

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika

Josef S m e j k a l

Řízení učební činnosti žáků ve výuce cizích jazyků

**Managing Pupils' Learning Activities within a
Foreign Language Instruction**

Disertační práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiřina Taxová, DrSc.

2007

Prohlášení o původnosti práce

„ Prohlašuji, že jsem disertační práci vykonal samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury“.

Josef Smejkal

V Ústí nad Labem, 30. 3. 2007

Abstrakt

Tato práce pojednává o moderních přístupech k řízení učební činnosti žáků ve výuce cizích jazyků. Poskytuje nástin nejdůležitějších vztahů a efektů, které vznikají v rámci sledované oblasti. Obsažený výzkum se zaměřuje na posouzení otázky, jakou roli hrají zvolené vnitřní charakteristiky učícího se jak v oblasti používání cílového jazyka, tak i v oblasti rozmanitých postojů k učebním a vyučovacím činnostem. Výsledky výzkumu odhalily, že tyto zvolené vnitřní charakteristiky učícího se jsou hlavním faktorem, který ovlivňuje jak množství studenty používaného cílového jazyka, tak i postoje studentů k učitelovu přístupu k řízení výuky cizích jazyků.

Abstract

This dissertation deals with new ways of managing pupil's learning activities within a foreign language instruction, and attempts to outline the most important relations and effects emerging within this framework. Its research is focused on mapping and analyzing the role of two selected learner internal characteristics in both the sphere of target language use and in the sphere of various attitudes towards teaching and learning activities. Its findings reveal that these selected learner internal characteristics are the main factor influencing the amount of the target language use and the attitudes towards teacher's approach to managing his foreign language instruction.

Obsah

Úvod

1	VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH TÉMOTVORNÝCH POJMŮ	
1.1	Řízení učební činnosti a řízené učení	3
1.1.1	Učební činnosti ve vyučovaném procesu	7
1.1.2	Proces a fáze výuky	8
1.1.3	Výuková metoda jako složka výukového systému	8
1.1.4	Modely řízení učení a kontinuum vyučovacích metod	10
1.1.5	Učitelova koncepce řízení, modely výuky a přístupy k učení	12
1.1.5.1	Koncepce řízení výuky	13
1.1.5.2	Zobrazení interakcí v přístupech k učení	15
1.1.5.3	Učební činnost žáka ve vyučování	18
1.1.6	Srovnání tradičních a moderních modelů výuky	18
2	OD TRADIČNÍHO K MODERNÍMU POJETÍ ŘÍZENÍ VYUČOVÁNÍ A UČENÍ	22
2.1	Vývoj postupů k výuce a učení	22
2.2	Znaky moderní výuky	23
2.2.1	Autonomie žáka jako jeden ze znaků moderní výuky	24
2.2.2	Vzájemný vztah autonomie a motivace	25
2.2.3	Autonomie studentů v rámci kooperativního učení	25
2.2.4	Interakce mezi jednotlivými participanty vyučovacího procesu	26
3	VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ	28
3.1	Výuka jazyků v rámci řízeného učebního prostředí	28
3.2	Kroky cizojazyčné výuky	29
3.2.1	Organizace učebních aktivit	31
3.2.2	Motivační a individualizační aspekty výuky cizího jazyka	36
3.3	Principy a metody výuky cizího jazyka	38
3.4	Interakce ve výuce cizích jazyků	42
3.5	Autonomie při výuce cizích jazyků	44
3.6	Učební styly a strategie ve výuce cizích jazyků	45
3.7	Kooperativní učení ve výuce cizích jazyků	47
3.7.1	Tradiční a kooperativní výuka cizích jazyků	47
3.8	Motivace ve výuce cizích jazyků	48
3.9	Nový pohled na učení cizích jazyků	50
3.9.1	Cílový a rodný jazyk ve výuce cizích jazyků	50

4	VÝZKUM V OBLASTI VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	58
4.1	Záměr výzkumu	58
4.2	Stanovení výzkumného problému	58
4.3	Formulace výzkumných cílů	59
4.4	Stanovení výzkumných hypotéz	59
4.5	Komentář k volbě uvedených hypotéz	61
4.6	Výzkumné pole hypotéz	63
4.6.1	Strukturace závislých a nezávislých proměnných výzkumu explicitně začleněných do jednotlivých hypotéz a podhypotéz	67
4.7	Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotéz a detailní strukturace jednotlivých proměnných výzkumů	68
4.8	Základní charakteristika výzkumu	72
4.9	Použité metody výzkumu	72
4.10	Strukturace výzkumu	73
4.11	Popis předmětu výzkumu	74
4.12	Zpracování a vyhodnocení údajů vztahujících se k hypotézám	75
4.13	Vyhodnocení dotazníkového šetření	76
4.13.1	Vyhodnocení dotazníkového šetření – údaje vztahující se k hypotézám	77
4.13.2	Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 – úroveň cizojazyčné kompetence	83
4.13.2.1	Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 b – úroveň motivace učit se cizí jazyk	83
4.13.2.2	Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 c – studentské preference ve vztahu ke kompetenci	87
4.13.2.3	Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 d - studentské preference ve vztahu k motivaci	91
4.13.2.4	Údaje vztahující se k podhypotéze H 2 I a	96
4.13.2.5	Údaje vztahující se k podhypotéze H 2 I b	100
4.13.2.6	Údaje vztahující se k podhypotéze H 3 I a - motivace x kontext	101
4.13.2.7	Údaje vztahující se k podhypotéze H 3 I b - kompetence x kontext	101
4.13.2.8	Údaje vztahující se k podhypotéze H 3 I a - motivace x interakce	104
4.13.2.9	Údaje vztahující se k podhypotéze H 3 I b - kompetence x interakce	108
4.13.2.10	Údaje vztahující se k podhypotéze H 4 I a H 4 II motivace x kompetence	111
4.13.2.11	Vyhodnocení platnosti hypotéz a podhypotéz výzkumu	115
4.14	Vyhodnocení hypotéz	116
4.14.1	Hypotéza H 1	116
4.14.2	Hypotéza H 2	116
4.14.3	Hypotéza H 3	117
4.14.4	Hypotéza H 4	118
4.15	Stručný závěr základních výstupů výzkumu	118
4.16	Komentář k některým zjištěným vztahům proměnných	

a stručný nástin komparace se zahraničními studii 121

ZÁVĚR 123

POUŽITÁ LITERATURA 124

SEZNAM PŘÍLOH

T E Z E

Název VŠ: Univerzita Karlova
Fakulta : Filozofická fakulta
Katedra : Katedra pedagogiky
Studijní obor, program: Pedagogika,

Autor práce: Josef Smejkal
Název disertační práce v češtině: Řízení učební činnosti žáků ve výuce cizích jazyků
Název disertační práce v angličtině: Managing Pupils' Learning Activities within a Foreign Language Instruction

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jiřina Taxová, CSc.

Rok podání práce: 2007

ÚVOD

Tato práce se zabývá specifickou oblastí dnes vysoce aktuální problematiky řízení. Z obecného pohledu lze totiž říci, že dnes dochází k přeměně dříve tolik preferovaného řízení (ve smyslu převážně direktivně, explicitně a extraorganisticky orientované determinace chování druhého jedince) ve vedení (ve smyslu převážně nedirektivního působení na chování druhého využívajíc při tom též implicitních a intraorganistických procesů).

Zatímco řízení vychází spíše z behavioristických kořenů, vedení je postaveno na kognitivně-konstruktivistických základech. V oblasti řízení výuky cizích jazyků je uvedený vývoj o to složitější, že zde k němu v historii již několikrát došlo a mnohdy vedl od extrémně direktivní (ve smyslu pedeutologickém) k extrémně nedirektivní až liberální pozici (ve smyslu pedocentrickém). Dodnes v této oblasti není vývoj z uvedeného pohledu ještě zcela ustálen, ba mnohdy zde vzniká rozpor mezi nově vznikajícími nedirektivními vyučovacími přístupy a metodami existujícími „převážně v teoretické podobě“ na jedné straně a v podobě reálné výuky na školách, kde dnes převažuje zcela direktivně orientovaný přístup k výuce cizích jazyků.

Tato práce vychází z uvedených problémů a kontradikcí a zaměřuje se na hlavní složku řídicí činnosti učitele, pod níž vnímá jeho rozhodovací pravomoc, na kterou nahlíží v rámci výuky cizích jazyků jednak z pohledu učitelova rozhodování o míře jeho řízení učebních činností žáků a jednak též z pohledu jeho rozhodování o tom, v jaké podobě bude poskytovat studentům sociálními konstruktivisty preferovaný tzv. jazykový vstup. Tyto otázky však práce nezkoumá tradičním s řízením kompatibilním „behaviorálně-kognitivním“, ale spíše s vedením kompatibilním kognitivně-konstruktivistickým způsobem. Vlivem dominance direktivity řízení v oblasti výuky cizích jazyků byly totiž až donedávna upřednostňovány a realizovány především výzkumy metod, cílů výuky, postojů či názorů učitelů, taxonomií úspěšného učitele apod. Vůbec či zcela minimálně se nepřihlíželo k názorům, potřebám či možnostem samotných učících se, ale k výzkumnému zjišťování těchto jejich charakteristik téměř či vůbec nedocházelo. Až v posledních desetiletích právě díky kognitivně-konstruktivistickým vyučovacím přístupům, se však začíná pomalu situace obracet a badatelé začínají vnímat potřebu zjišťování individuálních zvláštností a potřeb učících se.

Přestože tedy tato práce má v názvu slovo „řízení“, pohlíží na danou problematiku z „moderního“ úhlu pohledu – tj. řízení, jeho míra a rozhodování pohledem učících se. Aktuálnost práce spočívá především v tom, že výzkumů řízení učebních činností z pohledu učitelů bylo dosud díky panujícímu paradigmatu provedeno již velké množství, zato výzkumů řízení z pohledu učících se je dodnes stále nedostatek, což se snaží tato práce změnit.

Uvedené premisy vedly ke zformalizování základní orientace této práce, která se zaměří na sledování problematiky řízení učebních činností žáků při výuce cizích jazyků, jejíž současný stav z pohledu studentů bude zkoumat v rámci terciárního vzdělávání. V práci se hojně vyskytující pojmy žák a student zde odpovídají obsahově zastřešujícímu a integrujícímu pojmu učící se, a proto jsou zde autorem vnímány a používány jako obsahově zcela totožné. Práce nahlíží na problematiku řízení výhradně z pedagogického a rámcového pohledu, a proto neobsahuje obecnou analýzu či popis problematiky řízení, které vnímá čistě z pedagogického pohledu učení či učebních činností. Z týchž důvodů práce si ani neklade za cíl popisovat problematiku učení, učebních činností, výuky, vyučovacích metod a jiných dílčích konstruktů. Práce si totiž klade za cíl pohlížet na problematiku řízení učebních činností žáků prizmatem

míry řízení , a proto spíše kumulativním sumarizačním a rámcovým pohledem vrhá světlo na většinu potenciálních či reálných proměnných v této oblasti.

Práce se skládá z teoretické části, v níž přibližuje výše uvedenou optikou vybrané aspekty zvoleného tématu, přičemž si neklade za cíl zabývat se vyčerpávajícím způsobem každým z jeho partikulárních fenoménů, a to z důvodu zvolené širší záběru. V souladu s primární orientací práce na moderní paradigma výuky cizích jazyků se práce přednostně zaměří na většinou nekognitivní vybrané aspekty moderně koncipované výuky na kognitivně-konstruktivistických základech. V první části práce tedy budou převažovat výstupy sekundárního výzkumu dané problematiky. Druhá část práce bude věnována primárnímu výzkumu v podobě dotazníkového šetření zaměřeného na studentské vnímání míry učitelova řízení při výuce cizích jazyků a na sledování míry používání cílového jazyka ve výuce cizích jazyků. Důležitým aspektem práce je srovnání získaných výstupů s výstupy některých analogicky orientovaných zahraničních studií.

Úvod do problematiky řízení učební činnosti žáků

Termín „řízení učební činnosti žáků“ byl zvolen pro tuto práci, přestože samotný uvedený název vychází z dnes již zastaralých behaviorálních základů a ve své původní podobě chápe řízení na obecné, spíše kybernetické úrovni¹, z níž se vytrácí „živý člověk“. (Kulič, 1992, s.160-163) V této práci je však „řízení učební činnosti žáků“ vnímáno v moderním kontextu, který přibližuje Kulič následovně: „*Do nedávné doby se teorie, úvahy, výzkumy v této oblasti zaměřovaly především na psychologii řídicí činnosti učitele – v popředí byla témata „metody vyučování, styly výchovy, úloha osobnosti učitele“, s případným přihlédnutím k vývojovým zvláštnostem v pojetí „průměrného žáka“ určitého stupně. Tento přístup se nyní zásadně mění na psychologii interakce žáka a učitele, řízeného subjektu a řídicího systému Učíci se... se rozvíjí v interakcích a podněcovaných činnostech učebních i poznávacích provázených na základě mechanismů metakognice, sebekontroly, sebehodnocení akty autokonstrukce, vědomého či konkomitantního utváření sama sebe. Subjekt není tedy jen produktem pedagogického působení, ale dostává se mu více autonomie i zodpovědnosti za sebe sama. Posun tedy směřuje k zavedení ústřední komponenty systému – konkrétního živého jednatelce, existujícího ovšem a rozvíjejícího se v souběhu pedagogického působení, v sociálním styku v dyádě, skupině, v kolektivu, ve společnosti, ale s přiznáním značné míry jeho lidské svébytnosti.*“ (Kulič, 1992, s. 115-116) Tato práce proto nebude pohlížet na řízení učební činnosti žáka výhradně z pohledu učitele, ale zaměří se též (především ve výzkumné části) na analýzu „subjektu učení“ a „vnitřního modelu subjektu“, což jsou dvě části blokového schématu systému řízeného učení, které byly zcela přehlíženy v rámci tradičního didakticko-funkcionálního modelu řízeného učení. Na řízení bude tudíž v práci pohlíženo skrze pojmy interakce, autonomie, motivace, sebehodnocení apod., které vyjadřují moderní smysl řízeného učení jakožto facilitace lidského učení a poznávání prostřednictvím otevírání stále většího prostoru pro přechod subjektu k psychické autoregulaci a v podporování psychického rozvoje jednatelce. (Kulič, 1992, s. 160)

1. Vymezení základních tématových pojmů

V této úvodní kapitole, která slouží též pro účely uvedení do rámce zkoumané problematiky, budou postupně představeny některé základní pojmy, přístupy a pohledy, z nichž práce vychází buď přímo, nebo implicitně v rámci dané problematiky předpokládá jejich existenci, funkčnost či splnění jejich podmínek. Vymezení odborného rámce a obsažených pojmů bude zde sestávat ze dvou základních oblastí práce (a) řízení učební činnosti, b) vyučování, učení a osvojování cizích jazyků), které se liší svým základním zaměřením, a které budou dále detailněji rozpracovány na konkrétní podkapitoly. Obecně lze však říci, že na každou z těchto dvou základních oblastí bude v této části práce nahlíženo jak z úhlu psychologického, tak i pedagogického a didaktického.

1. 1 Řízení učební činnosti a řízené učení

Pedagogicky orientovaný pojem řízení učební činnosti žáků

Pojem **řízení učební činnosti žáků** i pojem řízení vyučovacího procesu vycházejí z premisy, že učení je možné řídit jako každý jiný děj a že prostřednictvím promyšleného řízení

¹ jako sled rozhodnutí v rámci určitých schémat

poznávací činnosti (stanovení optimálního postupu, operací, úkolů a jejich posloupnosti) a důslednou kontrolou lze zvýšit efektivitu vyučování. (Spilková,1996,s. 19)

Z pohledu řízení učební činnosti lze říci, že ve vyučování je silně zastoupen vztah mezi řídicím činitelem (tj. učitelem a jeho řídicí činností) a řízeným činitelem (tj. žákem a jeho učební činností). (Kolář, 1984) Systém řízeného učení pohlíží na řízení jako na důležitou determinantu lidského učení se skládá **ze dvou subsystémů** – jeden z nich je **řízený** a ten druhý je **řídicí**. Řídicí subsystém obsahuje tyto složky:a/informační báze pro řízení a rozhodování, b/promyšlený program řízení a rozhodování, c/realizační oblast řízení). (Průcha, 1995 ,s.193-194) Samotný pojem a myšlenka řízení učební činnosti žáků (a potažmo i řízení vyučovacího procesu) vychází z teoretického základu programového vyučování mezi jehož představiteli se řadí především B.F. Skinner, S.L. Pressey, N.A. Crowder, G. Pask, D. Tollingerová, V. Kulič a D. Cram. Přestože je programové vyučování některými autory označováno jako metoda i jako organizační forma vyučování, lze jej řadit též mezi samostatné koncepce vyučování, a to - podobně jako problémové vyučování. (Spilková,1996,s.19).

Zmíněné programové vyučování, jakožto teoretický fundament řízení učební činnosti žáků, prošlo svým největším rozvojem v 60. letech 20. století, kdy bylo ústředním tématem dobových didaktických teorií.. Podstatu této koncepce vyučování vycházející z kybernetických přístupů lze vyjádřit 5-ti základními principy:

1/*Princip malých kroků* (tj. učivo je rozloženo do logicky uspořádaného sledu malých, na sebe navazujících úseků či kroků, z nichž každý obsahuje:a/ vysvětlení problému,b/úkol, c/ otázka, d/ odpovědi),

2/*Princip aktivní odpovědi* (tzn., že v rámci každého kroku musí žák aktivně reagovat, a to buď tak, že buď odpovědi sám vytváří nebo vybírá jednu z nabízených alternativ),

3/ *Princip bezprostřední kontroly, zpevnění* (tj. informaci ohledně správnosti či chyby ve své odpovědi obdrží žák ve formě zpětné vazby vždy po uskutečnění daného kroku, což probíhá na základě behavioristického schématu učení podnět-reakce-zpevnění. Poskytnutá informace ohledně správnosti odpovědi usměrňuje další učební činnost žáka, přičemž dochází nejen ke zpevnění „správného“ spoje mezi podnětem (otázka) a reakcí (odpověď), ale současně se též oslabí „nesprávný“ spoj mezi nimi),

4/*Princip vlastního tempa* (tedy učební činnost žáků je přizpůsobena individuálním rozdílům žáků z pohledu jejich schopností a tempa práce),

5/ *Princip hodnocení výkonu* (tzn., že po probrání učiva v programu je výkon žáka komplexně zhodnocen – jeho jednotlivé odpovědi jsou analyzovány, jsou zjištěny jeho případné individuální obtíže - a celý program je posouzen z pohledu vhodnosti a přiměřenosti. (Spilková, 1996, s.19)

Psychologicky zaměřené rozpracování definovaného pojmu „učení“

Kulič jakožto jeden z hlavních představitelů programového učení (Kulič,1992, s.13-16) ve svých publikacích popisuje historické pokusy vytvořit soustavy řízeného učení. Podle autora totiž neustále rostoucí vzdělanostní požadavky společnosti vedly k pokusům využít psychologických teorií učení k vytvoření soustav řízeného učení a organizace jeho podmínek. Každá z takto vytvořených soustav řízeného učení byla pokusem propojit psychologickou teorii učení, včetně principů didaktického uspořádání podmínek, s koncepcí řízení tohoto procesu. Některé z těchto soustav byly založeny na předpokladu, že je možné popsat jednoznačné zákonitosti procesu učení a na jejich základě následně vytvořit **deterministické**

modely učení. Podle Kuliče lze mezi základní deterministické modely učení řadit především tyto následující:

1/ Prvním deterministickým modelem byla v 50. letech 20. století založená **Skinnerova neobehavioristická teorie učení**, která byla následně využita jako základ pro vznik soustavy programovaného vyučování a samoučení obsahující techniku lineárních programů s tvořenou odpovědí.

Obecný model: $S \rightarrow R \rightarrow R_f$	(podnět, reakce, zpevnění)
Charakteristiky modelu učení	principy programového učení (podle Skinnera)
$S \rightarrow R$: vyvolat R v přítomnosti S	princip aktivní odpovědi
sukcesivní aproximace, tj. postupné formování chování (zpevnění žádoucích reakcí)	princip malých kroků
$S \rightarrow R \rightarrow R_f$: bezprostřední přiřazení zpevnění reakci	princip bezprostřední zpětné informace o kvalitě odpovědi
preferance pozitivního zpevnění (odměna je účinnější než trest)	princip malých kroků a požadavek, aby alespoň 95 % odpovědí v programu bylo správných
experimentální ověření účinnosti rozvrhů zpevnění	princip validizace a revize programu

Zdroj: Kulič, 1992, s. 14

Uvedená soustava byla postavena na Skinnerově modelu či teorii učení vycházející z neobehavioristického schématu $S \rightarrow R \rightarrow R_f$. Tento model byl však kritizován jak kognitivní psychologií, tak i činnostní psychologií, a to především pro svůj nadměrný redukcionismus. V souladu s behavioristickou ideovou orientací totiž Skinnerův model přehlížel skutečnost, že v procesu učení člověka mají zcela nezastupitelnou roli jeho vnitřní psychické faktory, které mohou být formovány vědomou a organizovanou činností jedince.

2/ Druhý deterministický model učení vychází z **Galperinovy teorie učení** jako osvojování rozumových operací po etapách, založené na myšlenkách ruské psychologie reprezentované především Vygotským, Leontjevem a Talyzinovou, která definovala učení jako proces, kdy učící se subjekt si osvojuje různé druhy lidských činností i úkony, jimiž se tyto činnosti realizují. Ve srovnání se Skinnerovým modelem zde učící se již nereaguje pasivně v rámci zpevňování žádaných reakcí, ale naopak - při osvojování určité činnosti je rámec dané aktivity poskytnut učícímu se zvnějšku v hotové podobě, poté následuje poskytnutí návodu, jak si jedinec může sám sestavit orientační základnu takovéto činnosti a následně již učící se získá příležitost naučit se sestavit tuto osnovu činnosti samostatně. (Kulič 1992, s.13-16)

Podle autora kromě těchto dvou základních deterministických soustav řízeného učení existují i další různé varianty začlenění psychologické teorie učení do souvislé soustavy jeho řízení,

kteří Kulič nazývá „**psychodidaktické soustavy**“. Jejich přibližný výčet uvádí Kulič v následující podobě ve své publikaci „Psychologie řízeného učení“.

Tab.B Soustavy řízeného učení (psychodidaktické soustavy a strategie vyučování) a modely učení a poznávání

Model řízení učení, psychodidaktické soustavy, „didaktika“, strategie vyučování	Model (teorie) učení a poznávání
Psychologická didaktika (Aebli)	Piagetova teorie rozumového vývoje
Učení řízeným objevováním („guided discovery“)	Učení samostatným objevováním při řešení problémů (Bruner)
Zvládající učení (mastery learning, Kellerův plán, PSI)	Postupně individualizované zvládání vědění (Bloom, Keller)
Kumulativní projekt organizace učení	Asociativně kontiguitní teorie učení v hierarchii typů (Gagné)
Programované vyučování a samoučení	Neobehavioristická teorie typu S – R – Rf (Skinner)
Psychopedagogika (Stones)	Učení jako mnohoúrovňový kognitivně činnostní proces
Generativní vyučování (Wittrock)	Učení vytvářením vazeb nového k již existujícímu poznání
Vyučování na základě kompetence či smlouvy	Individualizovaně motivované učení
Didaktika vzdělávání (Klafki)	Učení jako interakce učení a vzdělávání – učení pomocí příkladů
Didaktika založená na teorii učení (Schulze)	Učení jako zprostředkování kompetence a rozvoj autonomie
Kybernetické-informačně-teoretická didaktika (v.Cube)	Učení jako snižování redundantní a zvyšování objektivní informace
Kurikulární didaktika (Möllerová)	Model učení behavioristického původu
Kriticko-komunikativní didaktika (Winkel)	Učení jako komunikace a transformace hodnot
Formální didaktiky W – T, ALZUDI, COGENDI, ALSKINDI (Frank)	Informační psychologie – učení jako přenos a zpracování informací
Systémy odvozené z kognitivní psychologie	Učení jako obohacení a modifikace znalostních struktur
Strukturované učení (Scandura)	Učení jako osvojování pravidel
Učení a vyučování jako řízené osvojování (Talyzina)	Učení jako osvojování rozumových operací po etapách (Galperin)
Rozvíjející vyučování (Zankov, Elkonin, Davydov)	Urychlování rozvoje zvýšenou náročností na učební činnosti
Vyučování jako osvojování algoritmů (Landa)	Učení jako osvojování algoritmů při řešení úkolových situací
Vyučování jako osvojování pojmů (Menčinskaja)	Učení na základě analýzy a syntézy, vedoucí k pojmům
Vyučování variabilním asociacím a jejich systémům (Ševarjov)	Učení jako budování systémů konkrétních i zobecněných asociací
Problémové vyučování (Okoň, Kupisiewicz)	Učení řešením problémů a iniciováním tvořivé činnosti
Integrace programovaného a problémového	Učení s řízenou kognitivní činností v

vyučování (Matjuškin)	průběhu řešení problémů
Vyučování jako projektování učebních činností (Tollingerová)	Učení jako soustava učebních činností
Vyučování jako aktivizace žáků (Skalková)	Učení jako systém učebních a poznávacích aktivit
Programované aktivní sociální učení (Linhart, Sedlák)	Učení jako osvojování sociální kompetence
Automatizované vyučování	Učení řízené s využitím technických prostředků
Učení a vyučování podporované či řízené počítačem	Učení organizované s využitím interaktivního dialogu a poznatků teorie umělé inteligence a tzv. „kognitivní nauky“
Vyučování založené na teorii matematického modelování	Učení jako vytváření „mentálních modelů“ (Johnson-Laird)

Zdroj: Kulič, 1992, s. 73-74

Význam definovaného pojmu „řízení učení“

Kuličovo pojetí „*psychodidaktických soustav*“ je podstatné pro tuto práci, která se v další části zaměří na kooperativní učení, jež by bylo možné zařadit mezi uvedené soustavy. Jedním ze základních parametrů těchto psychodidaktických soustav neboli soustav řízeného učení je podle Kuliče tzv. „**míra řízení**“, jež u každé takové soustavy vyjadřuje, jak velký prostor v ní získává učící se pro řízení a organizaci vlastního učení. Právě z pohledu míry řízení jsou některé ze soustav kritizovány pro jednostrannou preferenci řídicí činnosti (působení učitele, učebnice, programu počítače) před činností učícího se. U jiných soustav (např. učení a vyučování na základě kompetence či smlouvy, programy psané studenty „PSI“) se však naopak vyskytuje zcela opačný poměr mezi oběma uvedenými psychologickými pohledy. Z důvodu takovéto nevyváženosti vzniká problém relativně optimální míry řízení a vytvoření odpovídajícího prostoru pro samostatnost učícího se. Z těchto důvodů jsou dnes stále více do původně striktně vymezených psychodidaktických soustav začleňovány i otázky motivace, emocionálního prožívání učení, respektování a zapojování osobnostních faktorů. Je to projev důrazů na dosažení co možná nejvyšší míry individualizace jakožto jednoho z nejnovějších požadavků na účinné řízení. Podle tohoto nejnovějšího pohledu by mělo být smyslem každého řízení rozvíjet autoregulaci učícího se a dospět tak postupně do stavu, kdy již jedinec relativně žádné vnější řízení pro svou učební činnost potřebovat nebude. (Kulič, 1992, s.17) Kuličovo pojetí „míry řízení“ bude předmětem výzkumu v praktické části této dizertační práce, kde budou mapovány studentské preference učitelova řízení jejich učební činnosti v rámci výuky cizích jazyků na vysoké škole.

V následující části bude představen stručný pedagogicky a didakticky orientovaný nástin základních pojmů souvisejících s řízením učební činnosti žáků, z nichž tato práce vychází.

1.1.1 Učební činnost ve vyučovacím procesu

Učební činnost je možné obecně definovat jako typ individuální a/nebo sociální činnosti, která je **podstatou učení** a kromě poznávacího procesu má i složku motivační, výkonovou a kontrolní. Ve školním prostředí většinou probíhá ve formě individuální či skupinové učební činnosti, které jsou organizovány různými didaktickými prostředky a mají různý stupeň

složitosti. (Průcha,1995, s. 238) Je možné říci, že se ve vyučování vyskytuje jak řídicí činnost učitele, tak i učební činnost žáka. (Kolář, 1984, s. 104) U žáka se však kromě činností řízených učitelem vyskytují i činnosti vycházející z jeho vlastní iniciativy či ze samotného obsahu. To znamená, že u každého žáka lze definovat 3 druhy učebních činností: 1/ činnosti bezprostředně přímo ovlivňované řídicí činností učitele, 2/ činnosti nepřímo ovlivňované řídicí činností učitele a 3/ činnosti nezávislé na řídicí činnosti učitele vycházející u žáka již z vytvořených předpokladů pro konkrétní učební činnost.

Učební činnost a vyučování

V rámci vyučování se vyskytuje **vztah řízení a učení** mezi dvěma základními činiteli – učitelem jakožto řídicím činitelem (řízení/vyučování) a žákem jakožto řízeným činitelem (učební činnost) , které se navzájem ovlivňují a jejichž činnosti jsou zaměřeny na dosažení určitého cíle. Pospíšil k tomu dodává, že při vyučovacím procesu (Pospíšil,2001, s.29) se účastníci se mezi sebou stýkají a pracují pod určeným řízením a se srovnatelným objemem informací postupují ke zvolenému cíli. Učitel i žáci k tomuto cíli přistupují z jiné pozice a se vzájemně odlišnými základních aktivitami. Vyplývá to i ze vzájemného srovnání jejich činností. (Kolář, 1984, s. 105) Učitel ve vyučování realizuje následující činnosti: 1. etapa:předkládání obsahů, 2. etapa:zpracování obsahů, 3. etapa:mobilizace starých obsahů, 4.etapa: syntetizace všech obsahů a 5.etapa: používání obsahů. Oproti tomu u žáků se vyskytují tyto činnosti: 1. etapa: poznávací činnost s převahou vnímání, rozvinutá pozornost, 2. etapa: poznávací činnost s převahou myšlenkových procesů, 3. etapa: poznávací činnost s převahou paměti a mobilizace myšlení, 4. etapa: poznávací činnost s převahou myšlenkových procesů, 5. etapa: jednota poznávacích procesů s převahou myšlení a vlastní praktická činnost. Zmíněné učební činnosti žáků jsou ve vyučovacím procesu podněcovány učitelem v souladu s cíli výuky. (Maňák,Švec, 2003,s.15)

1.1.2 Proces a fáze výuky

Vyučování jako proces

Podle Maňáka je vyučování též procesem změn jevů, věcí, systémů nebo situací, v němž se realizuje vývojová cesta sledující určitý cíl. Jeho **cílem je totiž navozováním změn v myšlení, v dovednostech, ve vztazích a psychických procesech dosáhnout žádoucích vědomostí, aktivit, postojů, psychických stavů** atd. (Maňák,Švec, 2003, s.13-21) Vyučování je také **edukačním procesem**, který je uspořádanou organizací vzájemně závislých a ovlivňujících se prvků, spojených s vnějším prostředím zpětnou vazbou. Výchovně-vzdělávací situace mění prvky tohoto procesu, a tím vytváří silové pole, na něž subjekt určitým způsobem reaguje. Na úvod jen stručně připomenou základní **prvky procesu výuky**: obsah, interakce, učitel, žák, komunikace a didaktické prostředky a též i **základní fáze procesu výuky**: 1/ motivace, 2/ expozice, 3/ fixace, 4/ diagnóza a 5/ aplikace.

1.1.3 Výuková metoda jako složka výukového systému

Výuková metoda, jakožto dynamická složka výukového systému a informační vazba mezi učitelem a žákem, je (Maňák, Švec,2003,s.23) uspořádaným systémem vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřující k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů, což naznačuje nejen její **organickou propojenost s podmínkami a charakterem výukového**

procesu. Ale také to, že je hlavním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence. Pro efektivní řízení výuky je však nutné vnímat metodu jako relativně samostatný edukační fenomén, a jako účinný nástroj k dosažení vytyčených cílů. Ze všeho uvedeného vyplývá, že výukové metody transportují či zprostředkovávají žákům učivo a umožňují jim poznávat a chápat okolní realitu a že podstatný je zde vztah metody k obsahu výuky a k cílům edukačního procesu. Bylo by omylem se zde domnívat, že obsah jednoznačně určuje metodu, která má ve výukovém procesu služební funkci, neboť převážně zajišťuje jen zprostředkovávání výukových obsahů žákům. Cíle však neobsahují jen osvojování vědomostí, ale i rozvoj schopností, dovedností, myšlenkových operací, vytváření postojů, přesvědčení a sociálních kompetencí, a proto nelze metodu jednostranně vnímat jako závislou na obsahu. Konkrétní obsah výuky se totiž utváří aktuálními podmínkami výuky teprve v součinnosti učitele a žáků. Není však pravdou ani to, že výuková metoda určuje obsah, neboť osvojená metoda nemůže zcela jednoznačně určit či stanovit směr cesty, přestože jej může částečně ovlivňovat, ba navíc neexistuje metoda, která by vyhovovala všem cílům. Řešení vztahu obsahu, cíle a metody lze proto najít jen v jejich vzájemném propojení, které se v širším rámci prolíná i s vlivem klimatu, komunikace a potřeb společnosti. (Maňák, Švec, 2003, s. 13-23)

Výukovou metodu lze jednoduše vnímat jako cestu, po níž se ve škole ubírá žák a ostatní činitelé tuto cestu usnadňují. Tradiční výukové modely se chápou jako činnost učitele, který organizuje žakovu práci a určuje cíle a postupy. Opačný názor však ztotožňuje výukovou metodu s učitelskými aktivitami žáka, kdy učitelova úloha při řízení a vedení je druhořadá. V obou případech se tak **nerespektuje dialektičnost vztahu učitele a žáka**, neboť k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů je sice nezbytná angažovaná spoluúčast žáka, avšak za pomoci učitele, jehož činnost metoda: 1/ strukturuje, 2/ usměrňuje v rámci daného školského systému, 3/ faciliteje vhodnými pomocnými a podpůrnými zásahy, 4/ člení na vhodné úseky, operace, a dílčí úkony atd. (Maňák, Švec, 2003, s. 23) Z toho vyplývá, že posláním výukové metody je též žakovo postupné osamostatňování 1/ vytváří si svůj vlastní učební styl, 2/ učí se učit, 3/ osvojuje si pozitivní postoj k trvalému vzdělávání. Podle mnohých autorů se však dnes výcvik žáků v metodách učení se často zanedbává, a proto si ani někteří vysokoškolští studenti dosud neosvojili racionální metody studia (tj. nedovedou účelně vyhledávat a zpracovávat informace, raději spoléhají na pamětní postupy atd.).

Je nepochybné, že pedagogická interakce učitele a žáka je podstatná pro výukovou metodu, v níž se odráží směřování **interakční vazby učitel-žák**. Složitost vztahu metody s okolními fenomény se projevuje především v tom, že termín metoda není vždy chápán jednoznačně, protože se jím označují též dílčí techniky, procedury a operace, ale i výukové koncepce, modely a projekty, což zvyšuje jeho vágnost a neurčitost a napomáhá tak pohlížení na metodu jako (Maňák, Švec, 2003, s. 24) na pouhý transmisní nástroj mechanického zprostředkování učiva. Aby nedocházelo k ochuzování výuky, je nezbytné vědět, že zprostředkovávání vědomostí a dovedností je sice základní funkcí výukových metod, avšak neměli bychom opomíjet i její jiné funkce jako například: 1/ funkce aktivizační, jejímž prostřednictvím se žáci motivují, učí se ovládat postupy, úkony a operace a osvojovat si techniky práce a myšlení a 2/ funkce komunikační jakožto předpoklad efektivní pedagogické interakce. Výukové metody ale především pomáhají žákům osvojovat si a rozvíjet identifikované klíčové kompetence žáka (např. komunikace, kooperace, samostatnost, zodpovědnost aj.), avšak nerozvíjejí jednotlivé kompetence, a proto by učitelé měli uplatňovat ve výuce širokou paletu metod.

Většina odborníků dnes oprávněně kritizuje tradiční statické postupy učení zaměřené na předávání stabilizovaných poznatků izolovaně reagujícím, avšak disciplinovaným a pilným žákům, což není způsobeno jen volbou neadekvátních výukových metod, neboť metoda jej

jen jedním z prvků celkového vzdělávacího systému, v němž prvořadou úlohu má směřování k cíli, postavení osobnosti člověka a mnohostranná podmíněnost edukace ekonomickými, sociálními a kulturními faktory. Proto je nezbytné koncipovat metodu s ohledem na toto široké spektrum okolních vlivů. (tamtéž, s.25)

1.1.4 Modely řízení učení a kontinuum vyučovacích metod

Na vyučovací proces lze pohlížet též skrze model vyučovacího procesu, který Cangelosi (Cangelosi,1994, s.22) vnímá jako sled 6-ti kroků obsahující vyučovací aktivity realizované učitelem ve výuce. Sumarizačně lze uvést tyto kroky následovně: *1.krok* – stanovení potřeb žáků, *2.krok*- stanovení učebního cíle, *3.krok* - výběr učebních činností, *4.krok* - příprava na učební činnosti, *5.krok* - vedení učebních činností a *6.krok* - zhodnocení stupně dosažení učebního cíle (Maňák,Švec,2003, s.17) Jiné pohledy na modely řízení uvádějí, že učitel svým vyučováním ovlivňuje různé složky učení žáků (zejména kognitivní a afektivní), kteřé souvisejí s řízením učebního procesu. Z tohoto hlediska poté uvádějí příklad dnes převažujícího modelu direktivně řízeného učení, v němž jsou učební aktivity žáků iniciovány do značné míry učitelem rozlišují zaměření modelu na (Petlák,2003, s. 93) na **direktivní a nedirektivní řízení vyučovacího procesu**. Petlák rovněž popisuje direktivní model, kdy učitel zpravidla usměrňuje, řídí, dovoluje, nedovoluje, přikazuje, doporučuje a s úmyslem dobře vyučovat si ani neuvědomuje, že k žákům přistupuje direktivně, potlačuje jejich projevy a neumožňuje jim tak projevit se, což však může žáky demotivovat. Maňák používá v tomto ohledu termín *model direktivně řízeného učení*, který představuje zajímavým způsobem v následujícím detailním zobrazení s ohledem na jednotlivé činnosti učitele a úrovně tzv.vyučovacích záměrů učitele: (Maňák, Švec,2003,s.18)

VYUČOVACÍ ČINNOSTI UČITELE V MODELU DIREKTIVNĚ ŘÍZENÉHO UČENÍ **Vyučovací záměry činnosti učitele při direktivně řízeném učení**

A/Kognitivní

Pochopení vztahů	vysvětlení vztahů, analogie
Analyzování	postupné vysvětlení detailů dané struktury
Konkretizování	prezentace příkladů, aplikací, ilustrací
Opakování	rekapitulace učiva, reprodukční úlohy
Kritické myšlení	prezentace logických argumentů, soudů
Rozlišování	upozornění na hlavní a vedlejší pojmy

B/ Afektivní

Motivace	upoutání pozornosti, vyvolání zájmu žáků
Hodnocení	zpětná vazba o splnění cílů výuky, požadavků
Emoce	uklidnění žáků, redukce jejich obav a úzkosti

C/Řídící

Orientace	zdůraznění hlavních bodů, vytyčení cílů výuky
Monitorování	pozorování žáků, kladení otázek
Reagování na odchylky	dodatečné vysvětlení, změna vyučovacího postupu
Kontrola	testování znalostí, zadávání různých úloh

(Maňák, Švec,2003,s.18)

Jak již bylo výše zmíněno, opakem direktivity je nedirektivita, neboli **nedirektivní vyučování**, ve kterém učitel žáky povzbuzuje, odpovídá na jejich otázky, vytváří prostor pro formulování otázek žáky apod. Zajímavostí je v tomto ohledu Zelinových **10 kroků vedoucích k nedirektivnímu vyučování**, které lze zjednodušeně shrnout následovně: (Petlák, 2003,s.93-96) 1/Akceptovat žáky a posilovat pozitivní chování žáků,2/Nedirigovat žáky celou hodinu, spolehnout se na jejich schopnosti a důvěřovat, 3/Otázky dávané žákům mají být formulovány tak, aby žáci mohli odpovídat šířeji, volněji , tvořivěji,4/Vyloučit ze vyučování strach, žáky povzbuzovat a motivovat,5/ Nechat žáky, aby se co nejvíce ptali učitele i spolužáků – tj. vytvořit prostor pro komunikační aktivity,6/ Naučit žáky respektovat a akceptovat se navzájem,7/ Ve vyučování preferovat co nejvíce tvořivosti – divergentní otázky a úlohy, heuristické metody, akceptování zkušeností žáků,8/ Učitel, který je vždy dobře naladěný a dobrou náladu přenáší i na žáky,9/ Umožnit žákům, aby co nejvíce hodnotili ve smyslu zaujímání stanovisek k mnohým jevům a skutečnostem, formulování kritérií, argumentování, dotazování, polemika, přijímání kompromisních řešení,10/ Rozvíjet žáky zadáváním úloh, které jsou mírně nad jejich schopnostmi – žáci pak budou schopni podávat vyšší výkony než možná očekáváme. Ze všech výše uvedených složek vyplývá, že v nedirektivním vyučování se žáci neučí proto, že musí, ale proto, že je k tomu dovedl učitel.

