. Severní Amerika je menší než Jižní Amerika. Kleopatra žila dříve než Alexandr Veliký.)
- učitel s žáky provede kontrolu a opravu
- mezi žáky kolují plakáty nazvané podle témat, do nichž každá dvojice zaznamená své věty (viz příloha č.32)

- na poslední plakát pak žáci píší řešení, tj. uvedou, která věta je pravdivá, a která ne (viz příloha č.33)
- plakáty s větami se pak využijí jako vědomostní test pro všechny žáky, podle plakátu s řešením provedou žáci kontrolu

Zde je pak možný postup při opakování superlativ:

- učitel využije zálibu dětí sledovat televizní pořady o světových rekordech a kuriozitách
- žáci si do vyučování přinesou knihu o rekordech (vypůjčí v městské nebo školní knihovně) nebo si přinesou informace vytisknuté z internetu
- ve skupinách pracují na projektech formátu A3, každý projekt má obsahovat 5-6 krátkých textů popisujících daný rekord nebo kuriozitu (viz příloha č.34)
- projekt děti vyzdobí obrázky a nápisy
- práce lze prezentovat na školní chodbě a zapojit do projektu i ostatní žáky

Aktivity spojené se slovní zásobou, rozvíjející komunikativní dovednosti a dovednost sebehodnocení

Mezi oblíbené aktivity, zvláště u mladších žáků, patří ty, které jsou spojené se slovní zásobou. Žáci si mohou vytvářet vlastní obrázkový tematický slovníček (viz příloha č.35) nebo využívat obrázky se slovíčky pro vyprávění nebo nácvik konverzace.

Tematický obrázkový slovníček si žáci 7. ročníku vytvořili takto:

- žáci si přinesli do výuky letáky nabídek z různých obchodů nebo supermarketů
- využila jsem metodou tzv. workshopu , kdy děti spojí pracovní činnost s výukou anglického jazyka
- žáci si vybrali produkty nabízené pouze v jednom oddělení nebo specializovaném obchodě (každá skupina podle zájmu)
- obrázky těchto produktů vystřihovali a lepili na složený papír formátu A3
- žáci vytvořili vlastní nabídkové letáky, popsali produkty anglickými názvy a připojili také cenovky (viz příloha č. 36)
- podle projektů žáci nacvičovali rozhovory mezi prodavačem a zákazníkem (ptali se na produkty a jejich ceny)

S vyprávěním můžeme spojit úkol z EJP pro žáky do 11 let jazykové kompetence samostatný ústní projev *„Umím několika větami říct, kdo patří do mé rodiny a kdo jsou mí kamarádi"*. Dále lze do výuky zařadit i další aktivity rozvíjející komunikativní dovednosti spojené s tímto tématem:

- žáci se učí slovní zásobu na téma rodina
- učitel si z časopisů vystřihne fotografie známých osobností
- pomocí lepicí gumy připevňuje fotografie na tabuli a vypráví žákům, kdo z nich je jeho vlastní babička, strýc, maminka, bratr, atd. (pro žáky 4. nebo 5. ročníku je učitelovo vyprávění zábavné a učitel lehce upoutá jejich pozornost)
- učitel používá další aktivity a hry k upevnění slovní zásoby
- doma se žáci připraví rodokmen (viz příloha č.37) a přinesou do výuky rodinnou fotografii
- v hodině si žáci v lavicích ukazují fotografie, ale rodokmen nechají ukrytý
- jeden žák se pokouší nakreslit rodokmen druhého žáka pomocí fotografie a jednoduchých otázek (Jak se jmenuje? Kdo to je?), žák jemuž fotografie patří, vypráví o jednotlivých členech rodiny (Toto je Martin. On je můj strýc. On je bratr mého otce.)
- poté se žáci vymění
- nakonec porovnají vytvořené rodokmeny s těmi, které si přinesli
- podle fotografie a rodokmenu každý žák stručně vypráví o své rodině

Na téma oblečení se děti připravují podobně, slovní zásoba je ale zpracována jiným způsobem. Učitel může využít klasické papírové panenky, které děti popisují. Efektivnější je však využít metodu workshopu:

- učitel dá žákům pracovní list dostupný na www.the-bus-stop.net, který se skládá ze dvou částí (postavy a oblečení)
- děti si oblečení vybarví, vyzdobí a vystřihnou
- děti kombinují a přikládají jednotlivé díly a přitom popisují, co mají postavy na sobě
- děti si vyberou oblečení, které přilepí na postavy, ostatní kusy oděvů a doplňků nalepí mimo (viz příloha č.38)
- děti popisují, které oblečení je její a které jeho (procvičování zájmen *his* a *her*)

- postupně děti říkají, co mají na sobě oni a co jejich postavy

Výuka slovní zásoby bývá obvykle nejjednodušším způsobem, jak učit žáky sebehodnocení. Žáci velmi rychle získávají zpětnou vazbu a během konverzace si uvědomují, jak širokou mají slovní zásobu. Většinou se setkávám u dětí s názorem, že jim v komunikaci nebrání neznalost gramatických struktur, ale neznalost slovíček. Často je považují za velmi důležitou součást cizího jazyka a aktivity rozvíjející komunikativní dovednosti (rozhovory, samostatný ústní projev) jsou pro žáky motivací ke studiu slovní zásoby.

Aktivity opírající se o zážitky žáků a vycházející z událostí v jejich životě

Jak už jsem uvedla dříve, učitel by měl využívat zkušenosti žáků a vycházet z jejich životních zážitků.

Po návštěvě ZOO mohou žáci 4. nebo 5. ročníku popisovat své oblíbené zvíře (viz příloha č.39, práce žákyně 4. ročníku), po prázdninách vzpomínají na známá místa (viz příloha č.40, práce žáka 8. ročníku), po zhlédnutí muzikálu vypravují děj (viz příloha č.41, práce žákyně 8. ročníku).

Ve školní roce 2004/2005 se naše škola zapojila do twinningového programu „Setkání studentů partnerských měst Waalre a Nového Města na Moravě v roce 2005". Tento projekt podpořila Evropská Unie. Do akce se zapojila také 2. Základní škola a Gymnázium. Z celkové počtu 50 holandských studentů jich na naši školu přišlo 16. Naši žáci, kteří jim poskytli ubytování, s nimi trávili všechen čas ve škole i mimo ni. Během celého týdne probíhaly dopolední, odpolední i večerní akce. Dopoledne se studenti zúčastnili výuky anglického jazyka (viz příloha č.42), odpoledne všichni společně navštívili místní i okolní zajímavá místa, a poté se scházeli na večerním programu (diskotéka, společná večeře, eurokvíz). Každý den žáci společně pracovali na projektech o twinningovém programu v učebně výpočetní techniky (viz příloha č.43).

Komunikace v cizím jazyce (převážně v angličtině, méně v němčině) probíhala neustále. Výuka byla vedena učiteli anglického jazyka. Žáci se seznamovali, poznávali kulturu, zvyky a protokol obou zemí, společně pracovali na kalendáři významných dnů a svátků

(viz příloha č.44), vytvářela se nová přátelství, o kterých někteří žáci psali práci *„My Dutch Friend"* (viz příloha č.45, práce žáka 8. ročníku).

Twinningový program bude pokračovat na jaře 2006, kdy čeští žáci pojedou do holandského města Waalre a znovu se setkají se svými kamarády. Zatím mezi sebou udržují kontakt pomocí e-mailů a SMS zpráv.

Učební činnosti a aktivity, které žáci během twinningového programu plnili, odpovídaly řadě úkolů a otázek Evropského jazykového portfolia. Žáci, kteří portfolio vlastní z minulých let, doplnili nejen další splněné úkoly, ale také tabulky jazykového pasu na straně 6-7 v EJP pro žáky a žákyně ve věku 11-15. Jejich obsah se týká zkušeností žáků s cizinci a s jinými kulturami. Celý program měl u žáků velký úspěch a motivoval je k další práci. Žáci po skončení programu diskutovali o tom, co nového se naučili, co by chtěli umět a čeho by chtěli dosáhnout do příštího výměnného pobytu.

Poslední popsaná aktivita se týká výuky anglo-amerických reálií na škole. S poznáváním kultur významně souvisí seznamování se s tradicemi a svátky. Každoročně se žáci učí o oslavách a festivalech, které se během roku v Anglii či Americe slaví (Halloween, Thanksgiving Day). Výuka je zaměřena na slovní zásobu, historii svátků a současný způsob oslav. Žáci vyrábí vánoční přání, učí se koledy, čtou příběhy svatých (sv. Valentýna, sv. Patrika), poznávají velikonoční tradice, píší recepty na tradiční sváteční jídla, porovnávají způsob oslav našich a anglických či amerických svátků.

Využití sebereflexe

Sebereflexe žáků je určitým zdrojem poznatků nejen pro žáky samotné, ale také pro učitele. Ten může na základě této sebereflexe získat užitečné informace o výuce a hlavně o žácích. Reflexe se může týkat mnoha různých oblastí. Předměty sebereflexe by se měly střídat, aby se žáci naučili používat různé hodnotící výroky. Pokud se bude reflexe zaměřovat pouze na jednu oblast, sebehodnocení se ustálí na několika často používaných frázích, jeho vliv přestane být efektivní, pozbude významu a žáky přestane zajímat.

Příkladem sebereflexe může být např. sebehodnotící výroky žáků na konci školního roku uvedené v příloze č.6 (viz 3. kapitola). Hodnocení nebo sebehodnocení a případnou reflexi mohou žáci provádět i po kratších časových

obdobích, např. po přečtení textu v učebnici, tak jak si to vyzkoušeli žáci 5. ročníku (viz příloha č.47).

Dále uvádím příklad sebereflexe žáků 9. ročníku po písemné práci. Každý žák dostal tabulku pro hodnocení písemné práce, která byla zaměřena na učivo jedné lekce. Žáci měli v každém z pěti cvičení najít slovíčka, kterým nerozuměli, a zapsat si je do prvního sloupce. Dále se zaměřili na gramatické jevy. Někteří žáci si poznačili číslo věty, která jim činila potíže, nebo u které si nebyli jistí správnou odpovědí, jiní si dělali poznámky o její obtížnosti. Nakonec žáci hodnotili celkovou obtížnost jednotlivých cvičení a připsali očekávanou známku (viz příloha č.48). Tato aktivita pomáhá žákům v sebehodnocení a podporuje reálný pohled na sebe sama. Mně osobně jejich reflexe pomohla pochopit, proč se dopustili případných chyb (zda nerozuměli důležitému slovíčku, nerozumí gramatice apod.). Při kontrole písemné práce si žáci do sešitu poznačili slovíčka, kterým nerozuměli a vrátili jsme se k nejčastějším a závažným chybám, které se v pracích žáků objevovaly.

Závěrem

Jednotlivé aktivity lze spojit s obsahem používané řady učebnic i s obsahem obou typů Evropského jazykového portfolia. Některé vyžadují dostatek času a jsou náročnější na přípravu učitele. Úspěch těchto a podobných aktivit záleží na motivaci žáků. Vyžadují jejich spolupráci a nadšení plnit zadané úkoly. Učitel se musí rozhodnout, jaký přístup v jednotlivých třídách zvolí. Skupiny bývají různorodé a práce s nimi rovněž. Výsledky aktivit však mohou být pro obě strany velmi překvapující, jak nás o tom mohou přesvědčit práce žáků uvedené v přílohách.

6. Učební materiály a podpůrné zdroje využitelné při práci s Evropským jazykovým portfoliem

Někteří učitelé mohou opravdu narazit na problém, že jimi používaná učebnice neodpovídá úkolům tak, jak jsou v Evropském jazykovém portfoliu sestaveny. I zde je možné nalézt řešení.

Existují moderní učebnice angličtiny, které se přímo na portfolio odkazují nebo obsahují své vlastní jazykové miniportfolio. Tyto učebnice obsahují otázky k zamyšlení určené žákům, dále přehled učiva, které by měl žák zvládnout a také tabulku, do níž si žák označí, které úkoly splnil. Ukázkové listy z těchto učebnic jsou k dispozici ke stažení z internetové adresy www.fraus.cz. Učitel se však musí dohodnout s ostatními kolegy na tom, zda budou podle těchto učebnic učit (souhlasit musí jednotliví členové předmětové komise), a dále je třeba výměnu učebnic naplánovat na dobu, kdy k ní může opravdu dojít (z finančních důvodů se řady používaných učebnic mění zhruba jednou za 8 až 10 let).

Pokud si učitel stěžuje na nedostatek času a náročnost přípravy, může využít kopírovatelné materiály z internetových stránek (např. www.onestoenglih.com, www.insideout.net, www.macmillan.com, www.reward-english.com, www.shine-english.com, www.wayahead-english.com a mnoha dalších) nebo využít pracovní sešity obsahující materiály pro kopírování a používání ve třídě. Řada nakladatelství poskytuje na svých internetových stánkách online podporu, tedy další materiály ke stažení zdarma s možností jejich využití při výuce. Jedná se převážně o pracovní listy, náměty pro hry a konverzační cvičení, výukové karty s obrázky, nápady pro efektivní výuku, zkušenosti učitelů cizího jazyka i další odkazy na stránky zaměřené na jazykové vzdělávání. Také jsou to slovníčky, pracovní listy, podpůrné matriály nebo testy k učebnicím, které tato nakladatelství vydávají.

Pro žáky je vždy velmi přitažlivá práce s počítačem. Pedagogická centra pořádají výběr seminářů zaměřených na využití ICT ve výuce, každý učitel má tedy možnost se v tomto ohledu vzdělávat. Anglický jazyk má na internetu širokou podporu a učitel může využít online aktivity a programy k procvičování, upevnění nebo opakování učební látky. Z vlastní zkušenosti mohu doporučit některé internetové stránky jako vhodné pro žáky

základních škol a vyhovující požadavkům na úroveň odpovídající těmto žákům (např. www.oup.com, www.macmillaneducation.com/resource.htm, www.educationonline.cz, www.testomanie.cz, www.onestopenglish.com/Games/ a další). Dále lze využít výukové programy nabízené k některým učebnicím (součástí řady zahraničních učebnic je výukový program na CD-ROMu) nebo obsahující učivo základní školy (Terasoft). U těch kvalitnějších z nich mají žáci možnost využít sluchátka a mikrofony. Některé výukové programy totiž obsahují cvičení zaměřená na jazykovou kompetenci poslech nebo rozhovor, kdy je žák zapojen tak, že nahrává svůj hlas. Vede dialog s počítačem, celý rozhovor nahrává a následně má možnost si ho poslechnout. Pomocí těchto nebo podobných výukových programů lze plnit úkoly zadané v Evropském jazykovém portfoliu nebo ověřovat jazykové schopnosti a kompetence v dílčích dovednostech.

Dalším podpůrným materiálem by mohl být jiný typ portfolia, dosud nevydaný v České republice. Na internetové stránce http://culture.coe.int/portfolio je možnost stáhnout zdarma portfolio s názvem *My languages portfolio (The Junior versin)*. Má celkem 25 stran a je určeno pro nejmladší žáky studující cizí jazyk. Úkoly (např. *umím počítat od 1 do 10, umím vyjmenovat barvy* nebo *umím říct abecedu)* jsou anglicky napsané v jednotlivých popiscích (tzv. „bublinách"). Splněné úkoly si žák vybarví. Ve spodní části stránky má dále prostor, aby napsal, co ještě umí. Pokud má učitel potíže s pořizováním portfolií pro žáky, může tuto podporu využít. Je ale také možné používat jen některé listy jako doplněk portfolia, které již žáci vlastní. Jednotlivé stránky britské verze juniorského portfolia pak učitel využije jako pracovní listy, které žák uschovává ve své sbírce dokladů české verze portfolia.

I když učitel má dostatek vlastních materiálů a aktivit, které sám pro žáky vytváří, myslím, že by přesto měl tyto další zdroje využívat a seznamovat s nimi žáky. Vyhne se stereotypu, překvapí novostí a neobvyklostí a využije nápady jako zdroj vlastní inspirace. Žáci získají přehled o možnostech studia cizího jazyka, vyzkouší si diferencované aktivity a naučí se samostatně používat výukové programy. Jednotlivé úkoly Evropského jazykového portfolia tak lze plnit různorodě a variabilními způsoby.

7. Práce s Evropským jazykovým portfoliem obou typů v souladu s připravovaným přechodem na Rámcové vzdělávací programy

Co je Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávaní (dále jen RVP ZV) je nově zaváděný kurikulární dokument pro vzdělávání žáků na základních školách. Tento dokument je označován jako otevřený. Předpokládá se totiž, že se bude měnit podle potřeb společnosti a především podle zájmů a potřeb samotných žáků. Tento dokument zdůrazňuje požadavek uplatnění získaných vědomostí a dovedností v životě jedince. Výuka by tedy měla být prakticky zaměřena.

RVP ZV se vztahuje k různým vzdělávacím oblastem. Mezi ně řadí i jazyk a jazykovou komunikaci, která se nevztahuje pouze na mateřský jazyk a literaturu, ale také na cizí jazyk. V této oblasti RVP ZV charakterizuje kompetence, kterých by měl žák dosáhnout. Činí tak na základě Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a jím popsaných jazykových úrovní (pro základní vzdělání jsou to úrovně A1 a A2).

Vhodná chvíle pro nový začátek

Pokud jsem doposud řešila otázku, kdy a jak začít práci s Evropským jazykovým portfoliem, nyní se nabízí doba k novému startu. RVP ZV poskytuje možnost začít znovu a s novou podobou. Nejen že jsou přímo v programu zakotveny jazykové úrovně jako výstupní kompetence žáka na konci základního vzdělávání, ale i jedna z autorek RVP ZV Jitka Tůmová používání Evropského jazykového portfolia doporučuje (Tůmová 2004).

Myslím si, že RVP ZV může přinést do výuky jisté uvolnění v rovině učebních osnov a plánů. Sama škola si zvolí svou tvář a učitelé si vytvoří vlastní vzdělávací program na základě vzdělávacího obsahu RVP. Ten se zaměřuje na charakteristiku klíčových kompetencí a vymezuje jazykové dovednosti, ale ponechává dostatek prostoru pro samotného učitele a jeho přesvědčení o pojetí výuky cizího jazyka.

Učitel by zároveň s přechodem na nový školní vzdělávací program mohl zavést používání Evropského jazykového portfolia jako jeden z prostředků nového způsobu výuky cizího jazyka v souladu s RVP. Zdrojem motivace a inspirace mu mohou být

školy, které již zahájily evropský projekt na podporu sjednocení výuky cizích jazyků pomocí Evropského jazykového portfolia. Spolupráce mezi učiteli a školami by se měla uskutečňovat na rovině výměny zkušeností a nápadů pro zavádění, používání a další využití EJP.

Provázanost EJP a RVP ZV

Jestliže oba dokumenty (EJP i RVP ZV) vycházejí z jednoho zdroje, kterým je Společný evropský referenční rámec pro jazyky, mají jistě mnoho společného.

První podobnost můžeme nalézt ve vymezení jazykových kompetencí, které by měl žák základní školy zvládnout. EJP i RVP ZV obsahují charakteristiku jazykových úrovní, i když RVP ZV se omezuje pouze na vymezení úrovní A1 a A2, kterým odpovídá rozsah učiva na základní škole. Řada úkolů uvedených v Evropském jazykovém portfoliu se shoduje s charakteristikou očekávaných výstupů popsaných v RVP ZV. Toto je další a velmi významná podobnost obou dokumentů. Žák si stanovuje splnění úkolů jako své cíle a dosažením těchto cílů se více či méně přiblíží očekávaným výstupům založeným na odpovídající úrovni.

Provázanost EJP a RVP ZV je dále patrná po srovnání obsahu úkolů EJP a výstupních požadavků RVP ZV. Například úkol úrovně A1 *„Při vyučování rozumím jednoduchým pokynům učitele"* v EJP pro žáky do 11 let odpovídá výstupnímu požadavku v oblasti perceptivních, produktivních a interaktivních dovedností pro 1. období *„rozumí jednoduchým pokynům a větám, adekvátně na ně reaguje"* v RVP ZV. Také druhý typ portfolia můžeme s RVP ZV srovnávat. Úkoly úrovně A2 *„Dokážu mluvit o své škole a o své práci ve škole"* a *„Umím napsat o své rodině, škole a koníčcích"* v EJP pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let odpovídají výstupnímu požadavku v oblasti produktivní řečové dovednosti pro 2. období *„sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy"* v RVP ZV. Obvykle je nutné pro splnění výstupního požadavku RVP ZV splnit několik dílčích úkolů v EJP.

Prostřednictvím EJP a jeho zařazením do výuky je možné naplnit požadavky RVP ZV a dále rozvíjet dovednost sebehodnocení, kterou RVP ZV také prosazuje.

8. Osobní zkušenosti s používáním Evropského jazykového portfolia a potenciální problémy s tím spojené

S Evropským jazykovým portfoliem pro žáky do 11 let nemám dlouhodobou zkušenost. Přesto si myslím, že dokážu odhadnout, s jakými problémy se mohou učitelé při jeho používání setkat, popř. se pokusím jej srovnat s Evropským jazykovým portfoliem pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let.

Portfolio je jednoduchý pracovní sešit v měkkých deskách, je pěkně barevně řešen a zadání v něm jsou srozumitelná. Nevýhodu pracovního sešitu vidím v častém používání českého jazyka. Myslím si, že úkoly by měly být napsány anglicky a drobným písmem přeloženy do češtiny. Častým pročítáním portfolia by se děti naučily některé fráze nebo slovní spojení používat.

Do portfolia nelze přidávat samostatné listy, jak je tomu u Portfolia pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let, ale naproti tomu má EJP pro žáky do 11 let u některých položek více prostoru ke psaní. Někteří učitelé by se přesto mohli potýkat s nedostatkem místa a dětem není umožněno vkládat si náhradní listy přímo tam, kam potřebují. Případné přílohy si mohou zakládat jedině do sbírky dokladů.

Úkoly úrovně A2 na straně 14-15 jsou podle mého názoru dost nepřehledně řazené. Jazykové kompetence se střídají a jednotlivé úkoly jsou v nich číslovány vždy od čísla 1. Ačkoliv se jedná o různé kompetence, na jedné straně se tak třikrát objevuje např. úkol číslo 2.

Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let je vázáno v pevnějších deskách a lze jej jednoduše doplňovat o další volné stránky, což umožňuje kroužková vazba sešitu.

Úkoly jsou velmi přehledně řazeny a je zde ponechán také prostor pro reflexi žáků (mají možnost si zapisovat poznámky o tom, jak se jim daří jednotlivé úkoly plnit). Do sešitu lze přidávat eurofolie, kam si mohou žáci zakládat své práce a důkazy o splnění jednotlivých úkolů. Sbírku tak mohou vést přímo u strany, na které je úkol uveden.

Na sešitě vidím opět nevýhodu v používání češtiny jako hlavního jazyka. Vše je napsáno nejprve česky a pak drobným písmem přeloženo do angličtiny, němčiny a francouzštiny. Myslím si, že by měly být vydávány verze portfolia podle studovaného jazyka. Nejprve

by mělo být vše napsáno jazykem, který se žák učí (anglicky, německy), potom teprve drobným písmem přeloženo do mateřského jazyka.

Dále soudím, že žáci nemají dostatek prostoru na zapisování svých zkušeností s cizími jazyky. Zkušenosti, které získali při setkání s cizinci nebo cizími kulturami, musí žáci vměstnat do tří předtištěných řádků. Žák, který častěji cestuje nebo má možnost se s cizinci setkávat, musí tyto své zážitky psát na samostatný papír, což už není pro žáky tolik přitažlivé.

Ve 2. kapitole praktické části své diplomové práce jsem zmínila problém, který nastává při pořizování portfolia. Jak má učitel řešit situaci, kdy si portfolio zakoupí pouze část skupiny? Portfolio mohou žáci nahradit jakýmkoliv osobním deníčkem a složkou, kam je možné ukládat si vlastní práce, tj. složku, která by sloužila jako sbírka dokladů. Jednotlivé úkoly si pak budou do deníku zapisovat zvlášť, stejně jako osobní zkušenosti, sebehodnocení nebo přehled plnění úkolů. Pro jednotlivé položky si mohou vytvořit vlastní tabulky a stránky si vyzdobit dle vlastních představ.

Ve školách často dochází k promísení kolektivů ve 4., 5. nebo 6. ročníku. Je to z důvodu nově přicházejících žáků z malotřídních vesnických škol, odchodu žáků na víceletá gymnázia nebo vytvoření výběrové třídy na 2. stupni (studijní nebo specializovaná třída). Může tedy nastat situace, kdy skupinu, která používala EJP, začne vyučovat učitel, který nemá s EJP zkušenosti, nebo naopak dojde k promísení kolektivu, který EJP používal a kolektivu, který EJP zatím nezná. Podobný problém nastává tehdy, pokud učitel příští školní rok z jakéhokoliv důvodu odchází (výpověď, důchod, mateřská dovolená). Jediná možnost je naučit žáky pracovat s portfoliem během jednoho školního roku, motivovat je k práci s ním, zavést používání portfolia na celé škole nebo informovat učitele cizího jazyka o jeho používání, pokud přebírá naši jazykovou skupinu.

Učitel musí být připraven pracovat se svou jazykovou skupinou pružným způsobem a musí být schopen improvizovat, pokud chce u žáků rozvíjet dovednost sebehodnocení prostřednictvím Evropského jazykového portfolia, jeho záměrů a cílů.

Závěr

Na závěr mi dovolte shrnout hlavní úkoly a cíle této diplomové práce a zhodnotit její přínos a budoucí využití pro široký okruh čtenářů.

Předmětem diplomové práce bylo hodnocení, sebehodnocení a rozvoj dovednosti sebehodnocení u žáků na základní škole. Každý z těchto pojmů by se mohl stát tématem nové diplomové práce. Mým úkolem ovšem bylo vysvětlit souvislosti mezi těmito pojmy a popsat jejich praktické naplnění prostřednictvím Evropského jazykového portfolia (EJP).

Ačkoliv jsem hodnocení a sebehodnocení věnovala zvláštní kapitoly, propojila jsem význam těchto pojmů a objasnila jejich provázanost. Kapitoly jsem řadila v logické návaznosti popisovaných pojmů. Na základě hodnocení žák utváří sebehodnocení, je motivován a veden k úspěchu. Odborná literatura mi pomohla tuto návaznost pochopit. Pevně věřím, že informace uvedené v teoretické části jsou dostatečné a vyčerpávající. Evropské jazykové portfolio pracuje se všemi těmito pojmy. Tato skutečnost je patrná z poslední kapitoly teoretické části, ale především z celé části praktické.

Praktická část tedy řeší využití EJP přímo ve výuce. Součástí praktické části je dotazník zjišťující názory žáků na školní hodnocení. K tomuto dotazníku jsem přistoupila po prostudování odborné literatury. Hlavním podnětem bylo nedostatek informací o náhledu žáků na hodnocení či jejich pojetí hodnocení. Výsledky dotazníku mi poskytly užitečné údaje, které mohu osobně využít ve svých hodinách anglického jazyka. Stěžejní součástí praktické části se stal bohatý výčet aktivit doložených skutečnými příklady a ukázkami. Uvedené aktivity byly předem prakticky vyzkoušeny. Toto dokládám přílohami, které jsou z větší části tvořeny pracemi samotných žáků. Jsem přesvědčená o využití těchto nebo podobných aktivit v jakémkoliv cizím jazyce vyučovaném na základní škole.

Dále jsou v praktické části diplomové práce uvedeny konkrétní instrukce pro práci s Evropským jazykovým portfoliem počínaje jeho zaváděním a konče jeho širokým uplatněním. Aktivity se opírají o úkoly EJP, učební látku a cíle vzdělávacích programů. Popisované učební činnosti čerpají ze současných a moderních zdrojů, lehce dostupných

a velmi dobře využitelných ve výuce. Jedná se především o internetové stránky a učební materiály a pomůcky.

Všechny aktivity byly vybrány s ohledem na jejich schopnost rozvíjet u žáků dovednosti sebehodnocení. Nedílnou součástí těchto aktivit je sebereflexe, která je sebehodnotícími výroky přirozeně následována. Cesta k cíli diplomové práce tak byla naplněna.

Vypracování diplomové práce bylo pro mě velkým a významným osobním přínosem. Podařilo se mi utřídit nabyté zkušenosti a poskytnout je v ucelené formě. Doufám, že je budu moci předat nejen učitelům cizích jazyků, ale že budu inspirovat také ostatní pedagogy k zavádění obdobných portfolií do jiných vyučovacích předmětů.

Seznam odborné literatury a informační zdroje

Odborná literatura

Badegruber, Bernd: Otevřené učení ve 28 krocích. Portál, Praha 1994.

Bláha, Šebek: Já, tvůj žák, ty, můj učitel. SPN Praha 1988.

Canfield, Jack, Siccome, Frank: Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře. Portál, Praha 1998.

Canfield, Jack, Wells, Harold Clive: Hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků. Portál, Praha 1994.

Dvořáková, Markéta: Hodnocení ve škole. In Raadce učitele: Beran, Vít, Kasíková, Hana. Dr. Josef Raabe, Praha 2005.

Eyrovi, Linda a Richard: Jak naučit děti hodnotám. Portál, Praha 2000.

Fisher, Robert: Učíme děti myslet a učit se. Portál, Praha 1997.

Helms, Wilfried: Lépe motivovat – méně se rozčilovat. Portál, Praha 1996.

Helus, Zdeněk, Hrabal, Vladimír, Kulič, Václav, Mareš, Jiří: Psychologie školní úspěšnosti žáků. SPN, Praha 1979.

Hoff, Erlebach, Zehner, Ihlefeld: Hodnotenie žiaka. Slovenské pedagogické nakladatelstvo, Bratislava 1970.

Houška, Tomáš: Škola je hra. Tomáš Houška, Praha 1991.

Hrabal, Vladimír, Man, František, Pavelková, Isabella: Psychologické otázky motivace ve škole. SPN, Praha 1984.

Ivanová, Jaroslava: Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Univerzita Palackého, Olomouc 2002.

Kalbáčová, Jaroslava: Současné přístupy k hodnocení žáka primární školy. In. K současným problémům vnitřní transformace primární školy: Kolektiv autorů. Pedf UK, Praha 1998, s. 62-74.

Kalhous, Zdeněk, Obst, Otto: Školní didaktika. Portál, Praha 2002.

Kasíková, Hana: Kooperativní učení, kooperativní škola. Portál, Praha 1997.

Kolář, Zdeněk, Navrátil, Stanislav, Šikulová, Renata: Školní hodnocení a jeho současné problémy. Pedagogická fakulta UJEP, Ústí nad Labem 1998.

Kolektiv autorů: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. VÚP, Praha 2004.

Kyriacou, Chris: Klíčové dovednosti učitele. Portál, Praha 1996.

Linhart, Josef: O pozorování a hodnocení žáků. SPN, Praha 1962.

Linková, Marie: Sebepojetí a sebehodnocení. In. K současným problémům vnitřní transformace primární školy: Kolektiv autorů. Pedf UK, Praha 1998, s. 75-87.

Little, David, Perclová, Radka: Evropské jazykové portfolio: příručka pro učitele a školitele. MŠMT ČR, Praha 2001.

Maňák, Josef: Nárys didaktiky. Masarykova universita v Brně, Brno 1995.

Mašková, Irena: Jazykové vzdělávání v kontextu Lisabonského procesu. Cizí jazyky, 2003/2004, roč. 47, č.4, s.126-128.

Miková, Šárka, Stang, Jiřina: Hodnocení a sebehodnocení. In Raadce učitele: Beran, Vít, Kasíková, Hana. Dr. Josef Raabe, Praha 2005.

Nováčková, Jana: Kontexty hodnocení. In Raadce učitele: Beran, Vít, Kasíková, Hana. Dr. Josef Raabe, Praha 2005.