Někteří autoři (např. Maňák,Švec, s. 18-19) označují nedirektivní model z obecnějšího (humanistického) pohledu s ohledem na míru autoregulace žáka za **model motivující žáky k autoregulaci**, v jehož rámci je (oproti direktivním modelům) kladen důraz na: **aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků**, což je zcela v souladu i s výše uvedeným Zelinovým pojetím, avšak jen s doplněním, že učitel u nedirektivních modelů vyžaduje větší odpovědnost žáků za výsledky jejich učení. V takovémto modelu výuky je totiž **vyučování východiskem** a do určité míry také prostředkem autoregulace učení žáků, neboť učitel zde svými vyučovacími činnostmi podněcuje žáky k tomu, aby si postupně osvojovali dovednosti motivovat se k učení, poznávat vlastní učební styl, plánovat své učení (vymezovat jeho cíle, etapy), volit odpovídající strategie učení a kontrolovat jeho průběh a výsledky. Navíc hodnocení žáků učitelem je zde propojováno s jejich sebehodnocením. I u nedirektivně orientovaného modelu lze uvést jeho Maňákovu konkretizaci pomocí následujícího velmi detailního rozpracování činností učitele a úrovní vyučovacích záměrů:

VYUČOVACÍ ČINNOSTI UČITELE V MODELU SMĚŘUJÍCÍMU K AUTOREGULACI UČENÍ

Vyučovací záměry činnosti učitele podněcující žáky k samostatnosti

A/Kognitivní

Pochopení vztahů	úlohy požadující nalézt podobnosti a rozdíly
Analyzování	odpovědi žáků na otázky k detailům struktury
Konkretizování	aktualizace zkušeností žáků při řešení aplikačních úloh
Opakování	úlohy testující znalosti žáků
Kritické myšlení	úlohy na vyvozování závěrů, řešení problémů
Rozlišování	úlohy na nalezení hlavních pojmů, myšlenek

B/Afektivní

Motivace	vytvoření prostoru pro žákovu volbu a odpovědnost
----------	---

Hodnocení	podněcování žáků k sebehodnocení
Emoce	podpora úspěchu žáků, ocenění jejich pokroku

C/Řídící

Orientace	žákova volba obsahu, cílů učení a učebních aktivit
Monitorování	průběžná sebereflexe a sebehodnocení žáků
Reagování na odchylky	žákovo nalézání vlastních potíží v učení
Kontrola	portfolio, bilancující sebehodnocení žáků

(Maňák, Švec, 2003, s. 18)

Kontinuum či „plynulý“ přechod mezi více direktivním (tj. direktivně řízeným učením) a volnějším řízením učebních aktivit (tj. modelu směřujícím k autoregulaci učení) lze zobrazit například ve formě aktivit učitele jako: vyvolání zájmu žáků-vysvětlení učitele-názorné vyučování-zadávání učebních úloh žákům-samostatná činnost žáka-formulace úloh žáky-sebehodnocení žáků. Z pohledu výukových metod můžeme dané kontinuum zobrazit směrem od učení řízeného učitelem k učení řízenému žákem v této posloupnosti: Výklad učiva, Kladení otázek, Cvičení a příklady, Ukázky, Diskuze, Kooperativní skupiny, Řízené objevování, Smlouvy učitele se žáky, Hraní rolí, Projekty, Výzkumné aktivity žáků, Sebehodnocení žáků. Uvedený příklad kontinua **ukazuje na paletu výukových metod**, na jejichž volbě se sice podílí zejména učitel, avšak s možností, aby do této volby vstupovali též žáci, neboť výuková metoda je systémem vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků (Maňák, Švec, 2003, s. 20)

1.1.5 Učitelova koncepce řízení, modely výuky a přístupy k učení

Podle mnoha autorů (Maňák, Švec, 2003, s. 9-12) koncepce výuky jsou výrazem daného stavu poznání edukační reality, neboť zobecňují dosažené teoretické poznatky i praktické zkušenosti a jsou východiskem pro nové nebo inovované pojetí výchovně-vzdělávací práce. Je zde důležité připomenout, že jednotlivé koncepce výuky jsou základní determinantou konkrétní soustavy metod výuky, neboť vymezují prostor výukových aktivit učitele a žáka a stanoví též v hlavních rysech charakter těchto aktivit. Tato determinovanost ovšem podle mnohých není absolutní, neboť, jak již bylo výše zmíněno, **metoda jako cesta k danému cíli** je také relativně **samostatným prvkem** výukového procesu. Proto se tytéž výukové metody vyskytují ve všech koncepcích, avšak v různých situacích, funkcích a také odlišnou frekvencí svého uplatnění. V každé výukové koncepci tak dochází k jejich přizpůsobení dominantnímu rysu koncepce, a proto je možné říci, že výuková koncepce plní funkci sjednocovacího, systematizujícího a pořádajícího činitele ve smyslu integrace jednotlivých jevů do vyššího celku. Zmíněné individuální přizpůsobování metod konkrétním situacím použití (Petlák, 2003, s. 88) je všeobecně propojováno a i vysvětlováno i tím, že nemohou existovat 2 učitelé, kteří by ve vyučování postupovali zcela stejně. Podle Gavory (Petlák, 2003, s. 89) je proto učitelova koncepce vyučování jeho individuální koncepcí vyučování neboli subjektivní teorií učitele, která obsahuje názory učitele, jeho přesvědčení, postoje a argumenty, kterými realizuje a zdůvodňuje své vyučování. Mezi její základní funkce lze řadit například funkci *projektivní* (ovlivňuje učitele co, a jak to bude dělat), *selektivní* (pomáhá učiteli rozhodovat se, co je správné a důležité), *motivační* (vede jej k jisté činnosti), *regulační* (ovlivňuje výběr metod) a *korelativní* (v konkrétních situacích reálně reaguje o co se usiluje), čímž je přehledným způsobem vyjádřeno „rozpětí“ jejich činností.

Pokud sumarizujeme vše dosud zmíněné o učitelově pojetí vyučování neboli o **učitelově koncepci vyučování**, získáme jeho základní charakteristiky, kterými se vyznačuje – je totiž: a/ implicitní – není opsané a přepracované jistými zásadami, b/ subjektivní – je vlastní konkrétnímu učitelovi a souvisí s jeho individualitou, c/ spontánní – vzniká na základě zkušenosti, je málo ovlivněné studiem, d/ neuvědomělé – učitel ho neanalyzuje, e/ orientované – učitel je výběrově orientovaný jen na určité fenomény, f/ stereotypní – má malou variabilitu, g/ relativně stabilní – jen pomalu se mění.

Nelze říci, že by učitelova koncepce výuky byla zcela „rigidním“ fenoménem, neboť se vyvíjí delší dobu a dokonce z tohoto hlediska může její vývoj ovlivnit i vzdělávání učitele jako žáka (co již tehdy odpozoval od svého učitele), což se ale dále mění během studia na vysoké škole a postupně se podstata této koncepce začíná ustalovat tehdy, když mladý učitel nastupuje do zaměstnání. Přestože je v té době již učitelova koncepce vyučování relativně stabilní, je současně možné ji ovlivnit. (Petlák,2003,s.90)

Jak již bylo zmíněno, různé koncepce vyučování se zaměřují odlišné etapy či prvky vyučovací činnosti učitele, což se následně odráží v jejich důrazu na některé prvky činnosti žáka, což vysvětluje podstatu následující zmiňky o vývoji modelů výuky.

1.1.5.1 Koncepce řízení výuky

Pro účely lepšího porozumění základním směrům a tendencím ve vývoji edukační reality lze zmínit přehlednou strukturaci tohoto vývoje ve formě tzv. koncepcí či modelů výuky. Základní pojetí uvádí 4 následující koncepce (modely) výuky: (Maňák,Švec,2003,s.9-12)

1/**Pedeutologická koncepce (model)**, která je též označována jako intelektualistická. Jejím hlavním teoretikem byl Herbart, jenž prosazoval zavedení jednoty řízení, kázně a organizace. Herbartismus, který na jeho učení navázal však již negativně vyhrotil autorovy myšlenky směrem k mechanické aplikaci formálních stupňů, přísné kázně, což později vyvolalo odpor a negativní reakci odborníků i laiků. Výsledkem působení herbartismu má tedy žák v tomto modelu jejich pasivní postavení, neboť jeho aktivita a samostatnost se zde nepodporuje. Žák je zde tudíž považován za objekt cílevědomého, systematického a důsledného působení učitele jakožto rozhodujícího činitele, organizujícího a zajišťujícího všechny výukové aktivity. Učitelovým hlavním úkolem je demonstrovat žákům předměty a jevy a na jejich základě budovat u žáků představy vedoucí k pojmům. Na druhou stranu je úkolem žáka vnímat, pamatovat si a reprodukovat předkládané jevy a formulace, což dokládá jeho zcela pasivní postavení. Toto naznačuje, že mezi nejzásadnější metody výuky zde patří především metody předvádění a znázorňování a taktéž logicky správné vysvětlování. Z pohledu interakce zde tudíž zcela dominovala jednostranná interakce: učitel →žák.

2/**Pedocentrická koncepce (model)**, kterou prosazoval především Dewey jakožto představitel instrumentalismu v rámci pragmatické filozofie. V této koncepci byl naopak žák, jeho aktivity a zájmy v centru pozornost a učitel zde začíná být vnímán jako žákův pomocník, poradce a facilitátor, jenž organizuje výuku. Tradiční třídy žáků stejného věku jsou zde nahrazeny pracovnicemi, v nichž žáci plnili zadávané úkoly a postupovali při tom na základě svého individuálního tempa. Tato koncepce tak především podporuje aktivitu a samostatnost, ale zároveň ve srovnání s tradičním modelem snižuje rozsah osvojovaných poznatků, což je jí

často jejími kritiky vyčítáno. Podstatou zde dominující interakce je vztah žák→učitel, což je zcela opačné působení než u pedeutologické koncepce.

3/Interaktivní neboli komunikativní koncepce (model), jehož hlavním představitelem byl Komenský, který ve vztahu k učitelovu řízení prosazoval jakousi „dělbou práce“. Vyplývá to například z jeho pojetí, že učícímu se náleží práce, vyučujícímu její řízení. Tuto koncepci lze označit též jako „interaktivní“, neboť zdůrazňuje především vzájemnou spolupráci učitele a žáka vedoucí k oboustranné pedagogické komunikaci, v níž se počítá s aktivní účastí žáka.

4/Humanisticko-kreativní koncepce (model), která se nezaměřuje jen na osvojování vědomostí a dovedností, ale obrací pozornost na možnost ovlivňování všech stránek žákovy osobnosti, mezi něž patří především stránka kognitivní a emotivní. Hlavním podnětem pro tuto koncepci byly myšlenky **humanistické psychologie**, především Rogerse, jenž zdůrazňoval, že žáci svou sebeaktualizační tendencí projevují chuť učit se, hledat, objevovat, vědět a tvořit, a proto je nezbytné jim jen nabídnout a zabezpečit vhodné zdroje učení. Podstatnou roli zde hraje životní situace jedince a důraz na individuální svobodu volby a na rozvoj lidské seberealizace, což vede především k posílení samostatnosti a odpovědnosti žáků, dále k rozšíření prostoru působnosti školy o prostředí přírodní a společenské. V této koncepci se tedy prosazuje přístup orientovaný na žáka, který je zaměřen na změny jedince prostřednictvím citového prožívání, v rámci něhož by měl učitel uplatnit následující oblasti: (Petlák,2003, s. 92) *1/kongruenci* – tj. učitelova autenticita, upřímnost, otevřenost, *2/akceptaci* –tj. bezpodmínečně pozitivní postoj a vztah k člověku, *3/empatii* – tj. vcítění se do člověka, *4/sebehodnocení*.

Švec rozlišuje následující zásady humanisticky orientovaného vyučování: (Petlák, 2003, s. 93)

- 1/podporování žákovské sebedůvěry
- 2/respektování jedinečnosti žáků jakožto neopakovatelných individualit se svými specifickými potřebami
- 3/upřednostňování pozitivní motivace žákovy i učitelovy činnosti
- 4/stimulace k tvořivosti
- 5/tolerování odlišných názorů
- 6/kultivace a modifikace sociálních vztahů žáka ve třídě
- 7/emocionalizace vyučování
- 8/hodnotová zaměřenost učitelů a žáků

Výše uvedený vývoj modelů či koncepcí výuky (Brandes, 1985) je možné propojit s obdobným pohledem Brandese, jenž svůj pohled postavil právě na typech interakcí, které byly uváděny u každého popisovaného modelu. Brandes tyto interakce pojímá jako tzv. pravomoci ve výuce, jejichž strukturaci ilustruje v následujícím obrázku.

Obrázek: 3 *Struktury pravomocí ve třídě*

Vztah pravomocí	Kontinuum stylů	Disciplína
1) učitel ----->studenti	Autoritativní	Dominuje učitel (výhra – prohra)
2) učitel <----->studenti	Zaměřené na studenta	Participativní pravomoc (výhra – výhra)

3) učitel <----- studenti	Liberální/slabý	Dominuje student (prohra – výhra)
---------------------------	-----------------	-----------------------------------

Zdroj: Brandes, 1985,s.165)

Tuto teorii lze propojit s vývojovým pohledem na modely či koncepce výuky v tom směru, že Brandesův autoritativní model lze přirovnat k pedeutologickému modelu, model zaměřený na studenta lze vnímat jako totožný s interaktivním či humanisticko-kreativním modelem a model liberální je možné považovat za téměř totožný s pedocentrickým výše popsaným modelem. Uvedený pokus o propojení teorií vyplývá z následujícího Brandesova popisu „jeho“ interaktivně pojatého vnímání modelů výuky.

Autor uvádí, že většina struktur pravomocí ve třídě jsou typu „výhra – prohra“. V tabulce je vidět, že na jednom konci kontinua je autoritativní model, kde dominuje učitel, v němž je vůle učitele nařizována často bez vysvětlení, buď silou osobnosti či hrozbou sankcí. Je to systém z velké části udržovaný negativním posilováním. Vysoká úroveň sporů či alespoň zásadní napětí ve vztahu učitel-žák je akceptována či dokonce očekávána. Tento model je součástí obecné vzdělávací filozofie, v níž je učitel odborník, jehož prací je poskytovat znalosti a dovednosti žákům a učení je zde pasivní. S tím, jak se posunujeme v kontinuu směrem od autoritativní pozice k pozici zaměřené na studenta, klesá potřeba systému odměn a trestů. Druhým extrémem je model, v němž dominuje student, což je někdy záměrně vytvořeno jako součást liberální politiky laissez-faire. Jestliže autoritativní model produkuje „zpět zatlačené“ žáky, pak liberální/slabý model produkuje „zpět zatlačené“ učitele. Žádná z obou pozic však neodhalí to nejlepší ani u učitelů ani u studentů.

Řešením je podle Brandese tzv. participativní moc, jež je založena na smyslu partnerství mezi učitelem a studenty, sdílení odpovědnosti za rozhodnutí a disciplínu. Ani učitel ani studenti ve výuce nedominují, neboť zde již neexistuje ani samotná idea dominance či idea prohry. Neexistuje zde žádná bitva o moc, žádné zásadní napětí, neboť disciplína v tomto modelu není nařizována, ale spíše je dosahována přirozeně. Každý má zájem na dobré atmosféře výuky, na vztazích a přiměřenosti. Toto snímá z učitele tlak zvítězit a z žáků tlak osnovat spiknutí, rozvracet a klást odpor, a proto může být všechna tato energie usměrněna v daleko kreativnější aktivity. Je zcela zřejmé, že takovéto situace „přirozené disciplíny“ je možné dosáhnout skrze vztahy důvěry ve skupině, neboť učitel zde bude potřebovat důvěřovat studentům s plnou a pravou participací na rozhodovacím procesu. Studenti se nebudou pouze cítit odpovědní ale skutečně budou odpovědní za situaci, přičemž je jim umožněno, aby se radovali či trpěli následky jejich vlastních rozhodnutí a činností.

1.1.5.2 Zobrazení interakcí v přístupech k učení

Je zajímavé, pokud budeme vnímat vývojový pohled na modely výuky skrze Brandesovu strukturaci modelů podle typu interakcí a současně na toto vše pohlížet skrze další pojetí uvedených vztahů, které oba dva předchozí pohledy dále propojuje a ozřejmuje. U následujícího pojetí lze přístup didaktický vnímat jako blízký již výše zmíněnému pedeutologickému modelu, přístup s volným koncem jako analogický zmíněnému pedocentrickému modelu a přístup „interaktivní proces“ lze ztotožnit s popsaným interaktivním či humanisticky-kreativním modelem. V následujícím pojetí se namísto modelů již hovoří o tzv. přístupech, mezi něž patří tyto následující:

1) Přístup didaktický

Při použití tohoto přístupu učitel přebírá úkol interpretovat potřeby každého jednotlivého studenta ve skupině. Učitel zde vyučuje, vštěpuje předem systematicky rozříděné znalosti a dovednosti a zaměstnává studenty. Učitel je současně středem pozornosti, tvůrcem veškeré aktivity a kontrolórem všech událostí. Studenti jsou tu naopak ve svém učení zcela závislí na učiteli. Následujícím grafickým znázorněním lze přehledně ilustrovat zmíněnou podstatu popisovaného přístupu.

Student

Učitel

definuje potřeby studenta,
poskytuje výuku a stimul

absorbuje (vstřebává), reaguje

známkuje, vyučuje (poučuje) a opravuje

absorbuje, reaguje

2) Přístup s volným koncem

V tomto přístupu je aktivnější student a učitel naopak ustoupí do pozadí. Pozitivní je, že učící se si zde určují svůj vlastní postup, avšak velkou nevýhodou je velice nízká úroveň interakce mezi studentem a učitelem, neboť ve skutečnosti učitel ztrácí odpovědnost za tento proces a učící se má málo přímého vedení, a proto se zde vyskytuje nesoustavný rozvoj schopností studentů. Následující obrázek i zde velmi ilustrativně přibližuje fungování tohoto přístupu.

Student

Učitel

projednáváný základ
studentských potřeb a počátečního
stimulu

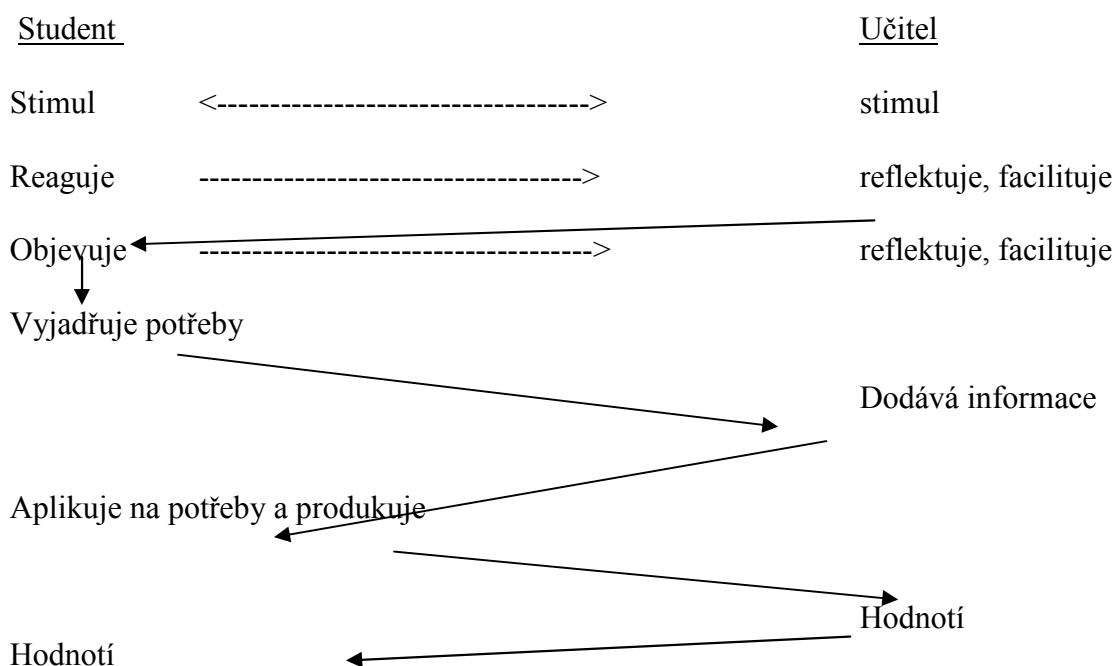
reaguje
reaguje
reaguje

sleduje
sleduje
sleduje
hodnotí, známkuje, opravuje

projednává další úkol

3) Přístup „Interaktivní proces“

Tento přístup je zaměřený na studenta, jehož motivace „pohání“ v něm obsažený učební proces a učitel zde působí jako citlivý facilitátor. Učitel a učící se fungují v interaktivním dvousměrném procesu, kde učitel vykonává dočasné řídicí fáze a kde si student ponechává „vlastnictví“ celého tohoto procesu. Díky tomu se studenti zde mohou daleko snadněji učit od sebe navzájem a učit se pracovat v týmu či skupině. Vše uvedené opět nastíní jednoduché zobrazení vzájemných vztahů participantů tohoto přístupu. (Brandes, 1985,s.168-170)



Řídící činnost učitele ve vyučování

Základní činností učitele ve vyučování je řízení, které je zde zaměřeno na optimální **zracionalizování učební činnosti žáka**, což vyjadřuje snahu optimálně přispět k rozvoji žákovy učební činnosti a celého učebního procesu jakožto základního procesu rozvoje osobnosti. Učitel při své řídicí činnosti ve vyučování předává poznatky a pracovní postupy, organizuje činnosti žáků směřující k osvojení poznatků a k rozvoji jejich osobnosti a vytváří podmínky pro jednotlivé učební činnosti žáků. (Kolář, 1984,s.104)

Vzdělávací a výchovná činnost učitele svou řídicí povahou přímo působí na cíle, obsah, metody a podmínky učení žáků tak, aby byly co nejefektivnější. (Pařízek, 1988,s.71-53) Řízení je dominantním znakem učitelského povolání, protože všechny ostatní funkce učitele, jsou spojeny s řízením žákova učení a vývoje. Individualita každého učitele se projevuje v tom, že každý učitel si vytváří svůj styl řízení vyznačující se specifikací cílů, obsahů vyučování i způsobem vedení žáků. Řídící činnost učitele lze považovat za komplexní díky tomu, že zahrnuje všechny složky a druhy řízení – organizování, plánování a operativní řízení. Pedagogické řízení je definováno jako specifický vztah, který vzniká mezi učitelem a žáky a jehož cílem je zabezpečit optimální rozvoj žáků, odpovídající potřebám i možnostem žáka. Při vyučování jako formě řízení vznikají vztahy mezi učitelem a žákem, učitelem a ostatními žáky i mezi jednotlivými žáky a skupinami žáků navzájem, kdy učitel je hlavním nositelem těchto vztahů, avšak na řízení se podílejí i žáci skrze své postoje a výsledky učení, a

tím mohou přispívat k postupné změně vnějšího řízení v jejich sebeřízení. Uvedená skutečnost naznačuje, že pro úspěch a rozvoj žákovy osobnosti je podstatná jejich učební autoregulace, která je podněcována řízením učitele.

1.1.5.3 Učební činnost žáka ve vyučování

Učení se by mělo být považováno za **proces sběru informací a zpracování znalostí** (poznatků). Takový proces interakce mezi předtím osvojenými znalostmi a nově shromážděnými informacemi vede k osvojení a také k produkci nových znalostí. Učení se je aktivním procesem, ve kterém učící se budují (konstruují) nové myšlenky na základě jejich současných a minulých znalostí. (Bruner,1990) Wheatley navrhuje **2 principy učení se prostřednictvím konstruktivistické teorie:**

1/princip stanoví, že „znalosti nejsou pasivně přijímány, ale jsou **aktivně budovány** poznávacím subjektem... tj. nakolik bychom to chtěli, nemůžeme vkládat myšlenky do hlav studentů – oni sami musí konstruovat (budovat) své vlastní významy.

2/princip stanoví, že funkce kognice je adaptivní (přizpůsobivá) a slouží organizaci experimentálního světa....“ (Wheatley,1991,p.9)

Učení je chápáno jako aktivní, samostatná činnost žáků, která je důležitou poznávací aktivitou doprovázenou emocemi. (Maňák,Švec,s.15) Jedná se o složitější proces, na němž se podílí pozornost, představivost, paměť, myšlení atd. Učením si žáci pod vedením učitele osvojují: 1/vědomosti,2/dovednosti,3/návyky,4/postoje a 5/rozvíjejí své schopnosti. Přestože se často uvádí, že vyučování je založeno na vztahu řídicí činnosti učitele a řízené činnosti žáka, ve skutečnosti je třeba formulovat tento vztah učitele a žáka jako vztah řídicí činnosti a činnosti učební, což znamená, že u činnosti žáka se nejedná jen o činnosti řízené učitelem, ale i o činnosti, které vycházejí z jeho vlastní iniciativy či ze samotného obsahu i když jsou zde i učební činnosti, které bezprostředně ovlivňuje svou řídicí činností učitel. Tedy jaké činnosti vykonává učitel a jaké činnosti vykonává žák, je pro nás základním ukazatelem povahy vyučování. Pokud se totiž učitel ve vyučování zaměřuje jen realizaci svých činností, bez respektování činností žáků, pak učitel nemůže respektovat určité pojetí vyučování.

1.1.6 Srovnání tradičních a moderních modelů výuky

Dosud uváděné vztahy mezi direktivními a nedirektivními modely či koncepcemi vyučování lze vnímat též skrze bipolaritu tradičního a tzv. „moderního“ vyučování. Někteří autoři tuto bipolaritu (Kolář,1984,s.106-108) vnímají jako vztah tradičního vyučování a rozvíjecího vyučování. Oproti tradičnímu vyučování se jednota řídicí činnosti učitele a učební činnosti žáka (která je základem vyučovacího procesu) dostala v moderním rozvíjecím vyučování do zcela jiné polohy. Řídicí činnost učitele je zde totiž zaměřena na rozvoj žáka ve všech základních ukazatelích a učební činnost žáka není zaměřena na osvojování poznatků, ale na rozvoj schopností učební činnosti, na zdokonalování vlastní učební činnosti.

Mnoha autory je uvedený vztah pojímán jako protiklad tradičního a konstruktivistického přístupu k výuce. Termín „konstruktivistický přístup“ v uvedeném obsahovém vymezení (využívaném v mém výzkumu) je používán např. v těchto publikacích:

- 1) Kalhous, Obst - Školní didaktika, Portál, Praha 2002, s. 197,
- 2) Doulík, Škoda - Základní aspekty konstruktivistického pojetí výuky, In: Aktivní konstrukce poznání, PF UJEP, Ústí n/L. 2002, s. 7,

- 3) Pupala, Osuská - Podoby a odkazy teórie konstruktivismu, Pedagogická revue, č. 1, 2000, s. 101-114

Pravdou však je, že v této oblasti existuje jistá terminologická nejednotnost, neboť totéž vymezení, které jedni badatelé označují termínem „konstruktivistický přístup k výuce“ (či k vyučování) označují jiní termínem „konstruktivistický model výuky“ (či k vyučování) (např. Štech, 1992, s. 128). Cíl modelu výuky směřuje podle Kalhous k popisu interakce mezi učitelem a žákem či žáky (Kalhous, Obst, 2002, s. 43), a do značné míry se tak obsahově shoduje s vymezením termínu „přístup k výuce“, které je použito v této práci.

Transmisivní přístup k výuce vychází z první ucelené teorie učení nazývané behaviorismus, založené hlavně na objevech Pavlova a Skinnera. Tato jednoduchá ale vlivná teorie (dodnes je preferována na většině škol všech vzdělávacích stupňů) tvrdí, že učení je mechanický proces formování zvyků prostřednictvím častého zpevnování v rámci stimulů a reakcí. Jednoduchost a účinnost této teorie měla ohromný vliv na pedagogickou psychologii, na didaktiku a v rámci ní pochopitelně i na samotnou výuku (Hutchinson, Waters, 1998, s. 40). Kolář (1984, s. 106) v tomto ohledu uvádí termín „tradiční vyučování“, jehož realizaci klasifikuje z pohledu následujících etap členěných podle činnosti učitele a činnosti žáka v této výuce:

1. etapa - činností učitele je předkládání obsahů
činností žáka je převaha pozornosti a vnímání
2. etapa: činností učitele je zpracování obsahů
činností žáka je myšlení
3. etapa: činností učitele je mobilizace starých obsahů
činností žáka je paměť a myšlení
4. etapa: činností učitele je předkládání obsahů
činností žáka je vnímání a pozornost

V transmisivním přístupu k výuce učitelé sdělují studentům předem určený a předem seřazený hotový obsah znalostí. Tento přístup předpokládá, že studenti zvládnou celek učebního materiálu prostřednictvím shromažďování či hromadění jednotlivých jeho částí ve své paměti. Není zde kladen důraz na pochopení učiva a učící se jsou považováni za pasivní prvky výuky, kteří vyžadují externí motivaci včetně vnějšího zpevnování jejich žádoucích reakcí. Behaviorismus se zaměřuje pouze na zkoumání pozorovatelného, měřitelného chování a naopak se odmítá zabývat vnitřními proměnnými lidské psychiky (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 29). Proto se tomuto přístupu (vytvořenému právě na základě behaviorismu) daří úspěšně zvládat vnější reakce studentů na předem určené úkoly, avšak vůbec zde nejsou brány v úvahu předchozí znalosti a zkušenosti studentů, jejich pojmové mapy, pojmové změny a vše ostatní, co probíhá v jejich mysli při učení (Borthick, 2003). Studenti si většinu učiva v transmisivním přístupu osvojují jeho memorizací bez dostatečného porozumění obsahu, což v nich vede ke krátkodobému pamětnímu uchování učiva.

Obsah terminologického vymezení pojmu „transmisivní přístup k výuce“ a jeho odlišení od zdánlivě podobných termínů je ve své podstatě stejné jako výše u vysvětlení téže problematiky z pohledu konstruktivistického přístupu, neboť i u transmise panuje jistá terminologická nejednotnost mezi autory. Například tentýž obsah nazývá Štech **transmisivním modelem vyučování** (Štech, 1992, s. 128), Vašutová používá výraz **přístup**

transmise (Vašutová, 2002, s. 55-57), Navrátil operuje s označením **tradiční model učení** (Navrátil, Mattioli, 2001, s. 24-28) a Maňák pro změnu totéž označuje jako **model direktivně řízeného učení** (Maňák, Švec, 2003, s. 15).

Model transmisivního vyučování x model konstruktivistického vyučování

Transmisivní model vyučování:

Jedná se o prosté předávání poznatků. Ve výuce dominuje učitel, který jednak předává poznatky v jejich hotové, produktové podobě, a jednak vybírá, určuje, co je správné a pravdivé i jak se má při řešení postupovat. Student má za úkol poznatky ve výuce „převzít“, tj. zaznamenat je, zapamatovat si je a na požádání je reprodukovat. Transmise je předávání poznatků od toho, kdo ví, tomu, kdo neví (Štech, 1992, s. 130).

Základní principy transmise:

1. Novost - student je neustále utvrzován ve svém nevědění a překvapován tím co ví učitel
2. Nové poznatky nenavazují na předchozí znalosti studenta - v mysli studenta tak vzniká nesourodý soubor navzájem nesouvisejících útržků informací
3. Neporozumění učivu a nutnost mechanického osvojování látky pro účely reprodukce
4. Nepříznivý dopad na sebepojetí studenta jako učícího se
5. Postupy poznávání ve škole nerespektují poznávací postupy studentů
6. Kognitivní schéma linearity od jednoduchého ke složitému
7. Osvojování v kultuře nahromaděných dekontextualizovaných poznatků
8. Stejná (homogenní) zkušenost získávaná stereotypními školními postupy stejnými pro všechny, opírající se o učebnice stejné pro všechny (toto umrtvuje učení, v němž žák utváří sterilní poznání - tj. zbavené geneze - žák nevidí jak se poznání postupně vyvíjelo - nevyvolává potřebu hledat dál a hlouběji, zpřesňovat poznatky atd.) (Štech, 1992, s.146- 151).

Konstruktivistický model vyučování

- vyučování musí být koncipováno tak, aby každý žák měl možnost zkonstruovat si své poznání využívajíc k tomu vše své dosavadní znalosti, dovednosti a zkušenosti
- žák přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul
- učitel zabezpečuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné kognitivní, sociální a operační úroveň a to za účasti a přispění všech
- inteligence se modifikuje a obohacuje restrukturováním
- učitel vnímá žáka jako „nějak kompetentního“
- učitel respektuje a navazuje na žákovy předchozí znalosti, dovednosti a zkušenosti
- žák poznává přímo - materiálně, empiricky tak, že je protagonistou (subjektem) procesu poznávání
- žáci se aktivně účastní konstrukce poznání v činnostech, ne však v činnostech modelových, hrových či uměle navozených, ale v činnostech reálných prostřednictvím kontextově situovaného učení - např. při řešení problémů žáci dělají totéž, co v těchto situacích dělají skuteční badatelé, samostatné objevování
- cenný zdroj lepšího a účinnějšího učení a rozvoje všech žáků je spatřován v různosti zkušeností a odlišností žáků - žáci tuto svou různost vyjadřují a mezi sebou navzájem konfrontují - odlišnost hledisek porušuje rovnováhu shody, nutí žáky do práce, aby dosáhli nové rovnováhy na vyšší úrovni, které se znovu naruší atd. (Štech, 1992, s. 137-155)

Definice pojmů - tradiční model a konstruktivistický model

Tradiční model (objektivistický model)

Jedná se o show jedné osoby se „zajatým a letargickým obecnstvem“ (výuka „poháněná“ mluvou učitele) - struktura kurzu závisí na učebnicích - dominuje zde představa, že existuje fixní svět znalostí, které musí studenti zvládnout, výuka na základě indukce = (tj. učební informace jsou rozděleny na části a vyučovány a po osvojení poté složeny dohromady, je z nich takto postupně vybudován celý pojem - učitelé přenášejí své myšlenky a významy na pasivní studenty - málo prostoru je vymezeno pro otázky iniciované studenty a pro nezávislé myšlení či pro interakce mezi studenty - úkolem studenta je reprodukovat akceptované vysvětlení či metodologii přednášenou učitelem.

Konstruktivistický model

znalosti zde nejsou objektivní, neboť vědy popisují spíše, jaký by svět mohl být než jaký ve skutečnosti je a tudíž vědy odvozují svou platnost nikoliv ze svého správného popisu reálného světa, ale ze správnosti předpovědí, které by mohly být na nich postaveny - role učitele je organizovat informace okolo pojmových chomáčů (clusters) problémů, otázek a rozporných situací, aby jimi byl zvýšen zájem studentů - učitelé pomáhají žákům při rozvoji jejich nových porozumění učivu a při propojování těchto nových porozumění s jejich předchozími poznatky - myšlenky jsou prezentovány holisticky jako široké pojmy a po osvojení jsou rozděleny na části (dedukce), - aktivity ve výuce jsou soustředěny na studenty a ti jsou učitelem povzbuzováni, aby se ptali, aby prováděli své vlastní experimenty, aby vytvářeli své vlastní analogie a závěry.

Vymezení transmisivní (neboli tradiční) a konstruktivistické výuky:

Prvky konstruktivistické a tradiční výuky na vysokých školách - obecná kritéria (Rovai, 2004)

ZNAKY	TRADIČNÍ (TRANSMISIVNÍ) VÝUKA	KONSTRUKTIVISTICKÁ VÝUKA
<i>výuka zdůrazňuje</i>	vyučování reprodukci znalostí, samostatné učení, soutěžení	učení, konstruování znalostí, spolupráci, uvažování
<i>aktivity ve třídě</i>	zaměřené na učitele, přímá výuka, didaktizující (poučující vyučování)	zaměřené na žáka, sokratovská metoda, autentická výuka, individuální a skupinová práce
<i>role učitele</i>	odborník, zdroj porozumění, přednášení	spolupracovník, tutor, facilitátor, povzbuzovatel, budovatel komunity (společenství)
<i>role studenta</i>	pasivní, posluchač, konzument znalostí, zapisovatel poznámek	aktivní, spolupracovník, budovatel znalostí, sebemonitorující
<i>hodnocení</i>	zapamatování faktů	aplikace autentických znalostí, portfolia, projekty, výkony

2. Od tradičního k modernímu pojetí řízení vyučování a učení

Z důvodu výše uvedených změn v dostupnosti nových informací a znalostí doposud preferované tradiční dovednosti sběru a uchování informací i pouhé učení se faktů již nebude stačit k tomu, abychom mohli žít, pracovat a učit se v dalších stoletích. Namísto pouhého předávání informací by proto mělo být hlavním cílem výuky a učení asistovat učícím se při rozvoji jejich strategií získání, tvorby a šíření znalostí. Výsledkem uvedené změny by mělo být **nahrazení tradičního transmisivního modelu učení modely zpracování informací a konstrukce znalostí**. Učení by totiž mělo být vnímáno spíše jako **aktivní, tvořivý a sociálně interaktivní proces**. Současně s tím je však nezbytné začít považovat znalosti spíše za něco, co musí studenti sami budovat (konstruovat) než za data, která mohou být studentům jednoduše transferována. Z toho vyplývá, že ve znalostní společnosti již vzdělávání nemůže být nadále redukováno na pouhý akt, proces či druh předávání znalostí a dovedností. Naopak, stále více bude nezbytné klást důraz na učení, které je nutné vnímat jako proces, v němž učící se hraje roli aktivního budovatele (konstruktéra) znalostí, což je v souladu s konstruktivistickým přístupem, jenž definuje učení jako aktivní proces, v němž učící se budují (konstruují) nové znalosti a uvědomění založené na jejich současných a minulých znalostech a zkušenostech. Jelikož by se všechny nastíněné změny v pohledech na výuku a učení však měly odrazit ve změnách organizace výuky a učení, je zapotřebí též definovat jak nové scénáře pro výuku jazyků i jiných předmětů, tak i nové typy učebních materiálů. Mnoho zastánců konstruktivisticky orientované výuky uvádí, že cílem popisovaných změn je vytvořit bohaté učební prostředí s učiteli v roli „moderátorů“ a s projektově založeným procesně orientovaným učením.

2.1 Vývoj přístupů k výuce a učení

Ve vývoji pohledů na výuku a učení lze rozlišovat tři základní přístupy: 1. behaviorální, 2. kognitivní a 3. konstruktivistický.

1. Hlavním principem behaviorálního objektivistického přístupu byla preference naprostého učitelova řízení učební činnosti studentů takovým způsobem, aby zajistil propojení izolovaných studentských reakcí (odpovědi) odpovídající nižší úrovni jejich dovedností a vytvořil tak učební „řetězec“, který by umožnil výuku a osvojení vyšší úrovně dovedností studenty. U tohoto přístupu se dominantní role učitele při řízení studentů projevovala v tom, že učitel determinoval všechny potřebné dovednosti studentů a zcela zajišťoval, aby se studenti tyto dovednosti naučili způsobem „krok za krokem“.