Patersonová, Kathy: Připravit, pozor, učíme se! Portál, Praha 1996.

Perclová, Radka: Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně do 11 let. Fraus, Plzeň 2002.

Perclová, Radka: Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let. Fortuna, Praha 2001.

Petty, Geoffrey: Moderní vyučování. Portál, Praha1996.

Průcha, Jan: Vzdělávání a školství ve světě. Portál, Praha1999.

Průcha, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří: Pedagogický slovník. Portál, Praha 2003.

Sejvalová, Jitka: Evropské jazykové portfolio v kontextu podpory rozvoje sebehodnocení žáků. e-Pedagogium [online] 2002, roč. 2, č. 1 - mimořádné. [cit. 2005-11-17]. Dostupné na <http://epedagog.upol.cz/eped1.2002/mimo/clanek19.htm>.

Schimunek, Franz-Petr: Slovní hodnocení žáků. Portál, Praha 1994.

Silberman, Mel: 101 metod pro aktivní výcvik a vyučování. Portál, Praha1997.

Slavík, Jan: Hodnocení v současné škole. Portál, Praha1999.

Solfronk, Jan: Zkoušení a hodnocení žáků. Pedf UK, Praha 1996.

Sovák, Miloš: Učení nemusí být mučení. SPN, Praha 1990.

Spilková, Vladimíra: Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha 1996.

Škramlík, Pavel: K některým formám průběžného hodnocení žáků. In Raadce učitele: Beran, Vít, Kasíková, Hana. Dr. Josef Raabe, Praha 2005.

Tůmová, Jitka: Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Cizí jazyk v RVP ZV [online]. Výzkumný pedagogický ústav v Praze [citováno 4. srpna 2004]. Dostupné na <http://www.rvp.cz/clanek/1/45>

Tupý, Jan: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání a školní vzdělávací programy. In Raadce učitele: Beran, Vít, Kasíková, Hana. Dr. Josef Raabe, Praha 2005.

Valuš, Josef: Některé otázky zkoušení a hodnocení vědomostí žáků. SPN, Praha 1984.

Zabranská, Milena: Evropské jazykové portfolio: Motivace, reflexe a sebehodnocení žáků. Moderní vyučování 2003/2004, roč.2004, č.5, s.8-9.

Informační zdroje

<http://culture.coe.int/portfolio>

<http://www.fraus.cz/info_pro_skoly/serr/info.php3>

<http://www.msmt.cz>Arti.../Show_Article_Print.asp?PRN=true&ARI=101946&CAI=296>

<http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/portfolio.htm>

<http://www.onestopenglish.com>

<http://www.oup.com/elt/students/?cc=cz>

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č. 1 : Společné referenční rámce a deskriptory

Příloha č. 2 : Dotazník

Příloha č. 3 : Vyplněný dotazník

Příloha č. 4 : Sebehodnotící výroky žáků a jejich cíle

Příloha č. 5 : Tabulka hodnocení slovní zásoby

Příloha č. 6 : Sebehodnotící výroky žáků na konci školního roku

Příloha č. 7 : Hra Tři věty

Příloha č. 8 : Pracovní list Daily routines

Příloha č. 9 : Rozvrh hodin – práce žákyně 5. ročníku

Příloha č. 10 : Karty pro nácvik slovosledu

Příloha č. 11 : Pracovní list I like that!

Příloha č. 12 : Obrázek – In a restaurant

Příloha č. 13 : Pomůcka pro nácvik rozhovorů (V restauraci)

Příloha č. 14 : Autentický materiál – jídelní lístek

Příloha č. 15 : Pracovní list Menu

Příloha č. 16 : Šárka Záhrobská – práce žákyně 8. ročníku

Příloha č. 17 : Pracovní list My favourites

Příloha č. 18 : Pracovní list Lucy Liu

Příloha č. 19 : Autentický materiál The Tower of London

Příloha č. 20 : Můj oblíbený film – práce žáků 9. ročníku

Příloha č. 21 : Kreslený seriál – práce žáka 9. ročníku

Příloha č. 22: Kreslený seriál – práce žáka 9. ročníku

Příloha č. 23: Kreslený seriál – práce žákyně 9. ročníku

Příloha č. 24: Plán portfolia

Příloha č. 25: Tabulka plnění plánu portfolia

Příloha č. 26: Aktivita ke „Dni Země" – práce žákyně 6. ročníku

Příloha č. 27: Aktivita ke „Dni Země" – křížovky, práce žáka 5. ročníku

Příloha č. 28: Aktivita ke „Dni Země" – práce žákyně 7. ročníku

Příloha č. 29: Aktivita ke „Dni Země" –Rainforests, práce žákyně 7. ročníku

Příloha č. 30: Aktivita ke „Dni Země" – práce žáků 9. ročníku
Příloha č. 31: Dravci – práce žáka 8. ročníku
Příloha č. 32: Aktivita pro nácvik komparativ – práce žáků 7. ročníku
Příloha č. 33: Výsledkový list aktivity pro nácvik komparativ – práce žáků 7. ročníku
Příloha č. 34: Svět rekordů – aktivita pro nácvik superlativ – práce žáků 7. ročníku
Příloha č. 35: Obrázkový slovníček
Příloha č. 36: Nabídkový leták – práce žáků 7. ročníku
Příloha č. 37: Rodokmen – práce žákyně 4. ročníku
Příloha č. 38: Pracovní list What´s she wearing – práce žákyně 4. ročníku
Příloha č. 39: Giraffe – práce žákyně 4. ročníku
Příloha č. 40: Spain – práce žáka 8. ročníku
Příloha č. 41: Muzikál – práce žákyň 8. ročníku
Příloha č. 42: Town-twinningový projket – dopolední program
Příloha č. 43: Town-twinningový projekt – práce žáků
Příloha č. 44: Kalendář – práce českých a holandských žáků
Příloha č. 45: Jorrit – práce žáka 8. ročníku
Příloha č. 46: Revision – text (reflexe žáků 5. ročníku)
Příloha č. 47: Revision – test unit 5 (reflexe žáků 9. ročníku)

Příloha č. 1

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
POROZUMĚNÍ	Poslech	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nej-běžnější slovní zásobě vzta-hující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. zákl. informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných jedno-duchých zpráv a hlášení.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase, atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo té-mat souvisejících s oblastmi mé-ho osobního či pracovního zájmu pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.	Rozumím delším promluvám a přednáškám a dokážu sledovat i složitou výměnu názorů, pokud téma dostatečně znám. Rozumím většině televizních zpráv a programů týkajících se aktuálních témat. Rozumím většině filmů ve spisovném jazyce.	Rozumím delším promluvám, i když nemají jasnou stavbu a vztahy jsou vyjádřeny pouze v náznacích. Bez větší námahy rozumím televizním programům a filmům.	Bez potíží rozumím jakémukoli druhu mluveného projevu, živého či vysílaného. Pokud mám trochu času zvyknout si na specifické rysy výslovnosti rodilého mluvčího, nemám potíže porozumět mu ani tehdy, mluví-li rychle.
	Čtení	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalozích.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům..	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo která se vztahuje k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přáním v osobních dopisech.	Rozumím článkům a zprávám zabývajícím se současnými problémy, v nichž autoři zaujímají konkrétní postoje či stanoviska. Rozumím textům současné prózy.	Rozumím dlouhým složitým textům, a to jak faktografickým, tak beletristickým a jsem schopen ocenit rozdíly v jejich stylu. Rozumím odborným článkům a delším technickým instrukcím, a to i tehdy, když se nevztahují k mému oboru.	Snadno čtu všechny formy písemného projevu, včetně abstraktních textů náročných svou stavbou i jazykem, jako jsou např. příručky, odborné články a krásná literatura.
MLUVENÍ	Ústní interakce	Umím se jednoduchým způso-bem domluvit, je-li můj par-tner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přefor-mulovat a pomoci mi formu-lovat, co se snažím říct. Umím klást jednoduché otázky a na po-dobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb	Umím komunikovat v jednodu-chých běžných situacích vyžadujících jednoduchou pří-mou výměnu informací o zná-mých tématech a čin-nostech.Zvládnu velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám udržel.	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (rodiny, koníčků, cestování aj.)	Dokážu se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že mohu vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími. Dokážu se aktivně zapojit do diskuse o známých tématech, vysvětlovat a obhajovat své názory.	Umím se vyjadřovat plynule a pohotově bez příliš zjevného hledání výrazů. Umím používat jazyk pružně a efektivně pro spo-lečenské a pracovní účely. Umím přesně formulovat své myšlenky a názory a vhodně navazovat na příspěvky ostatních mluvčích.	Dokážu se zapojit do jakékoli konverzace nebo diskuse. Znám dobře idiomatické a hovorové výrazy. Umím se plynule vyjad-řovat a přesně sdělovat jemnější významové odstíny. Narazím-li při vyjadřování na nějaký prob-lém, dokážu svou výpověď pře-formulovat tak hladce, že to ostatní nepostřehnou.
	Samostatný ústní projev	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal své zážitky a události, své sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy nebo filmu a vylíčit své reakce.	Dokážu se srozumitelně a podrobně vyjadřovat k široké škále témat, která se vztahují k oblasti mého zájmu. Umím vysvětlit své stanovisko k aktuálním otázkám a uvést výhody a nevýhody různých řešení.	Umím jasně a podrobně popsat složitá témata, rozšiřovat je o témata vedlejší, rozvíjet konkrétní body a zakončit svou řeč vhodným závěrem.	Umím podat jasný plynulý popis nebo zdůvodnění stylem vhodným pro daný kontext a opírajícím se o efektivní logickou strukturu, která pomáhá posluchači všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je.
PSANÍ	Písemný projev	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, např. pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.	Umím napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat souvisejících s mými zájmy. Umím napsat pojednání nebo zprávy, předávat informace, obhajovat nebo vyvracet určitý názor. V dopise dovedu zdůraznit, čím jsou pro mě události a zážitky osobně důležité.	Umím jasně vyjádřit, dobře uspořádat a podrobně vysvětlit svá stanoviska. Umím psát podrobné dopisy, pojednání nebo zprávy o složitých tématech a zdůraznit to, co považuji za nejdůležitější. Umím zvolit styl textu podle toho, jakému typu čtenáře je určen.	Umím napsat jasný plynulý text vhodným stylem. Dokážu napsat složité dopisy, zprávy nebo články a vystavět text logicky tak, aby pomáhal čtenáři všimnout si důležitých bodů a zapamatovat si je. Umím psát resumé a recenze odborných nebo literárních prací.

Můj názor

Pohlaví (dívka-D, chlapec-CH):_____ Věk:_____ Ročník:_____
Můj prospěch: Čj___ M___ Aj___ Př___ Z___ D___

1. Zkoušení ve škole se **bojím – nebojím**
2. Pokud látku umím, **přihlásím se – raději se nepřihlásím**
3. **Mám obavy – nemám obavy**, že dostanu špatnou známku
4. Nechám se vyzkoušet, protože (označ✓):
   - chci se pochlubit, že něco umím ___
   - chci znát názor učitele ___
   - potřebuji zlepšit známky ___
   - vyžadují to po mně rodiče ___
5. Zkoušení **považuji – nepovažuji** za honbu za známkami
6. Když mě učitel známkuje, vysvětlí mi, proč mi danou známku dává(označ✓):
   - ano, každý učitel ___
   - ne, nikdo z učitelů ___
   - ano, většina učitelů ___
   - ano, ale jen někteří učitelé ___
7. Když dostanu dobrou známku (označ✓):
   - snažím se, abych brzy dostal(a) další___
   - na chvíli mám zase pokoj ___
   - začne mě předmět bavit ___
   - považuji to za náhodu ___
8. Když dostanu špatnou známku (označ✓):
   - vůbec mě to nepřekvapuje ___
   - mrzí mě to ___
   - rodiče se hodně zlobí ___
   - učitel se chová ke mně hůř ___
   - začnu se snažit, abych si to opravil(a)___
   - je mi to jedno ___
   - přestanu se učit, stejně to nemá cenu___
9. Myslím si, že mě učitelé obvykle hodnotí **spravedlivě – nespravedlivě**
10. Používám taháky, protože (označ✓):
    - se bojím špatné známky ___
    - nechce se mi učit ___
    - nejsem si jistý, že umím všechno ___
    - pro klid duše, napíši ho, ale někdy ho ani nepoužiji ___
    - látka je pro mě moc těžká ___
11. Učitel, který mě známkuje, mi dá příležitost také se ke svému hodnocení vyjádřit, mů říct svůj názor, můžu říct, jakou známku bych si dal (označ✓):
    - ano, každý učitel ___
    - ne, nikdo z učitelů ___
    - ano, většina z učitelů ___
    - ano, ale jen někteří učitelé ___

Příloha č. 2

12. Ve škole se zkouší (označ ✓):

- protože se musí ___
- kvůli vysvědčení ___
- za trest (vyvolaný je ten, kdo zlobí) ___
- abych věděl(a), jak na tom jsem ___
- aby učitel věděl, že jsem se učil(a) ___
- abych se dozvěděl(a), co se musím doučit___

13. Raději **píšu písemku - jsem zkoušený ústně**

14. Když dostanu špatnou známku:

- učitel mě na stejnou látku vyzkouší znovu ___
- mám možnost opravit si to písemkou na tuto látku ___
- učitel mě brzy vyzkouší znovu, ale už na jinou látku ___
- mám možnost nasbírat lepší známky někde jinde a někdy jindy ___

15. Když dostanu špatnou známku, učitel se opět k látce vrátí a vysvětlí ji znovu (označ ✓):

- ano, všichni učitelé ___
- ne, nikdo z učitelů ___
- ano, většina učitelů ___
- ano, ale jen někteří učitelé ___
- ano, ale jen když dostane špatnou známku většina třídy ___

16. Známe věty typu „ty že by ses konečně naučil(a)?", „to se teda divím, že zrovna ty to máš dobře!", „no to musela být náhoda, to máš dneska štěstí", „zase špatná známka - no to se dalo čekat"? Používají je učitelé?(označ ✓):

- ano, všichni učitelé ___
- ne, nikdo z učitelů ___
- ano, většina učitelů ___
- ano, ale jen někteří učitelé ___
- ano, ale u mě asi mají pravdu ___

17. Angličtina mě **baví - nebaví**

18. Angličtina mě baví, protože_____
_____

19. Angličtina mě nebaví, protože_____
_____

20. Baví mě, když_____
_____

21. Nebaví mě, když_____
_____

22. Chtěl(a) bych, abychom v angličtině _____
_____

23. Angličtinu se učím, protože_____
_____

24. Tento dotazník je **docela zajímavý - nudný - nic mi to neříká - nechápu to - zbytečný**

25. Tvůj vzkaz pro mě (chceš mi něco říct?máš něco na srdci?máš nějaké připomínky k dotazníku nebo k čemukoliv ve škole(pozitivní i negativní)?připoj svůj názor)

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Příloha č. 3

Můj názor

Pohlaví (dívka-D, chlapec-CH): D Věk: 13 Ročník: 8.
Můj prospěch: Čj 1 M 1 Aj 1 Př 1 Z 1 D 1