2. Kognitivní přístup jde poněkud dále než čistě **objektivistické metody**, neboť kognitivisté jednoduše nenavrhují učení se fakta a dovednosti, ale k učebnímu procesu přidávají tzv. „kognitivní učednictví“ (cognitive apprenticeship). Takovéto učení se prostřednictvím řízené zkušenosti kromě čistě faktografického učení zaměřuje na rozvoj nejen **kognitivních, ale i metakognitivních dovedností**. **Kognitivní přístup** může být umístěn **uprostřed škály mezi behaviorální a konstruktivistické učení** se, a proto má čistě kognitivní učení znaky obou těchto odlišných přístupů. Na jednu stranu je totiž jako u behaviorálního přístupu jeho nedostatkem explicitní podoba výuky, avšak ke konstruktivismu má blíže skrze své aktivní učení z pohledu konstrukce znalostí, což je spíše než tradiční behaviorální výuka zaměřená na rozvoj koherentního (souvislého) pojmového rámce v mysli učícího se, který je nezbytný k tomu, aby se student byl schopen vypořádat s mentálními výzvami vytvářenými právě moderní znalostní společností.

3. Konstruktivistický přístup – je zcela integrován do kognitivní vědy, konstruktivistické filozofie, neurologie a biologie i do počítačové vědy a vnímá studenty jako aktivní učící se, jež přicházejí na výuku již s určitými myšlenkami, znalostmi a zkušenostmi, které ještě před začátkem jakékoliv výuky používají k tomu, aby pochopili každodenní zkušenosti – jedná se o proces jejich aktivního porozumění světu prostřednictvím průběžného budování (konstruování) smyslu. Ve srovnání s konstruktivistickým přístupem je možné označit předchozí behaviorální a kognitivistické tradiční přístupy k učení jako **objektivistické**, neboť jsou založeny na předpokladu, že subjekt může být kategorizován a organizován do jasně definovaných jednotek, které mohou být explicitně vyučovány jako součást pečlivě rozvrženého kurikula. Takovéto tradiční **explicitní vyučování** je některými badateli považováno za systematickou metodu **prezentování učebního materiálu v malých krocích**, po němž je výuka přerušena za účelem zkontrolování studentského porozumění a následně je vyvolána aktivní a úspěšná participace všech studentů. **Konstruktivisté** jdou dále než čistě **kognitivní přístupy** tím, že doporučují „abychom pomáhali učícím se budovat (konstruovat) smysluplné a pojmově funkční reprezentace vnějšího světa. Na učení pohlížejí jako na aktivní, tvůrčí a **sociálně interaktivní proces**. Rozdíl mezi behaviorálním a kognitivním přístupem na jedné straně a konstruktivistickým přístupem na straně druhé vysvětluje Jonassen skrze výstup mentálních aktivit v převážně objektivistickém učení, což je spíše externě zprostředkovaná realita oproti interně zprostředkované realitě v konstruktivistickém učení se. Učení se založené na **konstruktivistických principech** dovolí učícím se proniknout do učebních zdrojů a osvojit si znalosti spíše, než aby byli studenti přinuceni fungovat jako příjemci výuky. Konstruktivistický přístup díky těmto svým výhodám získává uznání a je mnohými pedagogickými mysliteli považován za vhodný teoretický rámec pro učební prostředí budoucnosti.

2.2 Znamky moderní výuky

Výše nastíněný směr ve vývoji pohledů na učení od behaviorálních ke konstruktivistickým pohledům lze vnímat též jako projev inovace vyučovacích přístupů vycházejících z idejí humanizace, jež předpokládá jednak orientaci na žáka a jeho potřeby a jednak změnu v postavení žáka i učitele ve vyučovacím procesu. K základním znakům moderních trendů vyučování lze řadit především 1. **Aktivní pozice žáka ve vyučování**, 2. **Zhodnocování zkušeností žáků ve výuce** a 3. **Kooperativní charakter vyučování**.

Oproti tomu v tradičním vyučování je kladen jednostranný důraz na rozumový rozvoj žáka, úroveň cíle vyučování je stanovena učitelem a tento cíl je ze strany učitele vnímán jako výsledek práce, jehož žák musí dosáhnout. Z tohoto jasně vyplývá, že žák zde není autonomním subjektem svého vlastního rozhodování, ale jen pouhým vykonavatelem příkazů. V tomto se moderní vyučování naopak vyznačuje podporou **autonomie žáka, podporou jeho učební aktivity a motivace k učení** – způsob formulování cíle činnosti a řízení procesu učení dává žákům různé možnosti uplatnění míry jejich samostatnosti. Tendence k autonomii se podle Slavíka projevuje i v učitelem řízeném záměrném střetávání individuálních zkušeností žáků, které usnadňuje a zprostředkovává jejich poznání. Žák se tak v moderním pojetí stává autonomním konstruktérem vlastních znalostí komplexně interagujícím jak s ostatními spolužáky, tak i s učitelem. (Čepičková, 2005, s. 49-53)

Zmíněné znamky moderní výuky jsou analogické s dimenzemi konstruktivistických přístupů k učení a vyučování reprezentujících právě nejmodernější trendy ve vzdělávací oblasti. Mezi tyto dimenze patří: a/ podpora autonomie žáka v oblasti míry aktivity (iniciativnost, aktivita, samostatnost, vnitřní motivace), b/ rozvoj sebereflexe žáka (hodnotící myšlení a

sebehodnocení), c/ kooperativní činnosti žáků (spolupráce při dosahování cílů, vzájemná podpora, efektivní spolupráce), d/ podpora komunikace mezi žáky, žáky a učitelem, e/ aktivní konstrukce poznání (kultivace myšlení a rozvoj kognitivních schopností žáků) (Čepičková, 2005, s. 73)

2.2.1 Autonomie žáka jako jeden ze znaků moderní výuky

Obecná definice autonomie uvedená v Pedagogickém slovníku (Průcha, 1995, s. 27) popisuje tento pojem jako nezávislost, pocit jedince, že je pánem svého života a že o sobě svobodně rozhoduje. Detailnější Littleův pohled (Little, 1991) pohlíží na autonomii učícího se jako na „schopnost“ studenta realizovat kritické sebehodnocení a sebeurčení, schopnost převzít kontrolu a odpovědnost za své učení. Jiní badatelé pohlížejí na autonomii jako na vrozenou lidskou potřebu sebeiniciace a seberegulace vlastní činnosti. Podle Nuldena je autonomní učení charakterizováno ochotou studenta být odpovědným za své vlastní učení. I v této definici je na autonomní učící se pohlíženo jako na aktivní účastníky jejich vlastního učebního procesu, kteří jsou schopni kritické reflexe. Hlavním úkolem učitelů v tomto ohledu je vést učící se k jejich rostoucí autonomii. Nulden dodává, že „Empowerment (tj. předání pravomoci a odpovědnosti) se týká těch vzdělávacích aktivit, kde učící se sdílejí některé z odpovědností za to, co se učí a jak se to učí.“ (Nulden,2001,p.369)

Z toho vyplývá, že v rámci vyučovacího procesu je dosažení autonomie učících se podmíněno jednak splněním principu zapojení žáka (např. v oboustranné diskusi učitele a žáka) do učebního procesu a možností naučit žáky přijmout odpovědnost za své učení a jednak závisí na splnění principu reflexe žáků(např. jak žáci mohou zpětně pohlížet na své učení a hodnotit jej).

Většina badatelů (např. Schwienhorst, 2003, pp.427-443) popisuje existenci těchto tří přístupů k autonomii učícího se: 1/ individuálně-kognitivní přístup, 2/sociálně-interaktivní přístup a 3/ experimentálně-participativní přístup. Každý ze zmíněných přístupů lze blíže popsat následovně:

A/ Individuálně-kognitivní přístup k autonomii učícího se zaměřuje na reflexi a uvědomění (awareness). Na základě Kellyho teorie osobních konstruktů tento přístup zdůrazňuje, učící se neustále snaží zvětšovat svůj existující systém konstruktů, čehož však mohou dosáhnout především skrze své reflexivní procesy. Proto je například při učení jazyka tento model často spojován s jazykovým uvědoměním, jež můžeme zvýšit prostřednictvím dotazníků, diskuzí ve výuce, studentských deníků.

B/ Sociálně-interaktivní přístup k autonomii zdůrazňuje důležitost sociální interakce jakožto nástroje zvýšení tzv. „vědomého uvědomění“, jehož může být dosaženo s pomocí prvků podpůrného či rozvíjejícího vyučování (tzv.scaffolding) či skrze korektivní zpětnou vazbu (Kohonen, 1992,p. 429-432) Tento přístup vychází z Vygotského „Zóny nejbližšího vývoje“ zdůrazňující interpersonální interakci a „kolaboraci“ (spolupráci) učících se. Zpětná vazba zde hraje důležitou roli v tom, že srovnáním realizovaného jazykového projevu s původně zamýšleným obsahem svého sdělení si může mluvčí lépe uvědomit své vlastní myšlenky, modifikovat je a rozvíjet. Zpětná vazba tak může zvyšovat úroveň uvědomění učících se, a proto je neúčinnějším nástrojem jejich reflexe.

C/ Experimentálně-participativní přístup k autonomii zaměřený na tvorbu učebního prostředí a experimentování s „kognitivními nástroji“, kde učící se přebírají kontrolu a

odpovědnost za svůj učební proces. Jak Kelly, tak i Vygotsky zmiňují že experimentování učících se s „kognitivními nástroji“ (například díky zapisování vlastních myšlenek s nimi můžeme lépe manipulovat, analyzovat je apod.) vede ke zvýšení jejich uvědomění, což by následně mohlo učícím se umožnit použít tuto „validizaci dat“ k monitorování a hodnocení svého učebního rozvoje.

V zásadě je možné říci, že společným znakem všech tří zmíněných přístupů k autonomii učícího se je důraz na reflexivní procesy (uvědomění), díky nimž by si učící se například v rámci cizojazyčné výuky mohl více uvědomit nejen svůj vztah k vlastním učebním činnostem, ale také osvojovaný cílový jazyk a jeho učení.

2.2.2 Vzájemný vztah autonomie a motivace

Mnoho výzkumných studií shodně potvrdilo (např.) autonomie učícího se má značně pozitivní vliv na jeho motivaci, neboť aktivní a nezávislý postoj k učení se a osobní zapojení učícího se do rozhodování vede k jeho zvýšené motivaci učít se (například právě cizí jazyk). Je totiž zcela zřejmé, že u studentů je dosažení učebního úspěchu a zvýšené motivace podmíněno právě jejich převzetím odpovědnosti za své vlastní učení. Když si uvědomí, že jsou schopni takto sami řídit své vlastní učení, začnou své učební úspěchy a neúspěchy přičítat spíše svému vlastnímu úsilí a strategiím, než faktorům stojícím mimo jejich kontrolu – a právě to jsou primární předpoklady autonomie učícího se. Z uvedeného jasně vyplývá, že samotná autonomie učícího se není izolovaná od ostatních jevů a procesů a že nejsilnější vazbu má autonomie právě s motivací, ba dokonce někteří autoři uvádějí, že autonomie je jádrem motivace učít se.

2.2.3 Autonomie studentů v rámci kooperativního učení

Pro vznik a další rozvoj učební autonomie studentů je nejpříznivější kooperativní učení, které svým specifickým učebním prostředím, mediací učebních výstupů a rozvojem skupin se silnou soudržností podporuje a rozvíjí nejen motivaci, ale i samotnou autonomii studentů. a je tak nezbytným předpokladem pro zapojení studentů do komunikativních úkolů.

Hlavní předností kooperativního učení v daném smyslu totiž je to, že zlepšuje nejen vzájemné vztahy mezi studenty navzájem, ale též mezi studenty a učitelem. V takto orientované výuce je však úlohou učitelů více než jen prezentovat učivo, řídit výuku a poskytovat korektivní zpětnou vazbu. Jakožto od facilitátorů a vedoucích se od učitelů v tomto ohledu totiž navíc vyžaduje, aby podporovali studenty v autonomním myšlení a kreativním řešení problémů. (Chan,2003,p.7-9)

Z hlediska popisovaného vztahu je významné, že právě studenti v kooperativně strukturovaných hodinách si sami organizují své vlastní učení, díky čemuž se u nich vyskytuje vysoká míra autonomie. Navíc v takovéto výuce převažuje struktura malých skupin, která vylučuje učitele z hlavních studentských komunikačních sítí, značně decentralizuje proces rozhodování ve třídě a tím poskytuje studentům mnoho příležitostí pro seberegulaci. (Dörnyei,1997,p.486-489)

Z pohledu řízení učební činnosti žáků a odpovídající míry autonomie učícího se lze uvést dvě vzájemně extrémní situace. První z nich je tradiční autokratický vyučovací styl, pomocí něhož učitel činí prakticky všechna rozhodnutí, diktuje studentům učební postupy a činnosti a nikdy s nimi nediskutuje o programu výuky. Zároveň však nedovoluje skupinám studentů, aby se

samy organicky strukturovaly a aby jejich členové sdíleli stále vyšší míru odpovědnosti. Tím se tradiční vyučovací styl stává překážkou pro rozvoj jedinců v rámci skupin učících se. (Dörnyei,1997,p.486) Zcela opačným případem z pohledu míry autonomie učícího se je výuka řízená studentem (Dolle, 2003,pp.469-490) (learner-controlled instruction), v níž je iniciativní především učící se, který si stanovuje cíle, zjišťuje dostupné prostředky a nástroje na dosahování učebních cílů a hodnotí průběh i výsledky výuky. Z těchto vzájemně protikladných příkladů vyplývá, že klíčem k efektivnímu učení je podle mnoha kognitivních výzkumníků stanovení odpovídající **míry řízení** učícím se. (Dolle,2003,pp.469-490) Tato odpovídající míra řízení, maximálně podporující rozvoj autonomie učícího se, je mnohými autory spatřována především v demokratickém vyučovacím stylu, v němž učitelé zapojují členy skupiny do rozhodování ohledně jejich vlastního fungování, sdílejí s nimi dlouhodobé cíle a kroky, které mají být učiněny, aby bylo dosaženo těchto cílů, a sami se účastní učebních aktivit.

2.2.4 Interakce mezi jednotlivými participanty vyučovacího procesu

Podle Oxfordové (Oxford,1997,pp.443-456) ve vzdělávacím prostředí zahrnuje interakce především učitele a učící se, kteří na sebe navzájem působí a vzájemně se vědomě či nevědomě interpretují.

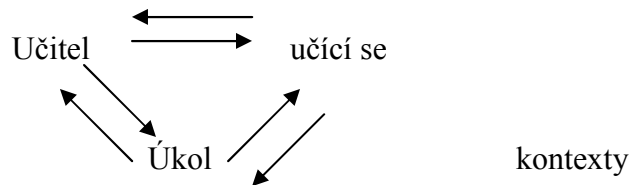
Podobně pohlíží na interakci ve vyučování i Choděra, který používá v této souvislosti termín „proces **vyučování-učení**“, za jehož podstatu považuje právě interakci dvou relativně samostatných a aktivních subjektů – **učitele a žáka**. V tomto procesu existuje vzájemná interakce žáků zprostředkována učitelem, který tento proces s určitým záměrem řídí. Dochází zde k oboustrannému interpersonálnímu ovlivňování učitele a učícího se, které je založeno na tom, že učitel prezentuje aktivnímu subjektu – (žákovi) jistými metodami učivo, aby splnil vyučovací cíl. Interakce učitele a žáka nemá deterministickou povahu, což znamená, že oba dva subjekty představují ve výuce samostatné **autoregulační systémy** se svým vlastním vstupem a výstupem. To znamená, že každý z těchto dvou autoregulačních systémů (učitel a žák) se rozvíjí na základě svých vnitřních zákonitostí a souvislostí. Je obtížné predikovat, jakým způsobem bude probíhat **interakce mezi žákem a učitelem**, a to v důsledku toho, že každá reakce žáka a učitele je výsledkem jejich individuálního rozhodovacího procesu spočívajícího ve výběru mezi mnoha variantami, jichž může být velmi mnoho. Část rozhodování má navíc nevědomý charakter, takže se jeho průběh a výsledek nedá předvídat. Z toho vyplývá, že žakovu reakci (stimul) na učitelův stimul (reakci) není možné jednoznačně predikovat, neboť mezi nimi neexistuje zákonitá deterministická souvislost. (Choděra,1993,s.14-15)

Sociálně konstruktivistický pohled na interakci ve vyučování

Z pohledu sociálního konstruktivismu se v tomto ohledu jedná se o ucelený rámec, v rámci něhož mohou být lépe pochopeny odlišné aspekty procesu vyučování/učení. Sociálně konstruktivistický pohled na tzv. učebně vyučovací proces zdůrazňuje především dynamickou povahu souhry mezi učiteli, učícími se a úkoly a poskytuje pohled na učení se jakožto vznikající z interakcí s ostatními. Jedná se o interaktivní model který vychází ze skutečnosti, že učení se nikdy neuskutečňuje izolovaně, nýbrž v kontextu učebního prostředí. Čtyřmi klíčovými faktory, které ovlivňují učení z tohoto pohledu jsou učitelé,učící se,úkoly a kontexty.

Žádný z těchto faktorů však neexistuje v izolaci. Všechny jsou v interakci jako součásti dynamického, stále pokračujícího procesu, což vyplývá i z následujícího nákresu této interakce.

Obr. č. *Interakce ve výuce z pohledu sociálního konstruktivismu*



(Burden,1997,s.42-44)

Obrázek naznačuje, že učitelé vybírají úkoly, které odrážejí jejich představy o výuce a učení se. Učící se interpretují úkoly způsoby, které jsou osobní a smysluplné pro ně jako jednotlivce. Úkol je tudíž styčnou plochou mezi učitelem a učícími se. Učitelé a učící se jsou též ve vzájemné interakci a způsob, jak se učitelé chovají ve výuce odráží jejich hodnoty a přesvědčení. Způsob, jakým učící se reagují na učitele bude ovlivněn individuálními charakteristikami učících se a pocity, které na ně učitel přenáší. Tyto 3 prvky: učitel, úkol a učící se jsou v tomto směru dynamickou rovnováhou. Navíc k tomu ještě kontext, v němž učení se probíhá, bude hrát důležitou roli při formování toho, co se v něm děje. Toto zahrnuje emocionální prostředí, fyzické prostředí, širší sociální prostředí apod.

3. Výuka cizích jazyků

Z důvodu specifické podstaty jazykového učení je nezbytné nejprve zmínit roli jazyka v samotném procesu učení. V tomto ohledu je zásadní skutečnost, že myšlení souvisí především s jazykem, což potvrdili i dva největší konstruktivističtí myslitelé Piaget i Vygotsky, kteří se shodli v názoru, že jazyk hraje rozhodující roli v rozvoji myšlení člověka. Podle Vygotského je **jazyk mediačním nástrojem pro myšlení, neboť** slouží učícím se především jako prostředek sociálního kontaktu s ostatními lidmi. **Kognitivní i komunikativní funkce jazyka** jsou základem pro novou a vyšší formu aktivity učících se, neboť sociální interakce či diskuze může dále podpořit rozvoj jejich vyšších mentálních funkcí jako jsou například dovednosti **kritického myšlení**. Znamená to tedy, že sociální interakce vedou současně k rozvoji jazyka i kognice člověka, což lze označit jako tzv. mediační roli jazyka. (Nyikos,1997,pp.506-517)

Jiný pohled uvádí, že kromě komunikativní funkce je jazyk i důležitým psychologickým nástrojem, neboť tím, že je prostředníkem mezi jedinci a jejich provedením úkolu, má možnost kvalitativně měnit jak povahu úkolové aktivity, tak i dosažený výsledek. Facilituje tudíž i splnění těch úkolů, kterých by bez jeho přítomnosti nebylo možné dosáhnout. (Swain, 1998,pp.320-337) Pojetí jazyka jakožto studenty používaného psychologického nástroje ověřoval i výzkum, který sledováním dialogu mezi dvěma učícími se při řešení lingvistických problémů vzniklých při psaní krátkého příběhu monitoroval jimi použitý jazyk jakožto nástroj facilitující učení cizího jazyka. Dialog učících se totiž jazykovým výstupem potvrzujícím kognitivní aktivitu studentů

3.1 Výuka cizích jazyků v rámci řízeného učebního prostředí

Třída jakožto řízené učební prostředí.

Nejtradičnější a nejrozšířenější představa jazykové výuky je v podobě řízeného učebního prostředí, kde se studenti učí určitému jazyku podle pečlivě navrženého učebního programu pod dohledem a vedením zkušeného učitele. Tato představa třídy však závisí na určitých předpokladech, mezi něž patří: 1/ existence jasného plánu vyučovacích aktivit s ohledem na povahu učební činnosti žáků, 2/ realizace tohoto plánu výuky prostřednictvím jasně strukturovaných vyučovacích materiálů a učebních aktivit, 3/vybavenost učitele odbornými pedagogickými dovednostmi pro realizaci plánu.

Ústřední roli v tomto prostředí hraje nejen učitel, ale také metodika, která je jednak nástrojem realizace učebního plánu, ale současně vytváří určitou pedagogickou strukturu v rámci níž studenti s.106 pracují na procvičování cílového jazyka. Právě metodika a učební aktivity dominantně vymezují povahu studentské participace ve třídě. Stručně lze tuto představu učení se jazyk popsat jako místo, kde určitá představa jazyka a učení se jazyk je realizována prostřednictvím pečlivě naplánovaných pedagogických postupů s očekáváním, že pokud je toto realizováno správně a ve správnou chvíli, pak bude výsledkem více či méně předvídatelný soubor učebních výstupů. (Tudor,2001,s.106-107)

Ačkoliv je tato představa výuky poněkud zjednodušená, neboť nelze předpokládat, že se nám může podařit přenést plán do reality, určitý stupeň plánování je zásadní v jakémkoliv vzdělávacím úsilí. Klíčovým požadavkem v této představě výuky jako řízeného učebního prostředí je, aby byl soubor metodických postupů stanoven v souladu s cílem umožnit studentům dosáhnout předem přesně stanoveného souboru učebních cílů, což vychází z hypotézy, že použití daného souboru výukově-učebních postupů může vést relativně

předvídatelným způsobem k přesně stanovitelnému souboru učebních výstupů. Aby však k tomuto výsledku vůbec mohlo dojít, musí zde být důkladné řízení těchto oblastí: a) ukázek cílového jazyka, jimž jsou studenti vystaveni a b) učebních aktivit, do kterých se zapojují studenti .

Představa **třídy jako řízeného učebního prostředí** však spjata pouze s analytickým pohledem na jazyk, či s jeho kódováním, neboť tatáž představa výuky se objevuje i v ostatních přístupech k výuce, včetně humanistického. Vždyť i samotná podstata metody, kterou využívají všechny přístupy k výuce jazyka, naznačuje jasně definovanou představu učení, kdy se u nich očekává výsledek v podobě předem podrobně specifikovaných vyučovacích a učebních aktivit. V představě výuky jakožto řízeného učebního prostředí má dominantní roli metodika, která vytváří určitý rámec, v němž je usměřováno zamýšlené řízení učení. Specifickou roli má v tomto procesu učitel, jehož úkolem je manipulovat s odpovídajícími učebně-vyučovacími postupy, aby tak orientoval studentské učení správným směrem. Z toho vyplývá, že řízené učební prostředí také znamená též řízené vyučovací prostředí.

Představa třídy jako řízeného učebního prostředí je přitažlivá v mnoha ohledech, neboť naznačuje, že cíle mohou být stanoveny, metodika zvolena, materiály připraveny a učitelé vyškoleni, aby je využívali jasným, racionálním způsobem. Pokud všichni účastníci výuky hrají svou určenou roli v pravý okamžik, pak je výsledkem docela relativně soubor učebních výstupů, což vychází z pozitivistického pohledu na vyučování. Nastíněná představa výuky jako řízeného prostředí však závisí i na množství implicitních předpokladů, kterými jsou především psychologické, kognitivní a zkušenostní charakteristiky učících, které mohou způsobit, že žáci budou vnímat metodické principy odlišnými způsoby. Znamená to, že co studenti prožívají v dané třídě nemusí odpovídat tomu, co učitel či tvůrce jazykového kurzu očekává, že budou prožívat, a proto je tuto představu obtížné úspěšně realizovat. Je tedy o možné hovořit o určité míře řízení učebního prostředí.

Jednoznačný program vyučování sice může existovat, ale není zaručeno, jestli se bude shodovat s programem učení daných studentů. Jedná se totiž o nelineární vztah mezi pedagogickou činností na jedné straně a učením se na straně druhé, což však neznamená, že složitá tvorba struktury jazykového kurzu, metodické reflexe či školení učitelů postrádají svůj smysl a že bychom je měli ignorovat. Třída, v níž se výuka odehrává, je totiž sociální institucí, v níž mnoho učících se hledá vedení a podporu ve svém učebním procesu. Navíc z pohledu praktické organizace vyučovacích aktivit tvůrci jazykových kurzů a učitelé potřebují mít alespoň nějaký nástroj, na základě něhož by mohli svou činnost vykonávat. Přestože tedy existují rozdíly nejen mezi jednotlivými žáky, ale i mezi jednotlivými skupinami učících se, učitelé nemohou vstoupit realizovat svou výuku bez jakékoliv „pomůcky“, kterou metoda bezesporu je, neboť i samotní žáci od učitelů apriori očekávají určitý stupeň řízení svého učení a tudíž jakousi pevnou strukturu, o kterou by se mohli opřít. Ve většině případů tedy studenti vstupují do třídy očekávajíc, že učitel bude mít něco pevného, co jim nabídne z pohledu profesionálních znalostí a zkušeností s alternativami jak se co nejlépe učít cizí jazyk. (Tudor, 2001, s.105-110)

3.2 Kroky cizojazyčné výuky

Jak již bylo výše uvedeno, řízení učebního prostředí při výuce cizích jazyků vyžaduje jistou míru řízení projevující se v určité pevné struktuře, na základě níž by výuka mohla probíhat.

Mezi takovéto struktury lze řadit i následující rozlišení základních podmínek, požadavků či kroků, které si vyžaduje realizace výuky cizích jazyků: (Murcia, 1991, s.46)

Prvky cizího jazyka musí být v rámci výuky prezentovány učitelem studentům v krocích:

- 1) Prezentovat žákům nové učivo
- 2) Co bylo prezentováno musí být naučeno a učitel musí zorganizovat jednotlivé aktivity takovým způsobem, aby tohoto učení docílil
- 3) Poskytovat učícím se zpětnou vazbu v podobě informací ohledně jejich učební úspěšnosti
- 4) Všechny tyto procesy se uskutečňují v sociálním prostředí a nemohou být zcela odděleny od sociálního klimatu, které se vyvíjí mezi studenty a mezi učitelem a studenty
- 5) Učitel by měl učící se zapojovat do procesu sebehodnocení

Realizace výuky cizích jazyků v rámci moderního pojetí řízení učebního prostředí reflektuje základní principy facilitace učební činnosti žáků z pohledu zesílené interakce mezi jednotlivými participanty vyučovacího procesu. Tuto interakci v rámci zmíněné facilitace přiblíží následující část práce.

Facilitace učební činnosti studentů při výuce cizích jazyků

Jak je ve většině současných cizojazyčných pedagogických předpisech bráno za samozřejmé – hlavní rolí učitele je uspořádat věci tak, aby prezentovaný materiál byl používán a tím byl naučen. (Murcia, 1991)

Organizace výuky cizích jazyků z pohledu vzájemného působení učitele a žáka

Způsob, jakým je výuka organizována může mít významný vliv na procesy učení se jazyk. Klíčovými participanty pro popis třídní organizace jsou: učitel, jednotlivý student a seskupení studentů, třída jako celek, použité jazykové prezentační materiály (učebnice, audiovizuální média) a kterýkoliv návštěvník či lidé stojící mimo. Jejich kombinace se projevuje v určitých strukturách organizace třídy (někdy nazývané jako „účastnická organizace“). Nejvlivnější pohled na procesy výuky cizích jazyků dnes podporuje ve velké míře učení zaměřené na studenta (student-centered) namísto tradiční výuky s dominantní rolí učitele (teacher-dominated). Tato posledně zmíněná výuka řízená učitelem (teacher-fronted) je charakterizována učitelovou mluvou po většinu vyučovacího času, jeho vedením a neustálým posuzováním výkonu studentů, zatímco ve výuce vysoce zaměřené na studenta pracují studenti individuálně, ve dvojicích či malých skupinách, každý z nich pracuje na odlišných úkolech a projektech.

Organizace výuky z pohledu cizojazyčné interakce

Výzkum v oblasti rodného jazyka (Chaudron, 1990, p.107) ukázal realizovatelnost organizace skupin spolužáků pro výuku ve třídě. Podobně i u výuky cizího jazyka může být interakce učící se – učící se cennější než rodilý mluvčí – nerodilý mluvčí, neboť jak ukázali Varoni a Gass (1985, pp.71-90) diadické interakce nerodilý mluvčí – nerodilý mluvčí – zahrnovaly více významově-negociačních výměn názorů, než interakce rodilý mluvčí – nerodilý mluvčí. Tvrdili, že nerodilí mluvčí se vůči sobě navzájem nerozpakují naznačovat neporozumění a negociovat význam. Prokázalo se, že v diadických interakcích se také projevuje značně větší rozmanitost pedagogických postupů a sociálních dovedností. Větší kvantita diskuse ve skupině spolužáků je méně překvapivá a méně důležitá než rozhodnutí ve prospěch větší rozmanitosti. Doughty a Pica (1986, pp.305-325) uskutečnily kvaziexperimentální komparaci

mezi učitelovou frontální výukou a skupinovou prací zaměřenou na řešení problémů. Autorky objevily, že projevy interaktivního chování byly značně častější u skupinových aktivit s výměnou vyžadovaných informací než u učitelova frontálního řízení třídy. Tento výzkum dokazuje, že kladení důrazu na posílení důrazu na interakce ve výuce cizích jazyků zlepšují interaktivní angažovanost studentů při vzájemné cizojazyčné „konverzační výměně“.

Autonomní učení a skupinová práce při výuce cizích jazyků

Nejkrajnější druh učení zaměřeného na studenty (autonomní učení) je řízeno zcela odděleně od prostředí třídy, neboť jednotlivé učební projekty jsou prováděny v komunitě cílového jazyka a občasné nepravidelné kontakty jsou realizovány s učitelem podle toho, jak je potřeba. Výuka zaměřená na učícího se má užitek z větší **individualizace učebních cílů**, z větších příležitostí studentů k výkonu (ať již k receptivnímu či produktivnímu) v cílovém jazyce, ze zvýšeného smyslu studentů pro výkon a pro důležitost učebních úkolů a z osvobození od učitelova neustálého dohledu nad všemi studenty. Navíc studenti často věnují větší pozornost a lépe se učí od sebe navzájem, neboť jejich výkony a procesy negociace významu se navzájem těsně přizpůsobí úrovni schopností ostatních studentů. Učitelé by tudíž měli být připraveni rozvíjet menší počet učitelem ovládaných (teacher-dominated) aktivit a úkolů a měli by si být vědomi studentské potřeby: a) vedení (poradenství) při stanovování cílů, b) vhodných modelů zpětné vazby ohledně cílového jazyka a c) konstruktivní a podpůrné hodnocení jejich rozvoje. Obecně-nejvhodnější a nejefektivnější organizace výuky je tudíž skupinová práce a práce ve dvojicích. Nezdá se, že by velikost skupiny studentů ve výuce značně ovlivňovala množství slov za minutu na jednoho studenta. Zdá se však, že větší skupiny zavádějí nové myšlenky rychleji a mají více současných zahájení promluvy a více krátkých překrývání jednotlivých řečových projevů. Takže zatímco menší skupiny mohou poskytnout více praxe v mluvení, větší skupiny mohou dobře poskytnout více cenného vstupu. Zatímco výuka cizího jazyka v minulých desetiletích zdůrazňovala skupinovou práci, odpovídající rozvoj v pedagogice hlavního proudu se zaměřil na „kooperativní učení“, které k charakteristikám skupinové práce v cizím jazyce doplňuje ohled na struktury odměn a někdy i týmovou soutěživost. Bejarano v tomto směru objevil lepší výsledky u experimentálních skupin vyučovaných kooperativně. Existuje velké množství možných uspořádání kooperativních učebních úkolů v jazykové výuce, a učitelé cizích jazyků potřebují být seznámeni se základními principy organizace tohoto typu. Bossert identifikoval 3 základní prvky: studentům je řečeno, že mají pracovat dohromady, jsou zařazeny možnosti odměn, aby podpořily toto uspořádání, jsou vytvořeny úkoly, které mohou být splněny jen tehdy, když učící se pracují dohromady. (Murcia, 1991)

Vše zde uvedené vytváří obecný pohled na moderní koncepce vyučování cizích jazyků, jejich jednotlivé zde zmíněné prvky budou v následujících kapitolách práce detailněji rozpracovány.

3.2.1 Organizace učebních aktivit

V další části práce se zaměřím především na přiblížení druhého ze zmíněných kroků v podkapitole 3.2, na něž zde bude pohlíženo právě z pohledu řízení učební činnosti žáků. (Murcia, 1991, s. 51-77) V rámci druhého zmíněného kroku je základním pojmem aktivita jakožto pojmenování jednotek, z nichž se vyučovací hodina skládá. Z pohledu vývoje těchto základních jednotek výuky lze zmínit, že v počátcích jazykové výuky byl zájem především o použití dovedností, typy drilu a typy komunikativní interakce, a proto byly vytvořeny rozsáhlé taxonomie procvičování cizích jazyků na kontinuu od „řízený“ po „volný“ (tj. s ohledem na

stupeň řízení učitel versus student) či od „mechanický“ ke „smysluplný“ a ke „komunikativní“. Často publikovaným názorem je, že učící se potřebují jazykově rozvíjet ve směru od více řízeného a mechanického k volnějšímu a komunikativnějšímu učení, a proto klasifikace typů aktivit podél takového kontinua stanoví možnosti, ze kterých může učitel volit daný postup ve vyučovací hodině.

Ve studii studii Eltise a Lova (Murcia,1991) výzkumníci oslovili 445 učitelů ohledně vnímané užitečnosti v cizojazyčné výuce realizovaných činností a odhalili následující preferenci řazení učebních činností ,která se vyskytuje u většiny učitelů - (od vysoké po nízkou užitečnost):

- studenti pracují ve dvojicích/malých skupinách
- hraní rolí
- jazykové hry
- čtení tematických informací
- studenti dělají ústní prezentace
- cvičení s vynechanými slovíčky
- používání video materiálů
- studenti opakují podněty od učitele (dril)
- procvičování volným psaním
- zadání a opravení domácího úkolu
- poslech a poznamenávání si
- opakování a učení se dialogu
- studenti čtou v hodině nahlas
- cvičení na konferenční psaní

Na učební činnosti však můžeme pohlížet nejen z pohledu jejich užitečnosti, ale též, jak již bylo zmíněno, z pohledu míry v nich obsaženého učitelova řízení, o níž se například zmiňuje Kulič (Kulič, 1992) a na níž je zaměřen i výzkum v této práci. Při svém výzkumu vytvořil Chaudron zajímavou taxonomii typů učebních činností výuky cizích jazyků (Murcia,1991,s.52) řazenou podle míry jejich řízení učitelem. Tato taxonomie byla využita v dotazníkovém šetření v praktické části této práce, a proto je nezbytné její plné znění uvést na následujících stránkách. Základem této taxonomie jsou základní tři oblasti a/řízené učební činnosti, b/ polořízené učební činnosti a c/volné učební činnosti. Popisovanou taxonomii lze uvést následujícím způsobem:

a/ Řízené činnosti : - učitel má základní kontrolu nad procesy

Rozvíčka: pantomima, tanec, píseň, vtipy, hra. Účelem této aktivity je, aby studenti byli stimulováni, uvolněni, motivováni, pozorní či jinak zapojení a připraveni na hodinu a nikoliv nezbytně ve vztahu k cílovému jazyku

Prostředí: zaměření se na téma hodiny. Buď verbální či nonverbální vyvolání kontextu, který odpovídá smyslu a obsahu vyučovací hodiny, cestou dotazování či pantomimou či obrázkovou prezentací, eventuálně magnetofonová nahrávka situací a lidí, učitel zaměřuje pozornost na aktuální téma

Organizace: „Manažerské“ strukturování hodiny či výukových aktivit. Zahrnuje pokárání studentů a jinou kázeňskou činnost, organizace nábytku a sezení ve výuce atd. Obecné postupy pro výukovou interakci a výkon, struktura a účel hodiny atd.

Vysvětlení kontextu: vysvětlení obsahu a vyučované gramatiky či jiných pravidel a obsahů. Fonetika, gramatika, slovní zásoba, sociolingvistika či cokoliv je vyučováno

Demonstrace hraní rolí: použití vybraných studentů či učitele k ilustraci postupů, které budou aplikovány v následujícím segmentu hodiny. Zahrnuje krátkou ilustraci jazykového prvku či jiného obsahu, který má být začleněn

Dialog/vyprávěcí (narativní) prezentace: čtení či poslech pasáže prezentované pro pasivní vnímání. Žádný náznak studentské produkce či jiné identifikace specifických cílových forem nebo funkcí (studenti mohou být požádáni, aby se snažili „porozumět“).

Dialog/narativní (vyprávěcí) přednes: předem známý či připravený text je přednášen buď individuálně nebo všemi jednohlasně

Čtení nahlas: čtení přímo z daného textu

Kontrolování: učitel buď obchází studenty nebo řídí korekci práce studentů, poskytování zpětné vazby spíše jako aktivity než v rámci jiné aktivity

Otázka – odpověď, ukázka : aktivita zahrnující pobídku studentských reakcí prostřednictvím ukázkových otázek (tj. učitel či tazatel již ví odpověď nebo má velice omezený soubor očekávání vhodné odpovědi). Jsou odlišitelné od referenčních otázek pomocí pravděpodobnosti s jakou tazatel zná odpověď a s jakou si je mluvčí této skutečnosti vědom.

Dril: typická jazyková aktivita zahrnující fixní vzorce učitelova a studentova pobízení a odpovídání, obvykle s opakováním, substitucí a s dalšími mechanickými úpravami. Obvykle obsahuje málo významu (smyslu).

Překlad: student nebo učitel poskytuje překlad daného textu v rodném či cizím jazyce

Diktát: student zapisuje ústně prezentovaný text

Opisování: student zapisuje text vizuálně prezentovaný

Identifikace: student si vybere a vyprodukuje/charakterizuje či jinak identifikuje specifickou cílovou formu, funkci, definici nebo jinou položku vztahující se k výuce

Poznání/zjišťování: student identifikuje formy atd. Jako u identifikace ale bez produkování jazyka jako odpovědi/reakce (tj. zatrhávání položek, kreslení symbolů, opětovné uspořádání obrázků)

Posouzení : učitelem vedené posouzení předchozího týdne/měsíce či jiného období jakožto formální shrnutí a testování zapamatování informací studenty a jejich výkonu

Testování: formální testovací postupy na zhodnocení rozvoje studentů

Smysluplný dril: drilová aktivita zahrnující odpovědi se smysluplnou volbou, jako v odkazu na odlišné informace. Liší se od informační výměny regulovaným pořadím kroků a obecnou formou odpovědí.

Polořizené činnosti:

Brainstorming: zvláštní forma přípravy na hodinu, jako prostředí, které zahrnuje volné, neřizené příspěvky studentů a učitele vztahující se k danému tématu, vytváří vícečetné asociace bez jejich spojování, žádná explicitní analýza či interpretace učitelem

Vyprávění příběhu- zvláště, když jsou vytvářené studenty: nemusí nezbytně být na základě vyučovací hodiny, dlouhé prezentace příběhu nebo události učitelem nebo studentem (může se překrývat s rozvíčkou nebo narativním přednesem). Může být použito pro udržení pozornosti, motivaci, nebo jako „rozvleklé“ procvičování .

Otázka-odpověď' - referenční: aktivita zahrnující podněcování odpovědí prostřednictvím referenčních otázek (tj. tazatel neví předem odpověďovou informaci). Liší se od otázka-odpověď', ukázka

Vyprávění na základě podnětu/dialog: student produkuje vyprávění či dialog vycházející z předchozích podnětů z pantomimy, podnětových karet, obrázků či jiných stimulů vztahujících se k vyprávění/dialogu (např. metajazyk vyžadující funkcionální činy)

Informační transfer: přenos z jednoho způsobu (např. vizuálního) do jiného (např. psaní) což zahrnuje určitou transformaci informací (např. student vyplňuje diagram zatímco poslouchá popis). Odlišuje se od „identifikace“ v tom, že se očekává, že student bude transformovat a znovu interpretovat jazyk či informace

Informační výměna: úkol zahrnující obousměrnou komunikaci jako u cvičení s informační mezerou (information gap), kdy jedna či obě strany se musí se podělit o informace, aby dosáhli nějakého síle. Odlišuje se od „otázka-odpověď' referenční – v tom, že sdílení informací je kritické pro vyřešení úkolu.

Souhrnná zpráva: krátké učitelem či studentem produkované shrnutí obsahu a/nebo položek, které byly procvičeny či osvojovány

Vyprávění/expozice: prezentace příběhu či vysvětlení odvozeného od předchozích stimulů. Odlišuje se od „vyprávění“ tím, že zde je nedostatek okamžitého stimulu

Příprava: „studentské studium“, tiché čtení, plánování a opakování ve dvojicích, příprava na pozdější aktivitu. Obvykle je to studentem řízený či na studenta orientovaný projekt

Volné aktivity

Hraní rolí: relativně volné hraní přesně stanovených rolí a funkcí. Odlišuje se od „dialogů“ na základě podnětu tím, že podněcování je poskytováno jen minimálně na začátku a nikoliv během této aktivity.

Hry: různé druhy aktivit jazykových her, pokud nejsou jako ostatní předchozí definované aktivity (např. hry tvorby slov tabule a kostky)

Zpráva: zpráva o studenty připravované expozici knih, zkušeností, projektů, bez okamžitého stimulu a vypracované podle studentských zájmů. Je to podobné jako „kompozice“ z hlediska ve způsobu psaní.

Řešení problémů: aktivita zahrnující přesně určený problém a omezení prostředků k jeho vyřešení, vyžaduje kooperativní aktivitu na straně účastníků v malé či velké skupině.

Drama: plánované dramatické ztvárnění hry, příběhu atd.

Simulace: aktivita zahrnující složitou interakci mezi skupinami a /s. 54/ individuy založenou na simulaci reálných aktivit a zkušeností

Diskuze: debata či jiná forma skupinové diskuze přesně určeného tématu s či bez přesně určených stran/předem vytvořených pozic

Kompozice: písemný rozvoj myšlenek, příběhu či jiné pojednání

Mimochodem (a propos): konverzace či jiná sociálně orientovaná interakce /řeč učitele, studentů či dokonce návštěvníků o obecných tématech z reálného života obvykle autentické.

Typy a charakteristiky úkolů

Ve výše uvedeném seznamu názvy „volný“ a „položžený“ pokrývají množství aktivit, o kterých je jinde pojednáváno jako o „úkolech“, takže v literatuře existují různé popisy a různé definice úkolu a existuje zde vzájemné překrývání používaných definic.

Dobrá komunikativní hodina_slovy Nunana zahrnuje vstup z autentických zdrojů, řešení problémů, úlohy se skutečnými komunikativními aktivitami, možnost volby učících se, možnost procvičování reálných jazykových úloh ve třídě, seznámení se s jazykem jako se systémem atd. V tomto směru je za učební **úkol považováno strukturálně jazykové učební úsilí, které má určitý cíl, vhodný obsah, přesně určený pracovní postup a řadu výstupů.** Úkol je také považován za nejmenší jednotku práce ve třídě, která zahrnuje učící se při chápání, manipulaci s jazykem, produkování jazyka či interagování v cílovém jazyce. Úkoly obsahují určitou formu dat či jazykového vstupu (což může být verbální např. dialog či čtení pasáže, či neverbální např. obrázkový postup) a také cíl a role pro učící se a učitele. V tomto směru je nezbytné uvést Nunanovu taxonomii typů textu jakožto stimulačního materiálu pro úkoly. Tato taxonomie sestává z následujících částí:

Řeč	psaní
Dialogy	veřejná oznámení a znaky
Monology	deníkové výtažky
Interview	pohlednice
Konverzace	básně, písně a říkanky
Sluchové popisy a vyprávění	titulky novinové
Popisy procesů	krátké příběhy
Výtažky z médií	Instrukce a pokyny
Veřejná oznámení	telefonní seznamy
Hry a hádanky	reklamní materiály zasílané poštou
Obrázkové proužky	výtažky z učebnic/novin
Fotoeseje	pozvánky

Z výše uvedené **Nunanovy** taxonomie (Murcia,1991,s.55) vyplývá, že téměř cokoliv může být použito jako základ úkolu. Minimálními jednotkami úkolu podle Nunana jsou cíle, data, aktivity a role, Candlin v tomto směru odkazuje na vstup, role, prostředí, činnosti, monitorování s výstupy a zpětnou vazbu. Oproti tomu Doyle definuje složky úkolu jako následující: obsah a předmět, dále materiály a věci k manipulaci a zkoumání, dále pak aktivita, cíle, učitelovo zaměření na úkol, další složkou je student a jeho schopnosti, potřeby a zájmy a sociální kontext výuky je poslední složkou úkolu.

Srozumitelný vstup pro učícího se cizí jazyky

Jazykový vstup, který je srozumitelný pro učícího se cizí jazyky je vysoce užitečný pro učební účely. Učící se by měli z hlediska úkolu produkovat složitější konstrukce, než jaké by jinak používali.

Dosud bylo zde pojednáváno o úkolech výuky cizích jazyků, s nimiž úzce souvisí cíle jazykové výuky, které jsou považovány za jeden z nejdůležitějších prvků metod jazykové výuky. V cizojazyčném vyučování-učení existuje **cíl** komunikativní, informativní a formativní. **Komunikativní**, neboli jazykový, je **považován základní**. Ostatní dva jsou doprovodné. Na základě teorií Vygotského někteří autoři hovoří ještě o cíli rozvíjejícím. **Informativní (vzdělávací) cíl pojednává především o reáliích vztahujících se k vyučované slovní zásobě** což lze označit jako lingvorealie či reálie. Formativní cíl je cílem výchovným a týká se rozvoje osobnosti učícího se, na což se dominantně zaměřuje moderní didaktika cizích jazyků. Jak vzdělávací, tak výchovný cíl jsou vázány na cíl komunikativní, který je většinou definován cizojazyčnými kompetencemi (dovednostmi) **psát, mluvit, číst a poslouchat**. (Choděra, 1993,s.17)

V souvislosti s cíli je důležité, aby měl učitel cizích jazyků jasnou představu, čeho chce v dané hodině dosáhnout a jaké zvolí techniky a materiály (Murcia,1991) Před volbou metod výuky bychom měli načrtnout všeobecně akceptované stanovení cílů, ze kterých by mohla být dedukována většina vyučovacích technik, což je způsob, jak by plánování jakékoliv určité hodiny mělo začít. Cíle výuky mohou hrát svou dominantní roli jen za okolností, které dovolují, aby byly jasně definovány a měly by zajistit modifikaci obecných metod ve specifických situacích. Důležité je, že cíle výuky a s nimi i metody a učební materiály by měl učitel pravidelně **obměňovat, navíc neexistuje žádná univerzální, věčná a neměnná metoda výuky.**

3.2.2 Motivační a individualizační aspekty výuky cizích jazyků

Nezbytnost výuky cizích jazyků v moderní společnosti

Technologie a nebývalá mobilita lidí učinily z interkulturní komunikace každodenní nezbytnost pro mnoho lidí. Schopnost hovořit více než jedním jazykem je stále více užitečnější pro globální občany ve vzájemně propojeném světě. Není tedy jen nástrojem komunikace, ale slouží i potřebám kooperace. (Crawford,2004)

Motivace učít se cizí jazyky a jejich propojení s jazykovými kompetencemi

Úspěšné vyučování závisí na učení studentů, přičemž je důležitý aspekt jejich předchozích znalostí a zkušeností, s nimiž přicházejí do výuky. (Cook,1993,p.3) Svou roli zde hraje i stupeň jejich rozvoje osobnosti a intelektu. Dominantní roli při učení cizím jazykům hraje

motivace učících se. Podle Choděry (Choděra,1993,s.39) žáka motivuje především osvojení jazykových kompetencí a jejich rozvoj, neboť toto přispívá jeho seberealizaci v další učební činnosti. Výuka cizích jazyků se vyznačuje především osvojováním a rozvojem jazykových kompetencí, a to především řečových (komunikativních). Učíci se **poznává jazyk v kultuře** a kulturu v jazyku a poté jazykem a řečí jedná, což je významné propojení s cílovou kulturou. Tímto procesem učící se **získává komunikační a kulturní kompetence**, obojí jako nástroje žádoucího jednání v různých životních situacích. Při osvojování jazykových kompetencí je nezbytné individualizovat úkoly podle problémů, potřeb žáků možností cílevědomého motivování studentů například střídáním jazykových kompetencí (poslech nebo čtení s psáním, mluvení s poslechem atd.) či postupným užíváním instrukcí v cizím jazyce

Individualizace učících se

Chodera,Ries, s.35 Předpoklady pro osvojení cizího jazyka jsou u různých lidí velmi rozdílné, avšak úspěšný výsledek jejich cizojazyčného učení závisí nejen na jejich individuálních kognitivních předpokladech, ale také na úrovni jejich motivace vztahující se k jejich učení se cizímu jazyku. Individuální rozdíly mezi učícími se bere v úvahu **vnitřní diference**, což znamená didakticky záměrně navozené rozdíly v učební činnosti jednotlivých žáků a skupin ve vyučování. Diference se týká především učební činnosti žáka, ale i vyučovací činnosti učitele a má své důsledky v požadavcích na diferencované cíle a obsahy vyučování. Zmíněná diference typologicky rozlišuje žáky komunikativního a nekomunikativního typu. (Choděra,1993,s.35)

Principy výše uváděné vnitřní diference se uplatňují v tzv. diferencovaném vyučování , které nabízí různé způsoby organizace žáků k učení jedná se o: a/individualizované učení (formou čtení a psaní a audioorálních programů) a o b/skupinové učení v homogenních a heterogenních skupinách, v nichž se výkonný žák uplatní jako „učitel“, který učebně pomáhá méně výkonným a o c/učení ve dvojicích tvořících týmy učících se.

Učení a osvojování cizích jazyků

Nejdříve je nutné objasnit rozdíl mezi pojmy učení se cizí jazyk a osvojování cizího jazyka. Cooková pohlíží na rozdíl mezi oběma pojmy skrze úroveň vědomého a podvědomého procesu (tzn. osvojování cizího jazyka probíhá přirozenými způsoby v neformálních situacích a obsahuje pravidla a principy, které nejsou dostupné vědomé pozornosti). Učení se cizí jazyk se naproti tomu uskutečňuje prostřednictvím vědomého porozumění pravidlům jazyka v procesu učení se. Přestože respektuji uvedené vymezení, nebudu v mé práci rozlišovat mezi obsahy těchto pojmů. Mnozí autoři, jejichž teorie v práci navzájem porovnávám, se totiž vyznačují z pohledu uvedených dvou pojmů terminologickou rozmanitostí, jejíž redukce však není mým cílem. (Cook,1993)

Učení se cizí jazyk je považováno za interaktivní a dynamický proces, který je úspěšný tehdy, když učící se mohou aktivně zpracovávat informace a budovat své znalosti než v kontextu pouhé **formální výuky**. (Chan, 2003) Takový vyučovací přístup povede k lepšímu porozumění lingvistickým faktům, v němž učící se kombinují nové informace s předchozími, deklarativní s procedurálními a vyvozují nové závěry z tohoto procesu. Dochází tak k vyšší učební kompetenci a **jazykovému uvědomění**, které je hlavním cílem konstruktivistické teorie. Toto uvědomění si (awareness) při učení cizího jazyka je rozvíjeno na **komunikativní, lingvistické a strategické úrovni**.

3.3 Principy a metody výuky cizích jazyků

Mezi některé základní **principy učení se jazyku**, které jsou základem metodologie zaměřené na učícího se patří například tyto:

a/ při učení se cizímu jazyku učící se používají své existující znalosti, na nichž budují nové informace a činí je pochopitelnějšími.

b/ učení se jazyk je aktivním procesem, kde učící se vytvářejí nové znalosti a rozhodovacím procesem – zatímco v tradiční výuce cizích jazyků učitel činil všechna rozhodnutí, v moderních vyučovacích přístupech musí být činiteli rozhodnutí samotní učící se. (Hutchinson,1998,s.128)

Vývoj metod výuky cizích jazyků

Oblast výuky cizích jazyků prošla během svého vývoje mnoha výkyvy a změnami, (Murcia,1991,s. 3), což dokládá skutečnost, že do minulého století **metodologie výuky jazyků** neustále kolísala mezi dvěma typy přístupů: 1. typ přístupu, který se zaměřoval na používání jazyka (tj. mluvení a porozumění), 2. typ se zaměřil na analyzování jazyka (tj. učení se gramatická pravidla).

Jak klasické řecké, tak i středověké latinské období se vyznačovaly důrazem na výuku lidí používat cizí jazyky. Klasické jazyky, nejdříve řečtina a poté latina byly tehdy používány jako lingua franca a vyšší vzdělání bylo poskytováno pouze v těchto jazycích v celé Evropě. Klasické jazyky byly také široce používány ve filozofii či náboženství, politice a obchodu, takže vzdělaná elita se stala schopnou plyně mluvit, číst a psát v příslušném klasickém jazyku.

Učitelé v té době používali neformální a přímé přístupy pro přenos formy a významu jazyka, který vyučovali. Používali sluchově-ústní techniky bez učebnic jazyků, jen s několika ručně přepsanými rukopisy a několika texty v cílovém jazyce a s primitivními slovníky. Později během renesance se formální studium gramatiky řečtiny a latiny stalo velmi oblíbeným. Klasická latina se stala předmětem formální výuky na školách, kde byla pozornost zaměřena především na gramatiku a jazykové analýzy. Poté, co latina zanikla jakožto lingua franca, vzrostla popularita i jiných lokálních jazyků, které se staly předmětem jazykového studia mnoha lidí. V 17. století se díky těmto vlivům zaměření studia jazyků posunulo od pouhé jazykové analýzy zpět k funkčnosti a používání jazyka. Nelze zde nezmínit, že snad nejslavnějším učitelem jazyků a metodikem tohoto období byl J.A. Komenský, který publikoval knihy o svých vyučovacích technikách, jež obsahovaly například doporučení: „používat imitaci (nápodobu) namísto jazykových pravidel, přimět studenty, aby po učiteli opakovali“, „zpočátku používat omezenou slovní zásobu atd. Tyto zásady poprvé jasně formulovaly induktivní přístup k učení se cizí jazyk, jehož cílem bylo vyučovat spíše používání než analýzu vyučovaného jazyka. Komenského pohledy platily určitou dobu, avšak začátkem 19. století se znova na školách a univerzitách po celé Evropě ujalo systematické studium gramatiky klasické latiny a klasických textů. Analytický gramaticko-překladový přístup se stal pevně etablovaným jakožto metoda pro výuku nejen latiny ale i moderních jazyků. Ke konci 19. století byla vytvořena tzv. přímá metoda, která znovu před analýzou jazyka zdůraznila důležitost schopnosti používat jazyk. Že analyzovat jazyk jakožto cíl jazykové výuky, byla ustanovena jako životaschopná (uskutečnitelná) alternativa. Krátce shrnutý další vývoj vedl například k tomu, že do jazykové výuky byl zařazen tzv. čtecí přístup (Reading approach), poté byl vytvořen audiolingvální přístup, situační přístup atd. (Murcia,1991,s.4-9)

V zásadě je možné říci, že **přístup** k výuce jazyků je něco, co odráží určitý vyučovací model, oproti tomu je **metoda** výuky cizích jazyků soubor postupů, tj. systém, který vysvětluje poněkud přesněji, jak vyučovat cizí jazyk. Metody jsou sice přesnější než přístupy, ale méně zato méně přesné než techniky výuky cizích jazyků. Metody jsou kompatibilní s jedním i více přístupy. **Technika** je výuková aktivita a tudíž reprezentuje nejužší termín z těchto tří pojmů. V následující části budou stručně shrnuty nejdůležitější metody a přístupy k výuce cizích jazyků, z hlediska vývoje. Každá z následujících etap jejich vývoje bude stručně definována z pohledu řízení učebních činností žáků, na což je zaměřena tato práce.

1) Gramaticko-překladová metoda – rozšíření přístupu používaného k výuce klasických jazyků na výuku moderních jazyků

- a) výuka je podávána v rodném jazyce studentů
- b) málo se používá cílový jazyk
- c) zaměření je na gramatický větný rozbor tj. forma a flexi (skloňování + časování) slov
- d) brzký začátek se čtením obtížných klasických textů
- e) typické cvičení má překládat věty z cílového jazyka do mateřského jazyka
- f) výsledkem tohoto přístupu je obvykle neschopnost studenta používat jazyk pro komunikaci
- g) učitel nemusí být schopen mluvit cílovým jazykem

2) Přímý přístup (direct approach)

Je reakcí na gramaticko-překladový přístup a jeho selhání při produkci učících se, kteří by uměli používat cizí jazyk, který studují

- a) není dovoleno vůbec používat rodný jazyk (tj. učitel nepotřebuje znát rodný jazyk svých žáků)
- b) hodiny začínají dialogy a anekdotami v moderním konverzačním stylu
- c) aktivity a obrázky se používají na objasnění významů
- d) gramatika se učí induktivně
- e) literární texty se čtou pro radost a nejsou gramaticky analyzovány
- f) cílovou kulturu se také učí induktivně
- g) učitel musí být rodilým mluvčím nebo musí cílový jazyk ovládat jako rodilý mluvčí

3) Čtecí přístup (reading approach)

Je reakcí na nepraktičnost (čistou teoretičnost) přímého přístupu, na čtení se pohlíží jako na nejpoužitelnější dovednost v cizím jazyce, v době svého vzniku (30. léta min. století) totiž moc lidí necestovalo do zahraničí, také proto, že jen málo učitelů umělo dosti dobře používat cizí jazyk k použití ve třídě při přímém přístupu

- a) vyučuje se jen gramatika užitečná pro čtení s porozuměním (porozumění čtení)
- b) slovní zásoba je nejdříve zkontrolována (založeno na frekvenci a užitečnosti) a pak rozšiřována
- c) překlad je znovu uznávanou výukovou procedurou
- d) čtení s porozuměním je jedinou jazykovou dovedností, na kterou je kladen důraz
- e) učitel nepotřebuje být dobrý v ústním projevu v cílovém jazyce

4) Audiolingualismus

Je reakcí na čtecí přístup a jeho nedostatečný důraz na sluchově-ústní dovednosti, tento přístup se stal dominantním v USA během 1940 let, 50. let a 60. let, hodně vychází z přímého přístupu, ale připojuje znaky ze strukturální lingvistiky a behaviorální psychologie

- a) lekce (hodiny) začínají dialogy
- b) napodobování a memorizace se používají na základě přesvědčení, že jazyk je vytváření návyků

- c) gramatické struktury jsou řazeny jedna po druhé a pravidla jsou vyučována induktivně
- d) dovednosti jsou řazeny jedna po druhé (za sebou): poslech, mluvení – čtení, psaní dáno na konec (odsunuto)
- e) výslovnost je od začátku zdůrazňována
- f) v počátečních fázích je slovní zásoba přísně limitována
- g) velké úsilí je věnováno předcházení chybám žáků
- h) s jazykem je často manipulováno bez ohledu na význam či kontext
- i) učitel musí být zběhlý pouze ve strukturách, slovní zásobě atd. které vyučuje neboť učební aktivity a materiály jsou pečlivě řízeny

5) Situační přístup

Je reakcí na čtecí přístup a jeho nedostatečný důraz na sluchově-ústní dovednosti. Tento přístup byl dominantní v Británii během 40,50 a 60 let. Hodně vychází z přímého přístupu ale připojuje znaky Firthiánské lingvistiky a vynořující se profesionální oblasti jazykové pedagogiky (didaktiky)

- a) primární je mluvený jazyk
- b) všechen jazykový materiál je procvičován ústně před tím, než je prezentován ve psané podobě (čtení a psaní jsou vyučovány až poté, co je u učících se vytvořen ústní základ v lexikálních a gramatických formách)
- c) ve třídě, ve výuce by měl být používán jen cílový jazyk
- d) je vynakládáno úsilí, aby byly prezentovány nejobecnější a nejužitečnější lexikální položky
- e) gramatické struktury jsou stupňovány od jednoduchých ke složitým
- f) nové položky (lexikální a gramatické) jsou představovány a procvičovány situačně (tj. na poště, v bance, u oběda aj.)

6) Kognitivní přístup

Je reakcí na behavioristické znaky audiolingválního přístupu

- a) učení se jazyk je vnímáno jako osvojování pravidel a nikoliv jako formování návyků
- b) výuka je často individualizována, učící se jsou odpovědní za své vlastní učení se
- c) gramatika musí být vyučována, ale může být vyučována deduktivně (nejdříve pravidla, později procvičování) a (nebo induktivně (pravidla mohou být buď stanovena po procvičení nebo nechána učícím se jako implicitní informace, aby si ji zpracovali sami)
- d) je snižen (odstraněn) důraz na výslovnost, dokonalost se považuje za nerealistickou
- e) čtení a psaní jsou znovu tak důležité jako poslech a mluvení
- f) důležitá je výuka slovní zásoby a to zvláště na středně a více pokročilé úrovni
- g) chyby se považují za nevyhnutelné (nezbytné), jako něco, co by mělo být v učebním procesu konstruktivně využito
- h) očekává se, že učitel bude mít dobrou všeobecnou zběhlost v cílovém jazyce i schopnost analyzovat cílový jazyk

7) Afektivně-humanistický přístup

Je reakcí na nedostatečný ohled na emocionální (afektivní) stránku u kognitivního kódu i u audiolingvalismu

- a) je zdůrazňováno respektování individua (každý student, učitel) a jeho pocitů
- b) je zdůrazňována komunikace, která je smysluplná pro učícího se
- c) výuka zahrnuje hodně práce ve dvojicích a malých skupinách
- d) atmosféra v hodině je vnímána jako důležitější než materiály či metody

- e) pro učení se je potřeba podpora spolužáků a interakce
- f) učení se cizí jazyk je vnímáno jako seberealizace, zkušenost
- g) učitel je vnímán jako poradce, facilitátor
- h) učitel by měl být zběhlý v cílovém jazyce a v rodném jazyce studenta, neboť překládání může být v počátečních fázích těžko používáno aby pomohlo studentům cítit se v pohodě později je toto postupně zastaveno

8) Přístup založený na porozumění (Comprehension –based approach)

Je to přímý důsledek výzkumu osvojení rodného jazyka, který vedl některé metodology (didaktiky) jazyka k předpokladu, že učení se cizího jazyka je velice podobné k osvojení mateřského jazyka

- a) poslech s porozuměním je velice důležitý a je vnímán jako základní dovednost, která dovolí aby se mluvení, čtení a psaní rozvíjely spontánně časem za správných podmínek
- b) učící se by měli začít poslechem smysluplné řeči a nonverbálním reagováním – smysluplnými způsoby předtím než sami produkují nějaký jazyk
- c) učící se by neměli mluvit dokud se na to necítí připraveni, výsledkem tohoto je lepší výslovnost než když učící se je nucen okamžitě mluvit
- d) učící se rozvíjejí tím, že jsou vystaveni smysluplnému vstupu, který je právě jeden krok za úrovní jejich kompetence
- e) pravidlo učení může pomoci učícím se sledovat (nebo si uvědomit) co dělají, ale nepomůže to jejich osvojení nebo spontánnímu použití cílového jazyka
- f) korekce chyb je vnímána jako zbytečná a snad i kontraproduktivní, důležité je aby učící se rozuměli a aby jim bylo rozumět
- g) pokud učitel není roditelým mluvčím (nebo nemá zběhlost v jazyku blízkou roditelému mluvčímu) musí být k dispozici audiokazety a videokazety aby poskytly učícím se vhodný jazykový vstup

9) Komunikativní přístup

Vyrostl z díla antropologických lingvistů a Firthiánských lingvistů, kteří vnímají jazyk především jako komunikační systém

- a) cílem jazykové výuky má být schopnost učícího se komunikovat v cílovém jazyce
- b) obsah jazykového kurzu má zahrnovat semantické pojmy a sociální funkce, nejenom lingvistické struktury
- c) studenti pravidelně pracují ve skupinách či dvojicích, aby transferovali (v případě potřeby projednávali) význam v situacích, kdy jeden člověk má informace, které jiným schází
- d) studenti se často zapojují do dramatizace či hraní rolí aby přizpůsobili své používání cílového jazyka odlišným sociálním kontextům
- e) výukové materiály a aktivity jsou často autentické aby odrážely požadavky a situace reálného života
- f) dovednosti jsou od začátku integrovány, daná aktivita může zahrnovat čtení, mluvení, poslech a snad též psaní
- g) rolí učitele je primárně facilitovat komunikaci a až ve druhé řadě opravovat chyby učitel by měl být schopen plyně a vhodně používat cílový jazyk

Shrnutí uvedených metod a přístupů

Shrneme-li uvedené přístupy vidíme, že určité znaky prvních pěti přístupů výše nastíněných vyrostlo z reakce na vnímanou nevhodnost nebo nepraktičnost dřívějších přístupů. Další nedávno vyvinuté přístupy to také do určité míry dělají, avšak každý z nich je založen na

mírně odlišné teorii či pohledu na to, jak se lidé učí druhý či cizí jazyk nebo jak lidé používají jazyky a každý přístup má ústřední bod, okolo něhož se vše ostatní točí:

- kognitivní přístup: jazyk je pravidly řízené kognitivní chování (nikoli formování návyků)
- afektivně-humanistický přístup: učení se cizímu jazyku je procesem seberealizace a vztahování se k jiným lidem
- komunikativní přístup: účelem (cílem) jazyka a tudíž cílem jazykové výuky je komunikace

Tyto pozdější přístupy nejsou nezbytně zcela v rozporu či nekompatibilní (neslučitelné), neboť není nemožné uvažovat o integrovaném přístupu, který by zahrnoval věnování pozornosti formování pravidel, afektu (emocím), porozumění a komunikaci a který by vnímal učícího se jako někoho, kdo myslí, cítí, rozumí a má co říci. Ve skutečnosti by však mnoho učitelů takový přístup (pokud by byl dobře promyšlen a integrován) považovalo za velmi atraktivní. (Murcia,1991,s.3) Abychom mohli zvolit vhodný přístup či metodu výuky, musí učitel učinit následující rozhodnutí a činnosti:

- 1) Zhodnotit potřeby studentů: Proč by se měli učit angličtinu? Pro jaký účel?
- 2) Prozkoumat omezení výuky: čas (počet hodin týdně, dní týdně, týdnů za pololetí), velikost třídy, materiály, fyzické faktory
- 3) Určit potřeby, postoje a schopnosti jednotlivých studentů v míře, které je možné dosáhnout

V této části byla pozornost zaměřena především na metody a přístupy k výuce cizích jazyků, v jejichž volbě se odráží míra a způsob učitelova řízení učební činnosti žáků. Zásadní však je, aby učitel přizpůsobil zvolenou metodiku individuálním zvláštnostem učících se a specifikám určitého jazykového vyučování.

3.4 Interakce ve výuce cizích jazyků

Jedním z nejvíce zdůrazňovaných přístupů k výuce cizích jazyků je výše zmíněný **komunikativní přístup**, který podporuje využívání interakce mezi studenty a učitelem k facilitaci osvojování cizích jazyků. Posílená role interakce v tomto přístupu se odráží ve skutečnosti, že interakce je vedle kooperativního učení a **kolaborativního učení** jedním ze základních tří komunikativních proudů moderní výuky cizích jazyků. (Poon,2003,pp.135-150) Učení jazyka je interaktivním procesem, v němž učící se získává vstup od učitele, ostatních učících se a z různých zdrojů materiálů, učící se dále reaguje na otázky položené učitelem a učitel mu poskytuje zpětnou vazbu. **Interakcí** jsou osvojovány jazykové kompetence (dovednosti) a vyvíjejí se jazykové znalosti. Jak již bylo zmíněno, proces učení se cizím jazykům má podle Choděry (1993,s.15) především charakter interakce mezi učitelem a studenty, což potvrzuje názor ostatních badatelů v této oblasti.

Jedním ze základních aspektů interakce ve výuce cizích jazyků **skupinová dynamika**, která vyjadřuje skutečnost, že skupina, která je ve zdrojích bohatší než jakýkoliv samotný jedinec, ovlivňuje postoje členů jako je sebedůvěra a spokojenost a tyto postoje ovlivňují interakci. Ve výuce cizích jazyků může být za skupinu považována celá třída studentů (a učitele), ale mohou to být také skupinky či podskupiny studentů pracujících na specifických úkolech. (Oxford,1997,p.443-456)

Role **interakce** je ústřední pro studium teorie osvojování jazyků. S příchodem interakcionistických pohledů ovlivněných teoriemi **Vygotského** byl zaměřen důraz na studie řeči učícího se v cizím jazyce a na **sociální interakce**. Od začátku 80. let minulého století je v oblasti osvojování cizích jazyků hlavní pozornost věnována právě studiu konverzační interakce mezi učícími se cizí jazyk a jejich komunikačními partnery. (Gass,1998, 299-305) Z tohoto pohledu je podstatné, že/ fyzické prostředí třídy značně ovlivňuje interakce, které se v něm uskutečňují. Uspořádání tradiční třídy svými řadami lavic je orientováno na učitele. Takové uspořádání brání komunikaci, kromě té jednotlivě mezi učitelem a jednotlivým studentem. Toto může být pohodlné pro studenty, kteří chtějí mít co nejméně interakce. Přesto toto prostředí také posiluje obavy studentů, že pokud budou vyvoláni, mohli by obdržet učitelovu negativní kritiku před celou třídou. Kruhové či polokruhové uspořádání je přizpůsobitelné pro mnoho úkolů a činností při výuce cizích jazů a pomáhá dosáhnout optimálního očního kontaktu mezi participanty výuky

V následujících oblastech vytvořených Chaudronem se projevuje vliv interakce na osvojování cílového jazyka. (Chaudron,1990,s.118) Mezi tyto vlivy patří především: 1) selektivita /výběrovost/ mluvy učitele k učícím se cizích jazyků a 2) variabilita v učitelově volbě jazyka při oslovení učících se, které dokumentují přímý vliv interakce na používání cílového jazyka ve výuce cizích jazyků, což je předmětem výzkumu této práce.

Interakci participantů výuky cizích jazyků posilují a podporují především určité druhy cizojazyčných úkolů, mezi něž patří v první řadě: **simulace, hry, hraní rolí, drama**, a použití elektronických médií. Simulace je obecný přesahující termín popisující širokou oblast, která obsahuje rozmanitost aktivit běžně se nacházejících ve výuce cizích jazyků jako jsou například hry, hraní rolí, dramatické aktivity. **Hraní rolí** ve výuce cizích jazyků je formou **simulace**. Jedná se o sociální aktivitu, v níž účastníci sehrávají specifikované role, často v rámci více či méně předepsaného sociálního prostředí či scénáře. Účastník hraní rolí představuje a prožívá některý charakterový typ identifikovatelný v každodenním životě. Ve výuce cizích jazyků jsou při hraní rolí studenti požádáni, aby memorizovali, parafrázovali nebo aby dokonce vytvářeli slova řečená určitým charakterem. Drama v cizojazyčné výuce je podobné hraní rolí, ale mohlo by být více formalizované a odbornější. Hry cizojazyčného vyučování by mohly zahrnovat přebírání jasných sociálních rolí. Z mnoha výzkumů vyplývá, že takovéto úkoly a učební činnosti vytvářejí ohromná množství **autentického jazyka**, vytváří aktivní zapojení studentů, angažují jejich motivaci a zájem, pomáhají studentům do určité míry žít cílovou kulturou a přemýšlet o ní a umožňují učícím se procvičovat si cizojazyčné komunikativní dovednosti. (Oxford,1997,p.449)

Dialog jako příležitost pro učení se cizího jazyka

Interakce se ve výuce projevuje především v dialogu mezi jednotlivými participanty. (Swein,1998) Z komunikační a kognitivní povahy jazyka vyplývá, že **dialog** je nejen příležitostí k učení se jazyka, ale i projevem tohoto učebního procesu. Při používání jazyka pro účely komunikace je sdělení přenášeno jako výstup jednoho zdroje a přijímáno jako vstup jinde. Pokud při tomto procesu vznikají problémy s porozuměním sdělení, uživatelé jazyka v rámci negociace modifikují a restrukturuji svou interakci (mnoha různými způsoby buď opakují sdělení, upravují jeho syntax, slova či formu a význam sdělení) aby dosáhli jeho srozumitelnosti. Dialog v tomto smyslu umožňuje, aby vznikala negociace významu, která usnadňuje učení cizích jazyků, neboť poskytuje učícím se **srozumitelný jazykový vstup**.

Konverzační interakce ve vztahu k porozumění a osvojení jazyka

Výše uvedené dialogicky podmíněné **konverzační modifikace** významně podporují **osvojování cizích jazyků**. Díky výzkumu v 80. letech minulého století byly objeveny důkazy o propojení mezi konverzačními modifikacemi, porozuměním a osvojením v rámci cizojazyčné výuky. Později bylo objeveno, že srozumitelný jazykový vstup sám o sobě je nezbytný ale nikoliv dostatečný pro podporu procesu osvojování. Interakční modifikace proto nemohou být nepodstatným mechanismem v oblasti učení cizím jazykům. (Gass,1998,pp.300-302)

Swainová obhajovala užitečnost tzv. „srozumitelného výstupu“. Její výzkum naznačil, že cizojazyčná konverzace nutí učící se k tomu, aby ve svých promluvách uplatnili syntaktické struktury daného jazyka, čímž je naznačena mimo jiné důležitost dialogické zpětné vazby ve sledovaných procesech. Studium role zpětné vazby následně odhalilo, že pro osvojování cizího jazyka není podstatný srozumitelný, ale nesrozumitelný vstup, což znamená, že modifikace jazyka iniciované něčím nesrozumitelným se stávají pro učící se impulzem k tomu, aby poznali nedostatečnost svého vlastního systému pravidel, který se nazývá interjazyk.

V poslední době výzkum osvojování cizích jazyků potvrdil silný vztah mezi interakcí a rozvojem cizího jazyka. Množství studií totiž prokázalo, že interakční modifikace, způsobené negociací významu, mohou mít pozitivní vliv na kvalitu bezprostřední produkce cizího jazyka u učících se.

Interakce a kolaborativní dialog – společná aktivita studentů

Výzkumy zaměřené na komparaci změn v jazykovém výkonu učících se odhalily, že při společné aktivitě jedinců slouží jazyk slouží k jejich společnému budování znalostí, což je potvrzením skutečnosti že kolaborativní dialog poskytuje příležitost pro učení se cizímu jazyku. Ve své studii Goss objevil, že při společné aktivitě jedinců jazyk zprostředkoval jejich názory při jejich společném řešení problémů, což ukazuje, že dialog, který vzniká během kolaborativního řešení problémů vede ke vzniku kognitivní aktivity. Kolaborativní dialog je proto považován za významnou příležitost pro učení se cizího jazyka, neboť, jak dodává Donato učící se si mohou v rámci takového dialogu vzájemně ovlivňovat rozvoj svých individuálních interjazykových systémů a současně si poskytovat navzájem podporu potřebnou k tomu, aby podali lepší výkon, než jaká je jejich aktuální jazyková kompetence, což výsledkem fungování principů podpůrného vyučování v této oblasti. (Swain,1998)

3.5 Autonomie při výuce cizích jazyků

Ve výuce cizích jazyků lze autonomii vysvětlit například u **osvojování slovní zásoby, kdy autonomní učení je považováno za schopnost osvojit si lexikální jednotky cizího jazyka samostatně**. Z pohledu osvojování slovní zásoby lze tedy definovat autonomii těmito předpoklady: a/ každý žák přejímá sám zodpovědnost za rozsah a způsob zpracování „své“ slovní zásoby, b/ ve vyučování je více času věnováno aktivitám umožňujícím cizojazyčnou komunikaci, c/ součástí výuky cizích jazyků je seznamování žáků s učebními strategiemi. Žáci by se měli naučit optimální učební strategie, které poté sami budou vybírat a používat při vlastním učení. (Janíková, 2004,s. 42-44) V oblasti didaktiky cizích jazyků dochází již od 60. let minulého století k zásadní změně didaktických koncepcí cizojazyčné výuky, projevující se v přechodu od behaviorálního ke kognitivnímu pojetí učení a výuky, kdy je stále větší

pozornost věnována samotnému procesu učení, **činnostním a autoregulačním procesům** učícího se (**autonomní učení**) s rozvojem učení orientovaného na studenta. (tamtéž,s.42-44)

Při cizojazyčné výuce rozvíjející učební autonomii žáků učitel učícím se zprostředkovává umění učit se a osvojení učebních strategií, čímž učitel pomáhá žákovi najít svou cestu k samostatnosti – neboli k učební autonomii. Z toho jasně vyplývá, že **učební samostatnost** nelze ztotožnit s direktivním přístupem k žákovi. (Chodera,1993,s.44) Mezi hlavní cíle cizojazyčné výuky z hlediska autonomie patří především naučit žáky formulovat své vlastní cíle v procesu učení, oceňovat a hodnotit sám sebe a uvědomit si své vlastní učební procesy, což opět vyjadřuje nutnost přebírat za své učení odpovědnost. (Müllerová,Konštický,2003,s.7), (Janíková,2004,s.42-44).

3.6 Učební styly a strategie ve výuce cizích jazyků

Obecná definice strategie je vyjadřována jako mentální plán jednání, který vede k zamýšlenému cíli. Strategie se dělí podle toho, na jaké jazykové kompetence (dovednosti) se zaměřují (čtení, poslech, psaní, mluvení) nebo podle toho, zda se orientují na práci s detailem a celkem, s formou a strukturou jazyka, na kreativitu, vztah mezi známým a neznámým, nebo na zohledňování takových faktorů učení, jako jsou afekty, poznávací procesy, sociální vztahy, či komunikační postupy. Uvažování o strategiích, jejich plánování a vyhodnocování má pak **metastrategickou povahu**. **Afektivně-emoční stránka učení** spočívá v navození pozitivního naladění, příjemného pracovního klimatu, v redukci stresu, v akceptování obtíží látky a v přiměřené toleranci vůči chybám, v aplikaci technik psychofyzického uvolňování (relaxační cvičení) a v **sebemotivování** (např. představou dobrých výsledků, srovnáním s dřívějším vlastním výkonem, sebeodměňováním, vědomím a prožitkem úspěchu). Při rozhovorech se žáky o jejich samostatném učení jim zdůrazňujeme význam tohoto aspektu učební činnosti, aby si dokázali sami vytvořit pro učení **příznivé „vnitřní klima“**. **Autodiagnostické schopnosti** – žák má s přispěním učitele během školního vyučování poznat, zda je spíše komunikativní **nebo nekomunikativní typ**, jaká je **úroveň jeho jazykového nadání**, má-li fonetický sluch, doboru verbální paměť, jak se mu daří osvojování fonetiky, gramatiky, lexika, a co z toho všeho vyplývá pro optimální strategie jeho samoučení – pro volbu učebnic, médií, pro práci s textem, výběr cvičení, pro kognitivní a mediální strategie. (Choděra,1993,s.46)

Učební styl a učební strategie jsou na základě všeho výše uvedeného základními pojmy v modernizaci výuky cizích jazyků. Učební styly jsou jako do jisté míry nezávislé na obsahu učení a stojí nad strategiemi učení, neboť mají formu meta-strategie učení. Styly se dají snadno diagnostikovat a měnit, avšak předtím je nezbytná jejich diagnostika prováděná učitelem. Učební strategie vyjadřují posloupnost učebních činností, které jsou uspořádány takovým způsobem, aby bylo možné dosáhnout stanoveného učební cíle. Prostřednictvím učebních strategií se žák sám rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije, což vyjadřuje jeho učební autoregulaci. Toto potvrzuje i Mareš svým konstatováním, že (Mareš,1998,s.58) že učební strategie jsou postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení dané úlohy. U učební strategie je definována stránka úkolová,percepční,intencionální, rozhodovací,stránku realizační, stránku kontrolní ,řídící a rezultativní.Z uvedeného vyplývá, že otázka stylů a strategií učení je neoddelitelnou součástí vyučovacího procesu, která výrazně přispívá k posílení autonomního učení.