1. Zkoušení ve škole se (bojím) - **nebojím**
2. Pokud látku umím (přihlásím se) - **raději se nepřihlásím**
3. (Mám obavy) - **nemám obavy**, že dostanu špatnou známku
4. Nechám se vyzkoušet, protože (označ ✓):
   - chci se pochlubit, že něco umím ___
   - chci znát názor učitele ___
   - potřebuji zlepšit známky ✓
   - vyžadují to po mně rodiče ___
5. Zkoušení (považuji) - **nepovažuji** za hanbu za známkami
6. Když mě učitel známkuje, vysvětlí mi, proč mi danou známku dává(označ ✓):
   - ano, každý učitel ___
   - ne, nikdo z učitelů ___
   - ano, většina učitelů ✓
   - ano, ale jen někteří učitelé ___
7. Když dostanu dobrou známku (označ ✓):
   - snažím se, abych brzy dostal(a) další ___
   - na chvíli mám zase pokoj ✓
   - začne mě předmět bavit ___
   - považuji to za náhodu ___
8. Když dostanu špatnou známku (označ ✓):
   - vůbec mě to nepřekvapuje ___
   - mrzí mě to ___
   - rodiče se hodně zlobí ___
   - učitel se chová ke mně hůř ___
   - začnu se snažit, abych si to opravil(a) ✓
   - je mi to jedno ___
   - přestanu se učit, stejně to nemá cenu ___
9. Myslím si, že mě učitelé obvykle hodnotí (spravedlivě) - **nespravedlivě**
10. Používám taháky, protože (označ ✓):
    - se bojím špatné známky ___
    - nechce se mi učit ___
    - nejsem si jistý, že umím všechno ✓
    - pro klid duše, napíši ho, ale někdy ho ani nepoužiji ✓
    - látka je pro mě moc těžká ___
11. Učitel, který mě známkuje, mi dá příležitost také se ke svému hodnocení vyjádřit, mů říct svůj názor, můžu říct, jakou známku bych si dal (označ ✓):
    - ano, každý učitel ___
    - ne, nikdo z učitelů ___
    - ano, většina z učitelů ___
    - ano, ale jen někteří učitelé ✓

12. Ve škole se zkouší (označ ✓):

- protože se musí ___
- kvůli vysvědčení ✓
- za trest (vyvolaný je ten, kdo zlobí) ___
- abych věděl(a), jak na tom jsem ___
- aby učitel věděl, že jsem se učil(a) ✓
- abych se dozvěděl(a), co se musím doučit ___

13. Raději (píšu písemku) - **jsem zkoušený ústně**

14. Když dostanu špatnou známku:

- učitel mě na stejnou látku vyzkouší znovu ___
- mám možnost opravit si to písemkou na tuto látku ✓
- učitel mě brzy vyzkouší znovu, ale už na jinou látku ___
- mám možnost nasbírat lepší známky někde jinde a někdy jindy ✓

15. Když dostanu špatnou známku, učitel se opět k látce vrátí a vysvětlí ji znovu (označ ✓):

- ano, všichni učitelé ___
- ne, nikdo z učitelů ___
- ano, většina učitelů ___
- ano, ale jen někteří učitelé ___
- ano, ale jen když dostane špatnou známku většina třídy ✓

16. Známe věty typu „ty že by ses konečně naučil(a)?", „to se teda divím, že zrovna ty to máš dobře!", „no to musela být náhoda, to máš dneska štěstí", „zase špatná známka - no to se dalo čekat"? Používají je učitelé?(označ ✓):

- ano, všichni učitelé ___
- ne, nikdo z učitelů ___
- ano, většina učitelů ___
- ano, ale jen někteří učitelé ✓
- ano, ale u mě asi mají pravdu ___

17. Angličtina mě (baví) - **nebaví**

18. Angličtina mě baví, protože hrajeme v hodinách hry, posloucháme, zpíváme a překládáme písničky. Je v mi granda a máme fajn učitelku.

19. Angličtina mě nebaví, protože jsou občas těžká slovíčka a taky píšeme písmky, ale to k tomu patří.

20. Baví mě, když je v hodině pohoda. Takže skoro vždycky. Baví mě písničky, hry ...

21. Nebaví mě, když píšeme písemky, zkouší se, ale není to až tak často. Ještě, že tak.

22. Chtěl(a) bych, abychom v angličtině měli stále pohodu jako dosud.

23. Angličtinu se učím, protože se mi bude v životě hodit. A také proto, že mě baví a letos jedu do Holandska, takže se musím domluvit.

24. Tento dotazník je (docela zajímavý) - **nudný - nic mi to neříká - nechápu to - zbytečný**

25. Tvůj vzkaz pro mě (chceš mi něco říct? máš něco na srdci? máš nějaké připomínky k dotazníku nebo k čemukoliv ve škole (pozitivní i negativní)? připoj svůj názor)

___

___

___

___

___

___

Příloha č. 4

UMÍM DOKÁŽU:
- přečíst kratší dopis ✓
- popsat pozdravy ✓
- napsat krátké vyprávění ✓
- porozumím vyprávění ✓
- někdy pochopím překar. * ✓

NEUMÍM/CHTĚL BYCH UMĚT:
- domluvit se cizinci ✓
- přečíst celou knihu, které bych rozuměla
- zapamatovat si co nejvíce slovíček

* popsat mé záliby

umím/dokážu
- napsat dopis anglicky
říci něco o své rodině
- krátký rozhovor
rozumím/chtěl bych
rozumím malé chtěl bych umět
- plynule dlouhomluvit anglicky
- aspoň polovinu všech anglických slovíček
- psát dlouhé texty bezchyb

Příloha č. 5

7A	20.9.	10.10.	8.11.	10.12.	15.1.	3.2.	21.3.	17.4.	12.5.	2.6.	18.6.						
Klára	10	12	10	15	14	14	10	9	12	15	13						
Martin B.	8	6	6	7	9	8	6	7	10	9	9						
Linda	7	12	8	10	12	12	15	8	13	13	13						
Kája	8	6	8	7	9	6	6	8	7	8	10						
Vendy	6	9	7	7	10	8	8	10	10	12	13						
Lucka	13	15	13	10	13	14	14	15	13	13	15						
David	7	7	9	6	8	10	10	12	11	13	13						
Verča	8	6	8	8	10	13	10	10	10	13	15						
Martin S.	/	8	10	8	7	7	6	/	6	7	8						
Adela	9	9	9	10	9	8	8	10	12	12	13						
Lukáš	7	6	7	7	9	8	10	10	11	13	15						
Anička	10	10	10	12	14	/	8	8	10	12	12						
Katka	10	10	13	15	15	14	12	8	15	14	12						
Tomáš	6	6	/	7	6	8	10	8	10	10	12						
Honza	7	10	10	12	/	12	11	13	13	15	/						

Příloha č. 6

Ústní projev mi dělá větší potíže než písemný. Nerada píšu, ale je lepší. V některých slovíčkách ani přesně nevím, jak se správně vyslovují. V ústním projevu bych se chtěla zlepšit.

Písemný projev je alespoň pro mě [redacted] velice těžký. Nikdy jsem [redacted] nerozuměla složitým větám a domácímu úkolu. Často které [redacted] bývá často moje matka mi ale celkem pomohla. Já umím nějakou tu větu sestavit, ale [redacted] se tyto v testu [redacted] nikdy to tak nejde. Se slovníkem je to samozřejmě lehčí. Často mám taky ráda větší slovní zásobu. Dříve mě překlad dělal potíže ale nyní jsem schopna hrubší čtvrtek přeložit za 5 minut nějaký [redacted] normální text.

I learned english
My mum was at work.
My dad played the computer game.

I went outside.
I watched TV yesterday.
I ~~didn't do my homework~~
I do.
I played football.

I saw TV yesterday.
I learn History.
I didn't eat spaghetti.

I saw TV yesterday.
I learnt English on Sunday.
I bought bread yesterday.

The Bus Stop

DAILY ROUTINES: WORKSHEET 3



This page has been downloaded from www.the-bus-stop.net. It is photocopiable, but all copies must be complete pages. Copyright © Macmillan Publishers Limited 2004.

oneStopenglish .com

Příloha č. 9

	1.	2.	3	4.	5.
Monday	Czech	Maths	English	Workshop	Workshop
Tuesday	Czech	Gym	Maths	Reading	Geography and Science
Wednesday	Czech	English	Maths	Music	Science
Thursday	X Gym	Maths	Czech	Geography	
Friday	Czech	English	Reading	Geometkry	Art

I	USUALLY	ALWAYS
6	NEVER	SOMETIMES
7	STUDY	GO
8	OFTEN	GET UP
	TO SCHOOL	HAVE LUNCH
	WATCH TV	CLEAN MY TEETH
	WRITE MY HOMEWORK	HAVE BREAKFAST
12	TO BED	HOME
3	PLAY	SPORTS
5	GAMES	THE PIANO

Příloha č. 11

4A

PHOTOCOPIABLE ACTIVITY

I like that!



Photocopiable

© Macmillan Publishers Limited, 2001. This page may be photocopied and used within the class.

Příloha č. 12



Příloha č. 13

Good evening, sir. Good evening, madam.
Good evening. We would like a teble for two.
Certainly. Is this table all right?
That´s fine. Can we have the menu, please?
Here you are, sir.
Thank you.

Are you ready to order?
Yes, we would like the chicken for the main course. Two potato soups and vegetable salad for my wife, please.
Certainly. Would you like to order some wine?
Yes, we´d like a bottle of French red. And some mineral water, please.
Fizzy or still?
Fizzy, please.

That was delicious!
Thank you very much. Would you like some coffee?
Yes, black please. And can I have the bill?
Of course.
Can I pay by credit card?
Yes, that´s fine. Thank you, sir. Have a nice evening. Good bye.

Příloha č. 14

利旺樓
LEE WONG

Chinese Food to take away

CHINESE AND ENGLISH CUISINE

SUPPLIED WITH CONTAINER AND CARRIER BAGS

Special order to customer's requirements are welcome

BUSINESS HOURS:

Closed Monday
Open All Bank Holidays

TUESDAY TO THURSDAY

12 noon - 2.00 p.m. and 5.00 p.m. - Midnight

FRIDAY and SATURDAY

12 noon - 2.00 p.m. and 5.00 p.m. - 12.30 a.m.

SUNDAY 5.00 p.m. - Midnight

69 ERMINE STREET, HUNTINGDON, CAMBS.

Telephone: 451518

JUNE 1994

FRIED RICE DISHES

47	Young Chow Fried Rice	£3.20
48	King Prawn Fried Rice	£3.55
49	Shrimp Fried Rice	£3.15
50	Chicken Fried Rice	£3.15
51	Mushroom Fried Rice	£3.15
52	Special Rice (Singapore Style Spicy Hot)	£3.35

EXTRA DISHES (not including rice)

53	King Prawn with fresh Tomatoes	£3.85
54	King Prawn with Bamboo Shoots and Water Chestnuts	£3.85
55	Chinese Roast Pork on Beansprouts	£3.85
56	Beef and Mushrooms	£2.95
57	Pork and Mushrooms	£2.95
58	Beef with fresh Tomatoes	£3.20
59	King Prawn and Mushrooms	£3.85
60	King Prawn and Mixed Vegetables	£3.85
61	Beef and Mixed Vegetables	£2.95
62	Pork and Mixed Vegetables	£2.95
63	Roast Duck Chinese Style	£4.20
64	Duck and Pineapple	£4.20
65	Duck with Bamboo Shoots and Water Chestnuts	£4.20
66	Barbecued Spare Ribs	£4.25
67	Barbecued Spare Ribs (Small Portion)	£3.25
68	King Prawn and Cashew Nuts	£4.25
69	Beef and Onions	£3.05
70	Beef with Green Peppers in Black Beans Sauce	£3.90

ENGLISH DISHES (Price including Chips and Peas)

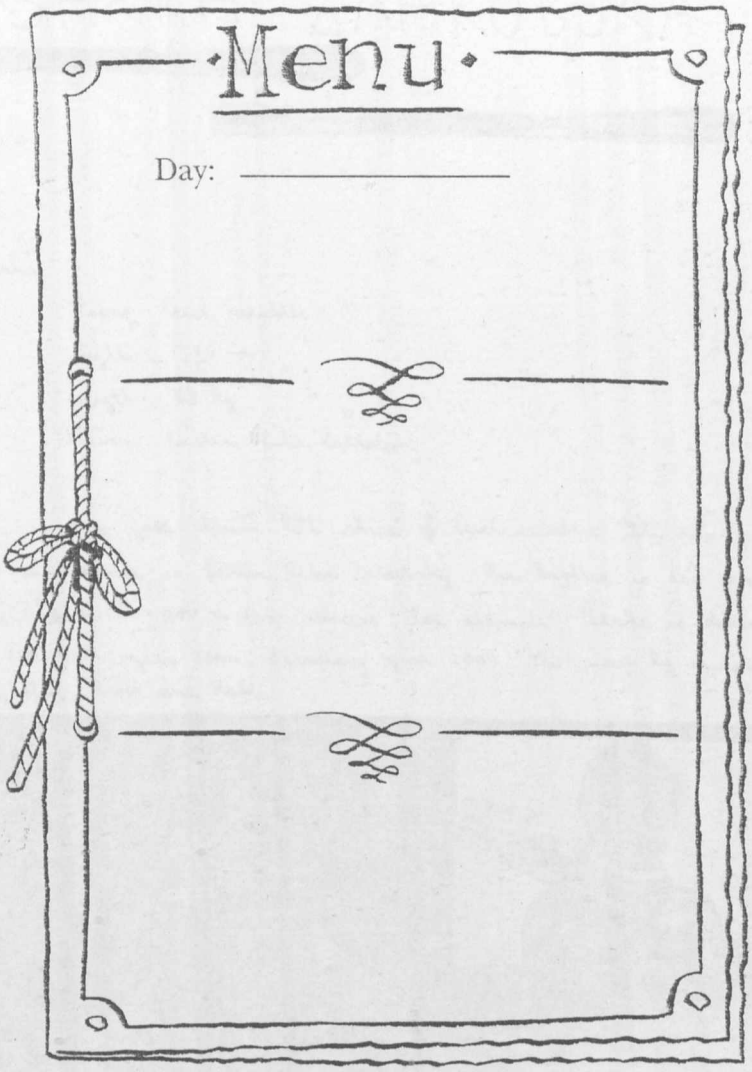
71	Sirloin Steak (Barbecued Sauce and Onions)	£5.40
72	Spring Chicken (Quarter) (Barbecued Sauce)	£3.45
73	King Prawn Omelette	£3.75
74	Shrimp Omelette	£3.50
75	Chicken Omelette	£3.50
76	Mushroom Omelette	£3.50

P. T. O.

Příloha č. 15

The Bus Stop

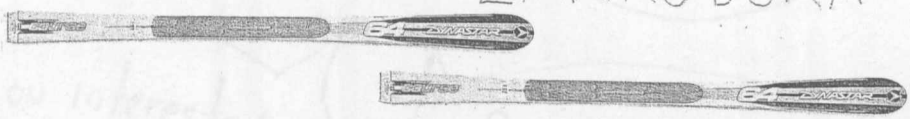
WORKSHEET 2



This page has been downloaded from www.the-bus-stop.net. It is photocopiable, but all copies must be complete pages. Copyright © Macmillan Publishers Limited 2004.