Grabe definuje 2 druhy učebních strategií, mezi něž řadí **1) učební strategie**, kterými jsou opatření učícího se vztahující se k jazykovému vstupu a **2) komunikační strategie** vyjadřující opatření učícího se, jež se vztahují se k jazykovému výstupu. Celkově lze říci, že učební strategie jsou důležité proto, že poskytují dodatečná vysvětlení k postižení odlišných úrovní úspěšnosti při učení se jazyky. (Grabe,1992,s.86) **Strategie** bývá definována (Choděra,1993,s.45) jako mentální plán jednání, které vede k zamýšlenému cíli. Strategie bývají děleny a vnitřně diferencovány podle zaměření na řečové dovednosti (čtení, poslech, psaní, mluvení) nebo na práci s detailem a celkem apod..

Jelikož je třetím aspektem interakce učební styl, je zřejmé, že učební styly mají jistý vliv na cizojazyčnu interakci ve třídě. Některé z přístupů k učebním stylům zahrnují vysoký stupeň interakce zatímco některé zdůrazňují méně interakce. U jednotlivých studentů se vyskytuje směsice přinejmenším 20-ti dimenzí učebního stylu, kdy může jít například o styly globální versus analytické, konkrétně-sekvenční versus intuitivně-náhodné, uzavřeně orientované versus otevřené, extrovertní versus introvertní a vizuální versus sluchové versus praktické. (viz tabulka č. 3). Jako nejrelevantnější dimenze stylu pro interakci jazykové výuky je většinou uváděna extroverze versus introverze. Pokaždé, když student interaguje s nějakým jiným studentem ve výuce cizích jazyků, rozmanité dimenze stylu prvního studenta interaguje s různými aspekty stylu druhého studenta, což někdy může vytvářet vzájemně harmonické, jindy zase vzájemně protichůdné působení jednotlivých participantů výuky. (Oxford,1997,p.450)

Tabulka 3 Charakteristiky odlišných učebních stylů ovlivňujících interakci ve třídě L2:

Globální Žádá o velký obrázek, ne vždy se zajímá o správnost	Analytický – žádá o mnoho detailů, žádá o správnost a preciznost, vyhýbá se kompenzačním strategiím, které mohou způsobit nepřesnost v mluvení
Impulzivní – cítí se spokojený kompenzováním se v řeči za chybějící znalosti	Reflexivní (uvažující)
Konkrétně-sekvenční, potřebuje vysokou (intenzivní) strukturu a řád, hovoří o současném úkolu, žádá o explicitní instrukce, potřebuje osobu-autoritu (authority figure)	Intuitivně-náhodný – má rád nahodilost a svobodu, hovoří o futuristických(vvýtředních, hypomoderních) možnostech, preferuje vymýšlet vlastní směry, pracuje dobře bez osoby-autority
Orientovaný na uzavření (closure-oriented), vyžaduje termíny, do kdy splnit úkol, vytváří seznamy (soupisy, pořadí, přehledy) a řídí se jimi, chce se rychle rozhodnout	Otevřený- někdy se cítí omezen termíny odevzdání, ignoruje seznamy (soupisy, pořadí, přehledy), i když je udělá, chce udržovat všechny možnosti (volby) otevřené
Extrovertní – získává energii od ostatních lidí, má rád skupinovou práci, má rád mnoho událostí a aktivit, často extrémně (značně) společenský	Introvertní, cítí, že energie je ostatními podkopávána (podrývána), rád pracuje sám nebo jen ve známé skupině lidí, preferuje zaměřit se na méně věcí, může být společenský nebo uzavřený v závislosti na situaci a na tom, kdo je do ní zapojen
Vizuální – učí se nejlépe vizuálně	
Sluchový – učí se nejlépe sluchově	
Praktický – učí se nejlépe skrze pohyb/dotyk	

Zdroj: Oxford,1997

3.7 Kooperativní učení ve výuce cizích jazyků

Jacob ve svém výzkumu sledoval výuku cizího jazyka na základě kooperativního učení v 6. ročníku sociálních studií. Zajímali se o výzkum toho, do jaké míry určitá forma **kooperativního učení** poskytla učícím se cizí jazyk ve výuce příležitosti pro **učení se akademickou angličtinu**. Jejich studie ukazuje, že zde byla dostupná široká škála možností, včetně a/poskytnutí pomoci při dekódování akademických termínů a instrukcí, b/objasnění výslovnosti a významu, c/pomoc se zvyklostmi psané angličtiny, d/výzvy aby přispěli probíhajícímu úkolu. Výsledkem výzkumu bylo, že kooperativní učení poskytlo učícím se cizí jazyk širokou škálu příležitostí k osvojení si **akademické angličtiny**, což zahrnovalo jak příležitosti vstupu, tak i výstupu, s tím, že učící se cizí jazyk pomáhají ostatním učícím se stejně tak, ostatní pomáhali předtím jim. (Swain,1998,p.320-337), (Chaudron,1988).

3.7.1 Tradiční a kooperativní výuka cizích jazyků

V **tradiční výuce cizího jazyka** studenti s omezenou zručností v cizím jazyce získávají méně komunikace s učitelem a se spolužáky a když už se komunikace objeví, je na nižší lingvistické a kognitivní úrovni

Výzkum kooperativního učení naopak naznačuje, že **kooperativní učení** poskytuje učícím se cizojazyčné příležitosti slyšet více jazyka a používat složitější jazyk během **interakce** se spolužáky. Tato zvýšená složitost vstupu facilituje **jazykový rozvoj**. Skupinové aktivity také zvyšují šance studentů být vystaveni myšlenkám, které mohou být více kognitivně složité. Složitost a rozmanitost vstupu produkují vyšší úroveň **kognitivního rozvoje**. Tradiční participační struktury omezují komunikační rozpětí jak učitelů, tak i studentů. Navíc tradiční učitelé dominují mluvě ve výuce – a to často ve formě 3 či 4 projevů učitele na jednu krátkou reakci odpověď studenta (Chaudron,1988,pp.207-228). Typické výměny projevů ve výuce se drží obvyklého trojstranného **modelu iniciace-odpověď-zpětná vazba**, s učitelem, který řídí první a třetí krok a role studenta je zde omezena na roli odpovídajícího. (Sachs,2003,s.338-369). Výzkum ukazuje, že největšího růstu v **jazykovém a kognitivním rozvoji** dosahuje student, které je v bohatém a kolaborativním (spolupracujícím) prostředí s osvětleným učitelem. **Kooperativní výuka** může být takovým prostředím, neboť může poskytovat základ pro **komunikativní výuku**, která je organizována tak, aby podporovala nejen spolupráci, ale i zájem studentů, holismus, podporu a rozmanitost skrze stavění na předchozích zkušenostech. **Kooperativní učení** také dovoluje studentům vyrovnanější příležitosti hovořit cílovým jazykem – tyto příležitosti v **tradičních velkých třídách řízených učitelem** jsou neadekvátní pro většinu učících se.

Prezentace výsledků výzkumu **kooperativní výuky** anglického jazyka ukázaly, že studenti se při této výuce cítili uvolněnější, více se o tuto výuku zajímali a pociťovali přitom radost. Ve výzkumu se též ukázalo, že studenti při této výuce rádi mluvili a používali anglický jazyk ve skupinových diskuzích, které dělali jen zřídka na tradičních hodinách anglického jazyka. Ukázalo se dále, že schopní studenti měli větší užitek z těchto hodin. Může to být díky skutečnosti, že v tradičních hodinách potřeby vysoce výkonných studentů nebyly obvykle osloveny učiteli kvůli jejich pociťované potřebě starat se o studenty se smíšenými schopnostmi tím, že budou využívat jednoduchých vyučovacích materiálů zahrnujících nízké očekávání úspěšnosti studentů. Skrze kooperativní jazykové učební úkoly bylo schopným studentům poskytnuto více šancí pracovat s náročnými materiály. Současně méně schopní

žáci také měli více šancí komunikovat s ostatními, což zřídka zažívali ve více tradičně organizovaných a vyučovaných jazykových výukách. Studenti hodnotili tuto výuku jako více interaktivní a zajímavější pro studenty oproti tradičním vyučovacím přístupům používaným při výuce jazyků. Navíc učitelé shledali, že jak vysoce výkonní, tak i málo výkonní studenti měli užitek z realizace kooperativních jazykových úkolů, neboť měli více **příležitostí mluvit a používat jazyk** a studenti byli **více zapojeni a aktivnější** ve svém učení se. Učitelé však také shledali, že někteří ze studentů zvláště málo výkonní studenti nevládli dostatečnou a adekvátní angličtinou na to, aby se vyjádřili v diskuzích a tak potřebovali více pomoci a podpory. (Sachs,2003, p.338-369)

3.8 Motivace ve výuce cizích jazyků

Pojem motivace

V knize Pedagogická psychologie A autorů Kusáka a Dařílka najdeme následující definici motivace: „*Motivace se nejčastěji vymezuje jako souhrn faktorů, které energizují, řídí a udržují průběh chování, jednání nebo činnosti jedince.*“ (Kusák, 2000,s. 60) Obdobně vnímají motivaci i autoři Pedagogického slovníku: „*Motivace je... souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které: 1. vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání, 2. zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem, 3. řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků, 4. ovlivňují též způsob reagování jedince na své jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu...*“ (Průcha,1995,s. 122) Motivaci z obecně psychologického i pedagogického hlediska se ve svých dnes již klasických dílech zabývali např.: (Linhart,1986),(Hrabal 1984), (Kulič,1992), aj.

Motivace v cizojazyčné výuce

Cooková se zamýšlí nad tím, jaký druh motivace je vhodný pro učení se cizímu jazyku a rozlišuje jako Gardner či Lambert především dva následující druhy motivace:

- a) integrativní motivace – student se učí jazyk z důvodu jeho možné aktivní účasti na kultuře tohoto jazyka. Tato motivace odráží to, zdali se student identifikoval s cílovou kulturou a lidmi v určitém smyslu, nebo je odmítá. Čím více student obdivuje cílovou kulturu (čte její literaturu, navštěvuje ji o prázdninách), tím úspěšnější bude při učení se tomu určitému cizímu jazyku
- b) instrumentální motivace – student se učí jazyk z důvodu kariéry (zaměstnání) nebo z jiného praktického důvodu. Tato motivace odráží, zdali se student učí cizí jazyk z důvodu postranního či později uplatnitelného motivu, který není ve vztahu k používání jazyka rodilými mluvčími (např. se jedná o složení zkoušky, získání určité práce apod.) (Cook,1993)

Ve vztahu k různým typům motivace je podstatný zjištění výzkumu, který v 90. letech minulého století se zaměřil na mladé lidi v Evropě a který zjistil, že 29% z nich chtělo studovat více jazyků, z toho důvodu, aby zvýšili možnosti své kariéry, zatímco 14% mladých lidí chtělo studovat z důvodu, že chtěli žít, studovat nebo pracovat v cílové zemi a 51% z nich bylo motivováno ke studiu cizího jazyka osobním zájmem, což podle Cookové naznačuje, že integrativní a instrumentální motivace jsou jen dva z možných druhů motivace. (Cook,1993)

Motivace k učení se cizím jazykům by měla být podle některých myslitelů považována za „vynucenou volbu“ mezi zmíněnými dvěma druhy cizojazyčné motivace (instrumentální a integrativní), neboť oba dva typy motivace jsou velmi důležité a student se může učit cizí

jazyk dobře s integrativní nebo s instrumentální nebo s oběma motivacemi dohromady – neboť jedna nevyklučuje druhou.

Jak již bylo zmíněno ve vztahu motivace a kooperativního učení podle Cohena, vzniká ve výuce cizích jazyků silná motivační báze především v rámci kooperativního učení, kde značně zvyšuje učební výkonnost a úspěšnost studentů. (Cohen,1994) Podle autora je díky struktuře svého cíle a formám učení je v kooperativním učení zvyšována účinnost této výuky prostřednictvím zvláštního motivačního systému, který je jednak základem učení ve výuce cizích jazyků a který je jednak multidimenzionálním konstruktem obsahujícím přinejmenším tři zcela nezávislé úrovně:

a/ jazyková úroveň (týkající se etnolingvistických, kulturně-afektivních, intelektuálních a pragmatických hodnot a postojů připisovaných cílovému jazyku a jeho mluvčím),

b/ úroveň učícího se (týkající se různých stabilních osobnostních rysů, které si učící se rozvinul v minulosti),

c/ úroveň učební situace (týkající se situačně specifických motivů spočívajících v různých aspektech učení se jazyk v prostředí třídy) (viz tab.1).

Další výstupy zahraničních výzkumů (Swezey,1994) poukázaly na to, že většina motivačních teorií vysvětluje motivační procesy na individuální úrovni, přestože skupinová činnost by mohla projevoval motivační charakteristiky vycházející spíše ze skupiny jako sociální jednotky než z jednotlivých členů.

Jiné zahraniční studie (Deutsch,1962) potvrdily, že skupinová soudržnost je důležitou komponentou motivace učít se cizí jazyky a to díky smyslu pro povinnost a morální odpovědnost vůči skupině. Cílově orientované normy skupiny mají totiž silný vliv na jedince a studenti jsou v hodinách takto orientovaného kooperativního učení více cílově orientováni než studenti účastníci se pouze tradiční výuky. Z pohledu kooperativního učení lze říci, že tento přístup k výuce vytváří specifický motivační systém, který výrazně aktivuje učení. V tabulce č. 1 jsou komponenty aktivované tímto systémem jsou označeny hvězdičkou. Neoznačené komponenty nejsou nutně irelevantní, ale nepředpokládá se, že by došlo k jejich posílení právě pomocí kooperativního učení. Sharan a Shaulov objevili, že více než polovina kolísání úspěšnosti ve třech akademických předmětech byla způsobena faktorem „motivace učít se“. (Sharan,1990) Takový podstatný vliv je velice vzácný v motivačních studiích obecně a je v důsledku skutečnosti, že motivační systém podporovaný v kooperativních situacích a/ dělá prostředníka mezi výkonem a několika významnými nezávislými proměnnými souvisejícími s jedinečnou sociální strukturou kooperativního učení třídy, a b/ značně zvyšuje sebezpojetí učícího se vztahující se k výkonu Na základě všeho dosud uvedeného je možné sumarizovat, že z pohledu motivace je kooperativní učení pochybně jednou z nejúčinnějších vyučovacích metod.

tab.1 *Komponenty motivace učení se cizí jazyk*

Úroveň jazyka

- integrativní motivační subsystém
- instrumentální motivační subsystém

Úroveň učícího se

- potřeba výkonu
- sebedůvěra +

- úzkost vztahující se k používání jazyka +

- vnímaná kompetence L2

Úroveň učební situace
Motivační komponenty
specifické pro kurz

- kauzální atribuce+
- osobní zdatnost+

- zájem+
- relevance
- očekávání+
- uspokojení+

Motivační komponenty
specifické pro učitele

- afiliativní pohnutka
- typ autority+
- přímá socializace motivace
- modelování
- prezentace úkolu
- zpětná vazba

Komponenty motivace
specifické pro skupinu

- orientovanost na cíl+
- systém norem a odměn+
- skupinová soudržnost+
- třídní struktura cílů+

Zdroj: Dörnyei, 1994, p.

+ = tj. komponenty ovlivněné motivačním systémem vytvořeným KU

3.9 Nový pohled na učení cizích jazyků

Z hlediska přípravy efektivních uživatelů cizích jazyků se v posledních desetiletích se změnilo naše porozumění procesům učení cizího jazyka, kdy bylo objeveno, že učení se jazyk není jen **kognitivní intrapersonální proces** ale že je také procesem zkušenostním (interpersonálním), který navíc předchází procesu intrapersonálnímu. (Crawford, 2004) Znamená to, že při učení cizího jazyka začal být kladen důraz na používání cizího jazyka. Získávání zkušeností s používáním cizího jazyka totiž zvyšuje **úroveň jazykového vstupu** a samotný proces učení cizího jazyka vyžaduje též příležitosti k rozvoji negociačních schopností, vysvětlování a vyjadřování. Uvedená změna pohledu na učení cizího jazyka měla podstatný vliv na přístup k problematice používání cílového a rodného jazyka ve výuce cizích jazyků, která, jak vyplývá z výše uvedených přístupů a metod, není dosud zcela ustálenou otázkou. Navíc se bude dané problematice v jedné ze svých částí věnovat i výzkum této práce. Proto se následující část práce bude zabývat právě touto problematikou.

3.9.1 Cílový a rodný jazyk ve výuce cizích jazyků

Důvod proč se lidé učí cizí jazyky závisí na vzdělávacích cílech, které se liší mezi lidmi i zeměmi. Důležité je však také připomenout, že lidé, kteří znají alespoň dva cizí jazyky, myslí pružněji než ti, kteří znají jen 1 jazyk. U komunikativního cíle je rozhodující jak skupina lidí, ke kterým patří student cizího jazyka, vnímá skupinu lidí hovořící cílovým jazykem. Tyto

informace jsou důležité – když uvažujeme o realizovatelnosti a učebním uskutečnění komunikativních cílů pro určitou skupinu studentů. Výzkum učení se cizích jazyků může pomoci definovat cíle jazykové výuky, ohodnotit jak jsou cíle dosažitelné a přispět k jejich dosažení. (Murcia,1991)

Podle Rachmanova existují ve výuce cizích jazyků dvě zákonitosti: a/výuka cizího jazyka se musí uskutečňovat na základě mateřského jazyka, b) učení se cizímu jazyku se musí nezávisle na cílech vždy opírat o rozšíření audio-motorických spojů. Podle Crawfordové je však v rámci výuky cizího jazyka učitelovo používání cílového jazyka rozhodující, neboť je zde jediným zdrojem živého cizojazyčného vstupu s prvky rozvíjejícího vyučování (Crawford,2004)

Vztah a vzájemný poměr používání rodného a cizího jazyka

Řídící činnost učitele se uskutečňuje ve vyučování, kde dochází ke vztahu učitelova řízení (řídící činitel) a žákovy učební činnosti (řízený činitel), kdy jsou oba tyto činitele zaměřeny na dosažení cíle. (Kolář,1984,s.104) Z pohledu učitele je jeho první etapou řídicí činnosti předkládání učebních obsahů učícím se.V rámci výuky cizích jazyků je tato etapa velice důležitá, neboť se ukazuje, že na rozdíl od tradičních vyučovacích kontextů, kde „výuka je stále z velké míry vnímána jako rozsáhlá dodávková služba , jejíž úkolem je dodat hotový výrobek,, (Dörnyei,1997,p.491). V moderních vyučovacích kontextech a především v kooperativním učení má být v této etapě kladen důraz na aktivní participaci studentů při budování jejich vlastních znalostí. Řídící činnost učitele tedy zásadním způsobem ovlivňuje, jak bude tato etapa realizována. Zároveň v této etapě je obsahem učitelova řízení rozhodnutí, v jakém jazyce bude předkládat učební obsahy. Při cizojazyčné výuce se v tomto ohledu jedná o dilema, zda pro tento účel používat spíše mateřský jazyk studentů či vyučovaný cílový či cizí jazyk. V této části se práce zaměřuje právě na řešení problematiky volby jazyka pro cizojazyčnou výuku a to jak na straně učitele, tak i na straně studentů.

Cizojazyčná interakce z pohledu rodilých a nerodilých mluvčích

Těmito studiiemi v 80. letech, Long zahájil řady studií, které vrhly světlo na tento vztah. Jeden z Longových prvních výzkumů měl odlišit od sebe řeč nasměrovanou k učícím se rodilými mluvčími (NSs) rodilými mluvčími a interakce, do nichž se zapojili. Ukázal, že takové interakce se liší od konverzace rodilý mluvčí-nerodilý mluvčí (NS-NNS) z hlediska struktury konverzace. Takové rozdíly zahrnují žádosti o objasnění, potvrzení významu a sdělení, kontroly porozumění. Longův výzkum odhalil, že tyto konverzační modifikace nejsou jedinečné pro rozmluvu nerodilého mluvčího a opravdu byly objeveny i v NS konverzacích. (Gass,1998)

Role cizího a rodného jazyka při výuce cizích jazyků

Druhým aspektem interakce ve výuce cizích jazyků je ochota komunikovat, která je definována jako záměr studenta interagovat s ostatními v cílovém jazyce. Výzkum ukázal, že ochota komunikovat v něčem rodném jazyku souvisí s pocitem pohody, s vysokým sebehodnocením, extroverzí, nízkou úrovní úzkosti, a vnímanou kompetencí, zatímco neochota komunikovat (tj. komunikační obava) je spojována s opaky: nepohodlí, nízkým sebehodnocením, introverzí, vysokou úrovní úzkosti a vnímané kompetence. Podle výzkumů v oblasti výuky a učení se cizích jazyků studenti, zvláště nováčci, kteří jsou ochotni komunikovat s ostatními v cílovém jazyce pravděpodobně mají výraznou toleranci dvojznačnosti, nízkou úroveň úzkosti z používání cílového jazyka a touhu mírně ale inteligentně riskovat jako např. hádání významů slov založené na dosavadních znalostech a mluvení nahlas navzdory možnosti, že udělá příležitostné chyby. Studenti, kteří vůbec neriskují, nebo ti, kteří nepoučeně riskují extrémně, u nich je méně pravděpodobné, že mají

pozitivní zkušenosti a mají větší sklon k jazykové úzkosti. Neochota komunikovat může vzniknout pokud student cizího jazyka necítí žádné spojení se skupinou cílového jazyka nebo se cítí ohrožen ztrátou identity jeho rodného jazyka. Ochota komunikovat by mohla být klíčovou proměnnou při popisování rozdílů mezi učícími se cizích jazyků.. Souvisí to určitě s komunikativní sebedůvěrou a s úrovní úzkosti, kterou osoba zažívá ohledně interagování s ostatními v komunikativním prostředí. Ochota komunikovat v cizím jazyce je pravděpodobně také spojována s „vytváření vstupu“. Tzv. „intenzivní tvůrci vstupu“ zahajují konverzaci cizího jazyka s učitelem či spolužáky, používají přitom jakékoliv množství prostředků aby převzali aktivní roli. Špatní tvůrci vstupu přebírají pasivnější roli ve výuce cizího jazyka, interagují většinou výhradně s učitelem. Seliger objevil, že oproti špatným tvůrcům vstupu intenzivní tvůrci vstupu hovoří více v cizím jazyce, nutí ostatní, aby na ně směřovali více cizojazyčné řeči a dělají méně transjazykových chyb. /Kooperativní a kolaborativní učení se pravděpodobně podporují zapojení studentů, kteří inklinují k tomu být intenzivními tvůrci vstupu a dovolují „mlčenlivým“ studentům, aby se cítili více ochotní komunikovat. (Oxford,1997)

Ve vztahu k používání cílového a rodného jazyka ve výuce cizích jazyků by měla být zmíněna též jedna z velice efektivních moderních aplikací principů autonomie v oblasti cizojazyčné výuky. Jedná se o tzv. tandemové učení. V tandemovém učení jsou v jedné dvojici společně dva učící se doplňující se kombinací rodný jazyk-cizí jazyk. Takže irský učící se němčinu může být zkombinován s Němcem učícím se angličtinu. Budou se učit od sebe navzájem, kolísajíc mezi rolí učícího se cizí jazyk a experta v rodném jazyce. Hlavními principy takovéto jazykové „výměny“ mezi cizím a rodným jazykem jsou především:

1/Autonomie učícího se: každý učící se je odpovědný za své vlastní učení a za učení svého partnera, neboť potřebují převzít kontrolu a odpovědnost za jejich učební proces. Učení se jazyka v tandemu je spolupracujícím učebním partnerstvím.

2/Reciprocita: každý učící se má podpořit svého učebního partnera co nejvíce - jak si přeje získat od něj zase sám podporu. Toto znamená negociaci cílů, pracovních metod k dosažení cílů, monitorování a hodnocení. Také to zahrnuje reflexivní procesy u obou učících se, na jedné straně jako rodilí mluvčí – odborníci, kteří potřebují postihnout všechny vstupní a interakční modifikace k poskytnutí srozumitelného vstupu pro své partnery a vyzvat je k produkci srozumitelného výstupu, na druhé straně jako učící se cizího jazyka, kteří potřebují být schopni přizpůsobit vstup cílového jazyka a porozumět mu.

3/Bilingvizmus: Oba partneři by měli používat oba jazyky ve stejném množství, aby zajistili, že oba mají stejný přínos z této výměny. (Schwienhorst,2003,pp.427-443)

Přestože byl v odborné literatuře dlouho prosazován důraz na důležitost cílového jazyka, objevuje se v poslední době obnovený zájem o roli rodného jazyka učících se. Macaro například naznačil, že první jazyk učících se v cizojazyčné výuce podporuje jazykové asociace a redukuje omezenou paměťovou kapacitu učících se. Navíc bylo zjištěno, že mezi úrovní složitosti cizího jazyka a mírou používání prvního jazyka studenty je přímá úměra. Klapper doporučuje používání bilingvální výuky, neboť dogmatické vyloučení cizího jazyka může vést u studentů k nelibosti, frustraci a negativním afektivním faktorům omezujícím efektivního učení cizím jazykům. (Crawford,2004)

Soudí se, že tento pohled na učení se cizího jazyka je badateli velmi podporováni, nazývají jej interlingválním procesem, ve kterém studentské používání prvního jazyka přispívá k efektivním kolaborativním dialogům. Obdobně i Cooková zpochybňuje výlučné používání cílového jazyka a dodává, že učitelé by měli používat cílový i první jazyk učících se. Macaro

objevil, že vyšší míra učitelova používání cílového jazyka nezvyšuje míru studentského používání cílového jazyka. Současně bylo zjištěno nepravidelné krátké používání prvního jazyka učitelem nezvyšuje u učících se používání jejich prvního jazyka. Používání prvního jazyka tedy nezbytně nebrání osvojování cizího jazyka. (Crawford,2004) Studie ukazují, že skutečná úroveň používání cílového jazyka učiteli značně kolísá – a to v rozmezí od 10% do 100% vyučovacího času. Polio a Duff objevili, že 95%-ní úroveň používání cílového jazyka doporučené kanadskými školními úřady dosáhlo jen 42% učitelů 5. ročníku a 17% učitelů 8. ročníku základní školy. Následující výzkum pohledů učitelů na používání cílového jazyka v cizojazyčné výuce, byl uskutečněn prostřednictvím dotazníkového šetření mezi 581 učiteli cizích jazyků základních a středních škol v Queenslandu v Austrálii. První oblastí šetření bylo zjištění pohledu respondentů na vhodnost používání cílového jazyka při cizojazyčné výuce, jehož výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 1

Tab.1: *Vhodnost používání cílového jazyka jako hlavního média výuky (uvedeno v %)*

Kontext používání	Úroveň souhlasu			
	Souhlas a/	Výhrady b/	Nesouhlas c/	Neuvedli
N = 581				
Hodiny pro začátečníky	26,9%	53,9%	16,4%	12,9%
Hodiny 8. ročníku	31,2%	52%	11,9%	5,0%
Hodiny ročníku 9. a 10.	57,5%	33,2%	4,3%	5,0%
Hodiny ročníků 11. a 12.	78,8%	12,3%	3,0%	6,0%

Zdroj: Crawford,2004

Poznámky:

a/ respondenti odpovídající „souhlasím“ nebo „zcela souhlasím“

b/ti souhlasící s výhradami či spíše nesouhlasící

c/respondenti odpovídající „nesouhlasím“ nebo „zcela nesouhlasím“.

Komentář k tabulce č. 1

Základním výstupem výše uvedené tabulky je, že navzdory preferenci používání cílového jazyka mají učitelé výhrady k používání cílového jazyka jakožto hlavního média cizojazyčné výuky. U kurzu začátečníků jen 27% respondentů souhlasilo bez výhrad s vhodností takového používání cílového jazyka, zatímco 54% z nich mělo k tomuto výhrady, což vyplývá z tabulky č. 1. Přestože u vyšších ročníků byl vyšší souhlas učitelů s vhodností cílového jazyka jakožto hlavního média výuky, i zde většina respondentů (52%) měla oproti tomuto výhrady. Další tabulka č. 2 se zaměřuje na přehled úrovně používání cílového jazyka ve výuce, jež uváděli respondenti. (Crawford,2004)

Tab. 2 : *Průměrné používání cílového jazyka během týdne či vyučovacího cyklu*

		Úroveň používání b/		
Úroveň ročníků	N a/	40%	Asi 50%	60 %+
Ročníky 1-5	175	60,6	24,6	14,9
Ročníky 6-7	328	54,6	27,7	17,7
Ročník 8	310	73,6	16,5	10,0
Ročníky 9 a 10	292	49,7	27,1	23,3
Ročníky 11-12	207	21,2	28,5	50,2

Poznámky k tabulce:

a/ Počty uvádějících, že vyučovali na této úrovni -celkem je jich více než 581 protože většina respondentů vyučuje na několika úrovních

b/ Procenta těch naznačujících tuto úroveň používání jazyka.

Komentář k tabulce č. 2

Podle Cookové je vzhledem k dlouhodobému všeobecnému důrazu na cílový jazyk ve vyučovacích přístupech úroveň souhlasu respondentů s používáním cílového jazyka v tomto výzkumu (Cook,2001) velmi nízká, což omezuje příležitosti studentů pro cizojazyčné interakce ve výuce. Zatímco 31,2% respondentů souhlasilo bez výhrad, že používání cílového jazyka je vhodné v 8. roč. (tab.1), jen 10,0% jich uvedlo, že skutečně používají cílový jazyk více než první jazyk učících se (tab.2). Z tabulky č. 2 vyplývá, že čím vyšší ročník, tím méně kontaktu s cílovým jazykem mají studenti ve výuce..

Dominance prvního jazyka vyplývá z faktu, že většina respondentů uvedla používání prvního jazyka jako hlavního média výuky ve všech ročnících kromě ročníku 11 a 12 a navíc data z uvedených tabulek naznačují, že i po několika letech jazykové výuky mnoho studentů potenciálně získává velmi málo interakce se svým učitelem v cílovém jazyce. Toto zjištění snad vysvětluje zjištění Ingrama a O'Neilla, že dvě třetiny studentů 10. ročníku v jejich studii žádalo o aktivnější používání cílového jazyka z reálného života s rodilými mluvčími. Zatímco pouhé používání cílového jazyka učitelem není samo o sobě žádnou zárukou kvality cizojazyčné komunikace ve výuce, učitelovo používání prvního jazyka studentů značně redukuje kvantitu a kvalitu vystavení učících se cílovému jazyku i samotné jejich používání tohoto jazyka. (Crawford,2004)

Následující tabulka č. 3 sumarizuje odpovědi respondentů ohledně používání cílového jazyka ve vztahu k jazykové zdatnosti učitelů.

Tab. 3: *Průměrné používání cílového jazyka napříč týdnem či vyučovacím cyklem podle skupiny zdatnosti*

Úroveň ročníku	Úroveň zdatnosti a/	N b/	Úroveň používání c/		
			40%	Asi 50%	60%+
Ročník 1-5	Vyšší	111	57,6	32,6	20,7
	Nižší	63	66,6	30,2	3,2
Ročník 6-7	Vyšší	199	51,3	24,6	24,1
	Nižší	127	59,8	32,3	7,9
Ročník 8	Vyšší	215	69,3	17,2	13,5
	Nižší	95	83,1	14,7	2,1
Ročník 9- 10	Vyšší	211	42,6	28,9	28,5
	Nižší	81	67,9	22,2	9,8
Ročník11-12	Vyšší	168	16,7	26,8	56,5
	Nižší	39	41,0	35,9	23,1

Zdroj: Crawford,2004

Poznámky k tabulce:

a/ Skupina nižší zdatnosti – ti hodnotící svou zdatnost jako „minimální“ či „mírnou“ (já-reasonable – výše). Skupina vyšší zdatnosti – ti hodnotící svou zdatnost jako „dobrá“, „velmi dobrá“ či „rodilého mluvčího/blízká rodilému mluvčímu“

b/ Počet respondentů uvádějících, že vyučují na této úrovni

c/ Procento těch vyučujících na této úrovni uvádějících tuto úroveň používání

Komentář k tabulce č. 3

Z této tabulky nevyplývá, že by používání cílového jazyka záviselo na individuálních úrovních jazykové zdatnosti jednotlivých učitelů. V tabulce je zřetelně vidět, že sebehodnocení respondentů z pohledu úrovně jejich jazykové zdatnosti byla použita k jejich rozdělení do skupiny nižší zdatnosti a do skupiny vyšší zdatnosti (tab.3).

Podle charakteru učitele (rodilý mluvčí – NS a nerodilý mluvčí – NNS) bylo používání cílového jazyka ve výzkumu strukturováno následovně – tabulka č. 4

Tab.4: *Průměrné používání cílového jazyka během týdne či vyučovacího cyklu podle charakteru učitele*

Úroveň ročníku	Status učitele c/	Úroveň používání b/			
		N a/	40% -	Asi 50%	60%+
Ročník 1-5	NS	52	61,6	17,3	21,2
	NNS	122	59,8	27,9	12,3
Ročník 6-7	NS	86	54,6	19,8	25,6
	NNS	240	54,2	30,8	15,0
Ročník 8	NS	56	66,1	14,3	19,6
	NNS	251	74,9	17,1	8,1
Ročník 9-10	NS	55	34,6	32,7	32,8
	NNS	234	52,6	26,1	21,3
Ročník 11-12	NS	38	13,2	18,4	68,4
	NNS	167	22,8	30,5	46,7

Zdroj: Crawford, 2004

Poznámky k tabulce:

a/ Počet respondentů uvádějících, že vyučují na této úrovni

b/ Procento těch vyučujících na této úrovni uvádějících tuto úroveň používání

c/ NS jsou ti uvádějící, že jsou rodilí mluvčí či zkušení uživatelé jazyka

Komentář k tabulce č. 4

Zatímco rodilí mluvčí ohodnotili svou jazykovou zdatnost značně výše než nerodilí mluvčí, jejich uváděné používání cílového jazyka se nelišilo tolik, jak by se mohlo očekávat. V prvních ročnících jazykové výuky např. mezi 55% a 66% rodilých mluvčích uvedlo dominantní používání angličtiny (tab.4), což se téměř shoduje s rozmezím 54% až 75% uváděném nerodilými mluvčími. Největší rozdíl byl mezi oběma skupinami učitelů ve 12. ročníku, kde přes dvě třetiny rodilých mluvčích uvedlo dominantní používání cílového jazyka ve srovnání s téměř jednou polovinou nerodilých mluvčích. Omezený vliv uváděné jazykové zdatnosti na používání cílového jazyka byl evidentní také v průzkumu důvodů učitelů pro používání buď prvního nebo cílového jazyka. V souladu s názory ostatních badatelů z dané oblasti 68% respondentů souhlasilo bez výhrad s tím, že učitelovo používání cílového jazyka maximálně obohacuje studenty o zkušenost s daným jazykem. Téměř srovnatelný počet respondentů (61%) souhlasil s tím, že používáním cílového jazyka učitelé projevují důvěru v učební schopnosti studentů, avšak mnoha učitelům tato důvěra a to především v prvních ročnících jazykové výuky.

V souhrnu ostatních důležitých výstupů zmiňovaného výzkumu lze ještě dodatečně uvést například, že většina respondentů považovala první jazyk studentů za lepší nástroj jak pro výuku gramatiky, tak i pro výuku cizojazyčných reálií, což opět signalizuje nebezpečí omezení zkušenosti studentů s cizím jazykem. Dalšími výstupy tohoto výzkumu bylo dále potvrzeno, že volba média výuky není jednoduše záležitostí jazykové zdatnosti učitele, ale je produktem rozmanitých faktorů, mezi něž patří i pohled učitele na cíle programu..

Celkově popisovaný výzkum ukázal, že představy učitelů ohledně účelu programu mohou být klíčovým faktorem v jejich postoji k používání cílového jazyka při cizojazyčné výuce a současně se projevilo, že zvýšení jazykové zdatnosti učitelů samo o sobě nepovede ke zvýšení používání cílového jazyka v této výuce. (Crawford,2004)

Otázky kolik cílového jazyka učitel používá a v jakých kontextech cizojazyčné výuky i to, kolik cílového jazyka učitel očekává, že studenti budou používat, se stávají nerozlučitelně spojenými se všemi ostatními vyučovacími postupy.. Přesto navzdory všudypřítomné povaze otázky ohledně používání cílového jazyka, relativně málo pozornosti bylo dosud věnováno používání cílového jazyka a rodného jazyka v odborné literatuře. Objevily se zde však dvě protikladná stanoviska. První skupina badatelů tvrdila, že, že učící se by měli používat výhradně cílový jazyk ve výuce cizích jazyků a neměli by mít příležitost uchylovat se k jejich rodnému jazyku, což odpovídá především pojetí komunikativní výuky cílového jazyka.

Druhá skupina však naopak zdůrazňovala nezbytnost používání rodného jazyka při cizojazyčné výuce. (Levine,2003) Studie zde popsaná představuje první část mnohostranné studie používání TL a L1 ve výuce cizích jazyků. Jsou zde prezentovány výsledky anonymního dotazníku vyplněného 600 VŠ studentů FL a 163 učiteli cizích jazyků. Cílem této etapy bylo identifikovat co si studenti a učitelé myslí, že se děje s cílovým jazykem, s hlavním zaměřením na představy a zkušenosti studentů, i na proměnné spojené s větším či menším používáním cílového jazyka.

V poměru používání od TL do L1 autoři objevili, že studenti se jednoduše nezapojují do smysluplné interakce ve cílovém jazyce během hodiny. Jejich analýza odhalila, že se zdálo, že mnoho učitelů se zapojuje do intrasentenciálního přepínání jazykových kódů, zvláště kódů specifických lexikálních položek. Učitelů se také týkala komunikační selhání způsobené přepínáním do rodného jazyka spíše než na negociace v cílovém jazyce. Nakonec, učitelé se zdáli neochotní vyučovat gramatiku nebo se zapojit do řízení třídy v cílovém jazyce. Je zajímavé, že se ukázalo, že někteří učitelé si neuvědomují, jak, kdy a v jaké míře skutečně používají rodný jazyk). Někteří učitelé zřejmě věřili, že používají výhradně cílový jazyk a vybízeli studenty, aby jej též používali, ale sami tak nečinili.

Zvážíme-li nízký poměr celkového používání rodného jazyka, autor usoudil, že existuje málo důvodů k obhajování vyloučení rodného jazyka z výuky. Ve shodě s tvrzeními Cookove vyvstává otázka zdali převažující tabu proti rodnému jazyku by nemohlo utlumit reflexivní postup mezi učiteli, tj. že dogma výhradního používání cílového jazyka omezuje to, čeho bychom mohli dosáhnout ve třídě. Přesto lze naznačit, že spíše než jít cestou nejmenšího odporu přepnutím na rodný jazyk, se určité kontexty prezentují jako příležitosti k rozšíření slovní zásoby studentů a tudíž rozsah funkcí cílového jazyka. Rodný jazyk není jednoduše metalingvistickým nástrojem, spíše je „prostředkem k vytvoření sociálního a kognitivního prostoru, v němž jsou učící se schopni poskytovat pomoc sobě samým a sobě navzájem po dobu plnění úkolu.(Levine,2003)

Cooková se pokusila ukázat, že převažující motivace, které jsou nabízeny jako podpora třídy jako cizojazyčného prostředí že tato pozice zabránila výuce jazyků, aby pohlížela racionálně na způsoby jakými může být rodný jazyk zapojen, do výuky. Poté popsala některé alternativní přístupy, které otevřeně obsahují rodný jazyk ve výuce, jako „klíčový dvousměrný model“. Tato metoda povzbuzuje učitele, aby používali rodný jazyk studentů, když je odváděna pozornost studentů nebo když by měl být student pochválen nebo pokárán. Jedná se však přesně o ty situace, o kterých ostatní badatelé (např. Polio,C.G.,Duff,P.A.(1994) Teachers' Language Use in University Foreign Language Classrooms: A Qualitative Analysis of English and Target Language Alternation. Modern Language Journal, 78,313-326) tvrdili, že cizí jazyk je v nich potřeba. Tato studie se snažila přispět popisnému modelu používání cílového a rodného jazyka ve výuce cizího jazyka. Výsledky naznačují, že přes dnes převažující „monolingvální princip“ ve výuce cizích jazyků, jak cílový jazyk, tak i rodný jazyk slouží důležitým funkcím. Úkolem učitelů cizích jazyků je tudíž identifikovat efektivní pedagogické principy, které podporují pohled na výuku jakožto multilingvální prostředí. (Levine,2003,pp.355-356)

- - - - -

Teoretická část této práce se zaměřila na základní nástin vztahů a vzájemných souvislostí mezi některými nejčastěji se objevujícími proměnnými v rámci problematiky řízení učební činnosti žáků při výuce cizích jazyků . Hlavní pozornost byla v teoretické části zaměřena na koncepční charakter samotné problematiky pedagogického řízení učební činnosti jakožto bipolarity direktivního a nedirektivního přístupu, přičemž hlavní důraz byl kladen na možnosti podpory a rozvoje autoregulačního chování žáků ve výuce cizích jazyků. V následující praktické části této práce budou některé ze zásadních výše popsaných faktorů detailněji zkoumány a komparovány s ostatními studiemi a to v rámci terciární výuky cizích jazyků.

4. VÝZKUM V OBLASTI VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

4.1 ZÁMĚR VÝZKUMU

Hlavním záměrem tohoto výzkumu je navázat na aktuální zahraniční výzkumy jak v oblasti řízení učební činnosti studentů terciárního vzdělávání, tak i v oblasti výzkumu výuky, učení a osvojování cizích jazyků. Aby bylo možné relativně bez problémů komparovat výsledky se zahraničními studii, je zapotřebí s nimi co možná nejvíce harmonizovat použitou metodologii a výzkumné postupy. V opačném případě by totiž vzájemné rozdíly v procedurální oblasti výzkumu mohly zmíněnou komparaci ohrozit či zcela znemožnit. Z těchto důvodů byl v tomto výzkumu použit již ověřený a osvědčený výzkumný nástroj dvou zahraničních studií. Jednalo se o Levinův dotazník pro vysokoškolské studenty zaměřený na výzkum množství studenty používaného cílového jazyka ve výuce cizích jazyků i mimo ni (Levine, 2003, p. 343-364) a o dotazník Chanové, jež zkoumal pohled studentů VŠ na problematiku schopností řídit učení a výuku cizích jazyků, odpovědnosti učitelů a studentů při této výuce a to vše ve vztahu k autonomii (Chan, 2003).

Pro účely výzkumu řízení učebních činností studentů a zvláště pro zjištění, jakou míru řízených učebních činností většina studentů VŠ preferuje při výuce cizích jazyků, byla do dotazníku Levina zakomponována otázka obsahující vybrané činnosti Chaudronovy taxonomie učebních činností členěné podle míry řízení jednotlivých aktivit. (Murcia, 1991, p. 52-54). Ze všech učebních činností zahrnutých do řízené, volné a polořízené oblasti původní Chaudronovy taxonomie bylo pro účely tohoto výzkumu vybráno z každé z těchto tří oblastí jen 6 dílčích učebních činností, které byly začleněny do konečné verze jednoho z dotazníků pro tento výzkum. Výběr uvedených 6-ti učebních činností z každé oblasti Chaudronovy taxonomie byl učiněn prostřednictvím dotazníků distribuovaným studentům FSE UJEP, kteří ze všech činností uvedené taxonomie vybrali jen ty, o nichž se domnívali, že jsou nejběžněji používány při výuce cizích jazyků.

Každý z uvedených dotazníků a taxonomie musel být jednak přeložen z anglického originálu do češtiny a jednak bylo nutné některé položky dotazníků přizpůsobit našim kulturním podmínkám a zvyklostem – a to především u dotazníku Chanové, který pocházel ze zcela kulturně odlišného prostředí Hong Kongu. Po překladu a adaptaci výzkumných nástrojů došlo k ověření jejich validity jednak během konzultací s odborníky na problematiku učení a osvojování cizích jazyků, s učiteli cizích jazyků, s psychology, didaktiky a s odborníky na metodologii pedagogických výzkumů. Po této teoretické validizaci došlo k úspěšnému praktickému otestování obou dotazníků na malém souboru respondentů, kteří se bezprostředně při jejich vyplňování vyjadřovali ke srozumitelnosti otázek, k logice členění dotazníků apod.

4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Hlavní výzkumný problém

Jaký vliv má motivace a kompetence studentů na preferenci míry řízení učebních činností učitelem a na míru používání cílového jazyka ve výuce cizích jazyků?

Dílčí výzkumné problémy

- Má úroveň cizojazyčné kompetence studentů vliv na preferenci učitelem méně řízených učebních činností?
- Má úroveň motivace studentů učit se cizí jazyk vliv na míru jejich preference učitelem méně řízených učebních činností?
- Má úroveň cizojazyčné kompetence studentů vliv na míru používání cílového jazyka ve výuce cizích jazyků?
- Má úroveň motivace studenta učit se cizí jazyk vliv na míru používání cílového jazyka ve výuce cizích jazyků?

4.3 FORMULACE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ

1) Výzkumné a teoretické cíle

- a) Vymežit podstatu a pojetí vyšší míry učitelova řízení učebních činností studentů a jednoznačně jej odlišit od přístupů s nižší mírou učitelova řízení učebních činností studentů
- b) Vyjasnit vztah mezi používáním cílového jazyka a preferencí míry řízení učitelem na jedné straně a úrovní motivace a kompetence studentů na straně druhé
- c) Porovnat výsledky tohoto výzkumu s obdobnými výsledky výzkumu ze zahraničních studií a zjistit, zda se ve sledovaných ohledech odlišuje česká vysokoškolská populace studentů od zahraničních

2) Cíle metodologického charakteru

- a) Přispět v hledání odpovědi na otázku, pro jakou úroveň vybraných vnitřních charakteristik vysokoškolských studentů je vhodnější menší míra učitelem řízených učebních činností při výuce cizích jazyků

4.4 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ

Pro vyjádření hypotéz byly stanoveny závislé a nezávislé proměnné – viz Tab. A v této části výzkumu.

HYPOTÉZA H 1

Míra studentských preferencí stupně učitelova řízení učebních činností závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učícího se.

Podhypotéza H 1 I

Míra studentských preferencí stupně učitelova řízení učebních činností závisí na úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk a na úrovni jejich kompetence v daném cizím jazyce.

Podhypotéza H 1 I a

Míra studentských preferencí učitelem zcela řízených učebních činností je nepřímo úměrná úrovni kompetence studentů v daném cizím jazyce.

Podhypotéza H 1 I b

Míra studentských preferencí učitelem zcela řízených učebních činností je nepřímo úměrná úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk.

Podhypotéza H 1 I c

Míra studentských preferencí volných (tj. učitelem minimálně řízených) učebních činností je přímo úměrná úrovni kompetence studentů v daném cizím jazyce

Podhypotéza H 1 I d

Míra studentských preferencí volných (tj. učitelem minimálně řízených) učebních činností je přímo úměrná úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk.

HYPOTÉZA H 2

Množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele, závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učících se.

Podhypotéza H 2 I

Množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele, závisí na úrovni jejich motivace učit se daný cizí jazyk a na úrovni jejich kompetence v daném cizím jazyce.

Podhypotéza H 2 I a

Množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele, je nepřímo úměrné úrovni kompetence studentů v daném cizím jazyce.

Podhypotéza H 2 I b

Množství oblastí řízení učební činnosti, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele, je nepřímo úměrné úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk.

HYPOTÉZA H 3

Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učících se.

Podhypotéza H 3 I

Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka závisí na úrovni jejich motivace učit se daný cizí jazyk a na úrovni jejich kompetence v daném cizím jazyce.

Podhypotéza H 3 I a

Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka je přímo úměrné úrovni jejich motivace učit se daný cizí jazyk.

Podhypotéza H 3 I b

Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka je přímo úměrné úrovni jejich kompetence v daném cizím jazyce.

HYPOTÉZA H 4

Mezi úrovněmi obou vybraných vnitřních charakteristik studentů existuje přímo úměrná závislost.

Podhypotéza H 4 I

Mezi úrovní kompetence studentů v cizím jazyce a úrovní jejich motivace učit se daný cizí jazyk existuje přímo úměrná závislost.

Podhypotéza H 4 II

Úroveň kompetence studentů v cizím jazyce je přímo úměrná úrovni jejich motivace učit se daný cizí jazyk.

4.5 KOMENTÁŘE K VOLBĚ UVEDENÝCH HYPOTÉZ

Komentář k hypotéze H 1

H 1: Míra studentských preferencí stupně učitelova řízení učebních činností závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učícího se.

Tvorba a způsob ověřování hypotézy H1 vychází z výzkumu Chaudrona (Murcia, 1991, p. 52-53), který v rámci výuky cizích jazyků vyvinul seznam učebních činností studentů rozlišený podle úrovně řízení učitelem v rámci vztahu „učitel versus student“ do tří hlavních oblastí a) zcela řízené učební činnosti studentů, v nichž má učitel dominantní kontrolu nad jejich řízením, b) polořízené učební aktivity, u kterých dochází k vyváženosti řízení učebních činností učitelem a studenty a c) volné učební činnosti s učitelovým minimálním zasahováním do řízení učební činnosti studentů. Pro účely tohoto výzkumu byla u každé z takto uvedených Chaudronových oblastí vybráno 6 učebních činností, které v předvýzkumu většina studentů označila za nejběžněji se vyskytující učební činnosti při výuce cizích jazyků na vysoké škole. Hypotéza H1 je zaměřena na ověření vztahu mezi motivací a kompetencí na jedné straně a studentskými preferencemi zcela řízených a volných učebních aktivit na straně druhé.

Pro ověření zmíněného vztahu byly vybrány jen vzájemně extrémní či hraniční úrovně učitelova řízení učební činnosti studentů v podobě zcela řízených a volných učebních činností studentů, tzn. bez zařazení vlivu polořízených učebních činností, neboť se předpokládá, že směr a síla vzájemného vztahu sledovaných proměnných v H1 se projeví mimo jiné i změnami takto vzájemně hraničních proměnných.

Podstata hypotézy H1 vychází z názoru Murcia (Murcia, 1991, p. 51), že učící se potřebují rozvíjet směrem od více řízeného a mechanického učení k učení volnějším a komunikativnějším. Z tohoto názoru vyplývá, že se zvyšováním své jazykové kompetence by studenti měli postupně procházet kontinuem od učitelem více řízeného k učitelem méně řízenému učení a současně s tím od své nižší učební autonomie postupně přecházet k vyšší až nakonec k úplné autoregulaci svého učení. Pokud popsany vztah budeme považovat i za preferenci samotných studentů a propojíme jej s představou rostoucí jazykové kompetence studenta, dospějeme tím ke zjednodušené formulaci hypotézy H1: Čím vyšší úroveň

cizojazyčné kompetence studentů, tím nižší míra studentských preferencí učitelem zcela řízených učebních činností a tím vyšší úroveň studentských preferencí jejich volných učebních aktivit. Platnost obdobného vztahu je předpokládána i mezi motivací učit se daný cizí jazyk a těmito učebními aktivitami a to z důvodu vzájemně silné provázanosti motivace a kompetence, která je blíže rozepsána v komentáři k hypotéze H 2.

Komentář k hypotéze H 2

H 2: Množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele, závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učících se.

Vychází z jednoho z výstupů výzkumu (Chan, 2003, p. 19-20), v němž bylo zjištěno, že učitelé, kteří vnímali studenty jako méně kompetentní v učení se jazyka, také vnímali sami sebe jako nositele většího množství odpovědnosti za řízení studentovy učební činnosti. Pokud na zjištěný vztah pohlédneme ze strany studentů, zjistíme, že uvedení relace funguje i v opačném směru – a to tak, že s rostoucí úrovní studentského vnímání svých jazykových kompetencí jsou studenti méně ochotni akceptovat odpovědnost učitele za řízení své učební činnosti a zároveň za její řízení jsou více ochotni přebírat vlastní odpovědnost. Toto je podstata základní premisy v hypotéze H2, již lze jednoduše vyjádřit vztahem – čím vyšší úroveň své jazykové kompetence si studenti přisuzují, tím za vyšší počet oblastí řízení své učební činnosti se studenti téměř či zcela považují odpovědnými.

V rámci hypotézy H2 byla ověřována platnost obdobného vztahu jako u výše zmíněného, avšak s tím rozdílem, že na místo kompetence jsem do zkoumaného vztahu dosadil proměnnou „motivace“. Předpokládám totiž, že motivace bude fungovat v této relaci obdobně jako kompetence, neboť vnímaná kompetence v cizím jazyce na úrovni učícího se je podle (Dörnyei, 1997, p. 488) jedním ze základních komponent motivace učení se cizí jazyk, což naznačuje do jisté míry stejnosměrné působení motivace a kompetence ve zkoumané oblasti. Navíc (Dörnyei, 1997, p. 489) převzetí odpovědnosti za vlastní učení zkoumané v H2 je podmínkou pro zvyšování učební motivace jedince, kdy studenti schopní řídit své vlastní učení si uvědomí, že jejich učební úspěchy a neúspěchy jsou přičítány spíše jejich vlastnímu úsilí než faktorům stojícím mimo ně. Znamená to, že motivace je propojena nejen s kompetencí, ale v opačném směru působení s další proměnnou zkoumanou v H2, kterou je převzetí odpovědnosti za vlastní učení. Pokud tuto posledně zmíněnou proměnnou budeme chápat jako analogii k termínu autonomie, pak lze dokonce dodat nejen, že autonomie je jádrem motivace (tamtéž, p. 489), ba navíc, že podpora autonomie vede ke zvýšení dlouhodobé vnitřní motivace člověka (tamtéž, p. 484). Všechna výše uvedená propojení motivace s některými dalšími proměnnými v hypotéze H 2 byla autorem výzkumu považována za dostatečná pro vytvoření domněnky, že u motivace ve zmíněných relacích H2 se prokáže stejný směr působení jako kompetence, a proto je možné obě tyto proměnné zařadit v hypotézách do obdobných relací s očekáváním téhož výsledného působení u obou z nich.

Komentář k hypotéze H 3

H 3: Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učících se.

Hypotéza H3 vychází z rozporných pohledů na používání cílového jazyka ve výuce cizích jazyků. Mnoho odborníků dnes prosazuje, aby byl cílový jazyk dominantním jazykovým nástrojem v cizojazyčné výuce, neboť jen skrze co nejčastější zapojování studentů do cizojazyčné komunikace je možné jim poskytnout potřebné množství vystavení cizímu jazyku, což studentům přináší nenahraditelné zkušenosti z používání cizího jazyka. (Crawford, 2004, p. 3-5). Autentické aktivní používání cizího jazyka studenty je totiž považováno za rozhodující faktor facilitující jejich učení se cizímu jazyku.

Přes tento všeobecný důraz na používání cílového jazyka se dnes začíná obnovovat zájem o roli prvního jazyka učícího se v cizojazyčné výuce. Dokonce je zdůrazňováno, že vyloučení prvního jazyka z cizojazyčné výuky může vést k frustraci a nelibosti učících se, což se může odrazit v zablokování jejich učebního procesu. Proto např. Swainová podporuje interlingvální pojetí cizojazyčné výuky, v níž první jazyk studentům zprostředkovává jejich porozumění cizímu jazyku. (Crawford, 2004, p. 7-8) Hypotéza H3 též vychází z rozporného zjištění ve výzkumu (Crawford, 2004), v němž většina oslovených učitelů cizích jazyků vyjádřila své výhrady k dominantnímu používání cílového jazyka v cizojazyčné výuce – a to především u výuky začátečníků. Znamenalo by to tedy, že množství používaného cílového jazyka v této výuce se zvyšuje s úrovní kompetence učících se, avšak další šetření výzkumu (Crawford, 2004, p.12-13) paradoxně prokázala, že s vyšším ročníkem studia jazyka (a tedy s rostoucí jazykovou kompetencí učících se studenti získávají v cizojazyčné výuce stále méně příležitostí používat cílový jazyk.

Hypotéza H3 se tedy zaměřila na uvedená kontroverzní zjištění tím, že ověřuje původní vyjádření učitelů, z něhož plyne, že s rostoucí kompetencí studentů roste i množství jimi používaného cílového jazyka ve výuce. Tento vztah byl sledován i z pohledu motivace, a to na základě premis o kompatibilitě motivace učit se cizí jazyk a cizojazyčné kompetence, který byl již popsán u hypotézy H2.

Komentář k hypotéze H 4

H 4: Mezi úrovněmi obou vybraných vnitřních charakteristik studentů existuje přímo úměrná závislost.

Podstata hypotézy H4 je založena na vzájemné provázanosti cizojazyčné kompetence a motivace učit se cizí jazyk, která byla již popsána u hypotézy H2. Je zde však nezbytné připomenout, že ačkoli u obou termínů dochází k jejich vzájemné interakci, v tomto výzkumu bude sledován jen vliv cizojazyčné kompetence na motivaci učit se cizí jazyk, neboť tento vztah je považován za lépe zjištělný jednorázovým průzkumem než opačný vliv motivace učit se cizí jazyk na cizojazyčnou kompetenci, jemuž by spíše odpovídal longitudinální výzkum.

4.6 VÝZKUMNÉ POLE HYPOTÉZ

Obecné pojetí výzkumného pole hypotézy H 1

H 1: Míra studentských preferencí stupně učitelova řízení učebních činností závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učícího se.

Hypotéza H 1

Úroveň vybraných vnitřních charakteristik učícího se → Míra studentských preferencí stupně učitelova řízení učebních činností

Podhypotézy H 1 I a, H 1 I b, H 1 I c, H 1 I d

Úroveň motivace → Míra studentských preferencí stupně učitelova řízení učebních činností
Úroveň kompetence → Míra studentských preferencí stupně učitelova řízení učebních činností

Podhypotéza H 1 I a

Vyšší úroveň kompetence studentů v cizím jazyce → Nižší míra studentských preferencí učitelem zcela řízených učebních činností

Nižší úroveň kompetence studentů v cizím jazyce → Vyšší míra studentských preferencí učitelem zcela řízených učebních činností

Podhypotéza H 1 I b

Vyšší úroveň studentské motivace → Nižší míra studentských preferencí učitelem zcela řízených učebních činností

Nižší úroveň studentské motivace → Vyšší míra studentských preferencí učitelem zcela řízených učebních činností

Podhypotéza H 1 I c

Vyšší úroveň kompetence studentů v cizím jazyce → Vyšší míra studentských preferencí volných (tj. učitelem minimálně řízených učebních činností)

Nižší úroveň kompetence studentů v cizím jazyce → Nižší míra studentských preferencí volných (tj. učitelem minimálně řízených) učebních činností

Podhypotéza H 1 I d

Vyšší úroveň studentské motivace → Vyšší míra studentských preferencí volných

(tj. učitelem minimálně řízených učebních činností)

Nižší úroveň studentské motivace → Nižší míra studentských preferencí volných (tj. učitelem minimálně řízených učebních činností)

Obecné pojetí výzkumného pole hypotézy H 2

H 2: Množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele, závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učících se.

Hypotéza H 2

Úroveň vybraných vnitřních charakteristik učícího se → Množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž se studenti považují zcela či téměř odpovědní

Podhypotézy H 2 I a, H 2 I b

Úroveň motivace
Úroveň kompetence → Množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž se studenti považují zcela či téměř odpovědní

Podhypotéza H 2 I a

Vyšší úroveň kompetence studentů v cizím jazyce → Vyšší množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž se studenti považují zcela či téměř odpovědní

Nižší úroveň kompetence studentů v cizím jazyce → Nižší množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž se studenti považují zcela či téměř odpovědní

Podhypotéza H 2 I b

Vyšší úroveň studentské motivace → Vyšší množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž se studenti považují zcela či téměř odpovědní

Nižší úroveň studentské motivace → Nižší množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž se studenti považují zcela či téměř odpovědní

Obecné pojetí výzkumného pole hypotézy H 3

H 3: Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učících se.

Hypotéza H 3

Úroveň vybraných vnitřních charakteristik učícího se → Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka

Podhypotéza H 3 I

Úroveň motivace učícího se → Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka
Úroveň kompetence → Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka

Podhypotéza H 3 I a

Vyšší úroveň studentské motivace → Vyšší množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka
Nižší úroveň studentské motivace → Nižší množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka

Podhypotéza H 3 I b

Vyšší úroveň kompetence studentů v cizím jazyce → Vyšší množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka
Nižší úroveň kompetence studentů v cizím jazyce → Nižší množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka

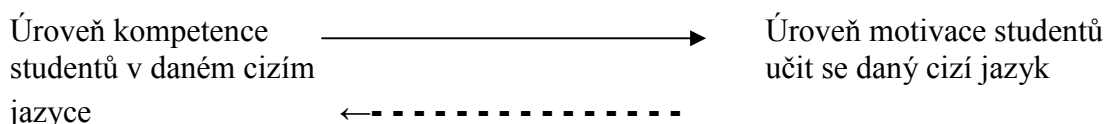
Obecné pojetí výzkumného pole hypotézy H 4

H 4: Mezi úrovněmi obou vybraných vnitřních charakteristik studentů existuje přímo úměrná závislost.

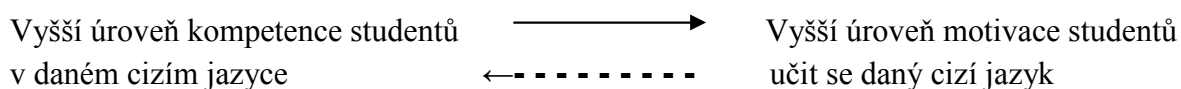
Hypotéza H 4



Podhypotéza H 4 I



Podhypotéza H 4 II



4.6.1 Strukturace závislých a nezávislých proměnných výzkumu explicitně začleněných do jednotlivých hypotéz a podhypotéz

Tab. A.: Stanovení závisle a nezávisle proměnných výzkumu

Hypotéza či podhypotéza	Nezávislá proměnná	Závislá proměnná
Hypotéza H1	Úroveň vybraných vnitřních charakteristik učícího se	→ míra studentské preference stupně řízení
Podhypotéza H 1 a	Úroveň cizojazyčné kompetence učícího se	→ míra studentské preference řízených učebních činností
Podhypotéza H 1 b	Úroveň motivace studenta učit se cizí jazyk	→ míra studentské preference řízených činností
Podhypotéza H 1 c	Úroveň cizojazyčné kompetence učícího se	→ míra studentské preference volných činností
Podhypotéza H 1 d	Úroveň motivace studenta učit se cizí jazyk	→ míra studentské preference volných činností
Hypotéza H 2	Úroveň vybraných vnitřních charakteristik učícího se	→ množství oblastí považovaných za
Podhypotéza H 2 I	Úroveň motivace studenta učit se cizí jazyk a úroveň cizojazyčné kompetence učícího se	→ množství oblastí považovaných za
Podhypotéza H 2 I a	Úroveň cizojazyčné kompetence učícího se	→ množství oblastí považovaných za
Podhypotéza H 2 I b	Úroveň motivace studenta učit se cizí jazyk	→ množství oblastí považovaných za
Hypotéza H 3	Úroveň vybraných vnitřních charakteristik učícího se	→ množství studenty používaného cílového jazyka
Podhypotéza H 3 I	Úroveň motivace studenta učit se cizí jazyk a úroveň cizojazyčné kompetence učícího se	→ množství studenty používaného cílového jazyka
Podhypotéza H 3 I a	Úroveň motivace studenta učit se	→ množství studenty používaného

	cizí jazyk	cílového jazyka
Podhypotéza H 3 I b	Úroveň cizojazyčné kompetence učícího se	→ množství studenty používaného cílového jazyka
Hypotéza 4	Úroveň vybrané vnitřní charakteristiky učícího se	→ úroveň vybrané vnitřní charakteristiky učícího se <---
Podhypotézy H 4 I, H 4 II	Úroveň cizojazyčné kompetence učícího se	→ úroveň motivace studenta učit se cizí jazyk <----

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

4.7 ZÁSADY PRO VYHODNOCOVÁNÍ PLATNOSTI HYPOTÉZ A DETAILNÍ STRUKTURACE JEDNOTLIVÝCH PROMĚNNÝCH VÝZKUMU

Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotézy H 1

Z pohledu hypotézy H 1 platí, že pro ověřování platnosti každé ze závislých proměnných v hypotézách H 1 a, H 1 b, H 1 c a H 1 d (tj. řízené učební činnosti a volné učební činnosti) byly zvoleny pro danou závislou proměnnou nejtypičtější dílčí učební činnosti, v nichž se určitá závislá proměnná nejzřetelněji projevuje. Z tohoto důvodu byla pro účely ověření platnosti obou podhypotéz použita Murciem uvedená Chaudronova taxonomie učebních činností studentů ve výuce cizích jazyků, jejímž klasifikačním kritériem je stupeň učitelova řízení učebních činností učících se. (Murcia, 1991, p. 52-53). Ze tří oblastí dané taxonomie (řízené, polořízené a volné učební aktivity) byly pro ověření platnosti zmíněných podhypotéz vybrány dvě oblasti, které se nacházejí na vzájemně opačných stranách kontinua učitelova řízení učební činnosti učících se – tj. řízené a volné učební činnosti. Z každé z těchto oblastí bylo dále vybráno v předvýzkumu 6 podle studentů nejčastěji se vyskytujících učebních činností, které byly následně zařazeny do konečné podoby dotazníku, v němž studenti každé z těchto vybraných učebních činností v rámci oblasti řízených aktivit i v rámci oblasti volných aktivit přiřazovali číslo na škále od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji, reprezentující míru jejich preference daných učebních činností (ve třech oblastech) v rámci efektivní výuky jejich prvního cizího jazyka, vedoucí k úspěšnému osvojení tohoto cizího jazyka. Úplná verze použité Chaudronovy taxonomie je v příloze této práce.

Tímto způsobem byla ověřována závislá proměnná hypotézy H 1, která se sestávala z uvedených oblastí a činností – míra studentských preferencí, stupně učitelova řízení učebních činností studenta. Nezávislou proměnnou byla v této hypotéze jednak úroveň kompetence studenta v prvním cizím jazyce studovaném na FSE UJEP a jednak i úroveň jeho motivace učit se daný cizí jazyk. Obě tyto úrovně dílčích nezávislých proměnných byly zařazeny pod „souhrnnou“ nezávislou proměnnou nazvanou „úroveň vybraných vnitřních charakteristik učícího se“. Každá z těchto dílčích nezávislých proměnných byla v dotazníku zjišťována prostřednictvím sebehodnocení studentů na škále (3 –stupňová škála pro úroveň kompetence v prvním cizím jazyce obsahovala úrovně, vycházející ze shrnutí základních jazykových úrovní „Společného evropského referenčního rámce pro jazyky“ (Ivanová a kol., 2002) a oxfordského „Quick Placement Testu“ (Oxford University Press, GB. 2001):

- a) začátečnická až základní
- b) nižší střední pokročilá až střední pokročilá
- c) úroveň pokročilá až velmi pokročilá

Obsah jednotlivých úrovní byl respondentům při vyplňování dotazníků vysvětlen, 5-ti stupňová škála pro úroveň motivace učít se daný první cizí jazyk obsahovala následující úrovně:

- a) velmi silná motivace
- b) silná motivace
- c) průměrná motivace
- d) slabá motivace
- e) velmi slabá motivace

Pro usnadnění statistického zpracování došlo ke sloučení vždy dvou „nejsilnějších“ a dvou „nejslabších“ úrovní motivace a vznikla tak 3-stupňová škála úrovní motivace studentů, v níž jsou prezentovány všechny zmínky o úrovních motivace v celé této práci.

Při sledování vztahu mezi nezávislou proměnnou hypotézy H 1 (vnitřní charakteristiky učícího se – obsahující složky: a) motivace, b) kompetence) a závislou proměnnou hypotézy H 1 (studentské preference stupně učitelova řízení učebních činností studentů – obsahující složky: 1) řízené učební činnosti studentů = a) překlad, b) vysvětlení kontextu, c) čtení nahlas, d) diktát, e) opisování, f) testování, 2) volné učební činnosti studentů = a) hraní rolí, b) hry, c) řešení problémů, d) drama, e) simulace, f) diskuze) byla úroveň preference studentů u každé z uvedených složek řízených i volných učebních činností sledována zvlášť ve vztahu k jednotlivým úrovním motivace a zvlášť ve vztahu k jednotlivým úrovním kompetence respondentů. Didaktický obsah každé z uvedených testovaných složek z řízených i z volných učebních činností byl studentům vysvětlen při vyplňování dotazníků. Studentské preference každé z uvedených složek řízených i volných učebních činností byly proto znázorněny v samostatných tabulkách zobrazující vždy určitou složku buď ve vztahu k úrovni motivace či ve vztahu k úrovni kompetence respondentů. Pro každou takovou tabulku zvlášť byla prostřednictvím výpočtu hodnot chí-kvadrát vždy zjišťována závislost mezi danou složkou a úrovní motivace a mezi danou složkou a úrovní kompetence respondentů.

Předem vytvořené rámcové schéma pro ověřování platnosti hypotézy H 1 bylo následující:

- Hypotéza H 1 bude považována za platnou, pokud bude prokázána platnost podhypotézy H 1 a, H 2 b, H 1 c a H 1 d.
- Podhypotéza H 1 a bude považována za platnou pouze v případě, že mezi každou z výše zmíněných složek řízených učebních činností a úrovní kompetence respondentů bude zjištěna statisticky a potvrzena platnost vztahu nepřímé úměry.
- Podhypotéza H 1 b bude považována za platnou pouze v případě, že mezi každou z výše zmíněných složek řízených učebních činností a úrovní motivace respondentů bude zjištěna a statisticky potvrzena platnost vztahu nepřímé úměry.
- Podhypotéza H 1 c bude považována za platnou pouze v případě, že mezi každou z výše zmíněných složek volných učebních činností a úrovní kompetence respondentů bude zjištěna a statisticky potvrzena platnost vztahu přímé úměry.
- Podhypotéza H 1 d bude považována za platnou pouze v případě, že mezi každou z výše zmíněných složek volných učebních činností a úrovní motivace respondentů bude zjištěna a statisticky potvrzena platnost vztahu přímé úměry.
- Hypotéza H 1 bude považována za platnou pouze v případě, že bude současně potvrzena platnost všech těchto podhypotéz: H 1 a, H 1 b, H 1 c, H 1 d.

Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotézy H 2

V rámci hypotézy H 2 a jejích podhypotéz bylo použito dotazníku Chanové, kdy pohled studentů na odpovědnosti učitele při řízení učební činnosti studentů byl zjišťován v rámci 4 oblastí řízení. Jednalo se o tyto oblasti: 1) učební cíle, 2) učební proces mimo vyučovací hodinu, 3) učební proces v rámci vyučovací hodiny, 4) výsledek učebního procesu. V rámci každé z těchto oblastí se respondenti vyjadřovali k jednotlivým aktivitám řízení učební činnosti studentů. Verze použitého dotazníku je v příloze. Plný seznam těchto aktivit spolu s oblastmi řízení je uveden v souhrnné tabulce s názvem, která je v příloze č.

Oblast „učební cíle“ obsahovala aktivity a) rozhodování o cílech kurzu, b) rozhodování o obsahu učení, oblast „učební proces mimo vyučovací hodinu“ obsahovala následující aktivity: a) rozhodování o obsahu učení, b) identifikace slabých stránek studentů, c) zajištění rozvoje studentů. Oproti tomu oblast „učební proces ve vyučovací hodině“ sestávala z aktivit: a) volba učebních materiálů, b) volba učebních aktivit, c) rozhodování o časové alokaci, d) stimulace zájmu studentů, e) zajištění rozvoje studentů (obdobná aktivita jako u předchozí oblasti, kde však byla míněna jako probíhající mimo vyučovací hodinu a zde v rámci vyučovací hodiny), f) přimět studenty k intenzivní práci. Poslední oblast „výsledek učebního procesu“ se skládala z: a) hodnocení učební činnosti studentů a b) hodnocení jazykového kurzu na FSE UJEP. Každá z těchto dílčích závislých proměnných či podproměnných (tj. oblasti řízení a jednotlivé činnosti řízení) byla obsahově respondentům přiblížena během jejich vyplňování dotazníků a zároveň tito byli upozorněni, aby při svých odpovědích vycházeli především z jejich pohledu na výuku a učení se jejich prvního cizího jazyka, který studují či studovali na FSE UJEP. Jako u ostatních hypotéz, i zde byly odpovědi respondentů vztahovány zvláště k úrovni motivace učit se cizí jazyk a zvláště k úrovni cizojazyčné kompetence studentů, přičemž způsob jejich sledování a jejich obsah je totožný s vysvětlením u ostatních hypotéz (např. kapitola Zásady pro vyhodnocování hypotézy H 1 a H 4).

Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotézy H 2 byly stanoveny pro snazší určení její validity takto:

- Hypotéza H 2 bude považována za platnou pouze tehdy, když bude potvrzena platnost podhypotézy H 2 I, jejíž platnost se zase odvíjí od současně oboustranné platnosti podhypotézy H 2 I a a H 2 I b.
- Podhypotézu H 2 I je možné označit za platnou pouze tehdy, když bude ověřena platnost stanoveného vztahu mezi množstvím oblastí řízení učební činností a motivací a současně i mezi tímto množstvím a kompetencí studentů.
- Podhypotézu H 2 I a lze označit za platnou jen v případě, že bude potvrzena platnost sledovaného vztahu (kompetence... – množství...) současně v rámci všech sledovaných oblastí a činností řízení učební činnosti studentů
- Podhypotézu H 2 I b lze označit za platnou jen v případě, že bude potvrzena platnost sledovaného vztahu (motivace ... – množství ...) současně v rámci všech sledovaných oblastí a činností řízení učební činnosti studentů

Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotézy H 3

Výzkum používání cílového jazyka v rámci hypotézy H 3 se z velké míry řídí položkami dotazníku a postupem výzkumu realizovaného Levinem (Levine, 2003). Cílový jazyk je tak zde sledován ve třech kontextech a třech typech interakcí. Tematický kontext obsahuje komunikaci o odborném tématu uvedeném v určité učebnici jazyků – většinou se jedná o lingvokulturu cílové kultury. Podle výsledků výzkumu Levina je nejvíce cílového jazyka

studenty i učiteli používáno právě v tematickém kontextu výuky. Na druhém místě v míře používání cílového jazyka je gramatický kontext obsahující komunikaci o gramatice cílového jazyka a nejméně cílového jazyka je používáno v kontextu testovém, jež obsahuje komunikaci účastníků vyučovacího procesu týkající se testů, úkolů a jiných zadání prací učitelem, kdy je například projednáván obsah či náročnost blížícího se testu aj.

Používání cílového jazyka bylo zde shodně s Levinem sledováno v každém z těchto kontextů, neboť bylo dokázáno, že kvalita i kvantita komunikace se mezi nimi zásadně liší. Jak již bylo zmíněno, používání cílového jazyka zde je sledováno i v rámci tří druhů interakce: 1) studenti – studenti, 2) studenti – učitel a 3) učitel – studenti, kdy na prvním místě je vždy uveden iniciátor komunikace – mluvčí a na druhém příjemce či posluchač. Sledování každé z interakcí je nezbytné, neboť bylo Levinem zjištěno, že nejvíce cílového jazyka používají studenti hovořící k učiteli a nejméně hovoří cílovým jazykem studenti mezi sebou navzájem. Tyto výstupy je potřeba komparovat s naší realitou, proto interakce i kontexty byly do studie začleněny. Vše bude současně sledováno ve vztahu k cizojazyčné kompetenci a motivaci respondentů. Přestože dotazníky obsahují i otázky týkající se druhého cizího jazyka studentů, hlavní pozornost výzkumu je v rámci všech výše uvedených závislých dílčích proměnných zaměřena na první cizí jazyk, který respondenti studují či studovali na FSE UJEP.

Zaměřenost na první cizí jazyk se týká i dílčí nezávislé proměnné – motivace a kompetence studentů, jejichž úroveň je ve výzkumu zjišťována pomocí sebehodnocení studentů – viz kapitola Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotézy H 1 a H 4. Při vyplňování dotazníků tedy byli studenti upozorněni jednak, aby u odpovídajících otázek ohodnotili používání svého prvního cizího studovaného jazyka na FSE UJEP v popsáných interakcích či kontextech a jednak byli všichni respondenti během vyplňování dotazníku též seznámeni s obsahem a podstatou každého ze zkoumaných kontextů a interakcí. Množství používaného cílového jazyka bylo měřeno prostřednictvím odhadu respondenta, kolik procent času je cílový jazyk používán, což je postup používaný ve studiích i Levinem, a to včetně zde použité šířky procentuálních intervalů v tabulkách.

Předem vytvořené rámcové schéma pro ověřování platnosti hypotézy H 3 bylo následující:

- Hypotéza H 3 bude považována za platnou, pokud bude prokázána platnost podhypotézy H3 1, jejíž platnost zase závisí současně na prokázané platnosti hypotézy H 3 I a a H 3 I b.
- Podhypotéza H 3 I a bude považována za platnou pouze tehdy, když bude prokázán vztah přímé úměry mezi používáním cílového jazyka na VŠ výuce a úrovni motivace (učit se daný cizí jazyk), a to ve všech sledovaných kontextech a interakcích současně
- Podhypotéza H 3 I b bude obdobně považována za platnou jen tehdy, když bude prokázána přímá úměra mezi používáním cílového jazyka ve VŠ výuce a úrovni cizojazyčné kompetence studentů, a to opět ve všech sledovaných kontextech a interakcích současně

Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotézy H 4

Hypotéza H 4 je oproti ostatním hypotézám specifická a možná i „jednodušší“ nejen díky tomu, že sleduje vztah „jen“ dvou dílčích proměnných bez ohledu na různé kontexty či interakce, ale také proto, že se jedná o vzájemný vztah nezávislých proměnných výzkumu. Jak již bylo zmíněno v komentáři k hypotéze H 4, ačkoliv mezi těmito dílčími proměnnými existuje vzájemný interakční vztah, v této práci bude sledováno jen působení kompetence na motivaci a nikoli opačné působení, které též reálně existuje.

Zásady pro vyhodnocování platnosti hypotézy H 4 jsou následující:

- Hypotézu H 4 lze považovat za platnou pouze v případě, že bude prokázána platnost podhypotézy H 4 I a současně i podhypotézy H 4 II
- Podhypotézu H 4 I lze považovat za platnou, pokud se potvrdí platnost přímé úměry mezi sledovanou úrovní motivace a úrovní kompetence
- Podhypotézu H 4 II lze považovat za platnou, pokud se potvrdí platnost přímé úměry mezi úrovní motivace a úrovní kompetence

4.8 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Základní charakteristika výzkumu:

- kvantitativní kauzální pedagogický výzkum zjišťující primární data

Bližší charakteristika výzkumu:

- a) podle funkce - aplikovaný výzkum, tj. využívá primární data ilustrující zkoumanou problematiku
- b) podle poznávacích cílů - explikativní výzkum, tj. obsahuje vedle popisu také vazby sledovaných jevů, jejich podmínění a zdůvodnění
- c) podle charakteru interdisciplinarity - pedagogicko-psychologický výzkum, tj. přes převažující pedagogické zaměření pracuje i s psychologickými konstrukty a vztahy
- d) podle vztahu k realitě - empirický výzkum, tj. jeho předmětem jsou konkrétní jevy edukační reality
- e) podle zaměřenosti na bezprostřední využití - akční výzkum, tj. je krátkodobý a je prováděn na malém vzorku studentů, zabývá se dílčími problémy a navrhuje jejich řešení
- f) podle pojetí tématu - částečný výzkum, tj. obsahuje detailní popis a vysvětlení dílčí skutečnosti
- g) podle způsobu provedení - týmový, tj. vyžaduje spolupráci odborníků z různých oborů
- h) podle délky trvání - operativní výzkum, tj. důraz klade namísto dlouhodobé diagnostiky na komplexnost a strukturu poznání
- i) podle prostředí realizace výzkumu - terénní výzkum, tj. výzkum je prováděn v přirozeném prostředí a je zaměřen na jeho popis a objasňování
(Průcha, 1995, s.11;Surynek,2001,s. 28).