onestopenglish .com
Solutions for English Teachers

ŠÁRKA ZAHROBSKÁ



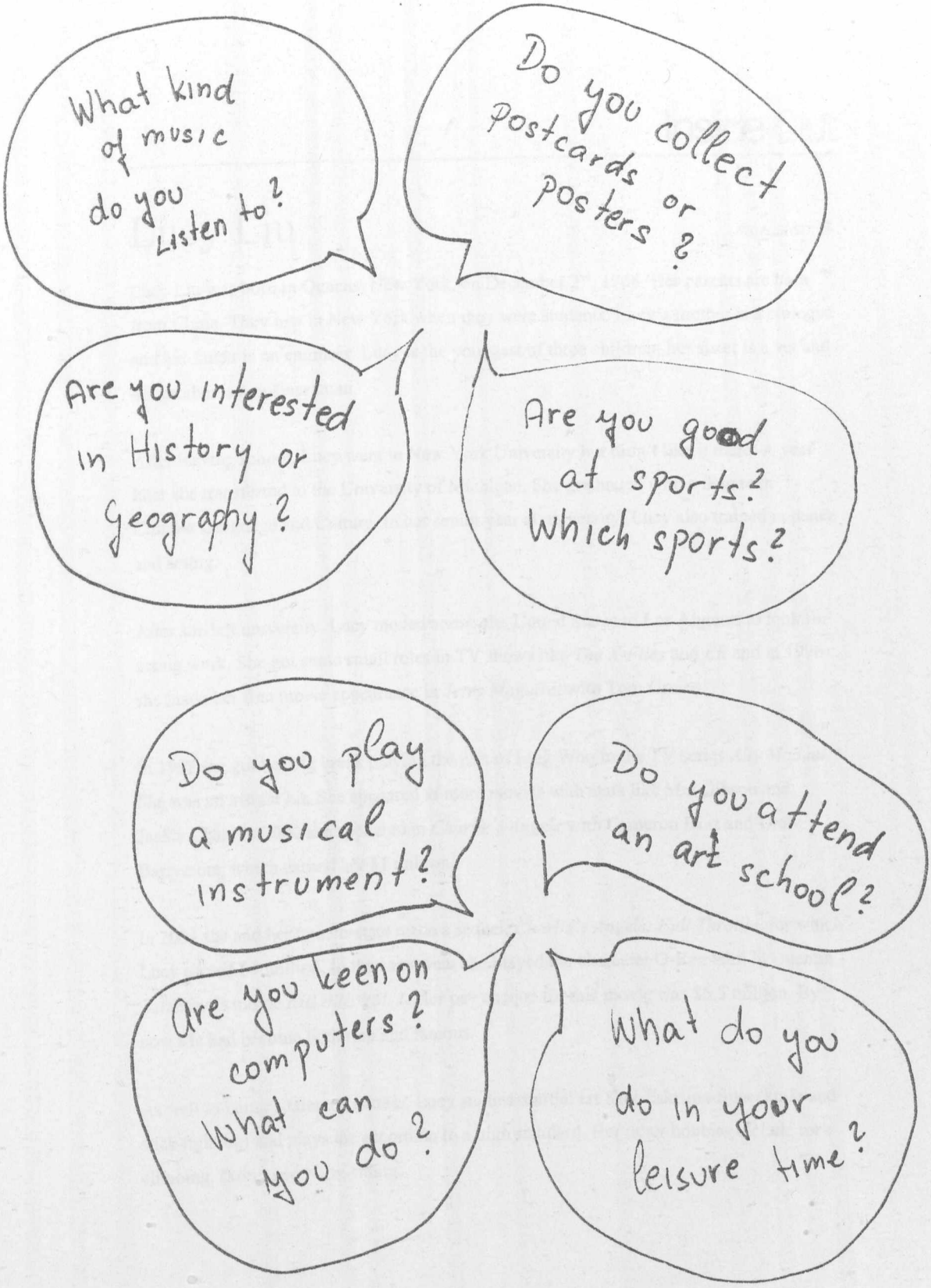
Šárka Záhrobská:

- lives: Czech republic
- high: 1,76 m
- weight: 68 kg
- trainer: father - Libor Záhrobský

Šárka Záhrobská is very good down hill skier of Czech republic. She has got twenty years. Her trainer is father Libor Záhrobský. Her brother is too good down hill skier. Šárka has got a few success. For example Šárka is down hill skier year 2003 and year 2004; discovery year 2003. The wear by equipment mark Head, Tyrolia, Tecnh and Kalki.



Šárka Záhrobská


What kind of music do you listen to?
Do you collect postcards or posters?
Are you interested in History or Geography?
Are you good at sports? Which sports?
Do you play a musical instrument?
Do you attend an art school?
Are you keen on computers? What can you do?
What do you do in your leisure time?

Lucy Liu

WORKSHEET B

Lucy Liu was born in Queens, New York, on December 2nd, 1968. Her parents are both from China. They met in New York when they were students. Lucy's mother is a biologist and her father is an engineer. Lucy is the youngest of three children; her sister is a vet and her brother is a businessman.

After leaving school, Lucy went to New York University but didn't like it there. A year later she transferred to the University of Michigan. She graduated with a degree in Chinese Language and Culture. In her senior year at university, Lucy also trained in dance and acting.

After she left university, Lucy moved across the United States to Los Angeles to look for acting work. She got some small roles in TV shows like *The X-Files* and *ER* and in 1996 she made her first movie appearance in *Jerry Maguire*, with Tom Cruise.

In 1997 she got her big break playing the part of Ling Woo in the TV series *Ally McBeal*. She was an instant hit. She appeared in more movies with stars like Mel Gibson and Jackie Chan. In 2000 she appeared in *Charlie's Angels* with Cameron Diaz and Drew Barrymore, which earned her $1 million.

In 2003 she and her two co-stars made a sequel, *Charlie's Angels: Full Throttle*, for which Lucy earned $4 million. In the same year she played the character O-Ren Ishii in Quentin Tarantino's movie *Kill Bill: Vol. 1*. Her pay cheque for this movie was $5.5 million. By now she had become both rich and famous.

As well as being a talented actress, Lucy studies martial art Kali-Eskrima-Silat (knife and stick fighting) and plays the accordion to a high standard. Her other hobbies include rock climbing, skiing and horse riding.

This page has been downloaded from www.insideout.net.
It is photocopiable, but all copies must be complete pages.
Copyright © Macmillan Publishers Limited 2003.

onestopenglish .com
Solutions for English Teaching

WHAT TO SEE

The Tower of London has many important buildings to explore and special events to take part in.

THE CROWN JEWELS — 30 mins



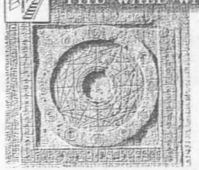
The Tower of London has been home to the world famous British Crown Jewels since the beginning of the 14th century. Still used by the Queen and her family today, the Crown Jewels are an essential part of your visit. (see The Wall Walk - Crowns and Diamonds exhibition).

THE MEDIEVAL PALACE — 30 mins



The Tower of London was a residence for the kings and queens of England as well as being a fortress. These rooms are shown as they may have appeared in the reign of Edward I (1272-1307). Presentations by costumed guides and an exhibition about how the buildings were restored can be found inside.

THE WALL WALK — 20 mins



The Tower of London is surrounded by a series of massive defensive walls. A walk around this eastern section provides an opportunity to see how the wall towers have been used since the 13th century.

✦ THE MARTIN TOWER

This tower houses an exhibition, 'Crowns and Diamonds: the making of the Crown Jewels' (in collaboration with De Beers).

THE WHITE TOWER — 20 mins



Begun in the reign of William the Conqueror (1066-1087), the White Tower marks the start of the Tower of London's history. Today it contains a Royal Armouries' exhibition of armour for kings and instruments of torture.

(NB areas open and displays may change during refurbishment work).

TOWER GREEN — 30 mins



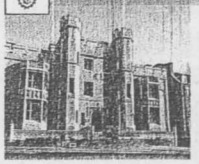
Some of the Tower's most famous prisoners were held around Tower Green including Sir Walter Ralegh, kept in the Bloody Tower for 13 years. At the scaffold site two of Henry VIII's wives, Anne Boleyn and Catherine Howard, were beheaded. The Chapel Royal of St Peter ad Vincula is open for public worship on Sunday mornings (except in August). Otherwise the Chapel is open to the public only as part of the main Yeoman Warder guided tour.

30 mins



As you enter through the West Gate you can get an impression of how the Tower was protected against attack. In Water Lane you can also see Traitor's Gate where many famous prisoners entered the Tower of London for the last time.

THE FUSILIERS' MUSEUM — 20 mins



The Army has been involved with the Tower of London since its creation and today, the Royal Regiment of Fusiliers open their museum to the public (as this is an independent museum there is a small entrance charge of 50p).

THE YEOMAN WARDERS — 60 mins



Yeoman Warders (often called Beefeaters) have been at the Tower of London since the 14th century. Today they combine their traditional ceremonial role with that of tourist guide. The main tour brings to life the Tower's history including imprisonment, torture and intrigue (English only).

For details of their other tours and short talks on Ravens, prisoners and torture and the history of the Yeoman Warders, please enquire at the Water Lane Information Point.

THE RAVENS — 15 mins



The Ravens are one of the most famous sights at the Tower of London. Legend has it that Charles II was told that if the Ravens left the Tower, the monarchy would fall; so he ensured that a limited number would be kept here permanently. Information on the Ravens can be found next to their lodgings.

ICE AGE



My favourite cartoon is The Ice Age and my favourite character is squirrel of this cartoon what hides every nuts that finds. It is a very nice and small animal. I like it because it is doing its best to hide every nuts and it is very enjoyable. I like this story too because it is quite old and it is one of the first cartoon.



The squirrel doesn't look like our Czech squirrel. It is a squirrel that has got big teeth, long nose and googly eyes. But has got also the same characteristics like our squirrels. For example: It has got too big and shaggy tail and other common symbol are clutches. This animal is very nice and I hope you like it too.

Jeníček

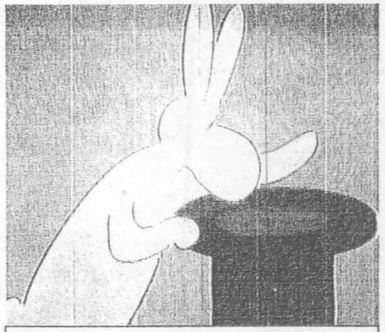
THE RUMCAJS AND HIS FAMILY

My favourite animation serial is Rumcajs and his family . This serial relate from young, handsome robber name is Rumcajs. Rumcajs had a big red hat, white blouse, red trousers and brown shorts. He founded women what she was his wife. She name is Manka. Manka was pretty, beloved, dear and careful woman. They had small, clever and lovely child. Child is name Cipísek . Cipísek could walk since his first birthday. Cipísek had a big red hat and white dirty blouse and usual red trousers. Shorts was from wood's cure. Rumcajs and Cipísek were walking on forest and they guarded animals and small pool. In pool was water sprite. Forest names is Ráholec. The city Jičín was not for off Ráholec. In Jičín was bad prince with his worse wife. Rumcajs and Cipísek was resisting Jičín's evil. They survived and they leave on. This serials is long tale. The tale is adventurous and interesting for young and old people.

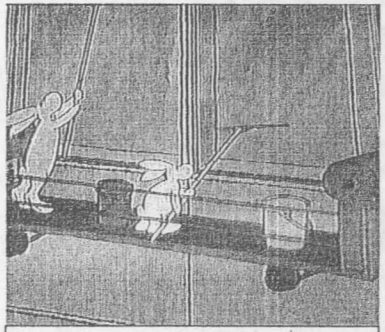
The Rabbits ~~of~~ From a ~~the~~ hat

The rabbits of the hat is a very good animated serial for kids. In this animated serial is two rabbits, who live in magician hat. This hat have magician Pokuston before rabbits. Rabbits names are Bob and Bobek. These rabbits in Pokuston´s hat flying to lot strange countries. They are visited Africa and Australia. They watched elephants and giraffe and They watched kangaro in Australia. When They are visited America, They are see great statue of freedom. They are going on foot too. They are going to citi center for work. They are cleaning in people´s houses and washing cars. They are buying carrots for eat. They are eat only carrots. They are doing gimnastic in the morning. Bob alvays wakeing up Bobek. Bobek is very lazy. He love sleeping. Bob love morning gimnastic. Bob is tall and Bobek is short. They are good friends.
I watching this animated serial since five years.

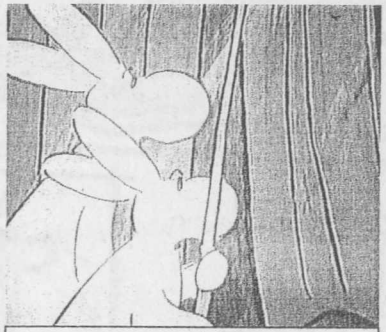
Bob and Bobek
The Rescuers



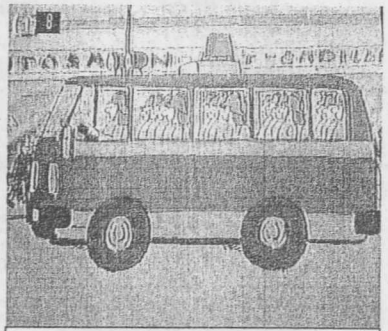
Get up! We have got a little of money. We must go to work.



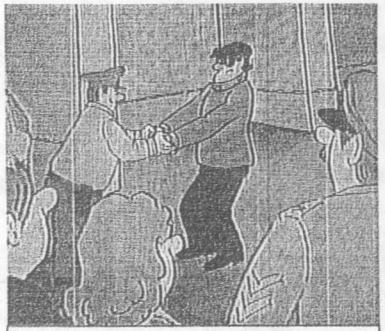
Bob and Bobek clean windows on panel bulding.



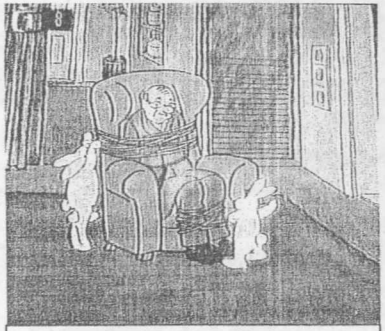
They look for window and they saw a robber and bound man.



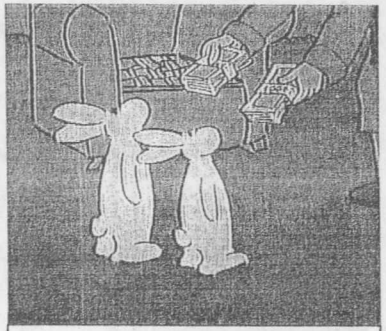
They telephone a police.



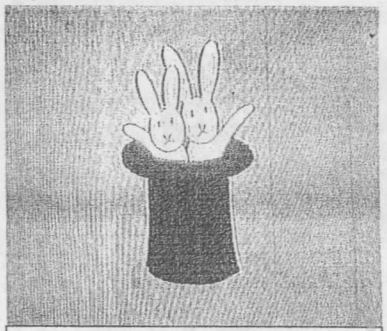
Police catched a robber.



Bob and Bobek rescued a man.