4.9 POUŽITÉ METODY VÝZKUMU

Pro tento výzkum byla zvolena explorativní metoda dotazování vybraného souboru respondentů, a to především z toho důvodu, že nás zajímaly vnitřní/interní charakteristiky studentů, jejich vnímání určitých jevů ve výuce a jejich zamýšlení se nad nimi. Metoda dotazníkového šetření se jeví jako velmi vhodná pro získávání relativně velkého počtu anonymních výpovědí (N = 303), které nezabrání respondentům pravdivě se vyjadřovat o svých stanoviscích, názorech či postojích. Údaje získané metodou dotazníkového šetření dat je možné plně kvantifikovat. Toto vše se týká primárního výzkumu, v němž bylo využito metody písemného dotazování ve formě pedagogického výzkumu v podobě jednorázového šetření, kdy použité dotazníky měly položky uzavřené, otevřené i polootevřené. V tomto dotazníku (Chan, 2003 - dotazník A, Levin, 2003 - dotazník B) bylo u výzkumného vzorku

současně použito dvou ověřených zahraničních dotazníků a jedné taxonomie řízení učebních činností studentů. Každý z těchto nástrojů byl v zahraničních publikacích zařazen do samostatné studie, neboť každý z nich přináší velké množství výstupů. V této práci proto z důvodu nadměrného rozsahu není možné pojmout, zpracovat a vysvětlit všechny výstupy každého ze tří použitých nástrojů. Pozornost bude zde tudíž zaměřena jen na některé výstupy výzkumu – především na ty začleněné do hypotéz výzkumu. Některé další výstupy budou proto z těchto důvodů nastíněny, jiné budou uvedeny jen v tabulkové podobě v přílohách.

Pro účely objektivnějšího poznání reality byla ve výzkumu kombinována metoda a technika – v tomto případě se jednalo o techniku analýzy sekundárních dokumentů, kdy byly analyzovány ostatní výzkumy ze sledované oblasti a odborná literatura. Toto se týkalo sekundárního výzkumu. Metody sběru dat tedy byly: dotazník, škálování. Metody statistického zpracování dat: test nezávislosti chí-kvadrát pro ověření vztahů mezi proměnnými.

4.10 STRUKTURACE VÝZKUMU

Pilotáž

Pilotážní průzkum k uvedenému výzkumu nebyl prováděn, neboť autor výzkumu je již 10 let zaměstnán jako odborný asistent na vysoké škole (PF UJEP, FSE UJEP Ústí n/L.), tudíž je dostatečně seznámen s prostředím, ve kterém bude prováděn výzkum, terén pro výzkumníka tedy není úplně neznámý.

Předvýzkum

Předvýzkum byl uskutečněn v ZS 03/04 na záměrně vybraném souboru studentů, kteří v ZS 03/04 navštěvovali kurz 1. Německého jazyka – I. (1. semestr studia) a kurz 1. Německý jazyk – III. (3. semestr studia). Předvýzkumu se zúčastnili všichni studenti z obou kurzů 1. NJ – I. (30 studentů) a 1. NJ – III. (28 studentů).

Předvýzkum se jednak zaměřil na ověření srozumitelnosti a způsobu vyplňování dotazníků přejatých ze zahraničních výzkumů, kdy bylo sledováno, za jaký časový interval jsou studenti schopni vyplnit dané dotazníky, zda dokonale rozumí pokynům atd. V rámci předvýzkumu byly zmíněni studenti též osloveni dotazníkovým šetřením, v rámci něhož vybírali z Chaudronovy taxonomie, v rámci řízených, polořízených a volných činností pouze 6 aktivit z každé z těchto oblastí, které respondenti považovali za nejvíce rozšířené při jazykové výuce na vysokých školách. V rámci předvýzkumu byla též ověřována variabilita a reliabilita výzkumného nástroje (dotazníků). Ověřování validity se zaměřilo především na interní validitu a v jejím rámci pak to byla především obsahová validita, kdy několik odborníků z oblasti psychologie, pedagogiky a didaktiky ohodnotilo, zda je obsah tohoto nástroje s obsahem tohoto výzkumu. Pro ověření reliability dotazníků bylo využito postupu shody mezi posuzovateli. Jelikož do jednoho z hotových dotazníků byla začleněna Chaudronova taxonomie, pro níž bylo vytvořeno zvláštní škálování, v předvýzkumu byla ověřena validita těchto škál pomocí expertního hodnocení a reliabilita škál se uskutečnila skrze shodu posuzovatelů.

Dotazníky byly administrovány celkem 58 studentům, všech 58 studentů je odevzdalo vyplněné, návratnost v předvýzkumu tedy činila 100%.

Výsledky předvýzkumu jsou následující:

- Zkoumané osoby rozuměly otázkám v dotazníku beze zbytku

- Zkoumané osoby byly ochotny zúčastnit se výzkumu, výzkum tedy může proběhnout bez komplikací
- Časový harmonogram administrace dotazníků i jejich vybírání a následné zpracování odpovídá plánovanému rozvržení času

4.11 POPIS PŘEDMĚTU VÝZKUMU

Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří všichni studenti FSE UJEP v Ústí nad Labem, kteří byli zapsáni ke studiu na fakultě v zimním semestru akademického roku 2004/2005. Výběrový soubor reprezentuje pak záměrný výběr studentů navštěvujících v ZS 04/05 na FSE UJEP výuku (semináře, přednášku či výběrové kurzy), které vedl autor této práce a jeho spolupracovníci. Záměrný výběr byl uskutečněn na základě znaků, které jsou podstatné pro tento výzkum. Jedním z těchto znaků bylo zastoupení studentů všech ročníků fakulty z denního studia, kteří byli účastníky některého z jazykově orientovaných kurzů či seminářů. Druhým znakem bylo oslovení studentů 2. ročníků denního studia, neboť právě u těchto studentů se projevuje nejzřetelněji jejich vztah k 1. cizímu jazyku z důvodu skládání zkoušky z tohoto jazyka v daném semestru.

Popis výuky cizích jazyků na FSE UJEP

Katedra cizích jazyků na FSE UJEP v Ústí n/L. nabízí výuku 1. cizího jazyka – s možností výběru buď AJ nebo NJ. Tyto kurzy jsou třisemestrální, zprostředkovávají studentům osvojení odborné slovní zásoby, gramatických struktur a rozvíjení komunikativní kompetence ve studovaném oboru, zahrnují výuku odborného cizího jazyka na středně pokročilé až pokročilé úrovni (podle Společného evropského referenčního rámce se jedná o jazykovou úroveň C 1). Výuka 1. CJ začíná již 1. semestr a končí ve 3. semestru studia. Vedle toho musí studenti absolvovat též výuku 2. cizího jazyka, která je pouze jednosemestrální, začíná ve 2. semestru studia a zde si mohou studenti zvolit jazyk z většího výběru možností – AJ, NJ, FJ, RJ, IJ, ŠJ. Výuka 2. cizího jazyka zahrnuje výuku cizího jazyka na úrovni mírně pokročilé, v níž se opakují a upevňují gramatické a syntaktické jevy a procvičují obecná komunikační témata, podle Společného evropského referenčního rámce se jedná o jazykovou úroveň typu B2. Platí, že pokud má student zvolen jako 1. CJ např. NJ, musí si za svůj 2. CJ zvolit jiný jazyk než NJ, tak, aby celkově za své studium absolvoval dvě jazykové zkoušky ze dvou různých jazyků. V navazujícím magisterském studiu poté studenti v letním semestru 4. ročníku (tedy v 8. semestru studia) absolvují výuku Cizojazyčného praktika, ve kterém si ještě prohlubují své znalosti z 1. odborně zaměřeného cizího jazyka. Tento kurz je jednosemestrální a je zakončen zkouškou.

Celý výzkum se řídí podle studijních plánů a rozpisů jazykových zkoušek platných v ZS 2004/2005 uvedených v informační brožuře: Informace o studiu v akademickém roce 2004/2005 – Fakulta sociálně ekonomická Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

4.12 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ UDAJŮ VZTAHUJÍCÍCH SE K HYPOTÉZÁM

Zpracování údajů vztahujících se k hypotéze H 1 a H 4

V rámci hypotézy H 1 a jejích podhypotéz byla „míra studentských preferencí“ zjišťována pomocí škálování, kdy respondenti v dotazníku u každé ze zkoumaných učebních činností Chaudronovy „řízené“, „polořízené“ či „volné oblasti“ skrze označení jednoho stupně ze škály vyjádřili, v jaké míře preferují danou učební činnost při výuce (a učení) svého prvního cizího jazyka, který studují na FSE UJEP. Škála se skládala z 5-ti stupňů: od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji, přičemž respondenti byli sice při vyplňování dotazníku seznámeni s obsahem jednotlivých činností, avšak nebylo jim sděleno, do které ze tří oblastí jednotlivé učební činnosti patří, aby nedošlo ke zkreslení odpovědí.

Pro potřeby statistického vyhodnocení výsledků i pro větší přehlednost byly sestaveny tabulky, v níž došlo ke sloučení hodnot vždy dvou sousedících krajních stupňů škály (tj. 1 + 2, 4 + 5) na straně nejvyšší preference i na straně nejnižší preference. Pro zjišťování vztahů mezi proměnnými a jejich statistické ověřování však byla vždy prvořadá především úroveň sloučených hodnot 4 + 5, čemuž byla zde věnována většina komentářů k výsledkům šetření, tímto však není vyjadřována nedůležitost výsledků šetření ve sloučené skupině 1 + 2, ale spíše selektivní zaměření výzkumu.

Statistické ověřování platnosti vztahů mezi proměnnými (hypotézy H 1) zjištěných z výsledků dotazníkového šetření bylo založeno na záznamu a statistickém zpracování údajů pomocí počítačového programu Statistica od firmy Statsoft. K testování vzájemné nezávislosti proměnných a podproměnných v rámci hypotézy H 1 a jejích podhypotéz byl použit výpočet testu nezávislosti chí kvadrát na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Kritická hodnota pro všechny testy nezávislosti v rámci hypotézy H 1 a H 4 a jejích podhypotéz činila: $K = 9,4877$. Pro usnadnění statistických výpočtů byla původně pětistupňová škála úrovní motivace studentů a jí odpovídající hodnoty zredukována na třístupňovou škálu prostřednictvím sloučení dvou nejvyšších a dvou nejnižších úrovní motivace a jim odpovídajících hodnot. V rámci hypotézy H 1 a všech jejích podhypotéz bude vždy sledována úroveň motivace a kompetence studentů vztahující se k jejich prvnímu cizímu jazyku, který studují na FSE.

Zpracování údajů vztahujících se k hypotéze H 2

U otázek dotazníků Chanové vztahujících se k hypotéze H 2 a jejím podhypotézám respondenti pomocí škálování vyjadřovali míru, v jaké by měli být učitelé odpovědni za realizaci jednotlivých činností řízení učební činnosti studentů, a to v rámci 4 oblastí řízení. Škála zde obsahovala 5 stupňů: od 1 = vůbec ne (tj. vůbec by učitelé za toto neměli nést odpovědnost) do 5 = zcela ano (tj. učitelé by za toto měli zcela nést odpovědnost). Pro účely statistického ověření zjištěných vztahů a také pro lepší přehlednost tendencí v odpovědích respondentů byly sloučeny hodnoty vždy dvou sousedících krajních stupňů škály (tj. 1 + 2, 4 + 5).

Pro zjišťování a ověřování platnosti vzniklých vztahů mezi proměnnými i pro ověřování hypotézy H 2 i jejích podhypotéz však byly nejpodstatnější hodnoty ve sloučené skupině úrovní 4 + 5 – tj. 4 = téměř ano (považuji učitele za toto odpovědné) a 5 = zcela ano (považuji

učitele za toto odpovědné). Tímto však není vyjádřena nedůležitost výsledků šetření ve sloučené skupině 1 + 2, ale jde jen o selektivní zaměření výzkumu.

Zjišťování vztahů mezi proměnnými a podproměnnými vycházelo z údajů tabulek Tab. II a, Tab. II b, Tab. II c, Tab. II d, Tab. II e, Tab. II f, které jsou uvedeny v příloze této práce. Jak pro tuto činnost, tak i pro ověřování platnosti zjištěných vztahů bylo využíváno vzájemné komparace absolutních a relativních četností z uvedených tabulek. Jelikož hypotéza H 2 včetně jejích podhypotéz má spíše „doplňkovou“ funkci mezi ostatními hypotézami, nebylo zde využíváno při ověřování platnosti vztahů statistických metod, ale jednoduchého porovnávání, klasifikace a sumarizace dosažených hodnot. Pro tyto účely je k uvedeným tabulkám v příloze připojen i výpočet průměrných četností voleb jednotlivých odpovědí respondentů.

Zpracování údajů vztahujících se k hypotéze H 3

Podobně jako u hypotéz H 1 a H 4 i pro statistické ověřování platnosti vztahů mezi proměnnými hypotézy H 3 byl uskutečněn záznam a zpracování údajů prostřednictvím počítačového programu Statistica od firmy Statsoft. I zde byl k testování vzájemné nezávislosti proměnných a podproměnných využit výpočet testu nezávislosti chí kvadrát na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Odlišná zde však byla výše kritické hodnoty, která pro všechny testy nezávislosti v rámci hypotézy H 3 a jejích podhypotéz činila $K = 15,5073$. Způsob zredukování škály 5-ti úrovní motivace na 3 úrovně a obsahové pojetí motivace a kompetence jsou i zde zcela v souladu s tím, jak tyto záležitosti byly popsány v kapitole „Zpracování údajů vztahujících se k hypotéze H 1 a H 4. Navíc, kromě motivace a kompetence bude v rámci této hypotézy H 3 včetně jejích podhypotéz vždy sledováno používání cílového jazyka studenty, a to jak v gramatickém, tematickém i testovém kontextu, tak i v interakci studenti – studenti, studenti – učitel i učitel – studenti, pouze ve vztahu k prvnímu cizímu jazyku studentů, který studují na FSE UJEP.

4.13 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazníky pro studenty sbírány v ZS 2004/2005.

- distribuovány osobně výzkumníkem všem přítomným studentům ve 2. týdnu v listopadu 2005
- záměrný výběr seminářů a přednášky vyučovaných výzkumníkem – jednalo se o:
- přednášku: Podnikový management (2. roč.)
- VK: Podnikový management III v AJ (1.-5. roč.)
- Seminář I.: Podnikový management (2. roč.)
- Seminář II. Podnikový management (2. roč.)
- Seminář III. Podnikový management (2. roč.)
- Seminář IV.: 1. Německý jazyk – I. (1. roč.)
- Seminář V.: 1. Německý jazyk – I. (1. roč.)
- VK: Komunikace NJ v praxi (1.-5. roč.)

Návratnost:

Přednáška – distribuováno 150, vráceno 135 dotazníků (120 – 2. roč., 15 – 3. roč.)

VK – distribuováno 19 – vráceno 19 (4-4. roč., 3-5. roč., 2-3. roč., 7-2. roč., 3-1. roč.)

Seminář I – distribuováno 17, vráceno 16 dotazníků (2. roč.)

Seminář II – distribuováno 25, vráceno 20 dotazníků (2. roč.)

Seminář III – distribuováno 30, vráceno 30 dotazníků (2. roč.)

Seminář IV – distribuováno 30, vráceno 29 dotazníků (1. roč.)

Seminář V – distribuováno 31, vráceno 31 dotazníků (1. roč.)

VK – distribuováno 23 – vráceno 23 (13 – 3. roč., 6 – 4. roč., 4 – 5. roč.)

Celkově bylo distribuováno 325 dotazníků, vráceno bylo 303. Návratnost činí 93,2%.

Jelikož někteří z respondentů mohli již předtím navštívit přednášku, na níž odevzdali vyplněný dotazník, byli poté na semináři upozorněni, aby proto již další dotazník nevyplňovali, aby nedošlo k duplicitě.

4.13. 1 Vyhodnocení dotazníkového šetření – základní údaje

Tab. č. 1: Počet respondentů

ročník	počet respondentů	v %
1. roč.	63	20,8
2. roč.	193	63,7
3. roč.	30	9,9
4. roč.	10	3,3
5. roč.	7	2,3
CELKEM	303 studentů	100

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Z této tabulky vyplývá, že nejvíce respondentů je ze 2. ročníku, čím vyšší ročník, tím nižší počet respondentů. Záměrem tohoto výzkumu bylo zaměřit se hlavně na studenty 2. ročníku, kteří v době oslovení v daný okamžik absolvují výuku 1. cizího jazyka, na který se výzkum koncentruje především. Důvody jsou následující: studenti 1. ročníku v zimním semestru výuku 1. CJ teprve začínají, studenti 3. a vyšších ročníků již výuku absolvovali a tudíž se vyjadřovali v dotazníkovém šetření k jazyku v době, kdy jej studovali, studenti 2. ročníku výuku 1. CJ absolvují a zároveň se připravují na složení souborné zkoušky. Hlavní částí výzkumného souboru jsou tedy studenti 2. ročníku.

Tab.č. 2: Rozdělení respondentů podle pohlaví, věku, studovaného ročníku, dvojjazyčného prostředí

1. cizí jazyk	Pohlaví studenta				Věk studenta						Dvojjazyčné či vícej. prostředí			
											ano		ne	
	muži	v %	ženy	v %	18-20	v %	21-23	v %	23-více	v %	a.č.	v %	a.č.	v %
n = 63														
1. roč.	20	6,6	43	14,2	60	19,8	3	1	0	0	2	0,7	61	20,1
n = 195														
2. roč.	43	14,2	150	49,5	180	59,4	13	4,3	0	0	1	0,3	192	63,4
n = 30														
3. roč.	11	3,6	19	6,3	0	0	27	8,9	3	1	0	0	30	9,9
n = 10														
4. roč.	6	1,9	4	1,3	0	0	9	3	1	0,3	0	0	10	3,3
n = 7														
5. roč.	4	1,3	3	1	0	0	0	0	7	2,3	1	0,3	6	1,9
Celkem	84	28%	219	72,4	240	79,2	52	17,2	11	3,6	4	1,3	299	98,7

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Z této tabulky je zřejmé, že nejvíce respondentů pochází (jak již bylo uvedeno) ze 2. ročníku, jsou to převážně ženy (v poměru téměř 3 : 1 k mužům), nejvíce zastoupená je věková kategorie 18 – 20 let a jsou to studenti, kteří z převážné většiny nepocházejí z dvoj- či vícejazyčného prostředí.

Tab. č. 3: Studovaný 1. a 2. cizí jazyk v 1. ročníku

Jazyk	1. cizí jazyk (v%)	2. cizí jazyk
AJ	40 (63,5)	ještě
NJ	23 (36,5)	nestu-
FJ	0 (0)	dují
IT	0 (0)	2.CJ
RJ	0 (0)	
ŠJ	0 (0)	
Celkem	63 (100)	

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Tabulka č. 3 ukazuje, že studenti 1. ročníku v zimním semestru ještě nezačali zvolený 2. cizí jazyk studovat – odpovídá to plánu studia FSE UJEP (viz Informace o studiu 2004/2005). Výuka 2. CJ je předepsána vždy jako jednosemestrální předmět pro letní semestr (tj. 2. semestr studia).

Tab. č. 4: Studovaný 1. a 2. cizí jazyk ve 2. ročníku

Jazyk	1. cizí jazyk (v%)	2. cizí jazyk (v%)
AJ	115 (59,6)	44 (22,8)
NJ	78 (40,4)	62 (32,1)
FJ	0 (0)	30 (15,5)
IT	0 (0)	25 (12,9)
RJ	0 (0)	15 (7,8)
ŠJ	0 (0)	17 (8,8)
Celkem	193 (100)	193 (100)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Podle těchto údajů studenti více volí AJ jako svůj 1. cizí jazyk, studentů NJ je téměř o 20 % méně. Opačná situace je ale u 2. cizího jazyka, neboť pokud si student za svůj 1.CJ zvolí AJ musí si za svůj 2.CJ vybrat z nabídky jazyků jiný jazyk než AJ a vzhledem k tomu, že studentů „angličtinářů“ – tedy těch, kteří mají svůj 1.CJ AJ je o něco více (o uvedených 20 %), je nasnadě, že i těchto studentů bude více, pokud si za svůj 2. CJ zvolí NJ. Proto je tedy skóre AJ x NJ u 1. a 2. cizího jazyka obrácené.

Tab. č. 5: Studovaný 1. a 2. cizí jazyk ve 3. ročníku

Jazyk	1. cizí jazyk (v%)	2. cizí jazyk (v%)
AJ	17 (56,7)	9 (30)
NJ	13 (43,3)	10 (33,3)
FJ	0 (0)	7 (23,3)
IT	0 (0)	2 (6,7)
RJ	0 (0)	1 (3,3)
ŠJ	0 (0)	1 (3,3)
Celkem	30 (100)	30 (100)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Studentů ve 3. ročníku je již méně, neboť výuku 1. cizího jazyka již podle plánu na akademický rok 2004/2005 měli absolvovat v předcházejícím roce studia.

Tab. č. 6: Studovaný 1. a 2. cizí jazyk ve 4. ročníku

Jazyk	1. cizí jazyk (v%)	2. cizí jazyk (v%)
AJ	7 (70)	3 (30)
NJ	3 (30)	2 (20)
FJ	0 (0)	2 (20)
IT	0 (0)	3 (30)
RJ	0 (0)	0 (0)
ŠJ	0 (0)	0 (0)
Celkem	10 (100)	10 (100)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Tab. č. 7: Studovaný 1. a 2. cizí jazyk v 5. ročníku

Jazyk	1. cizí jazyk (v%)	2. cizí jazyk (v%)
AJ	5 (71,4)	3 (42,9)
NJ	2 (28,6)	2 (28,6)
FJ	0 (0)	1 (14,3)
IT	0 (0)	0 (0)
RJ	0 (0)	0 (0)
ŠJ	0 (0)	1 (14,3)
Celkem	7 (100)	7 (100)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Z obou tabulek vyplývá, že u 4. a 5. ročníků je výběr 2. cizího jazyka takřka „jednotlivý“ bez extrémních výkyvů u určitého cizího jazyka. Ve 4. ročníku se jedná o vzorek studentů, kteří pokračují v navazujícím magisterském studiu prohlubující výukou 1. cizího jazyka, který studovali v bakalářském studiu.

Tab. č. 8: 1. cizí jazyk podle ročníků

	1. cizí jazyk					
	ROČNÍK					
	1	2	3	4	5	CELKEM
AJ	40 (13,2%)	115 (38%)	17 (5,6%)	7 (2,3%)	5 (1,6%)	184 (60,7)
NJ	23 (7,6%)	78 (25,7%)	13 (4,3%)	3 (1%)	2 (0,7%)	119 (39,3%)
FJ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
IT	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
RJ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
ŠJ	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Celkem	63	193	30	10	7	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Tab. č. 9: 2. cizí jazyk podle ročníků

	2. cizí jazyk					
	ROČNÍK					
	1	2	3	4	5	CELKEM

AJ	0 (0%)	44 (14,5%)	10 (3,3%)	2 (0,7%)	2 (0,7%)	58 (19,1%)
NJ	0 (0%)	62 (20,5%)	9 (3%)	3 (1%)	3 (1%)	77 (25,4%)
FJ	0 (0%)	30 (9,9%)	7 (2,3%)	2 (0,7%)	1 (0,3%)	40 (13,2%)
IT	0 (0%)	25 (8,2%)	2 (0,7%)	3 (1%)	0 (0%)	30 (9,9%)
RJ	0 (0%)	15 (4,9%)	1 (0,3%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (5,3%)
ŠJ	0 (0%)	17 (5,6%)	1 (0,3%)	0 (0%)	1 (0,3%)	19 (6,3%)
CELKEM	0 (0%)	193 (63,7%)	30 (9%)	10 (3,3%)	7 (2,3%)	240 (79,2%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Na základě platného studijního plánu na akademický rok 2004/2005 studenti 1. ročníků ještě neabsolvují výuku 2. cizího jazyka, neboť jej ve svých rozvrzích nemají předepsaný. Výuka 2. cizího jazyka je předepsána až na 2. semestr studia. Proto se v tabulce č. 9 u studentů 1. ročníku objevuje nulová hodnota. Z téhož důvodu celkový počet respondentů studujících 2. cizí jazyk je nižší než celkový počet všech respondentů (N = 303), nezahrnujíc v sobě studenty 1. ročníku, kteří 2. cizí jazyk ještě nestudovali.

Tab. č. 10: Úroveň motivace učit se 1. cizí jazyk

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	1. cizí jazyk				CELKEM	
	AJ		NJ		CELKEM	
	A.Č.	R.Č.	A.Č.	R.Č.	A.Č.	R.Č.
velmi silná motivace	13	4,3	7	2,3	20	6,6
silná motivace	31	10,2	19	6,3	50	16,5
průměrná motivace	72	23,8	86	28,4	158	52,1
slabá motivace	66	21,8	4	1,3	70	23,1
velmi slabá motivace	2	0,7	3	1	5	1,6
CELKEM	184	60,7	119	39,3	303	100

Zdroj: Vlastní zpracování dat

Tabulka č. 10 naznačuje, že u obou sledovaných jazyků sice většina studentů shodně uvádí úroveň průměrné motivace, avšak zatímco druhý nejvyšší počet studentů němčiny uvádí úroveň silné motivace, u angličtiny existuje v tomto směru „motivační propad“, neboť druhý největší počet studentů angličtiny uvedl v sebehodnocení pouze úroveň slabé motivace. Tento „rostoucí motivační trend“ studentů němčiny se projevuje i u třetího největšího počtu studentů tohoto jazyka, kteří označili nejvyšší úroveň velmi silné motivace, zatímco u studentů angličtiny se zde jednalo „jen“ o úroveň silné motivace. Přestože se tedy u studentů angličtiny projevuje vyšší úroveň motivace (stupně – velmi silná až silná motivace) a u studentů němčiny naopak jasně vyšší úroveň průměrné motivace, z hlediska výše popsaného pohledu je „trend vývoje“ úrovně motivace příznivější pro studenty němčiny.

Tab. č. 11: Úroveň kompetence v 1. cizím jazyku

Úroveň kompetence v cizím jazyce	1. cizí jazyk				CELKEM	
	AJ		NJ		CELKEM	
	A.Č.	R.Č.	A.Č.	R.Č.	A.Č.	R.Č.
úroveň začátečnická až základní	35	11,6	68	22,5	103	34

úroveň nižší střední až vyšší střední pokročilá	108	35,6	27	8,9	135	44,5
úroveň pokročilá až velmi pokročilá	41	13,5	24	7,9	65	21,5
CELKEM	184	60,7	119	39,3	303	100

Zdroj: Vlastní zpracování dat

Z této tabulky zřetelně vyplývá, že většina studentů angličtiny se ohodnotila na úrovni „střední“, zatímco většina studentů němčiny uvedla „jen“ „základní“ úroveň kompetence.

Tab. č. 12: Úroveň hodnocení schopností učitelů (dotazník A)

ÚROVEŇ HODNOCENÍ (od 1 = špatné do 5 = výborné)						
jednotlivé řídicí schopnosti učitele podle dotazníku schopnost číslo	1	2	3	4	5	Celkem
14	0 (0%)	0 (0%)	26 (8,6%)	100 (33%)	177 (58,4%)	303 (100%)
15	65 (21,4%)	152 (50,2%)	80 (26,4%)	6 (2%)	0 (0%)	303 (100%)
16	0 (0%)	0 (0%)	133 (43,9%)	59 (19,5%)	111 (36,6%)	303 (100%)
17	100 (33%)	28 (9,2%)	55 (18,1%)	48 (15,8%)	72 (23,8%)	303 (100%)
18	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,3%)	2 (0,7%)	300 (99%)	303 (100%)
19	1 (0,3%)	93 (30,7%)	6 (2%)	126 (41,6%)	77 (25,4%)	303 (100%)
20	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	17 (5,6%)	286 (94,4%)	303 (100%)
21	74 (24,4%)	30 (9,9%)	62 (20,5%)	8 (2,6%)	129 (42,6%)	303 (100%)
22	2 (0,7%)	10 (3,3%)	69 (22,7%)	65 (21,4%)	157 (51,8%)	303 (100%)
23	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	303 (100%)	303 (100%)
24	0 (0%)	0 (0%)	10 (3,3%)	81 (26,7%)	212 (70%)	303 (100%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Tabulka č. 12 naznačuje, že studenti nejhůře hodnotí u svých učitelů prvního cizího jazyka (stupeň hodnocení 1 + 2) schopnosti volit učební činnosti studentů mimo výuku, což naznačuje jejich tendenci k autoregulaci učení alespoň mimo výuku, což zcela potvrzuje i další nejhůře hodnocená schopnost učitelů – „určovat studentům učební cíle pro jejich učení mimo hodinu“ a částečně též třetí nejhůře hodnocená schopnost „hodnotit kurz prvního cizího jazyka“. Paradoxně nejlepší hodnocení (stupeň hodnocení 4 + 5) bylo studenty uděleno schopnosti „hodnotit učební činnost studentů“, neboť právě sebehodnocení vlastního učení a úspěšnosti vede k rozvoji autoregulace učení, dále byly uvedeny např. schopnosti „volit učební činnosti studentů na hodinách prvního cizího jazyka“, „určovat studentům učební cíle pro jejich učení na hodinách“ a překvapivě i „hodnotit kurz prvního cizího jazyka“. Přestože tyto výsledky ukazují jistou rozpolcenost s ohledem na autoregulaci učení, ukazují jasný trend k sebeřízení učení mimo výuku a zachování učitelova řízení ve výuce.

Tab. č. 13: Úroveň souhlasu s výroky o používání cílového jazyka (dotazník B)

Číslo výroku z	ÚROVEŇ SOUHLASU (od 1 = naprosto souhlasím do 5 = naprosto nesouhlasím)					Celkem
	1	2	3	4	5	

dotazníku						
29	0 (0%)	1 (0,3%)	2 (0,7%)	42 (13,9%)	258 (85,1%)	303 (100%)
30	0 (0%)	0 (0%)	10 (3,3%)	95 (31,3%)	198 (65,3%)	303 (100%)
31	123 (40,6%)	48 (15,8%)	20 (6,6%)	13 (4,3%)	99 (32,7%)	303 (100%)
32	145 (47,9%)	92 (30,4%)	30 (9,9%)	36 (11,9%)	0 (0%)	303 (100%)
33	10 (3,3%)	30 (9,9%)	189 (62,4%)	65 (21,4%)	9 (3%)	303 (100%)
34	68 (22,4%)	3 (1%)	29 (9,6%)	84 (27,7%)	119 (39,3%)	303 (100%)
35	268 (88,4%)	5 (1,6%)	30 (9,9%)	0 (0%)	0 (0%)	303 (100%)
36	156 (51,5%)	42 (13,9%)	26 (8,6%)	32 (10,6%)	47 (15,5%)	303 (100%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

V této tabulce se projevuje, že podle většiny studentů by měl učitel ve výuce používat cílový jazyk bez ohledu na to, kolik cílového jazyka se rozhodnou používat studenti, což může znamenat, že studenti očekávají od učitele prvotní iniciaci v používání cílového jazyka, k níž se sami připojí svým používáním. Jelikož však většina studentů nesouhlasí s tím, že se používáním cílového jazyka mohou zlepšit v tomto jazyce, znamená to, že na zmíněnou učitelovu prvotní cizojazyčnou iniciaci, nejspíše nereagovali a dál by používali svůj rodný jazyk.

Tab. č. 14a: Úroveň souhlasu s výroky ohledně úzkosti při používání cílového jazyka (dotazník B)

Úzkost u cizího jazyka (studenti n = 303)	Úroveň souhlasu				
	zcela nesouhlasím 1	2	3	4	zcela souhlasím 5
během diskuze o tématu	120 (39,6%)	83 (27,4%)	10 (3,3%)	20 (6,6%)	70 (23,1%)
během diskuze o gramatice cizího jazyka	60 (19,8%)	90 (29,7%)	75 (24,7%)	45 (14,8%)	33 (10,9%)
během diskuze o testech, zkoušení	86 (28,4%)	79 (26,1%)	60 (19,8%)	40 (13,2%)	38 (12,5%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Tab. č. 14 b: Úroveň souhlasu s výroky ohledně úzkosti při používání cílového jazyka (dotazník B)

Úzkost u cizího jazyka (studenti n = 303)	Úroveň souhlasu				
	zcela nesouhlasím 1	2	3	4	zcela souhlasím 5
úzkost při používání cizího jazyka	53 (17,5%)	52 (17,2%)	69 (22,7%)	76 (25,1%)	53 (17,5%)
frustrující	53 (17,5%)	49 (16,2%)	101 (33,3%)	64 (21,1%)	36 (11,9%)
užitečný stimul	28 (9,2%)	38 (12,5%)	34 (11,2%)	43 (14,2%)	160 (52,8%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Z obou tabulek vyplývá, že nejméně úzkosti z používání cílového jazyka studenti zažívají během cizojazyčných diskuzí o tématu hodiny (tj. při výuce cizojazyčných reálií), naopak nejvíce úzkosti zažívají při diskuzích o testech, zkoušení a úkolech. To může souviset s očekávaným selháním studentů při testech, což se může přenášet do této úzkosti. Oproti tomu lingvorealie jsou všeobecně akceptovány nejméně stresujícími oblastmi. Ačkoliv většina

studentů považuje používání cílového jazyka za užitečný stimul, současně při této aktivitě většina z nich zažívá úzkost, což je opět značně kontradiktorní.

4.13. 2 Vyhodnocení dotazníkového šetření – údaje vztahující se k hypotézám

4.13. 2 .1 Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 a – Úroveň cizojazyčné kompetence

Řízené učební činnosti – překlad

Tab. I g: *Struktura studentských preferencí překladu jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.*

Úroveň kompetence v cizím jazyce	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň začátečnická až základní	0 (0%)	12 (11,7%)	91 (88,3%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	28 (20,7%)	57 (42,2%)	50 (37%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	61 (93,8%)	2 (3,1%)	2 (3,1%)	65
CELKEM	89 (29,4%)	71 (23,4%)	143 (41,2%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti:

„Učitel nebo student zajistí překlad daného textu do prvního či cizího jazyka“ (Murcia, 1991, p. 52-54).

Zjištěný vztah z tabulky:

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů klesá míra jejich preferencí učební činnosti „překlad“ ve výuce cizího jazyka (a naopak).

Statistické ověření zjištěného stavu:

Testová hodnota $T = 230,3244$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí.

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „překlad“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - - -

Řízené učební činnosti – vysvětlení kontextu

Tab. I h: *Struktura studentských preferencí vysvětlení kontextu jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.*

Úroveň kompetence	Studentské preference			Celkem
-------------------	-----------------------	--	--	--------

	(od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			
v cizím jazyce	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň začátečnická až základní	9 (8,7%)	10 (9,7%)	84 (81,5%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	29 (21,5%)	45 (33,3%)	61 (45,2%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	35 (53,8%)	19 (29,2%)	11 (16,9%)	65
CELKEM	73 (24,1%)	74 (24,4%)	156 (51,5%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti:

„Vysvětlení obsahu a vyučované gramatiky či jiných pravidel a obsahů“ (Murcia, 1991, p. 52-54).

Zjištěný vztah z tabulky:

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů klesá míra jejich preferencí učební činnosti „vysvětlení kontextu“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 82,6898$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „vysvětlení kontextu“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Řízené učební činnosti – čtení nahlas

Tab. I i: Struktura studentských preferencí čtení nahlas jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.

	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			
Úroveň kompetence v cizím jazyce	1 + 2	3	4 + 5	Celkem
Úroveň začátečnická až základní	0 (0%)	2 (1,9%)	101 (98,1%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	36 (26,7%)	82 (60,7%)	17 (12,6%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	65 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	65

CELKEM	101 (33,3%)	84 (27,7%)	118 (38,9%)	303
--------	----------------	------------	-------------	-----

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

„Čtení přímo z daného textu“ (Murcia, 1991, p. 52-54)

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů klesá míra jejich preferencí učební činnosti „čtení nahlas“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 360,4111$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „čtení nahlas“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Řízené učební činnosti - diktát

Tab. 1 j: Struktura studentských preferencí diktátu jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.

Úroveň kompetence v cizím jazyce	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň začátečnická až základní	26 (25,2%)	19 (18,4%)	58 (56,3%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	37 (27,4%)	64 (47,4%)	34 (25,2%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	65 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	65
CELKEM	128 (42,2%)	83 (27,4%)	92 (30,4%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

„Student zapisuje ústně prezentovaný text“ (Murcia, 1991, p. 52-54)

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů klesá míra jejich preferencí učební činnosti „diktát“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 149,7327$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „diktát“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Řízené učební činnosti - opisování

Tab. I k: Struktura studentských preferencí opisování jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.

Úroveň kompetence v cizím jazyce	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			
	1 + 2	3	4 + 5	Celkem
Úroveň začátečnická až základní	3 (2,9%)	48 (46,6%)	52 (50,5%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	40 (29,6%)	85 (63%)	10 (7,4%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	51 (78,5%)	7 (10,8%)	7 (10,8%)	65
CELKEM	94 (31%)	140 (46,2%)	69 (22,8%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

„Student zapisuje text vizuálně prezentovaný.“ (Murcia, 1991, p. 52-54)

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů klesá míra jejich preferencí učební činnosti „opisování“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 152,1900$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „opisování“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Řízené učební činnosti - testování

Tab. I l: Struktura studentských preferencí testování jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.

Úroveň kompetence	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			
				Celkem

v cizím jazyce	preferuji)			
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň začátečnická až základní	15 (14,6%)	12 (11,7%)	76 (73,8%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	71 (52,6%)	44 (32,6%)	20 (14,8%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	16 (24,6%)	45 (69,2%)	4 (6,2%)	65
CELKEM	102 (33,7%)	101 (33,3%)	100 (33%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

„Formální testovací postupy na zhodnocení rozvoje studentů.“ (Murcia, 1991, 52-54)

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů klesá míra jejich preferencí učební činnosti „testování“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 146,4296$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „testování“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - - - -

4.13.2.2 Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 b – Úroveň motivace učit se cizí jazyk

Řízené učební činnosti - překlad

Tab Ia. Struktura studentských preferencí překladu jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se cizí jazyk.

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné motivace	43 (61,4%)	25 (35,7%)	2 (2,9%)	70
Úroveň průměrné motivace	39 (24,7%)	31 (19,6%)	88 (55,7%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	7 (9,3%)	15 (20%)	53 (70,7%)	75
CELKEM	89 (29,4%)	71 (23,4%)	143 (41,3%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář u tabulky Tab. I g

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk klesá míra jejich preferencí učební činnosti „překlad“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 82,1206$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „překlad“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Řízené učební činnosti – vysvětlení kontextu

Tab. Ib: Struktura studentských preferencí vysvětlení kontextu jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovní motivace studentů učit se cizí jazyk

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné motivace	32 (45,7%)	8 (11,4%)	30 (42,9%)	70
Úroveň průměrné motivace	41 (25,9%)	66 (41,8%)	51 (32,3%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	0 (0%)	0 (0%)	75 (100%)	75
CELKEM	73 (24,1%)	74 (24,4%)	156 (151,5%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář u tabulky Tab. I h

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk klesá míra jejich preferencí učební činnosti „vysvětlení kontextu“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 121,1287$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „vysvětlení kontextu“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Řízené učební činnosti – čtení nahlas

Tab Ic: Struktura studentských preferencí čtení nahlas jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se cizí jazyk.