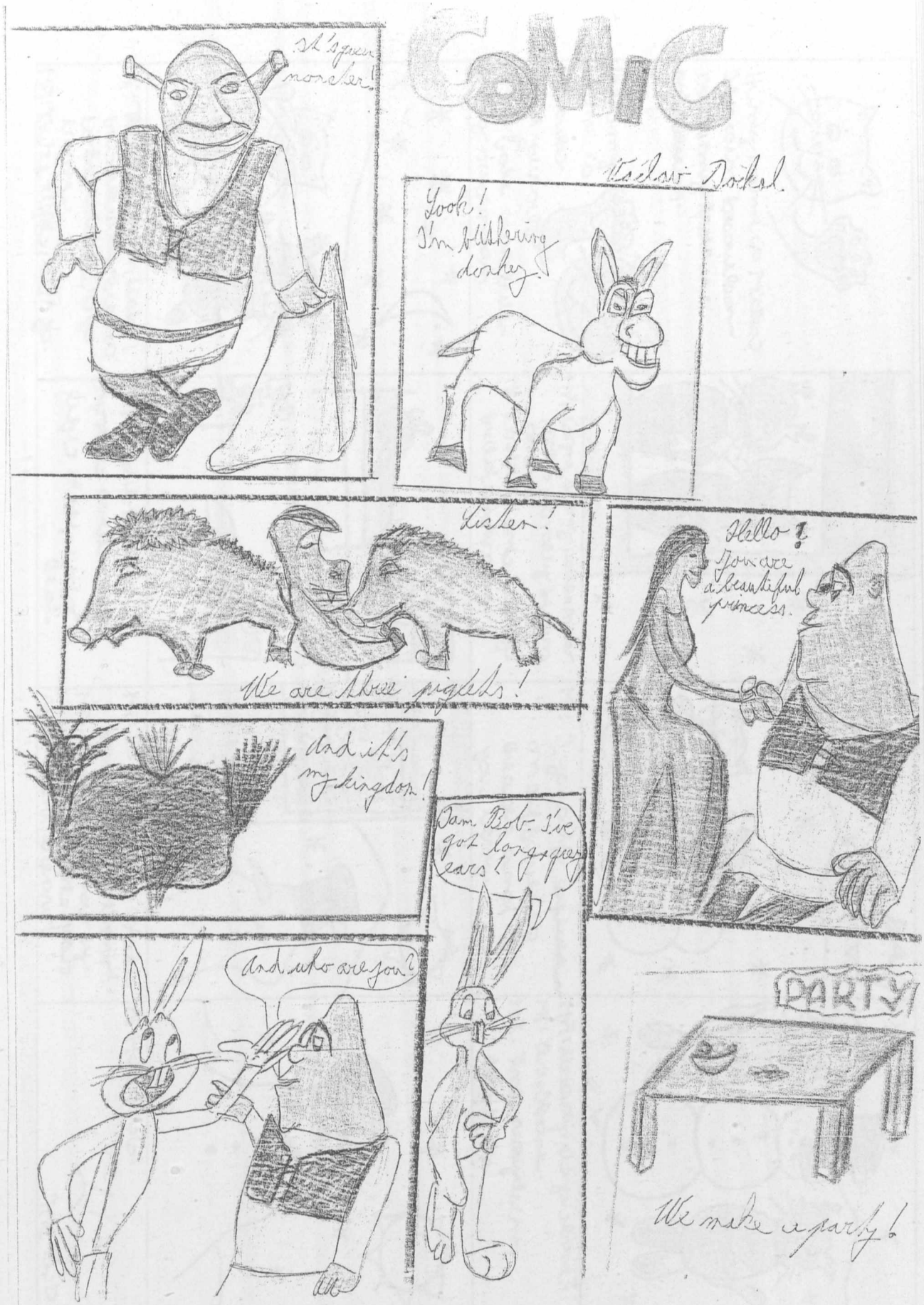


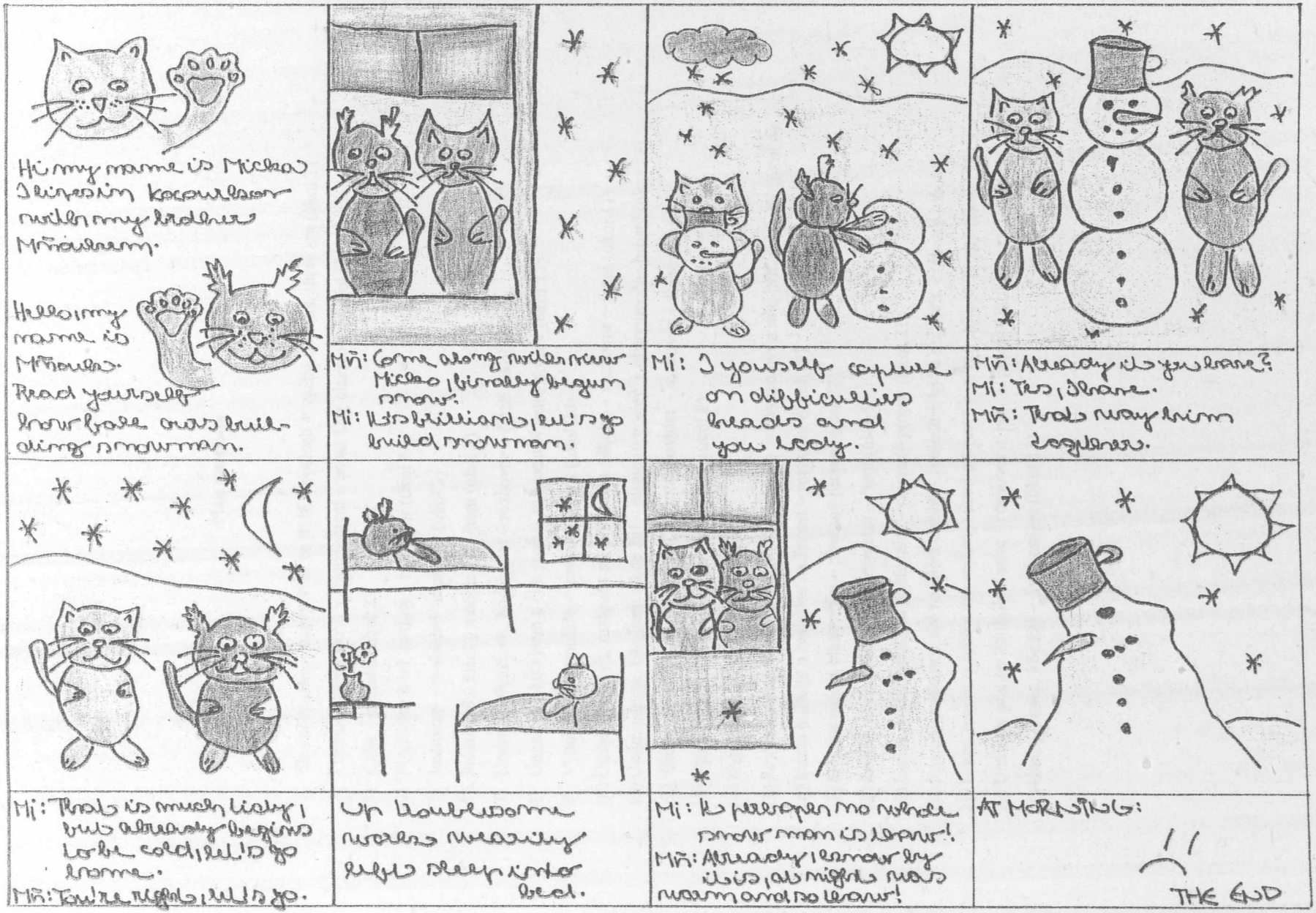
They got a lot of money by rescued man.



Next story finished good.

Příloha č. 21


COMIC
Václav Dvořák
Hi, I'm green monster!
Look! I'm talking donkey!
Listen!
We are three pigs!
Hello! You are a beautiful princess.
And it's my kingdom!
Oh no. Bob. I've got long-grey ears!
And who are you?
PARTY
We make a party!


Hi my name is Míša. I live in Kocourkov with my brother Míšulkem.
Hello my name is Míšulka. Read yourself how I like our building snowman.
Míš: Come along with me Míša I literally began snow!
Mi: It's brilliant, let's go build snowman.
Mi: I yourself capture on difficulties heads and you body.
Míš: Already is you done?
Mi: Yes, done.
Míš: That's way him together.
Mi: That is much tiny! but already begins to be cold, let's go home.
Míš: You're right, let's go.
Uh Loubkovo works already fully sleep in her bed.
Mi: It happen no wonder snow man is done!
Míš: Already I know by it is, as might not warm and so done!
AT MORNING:
THE END

Příloha č. 24

Plán portfolia

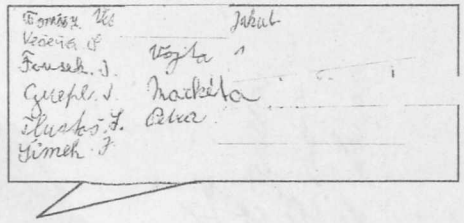
1) Slovní zásoba – názvy věcí ve třídě – poslech + vazba there is, there are (úkol 1)
2) Poznám známá slova v textu – čtení – téma: Our classroom (úkol 6)
3) Čísla – poslech (úkol 2)
4) Používání čísel, hodiny – rozhovor (úkol 14)
5) Instrukce – poslech + imperativ (úkol 3)
6) Jednoduché články s obrázky – čtení (úkol 7)
7) Umím se představit, poděkovat – rozhovor + fráze (úkol 10)
8) Umím říct, kdo jsem a čím jsem – samostatný ústní projev (úkol 17)
9) Vyplňování formuláře – písemný projev (úkol 20)
10) Umím pozdravit, rozloučit se, představit někoho – rozhovor + fráze (úkol 11)
11) Umím napsat, kdo jsem a kde žiji – písemný projev + přítomný čas prostý (úkol 23)
12) Umím se zeptat, jak se někomu daří a odpovídat – rozhovor + fráze (úkol 12)
13) Vyhledávání základních informací – čtení (úkol 8)
14) Nakupování – rozhovor (úkol 15)
15) Rozumím jednoduchým otázkám – poslech + sloveso být a mít, přít. č. prostý (úkol 4)
16) Umím požádat a reagovat na žádost – rozhovor (úkol 13)
17) Dokážu napsat blahopřání – písemný projev (úkol 22)
18) Rozumím zprávám na pohlednicím – čtení (úkol 9)
19) Umím napsat vzkaz na pohlednici – písemný projev (úkol 21)
20) Rozumím větám o své rodině a o sobě – poslech + být a mít, přít. č. prostý (úkol 5)
21) Umím mluvit o sobě a své rodině – ústní projev + být, mít, přít. č. prostý (úkol 19)
22) Umím se ptát na lidi kolem sebe – rozhovor + přít. č. prostý (úkol 16)
23) Umím popsat, kde žiji – ústní projev (úkol 18)

A 1
Poslech

Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajících se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.

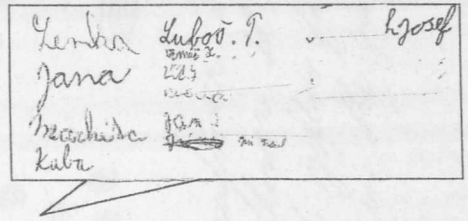
1) Rozumím názvům nejdůležitějších věcí ve třídě.

Splněno:



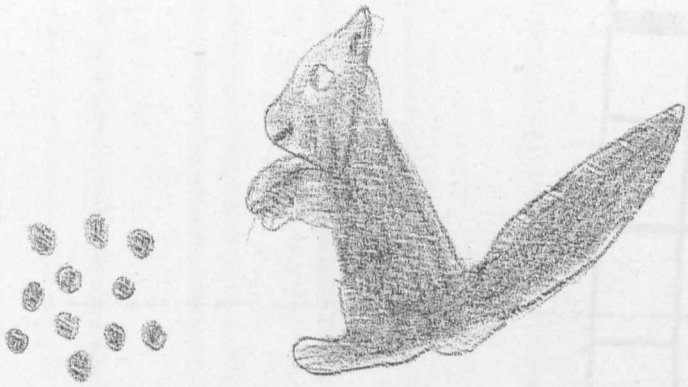
2) Rozumím číslům.

Splněno:

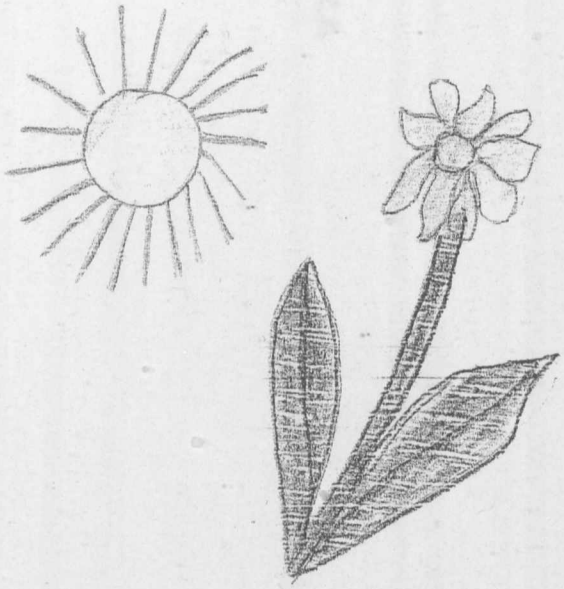


Příloha č. 25

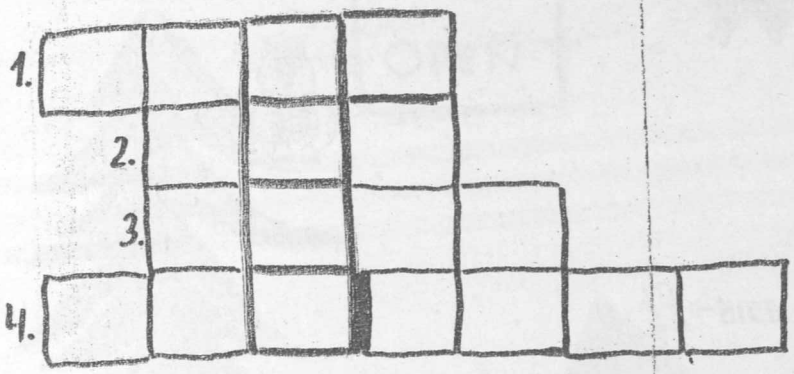
This is a squirrel. Squirrel lives in woods. It is orange and small. It eats hazel nuts. It has got a thick and big tail. It has got four legs and two ears.



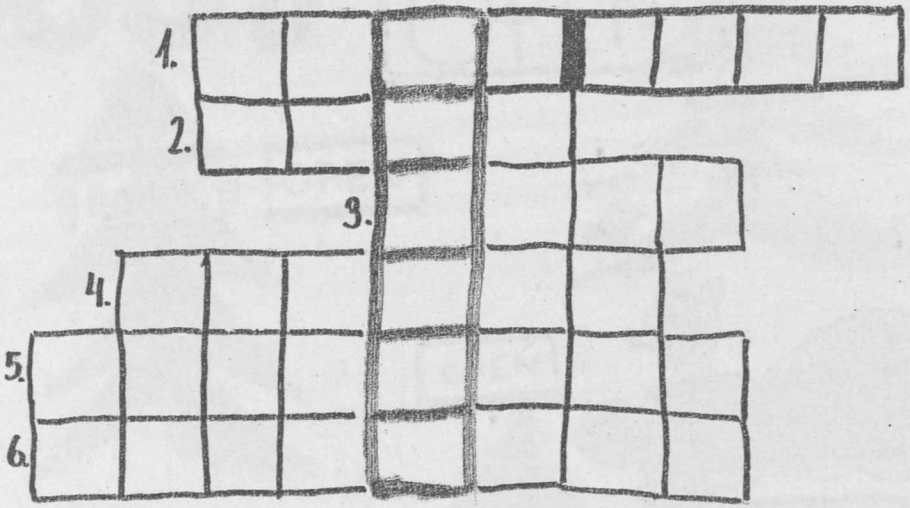
This is a sunflower. It is a big beautiful flower. It has got green leaves and yellow flower. It mostly grows in the garden. It turns to the sun.



Příloha č. 27



1. JESTŘÁB
2. LIŠKA
3. VLK
4. JELEN



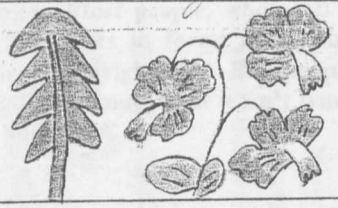
1. BOROVICE
2. KANEC
3. KLÍŠTĚ
4. SMRK
5. HOUBA
6. BORŮVKA

Příloha č. 28

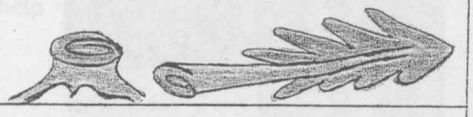
WOOD
OPEN
OPEN
OPEN
OPEN
OPEN
OPEN
OPEN
OPEN
OPEN
SNAKE
BIRD
STUMP
HUMMBOOH

Rainforests

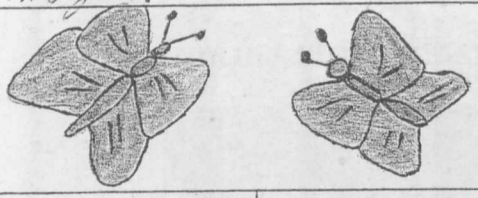
1. The rainforests contain lots of different kinds of plant. Deštné prales obsahují mnoho rozdílných druhů rostlin.



2. The earth's rainforests are disappearing.
Na Zemi stále ubývá deštných pralesů.



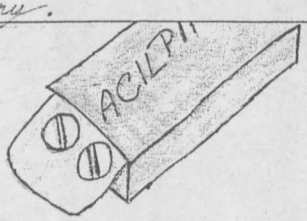
3. Rainforests are the ancestral home of thousands kinds of butterflies. Deštné prales jsou původním domovem tisíců druhů motýlů.



4. The Amazon rainforests in Brazil has a richer plant life than anywhere else on earth.
Amazonský deštný prales v Brazílii je obdařen několika druhy květin.



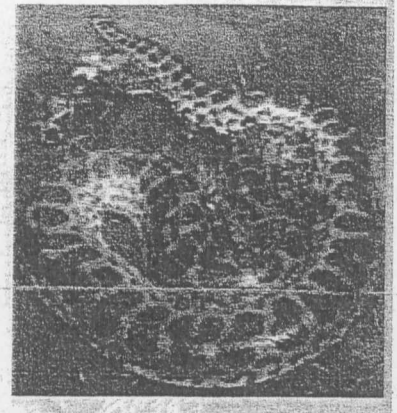
5. Aspirin is from tree bark.
Aspirýn se vyrábí ze stromové kůry.



Forests' snakes
made by
TvitPal

FORESTS' SNAKES

The rainforests are a very big water resource and oxygen faktory.



The rainforest is also the home for millions of animal species. In the rainforest there live snakes, too.

Snake is a reptile. In the rainforest ther live venomous, virulent, constrictor and innocous snakes. Most people, who aren´t in rainforest say: „The snakes in forest are outbreak and danger". They are frightened. But people, who live in the rainforest know, that it isn't true. Some snakes help to hunt food.

False is fact, that snakes hunting people!!!

The snakes shun people. The snake attacks only when it is in danger.
The rest of snakes are affraid of people. If snake sees a men or women it goes to the shelter. This do all snakes including anacondy and another constrictor.

You must stop kill snakes...



...also snakes kill you and your familly!!!!

Příloha č. 31

The Birds

Eagle Owl (Výr Velký)



CLASS:	Aves
ORDER:	Strigiformes
FAMILY:	Strigidae
GENUS & SPECIES:	*Bubo bubo*
Length:	66 cm

IT lives in Australia.
IT eats mice, rabbits and fools.
IT is dangerous.

Barn owl (Sova Pálená)





Food: Mouse and small animals.

Nesting : People Houses or Churchs.

Length: 14 inches Wingspan: 44 inches

Male: 15 3/4 oz

Female: 17 1/2 oz

IT ~~is~~ lives in Europe.

IT ~~color~~ is white-brown.

IT isn't dangerous.

IT is very ancisy in nasubaral

Příloha č. 32

GEOGRAPHOTHERS



① K_2 is lower than Mt. Blanc.
② Arabian peninsula is larger than Argentina
③ Greece is smaller than Italy
④ Madagaskar is smaller than Borneo.
⑤ North Amerika is larger than South America.
⑥ Cho Oju is higher than Makalu.
⑦ Desert Gobi is smaller than Patagonie.
⑧ America is larger than Asie.
⑨ Kjučerskaja is higher than Mt. Blanc.
⑩ America is longer than Asia.
⑪ Mt. Blone is higher than Gruzka.
⑫ Australia is longer than Asia.
⑬ Norika is smaller than Spain
⑭ France is bigger than Greece.
⑮ Řečica is larger than Praha
⑯ Russia is larger than Czech republic.
⑰ The USA is longer than Czech republic.
⑱ Mt. Everest is higher than Mt Blanck.
⑲ Desert Sahara is longer than desert Taklamakan

① England has got older history than America.
② In London is more sightseeing than Africa.
③ New York is older than Cyprus.
④ Car is longer than plane
⑤ Plate is larger than knife
⑥ My grandmother is yonger than my brother.
⑦ Sky scraper Chrysler is lower than Eiffel tower.
⑧ Cork have got bigger density than paraffin.
⑨ Emerald is harder than ruby.
⑩ Cleopatra lived earlier than Alexander Great.
⑪ Sumer empire was earlier than Babylon empire.
⑫ America was discovered earlier than world was sailed around.
⑬ Our school is older than the grammar school is New City of Moravia

ANSWERS

Geography: ① F; ② F; ③ T; ④ T; ⑤ T; ⑥ F; ⑦ F; ⑧ F; ⑨ T; ⑩ F; ⑪ T; ⑫ F; ⑬ T; ⑭ T; ⑮ F; ⑯ T; ⑰ T; ⑱ T; ⑲ T;

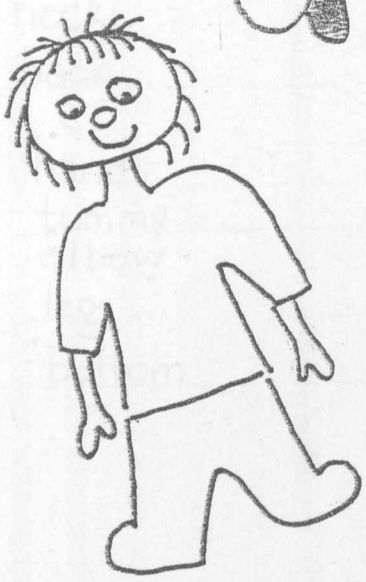
Animals: ① T; ② T; ③ F; ④ T; ⑤ F; ⑥ T; ⑦ T; ⑧ F; ⑨ F; ⑩ T; ⑪ T; ⑫ T; ⑬ F; ⑭ F;

Plants: ① T; ② T;

Others: ① T; ② T; ③ F; ④ F; ⑤ T; ⑥ F; ⑦ F; ⑧ F; ⑨ F; ⑩ F; ⑪ T; ⑫ T; ⑬ T;

Waters: ① T; ② F; ③ T; ④ T; ⑤ F; ⑥ F; ⑦ T; ⑧ F; ⑨ T; ⑩ F; ⑪ F; ⑫ F; ⑬ T;

GUINNESS WORLD OF RECORDS

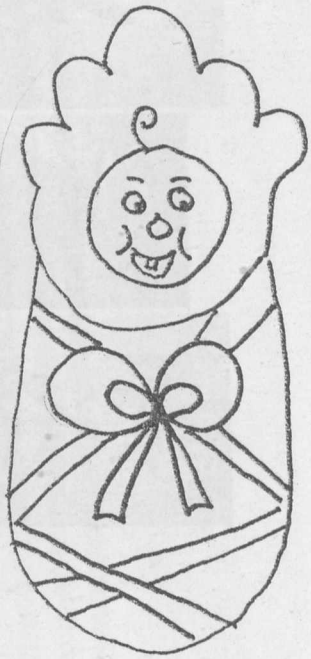


Pigmy:

The smallest human (is) pigmy. There are many of them on the world, but most of them are in America. The smallest measures 45 cm.

The fattest baby:

The fattest and biggest baby is a boy. In 10 months this boy weighted approximately 30 kg. His family is very good. Sometimes people say (his) mum, that her baby is fat, ugly,... but his mum thinks, that her boy is normal. The boy has got an illness. The illness is transported from mothers to her baby.



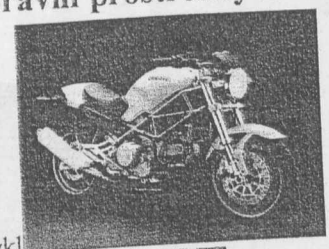
hair



head
ear
tooth - teeth
tongue
neck
back
hand
tummy
elbow
leg
bottom

eyebrow
eye
nose
mouth
arm
finger
thumb
chest
knee
foot
toe

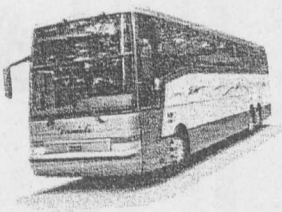
Dopravní prostředky means of transport



Motobike – motocykl



Auto – car



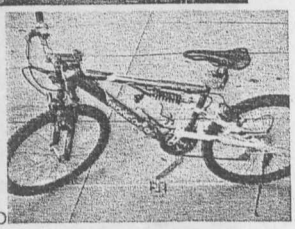
Bus - autobus



Plane - letadlo

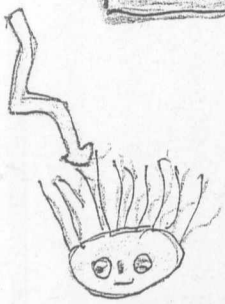


Tube - metro



Bycicle – kolo

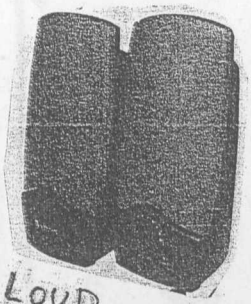
ELECTRO SHOP





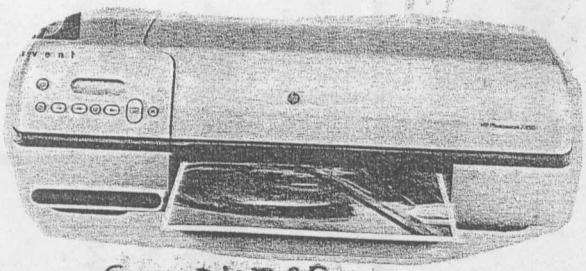
CALCULATOR

150,-



LOUD SPEAKER

500,-



COMPUTER PRINTER

2 500,-



DIGITAL PHOTOCAMERA

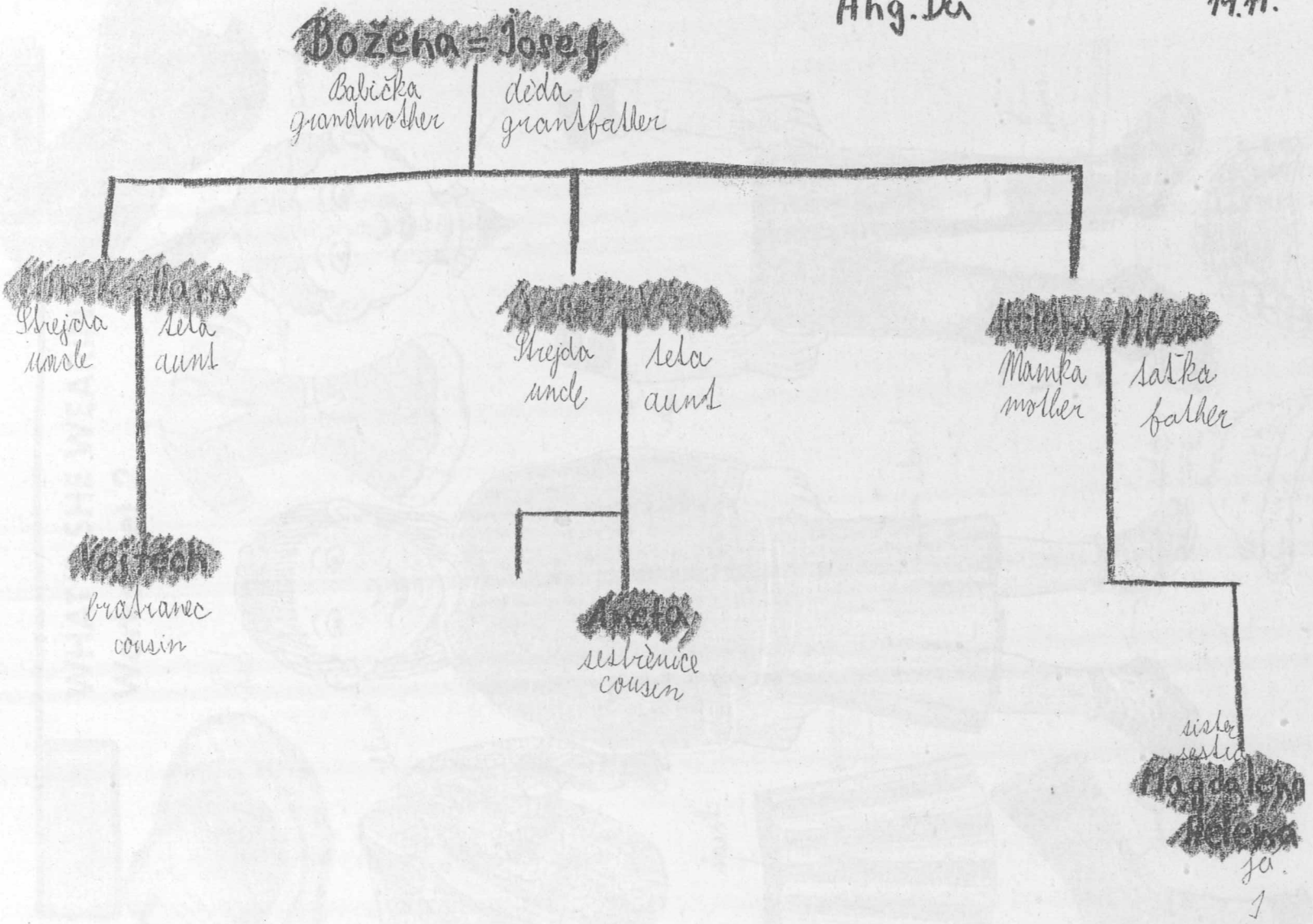
16 900,-

TELEVISION



5000,-

Ang. Dá 19.11.



Příloha č. 37

Příloha č. 38

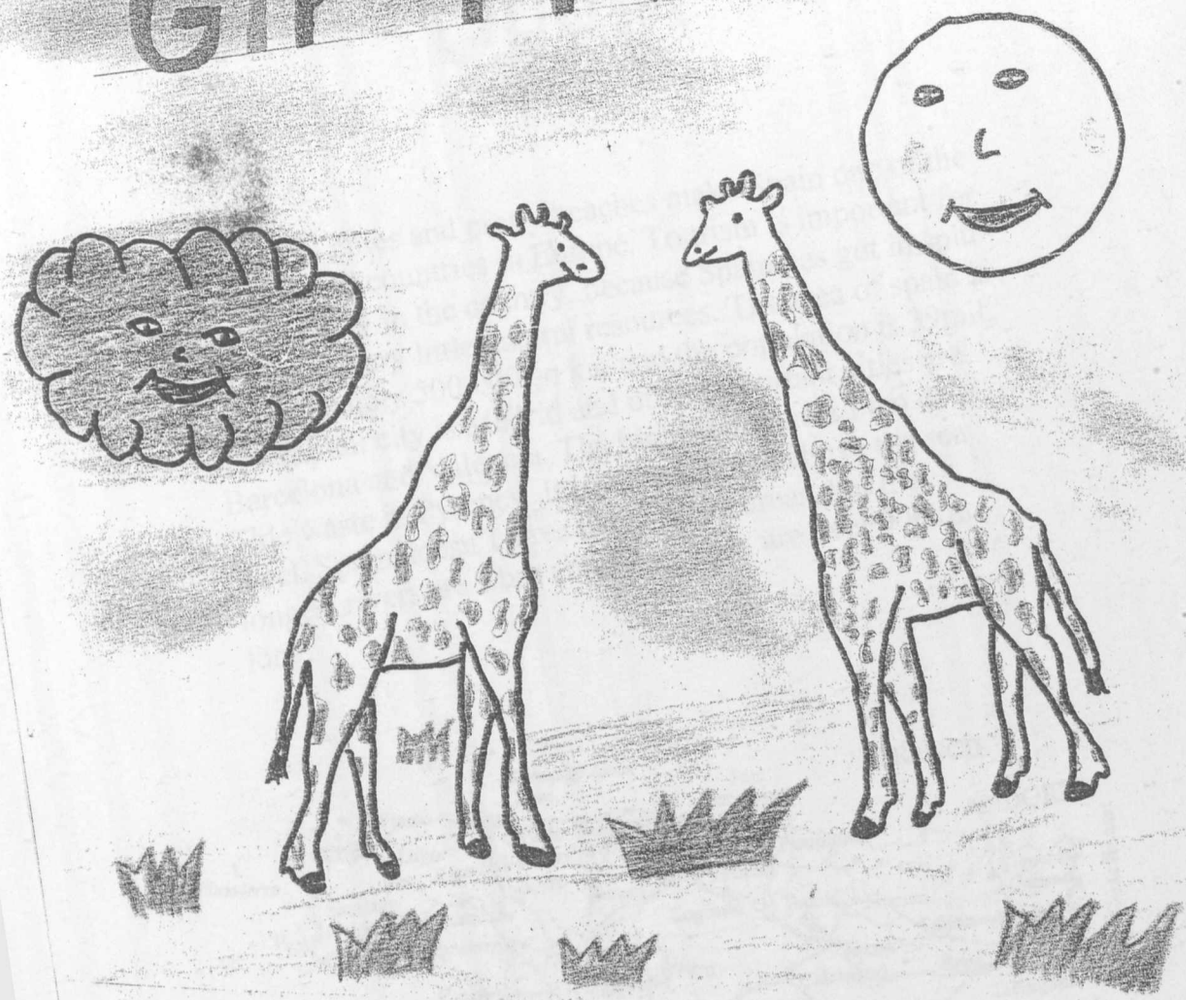


This page has been downloaded from www.the-bus-stop.net. It is photocopiable, but all copies must be complete pages. Copyright © Macmillan Publishers Limited 2002.

onestopenglish .com
Solutions for English Teaching

Příloha č. 39

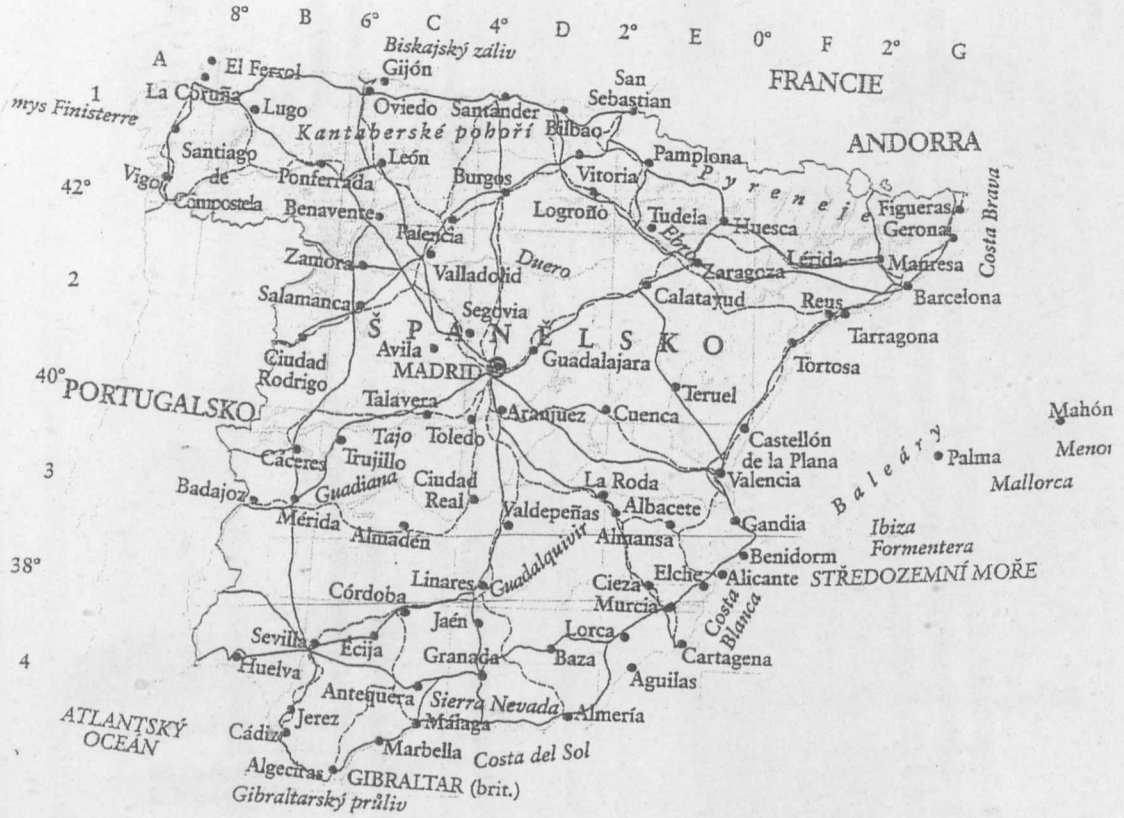
Gir ffe



A giraffe has got a long neck.
It is brown and yellow.
It lives in Africa.
It has got brown marks.
It likes leaves and fruit.
It has got a long tail.
It has got four legs.

Spain

Historical cities and pretty beaches make Spain one of the most visited countries in Europe. Tourism is important for the economy in the country, because Spain has got in spite of its area very little natural resources. The area of spain is approximately 500 000 sq km and the population is 39mil. The capital city is Madrid and other important cities are Barcelona and Valencia. The highest mount is Pico de Tide waste in Pyreney. It is 3718m heigh above the sea level. Spain doesn´t have many water areas, but the longest rivers are Ebro and Tajo. They are over 900km long.



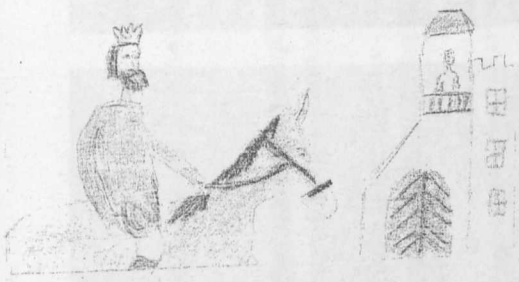
Night on the Karlštejn



K: I leave for Karlštejn, Eliška.
E: Take me with.
K: Women can't to the castle.



K: Goodbay.
E: Return early.



C: Welcome.

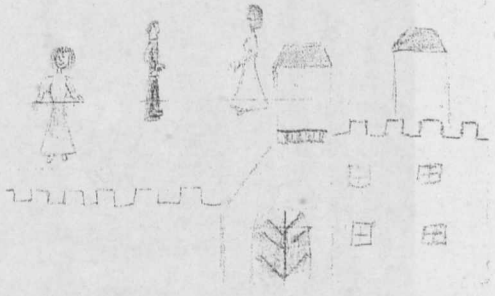


K: Good morning, men.
M: Good morning, Majesty.
M_1: I need to talk to you.
K: I turn up at once.
M_2: Can I see the castle?
K: Of course!



E: I am here. I hope that I am not discovered.

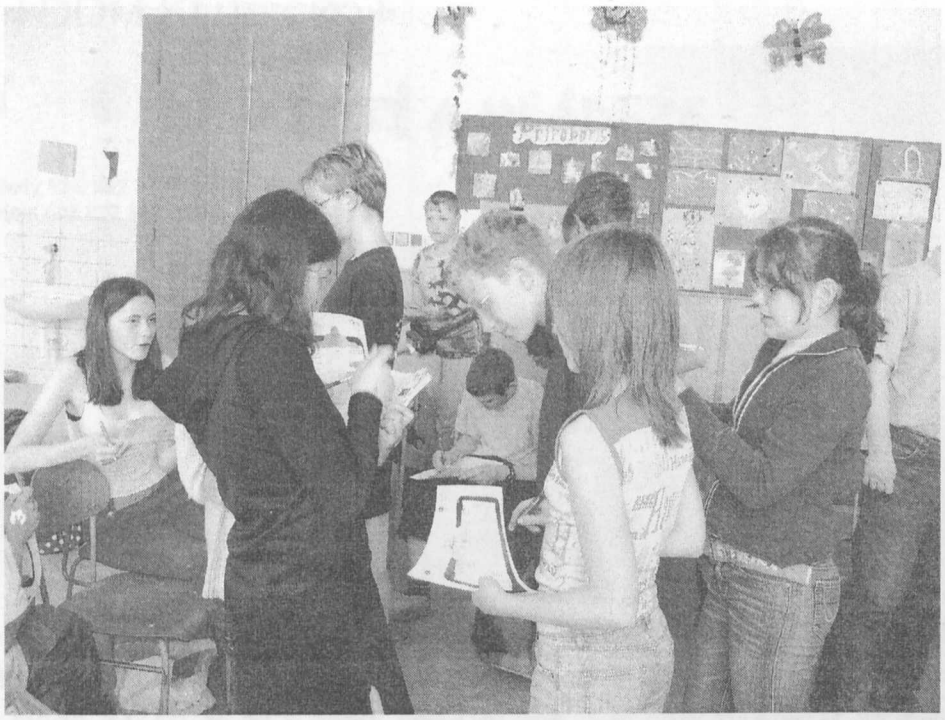
M_2: I have sucpision, that woman is here.
K: It is impossible.

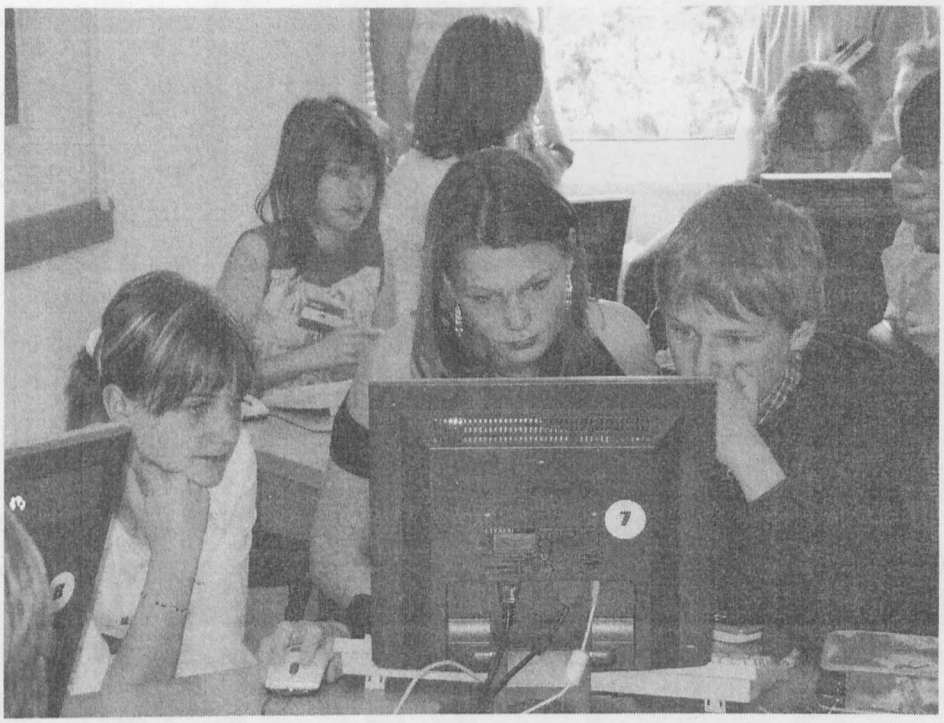


Eliška leaves the castle with the help of the king.

E: I lost in wood on the morning ride.
I spotted the tower of Karlštejn.
I came to request for refuge.
K: Castle is accessible for women now.

Příloha č. 42



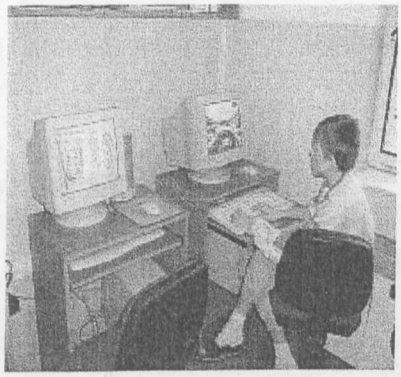


Wednesday

+DDM KLUBICKO+

klu íčko DŮM DĚTÍ A MLÁDEŽE

Výhledy 526, 592 31 Nové Město na Moravě
Telefon: 608 822 562, 566 616 151



In the morning, we went to Klubicko. First, I went to the computer and checked my e-mail. Then I have played table tennis. Later I went to the drawing room an I have made a picture of a schip and the sea. I m goin to give it to my mother. Sunday it is motherday. Then I have played on the playstation, ice hockey.

+PERNSTEJN CASTLE+



We were in cactle Pernštejn.
Pernstejn is one of the most important and most beautiful castles in Moravia. From the mid- 19th century it was the seat of the lords of Perstejn who for centuries played an important role in the political affairs of the Czech kingdom. Its present appearance results from the late Gothic transformations the castle underwent between 1450 and 1550. It came to be known as the *marble* castle because of the marble-like local stone used to frame the doors and windows. Th castle has preserved some of its alveolar vaulting. At the end of the 16th century the family was obliged to sell both the castle and attendant estate,



JANUARY	FEBRUARY	MARCH
1. - first day new year New Year's Day	love day valentine.	2003 - Užhorod carnaval Easter
APRIL	**MAY**	**JUNE**
Witch days 29. - day dance 1 Fool's Day Queen Day	mother day May Day	29 - mam Inge 1. - day children
JULY	**AUGUST**	**SEPTEMBER**
PRÁZDNINY HOLLYDAYS 6 - Jan Hus	15. - nam Hana	2. - name Adela 1. - first school day
OCTOBER	**NOVEMBER**	**DECEMBER**
28. - vzniku - vznik republ lic - hollydays	2. day TV 13 - day not su 17 - Student's day	31. 12. - Silvestr Christmas Sinterklaas 19-12-1990 Inge Jarig 26. 12. 1990 - ADA 30. 12. 1990 - HANKA + Mikuláš

Personal celebrations (birthdays, wedding anniversaries, etc.)
National holidays and celebrations
Religious festivals

© Oxford University Press Photocopiable

Jorrit

My best Dutch friend is Jorrit and his full name is Jorrit Huis in het Veld. His friend call him Freaky J or Crazy J, because he is little bit crazy. He was born in Apeldoorn. That is in the middle of the Netherlands. Now he live in Waalre a village near by Eindhoven.
Crazy J is fifteen years old and he is 185 centimetrs long and his weight is 70 kg. His eyes have blue color and his hair is dark brown.
His favorit sport is football and he is good in this sport. Freaky J's favorit group is „Basement Jaxx „ song: „Bitch" and favorit singer is Guus Meeuwis (Dutch singer). His favorit food is burger king food and favorite drink is beer and he hates chickens.
I was happy when he was here, because with him was lot of fun, and I hope we go to Netherlads next year.

Jeníček

17th June

Revision test

Tento text se mi líbil.
Vypráví o klukovi Bivoji
B Popy, Vadimu a kapitánu Ledo
Nejvíc se mi líbil příběh o Zlatý
Přilbičky byli hodně dobrodružné
protože naši kamarádi pátrali
po strašném Profesoru Brejnov
nakonec ho slejzně chytli a zavřel
do vězení a zachránili tím
Zpěváčky Bluepurd sestry.

Revision - text

Tento článek se mi líbyl nejvíc
se mi líbil ten poslední článek
protože už byl konec profesorova
plánu Blubra získat už mohli
nám vpřísat ale bylo také dobré
jak Captain Thadow jezdila se psem
na motorce. ale mohli jíšť na
koni napsa jestli zavřeli i jeho
přítelkyni.

17th June.

Revision - test

Docela se mi líbil ale nebylo tam
nic zajímavého a 1 článek se mi moc
líbil byl to článek o Narážidlech
líbil se mi článek proto že vyprávěli
Br. Brain. Nejlépe jsem čtl článek
The Wall Creek hotel

OD3U5

Úkol	Slovíčka	Gramatika	Obtížnost
1	ony	[illegible]	- střední
2	secondly	(určitý neurčitý) — // —	- [illegible] - středn
3	[illegible] school	dec. dobrý	- lehké
4	—	—	- mylikcí
5	keen	(větší zrozumim)	- střední

Jak si myslím, že to dopadne: 1-(2) [illegible]
(max 1)

OD3U5

Úkol	Slovíčka	Gramatika	Obtížnost
1	na pohodu	na pohodu (mužská rodilá mladina)	1
2	na pohodě	- snaží se vložit slovíčka věta s neurčitým členem ze dobře	2-3
3	na pohodu	v pohodě	1
4	- sám nevěděl neznámodem!	v pohodě	1
5	- co je MARTIAL ART? v pohodě větší 7	občas vymechává rameš :-)	1

Jak si myslím, že to dopadne: NEVÍM TO MUSÍ POSOUDIT UČITEL, ALE PODLE MĚ LEHKÁ PÍSEMKA. TAKŽE ASI 1-2 DOUFÁM.

- ve školní větě není rozdíl co koho
- musí se být nějaký styl (blogstation)
- nenosí přesně určeno co se rozumí
- ještě že jsou kontrolační známka:

OD3U5

Úkol	Slovíčka	Gramatika	Obtížnost
1	-	-	střední lehká
2	secondly	1-10	lehká
3	-	-	lehká
4	-	4, 5 (10)	střední lehká
5	keen, marked	1-10	lehká

i myslím, že to dopadne: hodně špatně - 3-4 ?

ední knih.Pef UK
592060429