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné motivace	70 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	70
Úroveň průměrné motivace	31 (19,6%)	63 (39,9%)	64 (40,5%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	0 (0%)	21 (28%)	54 (72%)	75
CELKEM	101 (33,3%)	84 (27,7%)	118 (38,9%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář u tabulky Tab. I i

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk klesá míra jejich preferencí učební činnosti „čtení nahlas“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 203,4728$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „čtení nahlas“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Řízené učební činnosti - diktát

Tab Id: Struktura studentských preferencí diktátu jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se cizí jazyk.

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné motivace	70 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	70
Úroveň průměrné motivace	51 (32,3%)	83 (52,5%)	24 (15,2%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	7 (9,3%)	0 (0%)	68 (90,7%)	75
CELKEM	128 (42,2%)	83 (27,4%)	92 (30,4%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář u tabulky Tab. I j

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk klesá míra jejich preferencí učební činnosti „diktát“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 277,4498$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „diktát“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Řízené učební činnosti - opisování

Tab. Ie: Struktura studentských preferencí opisování jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se cizí jazyk.

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné Motivace	56 (80%)	10 (14,3%)	4 (5,7%)	70
Úroveň průměrné Motivace	30 (19%)	81 (51,3%)	47 (29,7%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	8 (10,7%)	49 (65,3%)	18 (24%)	75
CELKEM	94 (31%)	140 (46,2%)	69 (22,8%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář u tabulky Tab. I k

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk klesá míra jejich preferencí učební činnosti „opisování“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 106,1398$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „opisování“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Řízené učební činnosti - testování

Tab. If: Struktura studentských preferencí testování jakožto zcela řízené učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se cizí jazyk.

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné motivace	65 (92,3%)	4 (5,7%)	1 (1,5%)	70
Úroveň průměrné motivace	35 (22,1%)	97 (61,4%)	26 (16,5%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	2 (2,7%)	0 (0%)	73 (97,3%)	75
CELKEM	102 (33,7%)	101 (33,3%)	100 (33%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář u tabulky Tab. I l

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk klesá míra jejich preferencí učební činnosti „testování“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 307,1224$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah nepřímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „testování“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - - - -

4.13.2.3 Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 c – Studentské preference ve vztahu ke kompetenci

Volné učební činnosti – hraní rolí

Tab. I s Struktura studentských preferencí hraní rolí jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.

Úroveň kompetence v cizím jazyce	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň začátečnická až základní	95 (92,2%)	8 (7,8%)	0 (0%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	38 (28,1%)	41 (30,4%)	56 (41,2%)	135

Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	0 (0%)	6 (9,2%)	59 (90,8%)	65
CELKEM	133 (43,9%)	55 (18,2%)	115 (37,9%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

„Relativně volné hraní přesně stanovených rolí a funkcí“ (Murcia, 1991, p. 52-54)

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů roste míra jejich preferencí učební činnost „hraní rolí“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 198,3673$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „hraní rolí“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Volné učební činnosti - hry

Tab. I t: *Struktura studentských preferencí her jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.*

Úroveň kompetence v cizím jazyce	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň začátečnická až základní	84 (81,5%)	17 (16,5%)	2 (1,9%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	34 (25,2%)	32 (23,7%)	69 (51,1%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	1 (1,5%)	6 (9,2%)	58 (89,2%)	65
CELKEM	119 (39,3%)	55 (18,1%)	129 (42,6%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

„Různé druhy aktivit jazykových her“ (Murcia, 1991, p. 52-54)

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů roste míra jejich preferencí učební činnost „hry“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 158,0551$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „hry“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Volné učební činnosti – řešení problémů

Tab. I u: Struktura studentských preferencí řešení problémů jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.

Úroveň kompetence v cizím jazyce	Studentské preferenze (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň začátečnická až základní	87 (84,5%)	15 (14,6%)	1 (0,9%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	26 (19,2%)	78 (57,8%)	31 (23%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	0 (0%)	8 (12,3%)	57 (87,7%)	65
CELKEM	113 (37,3%)	101 (33,3%)	89 (29,4%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

„Aktivita zahrnující přesně určený problém a omezení prostředků k jeho vyřešení, vyžaduje kooperativní aktivitu na straně účastníků v malé či velké skupině.“ (Murcia, 1991, p. 52-54)

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů roste míra jejich preferencí učební činnosti „řešení problémů“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 246,6196$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „řešení problémů“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Volné učební činnosti - drama

Tab. I v: Struktura studentských preferencí dramatu jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů

Úroveň kompetence	Studentské preferenze (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce			Celkem
-------------------	--	--	--	--------

v cizím jazyce	preferuji)			
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň začátečnická až základní	93 (90,3%)	10 (9,7%)	0 (0%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	65 (48,1%)	35 (25,9%)	35 (25,9%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	2 (3,1%)	30 (46,1%)	33 (50,8%)	65
CELKEM	160 (52,8%)	75 (24,8%)	68 (22,4%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

„Plánované dramatické ztvárnění hry, příběhu atd.“ (Murcia, 1991, p. 52-54)

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů roste míra jejich preferencí učební činnosti „drama“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 127,0100$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „drama“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Volné učební činnosti - simulace

Tab. 1x: Struktura studentských preferencí simulace jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.

Úroveň kompetence v cizím jazyce	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň začátečnická až základní	81 (78,7%)	17 (16,5%)	5 (4,8%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	35 (25,9%)	35 (25,9%)	65 (48,2%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	0 (0%)	2 (3,1%)	63 (96,9%)	65
CELKEM	116 (38,3%)	54 (17,8%)	133 (43,9%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

„Aktivita zahrnující složitou interakci mezi skupinami a individuy založenou na simulaci reálných aktivit a zkušenosti“ (Murcia, 1991, p. 52-54)

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů roste míra jejich preferencí učební činnost „simulace“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 165,0553$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „simulace“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Volné učební činnosti - diskuze

Tab. 1y: Struktura studentských preferencí diskuze jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů.

Úroveň kompetence v cizím jazyce	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň začátečnická až základní	50 (48,5%)	45 (43,7%)	8 (7,8%)	103
Úroveň nižší střední pokročilá až vyšší střední pokročilá	14 (10,4%)	7 (5,2%)	114 (84,4%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	0 (0%)	0 (0%)	65 (100%)	65
CELKEM	64 (21,1%)	52 (17,2%)	187 (61,7%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

„Debata či jiná forma skupinové diskuze přesně určeného tématu s předem vytvořenými pozicemi či bez nich.“ (Murcia, 1991, p. 52-54)

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů roste míra jejich preferencí učební činnost „diskuze“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 197,7696$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a mírou jejich preferencí učební činnosti „diskuze“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - - - -

4.13.2.4 Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 d – Studentské preference ve vztahu k motivaci

Volné učební činnosti – hraní rolí

Tab. I m: Struktura studentských preferencí hraní rolí jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učít se daný cizí jazyk.

Úroveň motivace učít se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné motivace	0 (0%)	25 (35,7%)	45 (64,3%)	70
Úroveň průměrné motivace	79 (50%)	17 (10,8%)	62 (39,2%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	54 (72%)	13 (17,3%)	8 (10,7%)	75
CELKEM	133 (43,9%)	55 (18,1%)	115 (38%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář k tabulce Tab. I s

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk roste míra jejich preferencí učební činnosti „hraní rolí“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 89,8146$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „hraní rolí“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Volné učební činnosti - hry

Tab. I n: Struktura studentských preferencí her jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učít se daný cizí jazyk.

Úroveň motivace učít se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné	22 (31,4%)	4 (5,7%)	44 (62,9%)	70

motivace				
Úroveň průměrné motivace	29 (18,4%)	44 (27,8%)	85 (53,8%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	68 (90,7%)	7 (9,3%)	0 (0%)	75
CELKEM	119 (39,3%)	55 (18,1%)	129 (42,6%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář k tabulce Tab. I t

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk roste míra jejich preferencí učební činnosti „hry“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 129,8728$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „hry“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Volné učební činnosti – řešení problémů

Tab. I o: Struktura studentských preferencí řešení problémů jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učít se daný cizí jazyk.

Úroveň motivace učít se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné motivace	0 (0%)	0 (0%)	70 (100%)	70
Úroveň průměrné motivace	39 (24,7%)	101 (63,9%)	18 (11,4%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	74 (98,7%)	0 (0%)	1 (1,3%)	75
CELKEM	113 (37,3%)	101 (33,3%)	89 (29,4%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář k tabulce Tab. I u

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk roste míra jejich preferencí učební činnosti „řešení problémů“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 357,6232$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „řešení problémů“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Volné učební činnosti - drama

Tab. I p: *Struktura studentských preferencí dramatu jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk.*

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
Úroveň velmi silné až silné motivace	5 (7,1%)	30 (42,9%)	35 (50%)	70
Úroveň průměrné motivace	127 (80,4%)	0 (0%)	31 (19,6%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	28 (37,3%)	45 (60%)	2 (2,7%)	75
CELKEM	160 (52,8%)	75 (24,8%)	68 (22,4%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář k tabulce Tab. I v

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk roste míra jejich preferencí učební činnosti „drama“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 177,1310$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „drama“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Volné učební činnosti - simulace

Tab. I q: Struktura studentských preferencí simulace jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk.

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné motivace	2 (2,9%)	27 (38,6%)	41 (58,5%)	70
Úroveň průměrné motivace	43 (27,2%)	26 (16,4%)	89 (56,4%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	71 (94,7%)	1 (1,3%)	3 (4%)	75
CELKEM	116 (38,3%)	54 (17,8%)	133 (43,9%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář k tabulce Tab. I x

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk roste míra jejich preferencí učební činnosti „simulace“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 154,9957$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „simulace“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

Volné učební činnosti – diskuze

Tab. I r: Struktura studentských preferencí diskuze jakožto volné učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk.

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	Studentské preference (od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji)			Celkem
	1 + 2	3	4 + 5	
Úroveň velmi silné až silné motivace	0 (0%)	0 (0%)	70 (100%)	70
Úroveň průměrné motivace	1 (0,6%)	42 (26,6%)	115 (72,8%)	158
Úroveň slabé až velmi slabé mot.	63 (84%)	10 (13,3%)	2 (2,7%)	75
CELKEM	64 (21,1%)	52 (17,2%)	187 (61,7%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Definice sledované učební činnosti

Viz komentář k tabulce Tab. I y

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk roste míra jejich preferencí učební činnosti „diskuze“ ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 269,5312$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a mírou preferencí

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a mírou jejich preferencí učební činnosti „diskuze“ ve výuce cizího jazyka je platný.

- - - - -

4.13.2.5 Údaje vztahující se k podhypotéze H 2 I a

Tabulky: Tab. II a, Tab. II b, Tab. II c – **uvedeny v příloze práce**

Název tabulek: Struktura studentského vnímání učitelovy odpovědnosti za jednotlivé oblasti řízení učební činnosti ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů (od 1 = vůbec ne do 5 = zcela ano)

Podtitul tabulky Tab. II a: *Učební cíle a učební proces mimo vyučovací hodinu – kompetence*

Podtitul tabulky Tab. II b: *Učební proces ve vyučovací hodině – kompetence*

Podtitul tabulky Tab. II c: *Výsledek učebního procesu – kompetence*

Zjištěný stav z tabulek Tab. II a – Tab. II c:

Se zvyšující se úrovní cizojazyčné kompetence studentů klesá množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele (a naopak). Jestliže většina studentů ze „základní“ úrovně kompetence označila 12 oblastí řízení učební činnosti studentů za téměř či zcela odpovědnost učitele, pak u studentů „střední“ úrovně kompetence se jednalo o 11 oblastí a u studentů z nejvyšší „pokročilé“ úrovně to bylo již jen 5 oblastí. Tento vztah se v obráceném směru sestupné tendence projevil i u odpovědí „vůbec“ a „téměř vůbec“, kde „pokročilí“ studenti takto označili 8 oblastí řízení, studenti „střední“ úrovně kompetence takto označili 2 oblasti a studenti „základní“ úrovně označili jen jednu oblast.

Závěr:

Z tabulek vyplývá vztah nepřímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a množstvím oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele.

- - - - -

4.13.2.6 Údaje vztahující se k podhypotéze H 2 I b

Tabulky: Tab. II d, Tab. II e, Tab. II f – uvedeny v příloze práce

Název tabulek: Struktura studentského vnímání učitelovy odpovědnosti za jednotlivé oblasti řízení učební činnosti ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se cizí jazyk (od 1 = vůbec ne, do 5 = zcela ano)

Podtitul tabulky Tab. II d: *Učební cíle a učební proces mimo vyučovací hodinu – motivace*

Podtitul tabulky Tab. II e: *Učební proces ve vyučovací hodině – motivace*

Podtitul tabulky Tab. II f: *Výsledek učebního procesu – motivace*

Zjištěný stav z tabulek Tab. II d – Tab. II f.

Se zvyšující se motivací studentů učit se cizí jazyk klesá množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele (a naopak). Jestliže většina studentů z úrovně „slabá motivace“ označila 12 oblastí řízení učební činnosti studentů za téměř či zcela odpovědnost učitele, pak u studentů 2 úrovně „průměrné motivace“ se jednalo o 9 oblastí a u studentů z úrovně „silná motivace“ to byly již jen 4 oblasti.

Závěr:

Z tabulek vyplývá vztah nepřímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se cizí jazyk a množstvím oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele.

- - - - -

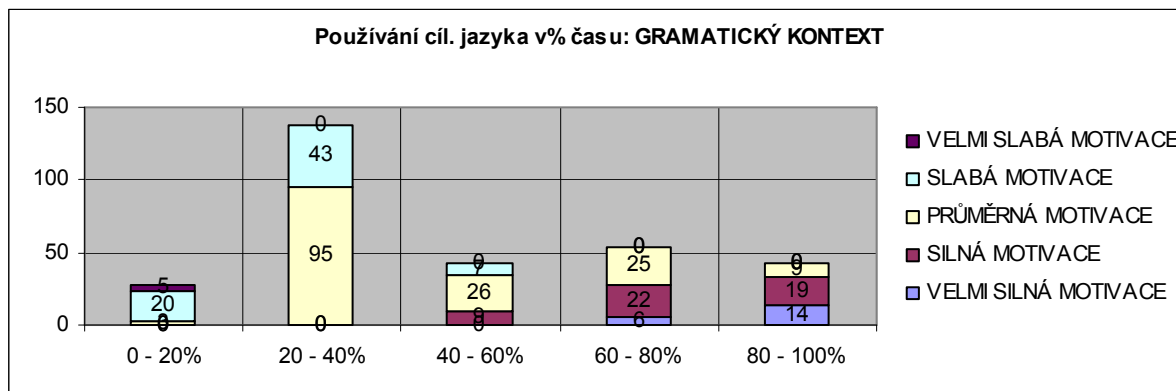
4.13.2.7 Údaje vztahující se k podhypotéze H 3 I a - Motivace x kontext

Tab III a: Množství studenty používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci gramatického kontextu výuky cizího jazyka ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk

Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učit se cizí jazyk - GRAMATICKÝ KONTEXT						
ÚROVEŇ MOTIVACE UČIT SE CIZÍ JAZYK	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI MOTIVACE	0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
VELMI SILNÁ MOTIVACE	20 (6,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (30%)	14 (70%)
SILNÁ MOTIVACE	50 (16,5%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (18%)	22 (44%)	19 (38%)
PRŮMĚRNÁ MOTIVACE	158 (52,1%)	3 (1,9%)	95 (60%)	26 (16,4%)	25 (15,8%)	9 (5,7%)
SLABÁ MOTIVACE	70 (23,1%)	20 (28,6%)	43 (61,4%)	7 (10%)	0 (0%)	0 (0%)
VELMI SLABÁ MOTIVACE	5 (1,7%)	5 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
CELKEM	303 (100%)	28 (9,2%)	138 (45,5%)	42 (13,9%)	53 (17,5%)	42 (13,9%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III a: Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učít se cizí jazyk – gramatický kontext



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učít se cizí jazyk

Zjištěný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk roste množství studenty používaného cílového jazyka v rámci gramatického kontextu výuky cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 213,8458$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci gramatického kontextu výuky cizího jazyka je platný.

- - -

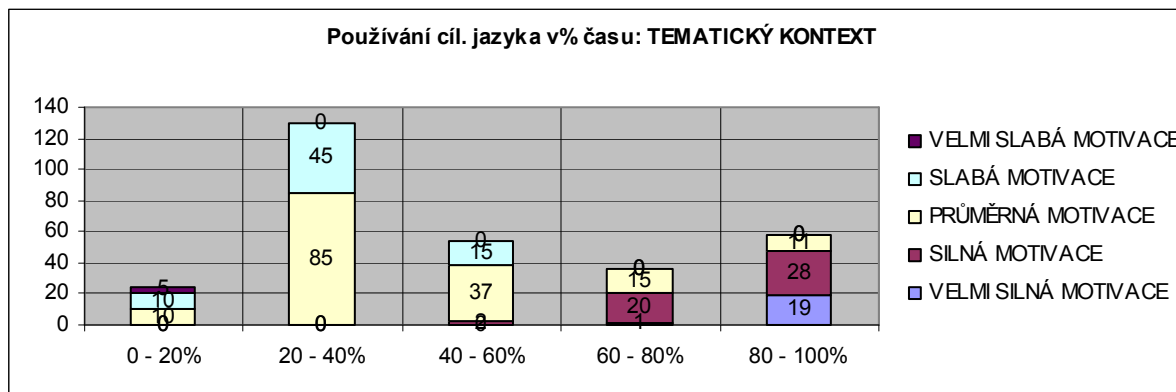
Tab. III b: Množství studenty používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci tematického kontextu výuky cizího jazyka ve vztahu k úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk

Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učít se cizí jazyk - TEMATICKÝ KONTEXT						
ÚROVEŇ MOTIVACE UČIT SE CIZÍ JAZYK	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI MOTIVACE					
		0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
VELMI SILNÁ MOTIVACE	20 (6,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5%)	19 (95%)
SILNÁ MOTIVACE	50 (16,5%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4%)	20 (40%)	28 (56%)
PRŮMĚRNÁ MOTIVACE	158 (52,1%)	10 (6,3%)	85 (53,8%)	37 (23,4%)	15 (9,5%)	11 (6,9%)
SLABÁ MOTIVACE	70 (23,1%)	10 (14,3%)	45 (64,3%)	15 (21,4%)	0 (0%)	0 (0%)

VELMI SLABÁ MOTIVACE	5 (1,7%)	5 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
CELKEM	303 (100%)	25 (8,3%)	130 (42,9%)	54 (17,8%)	36 (11,9%)	58 (19,1%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III b: Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učít se cizí jazyk – tematický kontext



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učít se cizí jazyk

Zjištěný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk roste množství studentů používaného cílového jazyka v rámci tematického kontextu výuky cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 210,1849$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci tematického kontextu výuky cizího jazyka je platný.

- - -

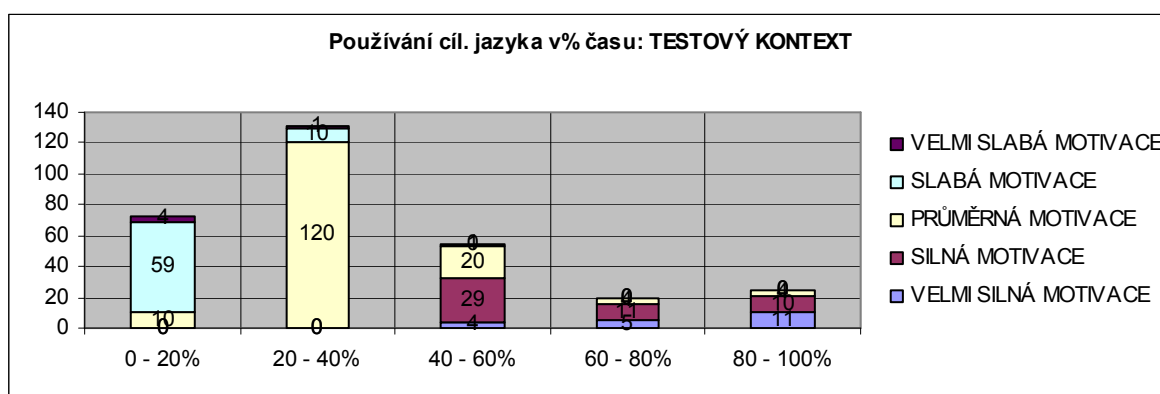
Tab. III c: Množství studentů používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci testového kontextu výuky cizího jazyka ve vztahu k úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk

		Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učít se cizí jazyk- TESTOVÝ KONTEXT				
ÚROVEŇ MOTIVACE UČIT SE CIZÍ JAZYK	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI MOTIVACE	0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
VELMI SILNÁ MOTIVACE	20 (6,6%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (20%)	5 (25%)	11 (55%)

SILNÁ MOTIVACE	50 (16,5%)	0 (0%)	0 (0%)	29 (58%)	11 (22%)	10 (20%)
PRŮMĚRNÁ MOTIVACE	158 (52,1%)	10 (6,3%)	120 (76%)	20 (12,7%)	4 (2,5%)	4 (2,5%)
SLABÁ MOTIVACE	70 (23,1%)	59 (84,3%)	10 (14,3%)	1 (1,4%)	0 (0%)	0 (0%)
VELMI SLABÁ MOTIVACE	5 (1,7%)	4 (80%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
CELKEM	303 (100%)	73 (24,1%)	131 (43,2%)	54 (17,8%)	20 (6,6%)	25 (8,3%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III c: Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učit se cizí jazyk – testový kontext



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učit se cizí jazyk

Zjištěný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk roste množství studentů používaného cílového jazyka v rámci testového kontextu výuky cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 369,9121$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný cizí jazyk a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci testového kontextu výuky cizího jazyka je platný.

4.13.2. 8 Údaje vztahující se k podhypotéze H 3 Ib – Kompetence x kontext

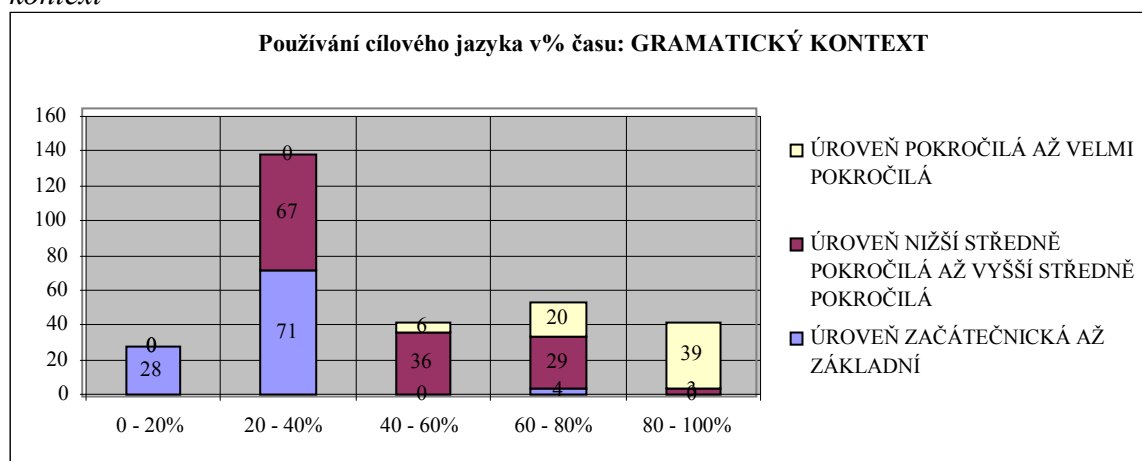
Tab: III g: Množství studentů používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci gramatického kontextu výuky cizího jazyka ve vztahu k úrovni kompetence studentů v cizím jazyku

Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku - GRAMATICKÝ KONTEXT
--

ÚROVEŇ KOMPETENCE V CIZÍM JAZYKU	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI KOMPETENCE	POUŽÍVÁNÍ CÍLOVÉHO JAZYKA V % ČASU				
		0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
ÚROVEŇ ZAČÁTEČNICKÁ AŽ ZÁKLADNÍ	103 (34%)	28 (27,2%)	71 (68,9%)	0 (0%)	4 (3,9%)	0 (0%)
ÚROVEŇ NIŽŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ AŽ VYŠŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ	135 (44,5%)	0 (0%)	67 (49,6%)	36 (26,7%)	29 (21,5%)	3 (2,2%)
ÚROVEŇ POKROČILÁ AŽ VELMI POKROČILÁ	65 (21,5%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (9,2%)	20 (30,8%)	39 (60%)
CELKEM	303 (100%)	28 (9,2%)	138 (45,5%)	42 (13,9%)	53 (17,5%)	42 (13,9%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III g: Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku – gramatický kontext



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učít se cizí jazyk

Zjištěný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní cizojazyčné kompetence studentů roste množství studenty používaného cílového jazyka v rámci gramatického kontextu výuky cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 274,0696$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci gramatického kontextu výuky cizího jazyka je platný.

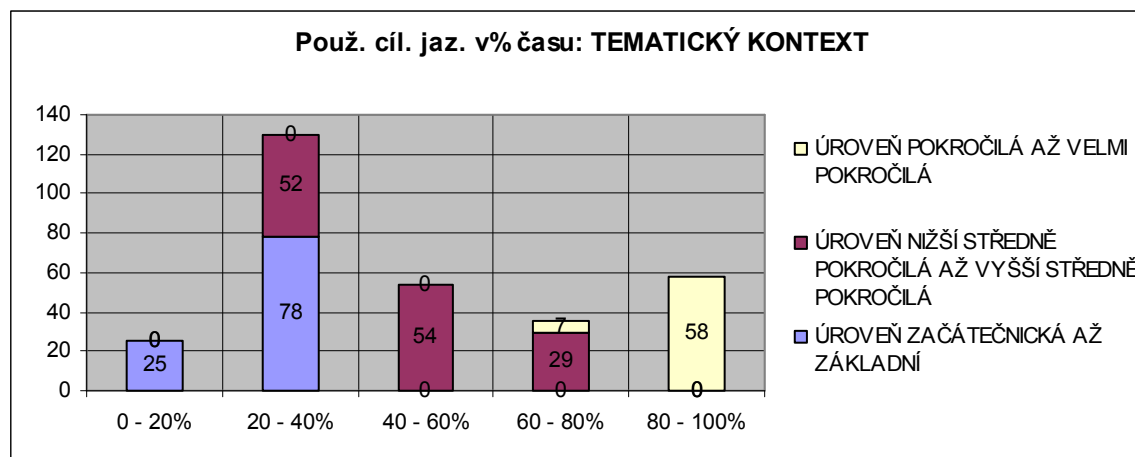
- - -

Tab. III h: Množství studenty používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci tematického kontextu výuky cizího jazyka ve vztahu k úrovni kompetence studentů v cizím jazyku

Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku - TEMATICKÝ KONTEXT						
ÚROVEŇ KOMPETENCE V CIZÍM JAZYKU	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI KOMPETENCE					
		0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
ÚROVEŇ ZAČÁTEČNICKÁ AŽ ZÁKLADNÍ	103 (34%)	25 (24,3%)	78 (75,7%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
ÚROVEŇ NIŽŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ AŽ VYŠŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ	135 (44,5%)	0 (0%)	52 (38,5%)	54 (40%)	29 (21,5%)	0 (0%)
ÚROVEŇ POKROČILÁ AŽ VELMI POKROČILÁ	65 (21,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (10,8%)	58 (89,2%)
CELKEM	303 (100%)	25 (8,3%)	130 (42,9%)	54 (17,8%)	36 (11,9%)	58 (19,1%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III h: Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku – tematický kontext



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učit se cizí jazyk

Zjištný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní cizojazyčné kompetence studentů roste množství studenty používaného cílového jazyka v rámci tematického kontextu výuky cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištného stavu

Testová hodnota $T = 405,2487$ převyšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

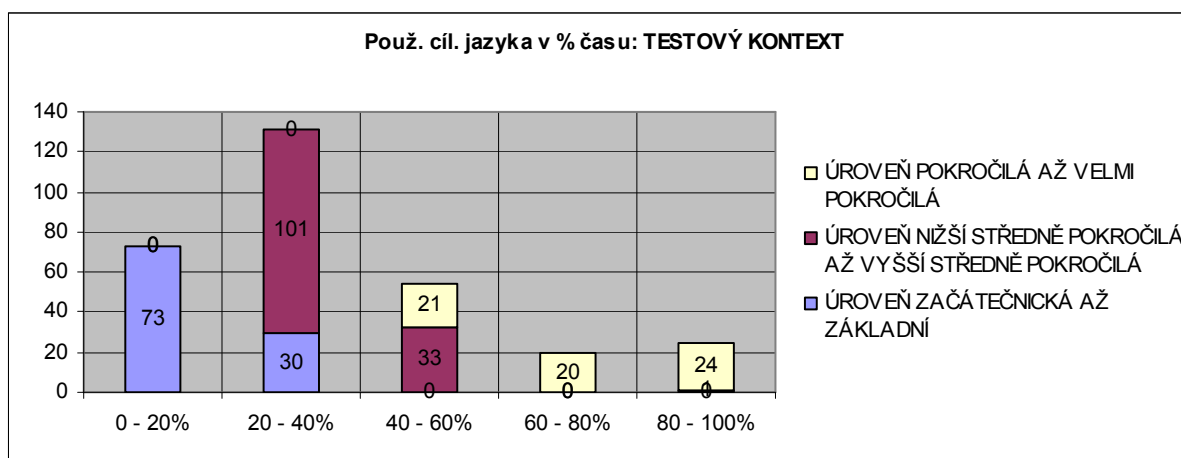
Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci tematického kontextu výuky cizího jazyka je platný.

Tab. III i: Množství studenty používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci testového kontextu výuky cizího jazyka ve vztahu k úrovni kompetence studentů v cizím jazyku

Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku – TESTOVÝ KONTEXT						
ÚROVEŇ KOMPETENCE V CIZÍM JAZYKU	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI KOMPETENCE					
		0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
ÚROVEŇ ZAČÁTEČNICKÁ AŽ ZÁKLADNÍ	103 (34%)	73 (70,9%)	30 (29,1%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
ÚROVEŇ NIŽŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ AŽ VYŠŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ	135 (44,5%)	0 (0%)	101 (74,8%)	33 (24,5%)	0 (0%)	1 (0,7%)
ÚROVEŇ POKROČILÁ AŽ VELMI POKROČILÁ	65 (21,5%)	0 (0%)	0 (0%)	21 (32,3%)	20 (30,8%)	24 (36,9%)
CELKEM	303 (100%)	73 (24,1%)	131 (43,2%)	54 (17,8%)	20 (6,6%)	25 (8,3%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III i: Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku – testový kontext



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učit se cizí jazyk

Zjištěný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní cizojazyčné kompetence studentů roste množství studenty používaného cílového jazyka v rámci testového kontextu výuky cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 390,7880$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci testového kontextu výuky cizího jazyka je platný.

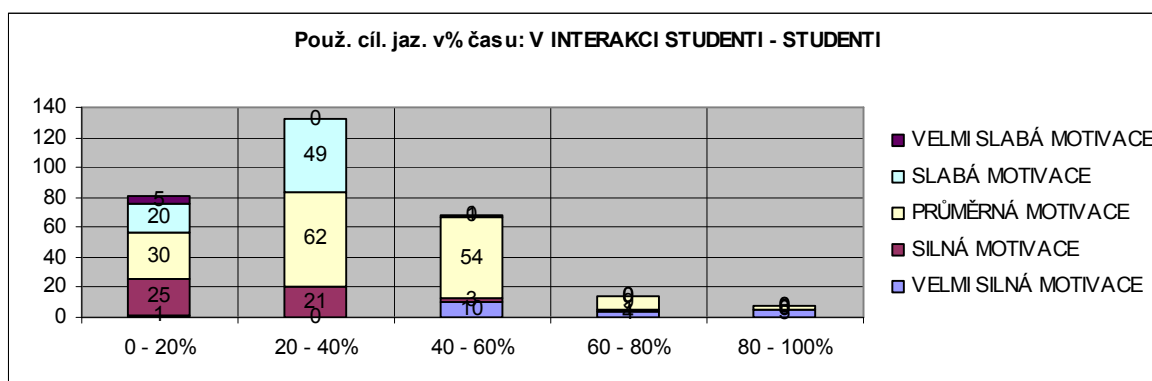
4.13.2.9 Údaje vztahující se k podhypotéze H 3 I a - Motivace x interakce

Tab. III d: Množství studenty používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci interakce studenti – studenti ve výuce cizího jazyka ve vztahu k úrovni motivace studentů učít se daný cizí jazyk

		Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učít se cizí jazyk – interakce:STUDENTI-STUDENTI				
ÚROVEŇ MOTIVACE UČIT SE CIZÍ JAZYK	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI MOTIVACE	0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
VELMI SILNÁ MOTIVACE	20 (6,6%)	1(5%)	0 (0%)	10 (50%)	4 (20%)	5 (25%)
SILNÁ MOTIVACE	50 (16,5%)	25 (50%)	21 (42%)	3 (6%)	1 (2%)	0 (0%)
PRŮMĚRNÁ MOTIVACE	158 (52,1%)	30 (19%)	62 (39,2%)	54 (34,2%)	9 (5,7%)	3 (1,9%)
SLABÁ MOTIVACE	70 (23,1%)	20 (28,6%)	49 (70%)	1 (1,4%)	0 (0%)	0 (0%)
VELMI SLABÁ MOTIVACE	5 (1,7%)	5 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
CELKEM	303 (100%)	81 (26,7%)	132 (43,6%)	68 (22,4%)	14 (4,6%)	8 (2,6%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III d: Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učít se cizí jazyk – interakce studenti - studenti



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učít se cizí jazyk

Zjištěný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk roste množství studenty používaného cílového jazyka v rámci interakce studenti – studenti ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 56,9614$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci interakce studenti – studenti ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

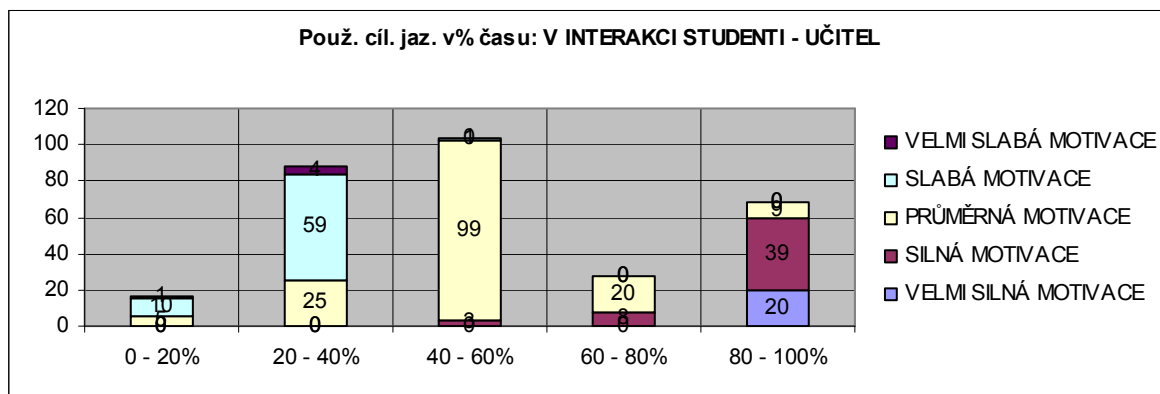
Tab. III e: Množství studenty používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci interakce studenti – učitel ve výuce cizího jazyka ve vztahu k úrovni motivace studentů učít se daný cizí jazyk

Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učít se cizí jazyk – interakce :STUDENTI-UČITEL						
ÚROVEŇ MOTIVACE UČIT SE CIZÍ JAZYK	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI MOTIVACE	Používání cílového jazyka v % času				
		0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
VELMI SILNÁ MOTIVACE	20 (6,6%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	20 (100%)
SILNÁ MOTIVACE	50 (16,5%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (6%)	8 (16%)	39 (78%)
PRŮMĚRNÁ MOTIVACE	158 (52,1%)	5 (3,1%)	25 (15,8%)	99 (62,7%)	20 (12,7%)	9 (5,7%)
SLABÁ MOTIVACE	70 (23,1%)	10 (14,3%)	59 (84,3%)	1 (1,4%)	0 (0%)	0 (0%)

VELMI SLABÁ MOTIVACE	5 (1,7%)	1 (20%)	4 (40%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
CELKEM	303 (100%)	16 (5,3%)	88 (29%)	103 (34%)	28 (9,2%)	68 (22,4%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III e: Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učít se cizí jazyk – interakce studenti - učitel



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učít se cizí jazyk

Zjištěný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk roste množství studentů používaného cílového jazyka v rámci interakce studenti – učitel ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 370,4401$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci interakce studenti – učitel ve výuce cizího jazyka je platný.

- - -

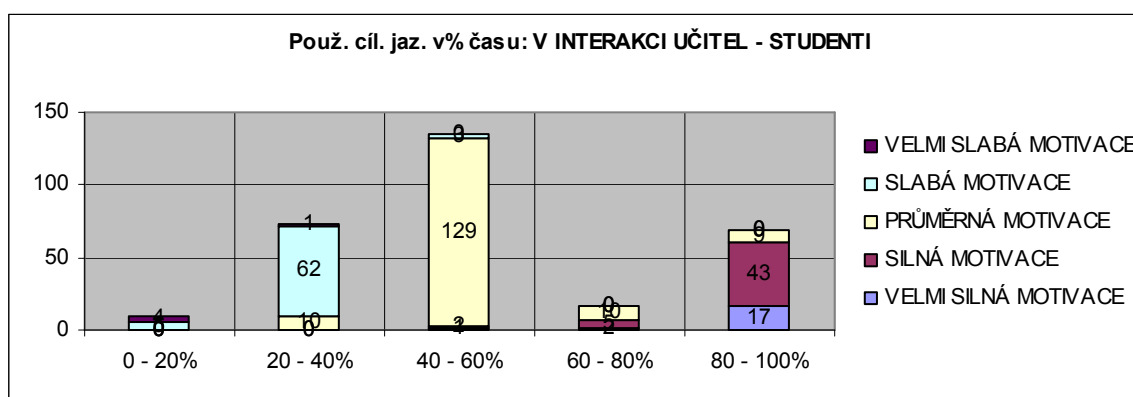
Tab. III f: Množství studentů používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci interakce učitel – studenti ve výuce cizího jazyka ve vztahu k úrovni motivace studentů učít se daný cizí jazyk.

Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učít se cizí jazyk - INTERAKCI:UČITEL-STUDENTI						
ÚROVEŇ MOTIVACE UČIT SE CIZÍ JAZYK	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI MOTIVACE	0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
VELMI SILNÁ MOTIVACE	20 (6,6%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (5%)	2 (10%)	17 (85%)

SILNÁ MOTIVACE	50 (16,5%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (4%)	5 (10%)	43 (86%)
PRŮMĚRNÁ MOTIVACE	158 (52,1%)	0 (0%)	10 (6,3%)	129 (81,6%)	10 (6,3%)	9 (5,7%)
SLABÁ MOTIVACE	70 (23,1%)	5 (7,1%)	62 (88,6%)	3 (4,3%)	0 (0%)	0 (0%)
VELMI SLABÁ MOTIVACE	5 (1,7%)	4 (80%)	1 (20%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
CELKEM	303 (100%)	9 (2,9%)	73 (24,1%)	135 (44,5%)	17 (5,6%)	69 (22,8%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III f: Používání cílového jazyka podle úrovně motivace učít se daný cizí jazyk – interakce učitel - studenti



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učít se cizí jazyk

Zjištěný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk roste množství studenty používaného cílového jazyka v rámci interakce učitel – studenti ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 444,4372$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní motivace a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učít se daný cizí jazyk a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci interakce učitel – studenti ve výuce cizího jazyka je platný.

- - - - -

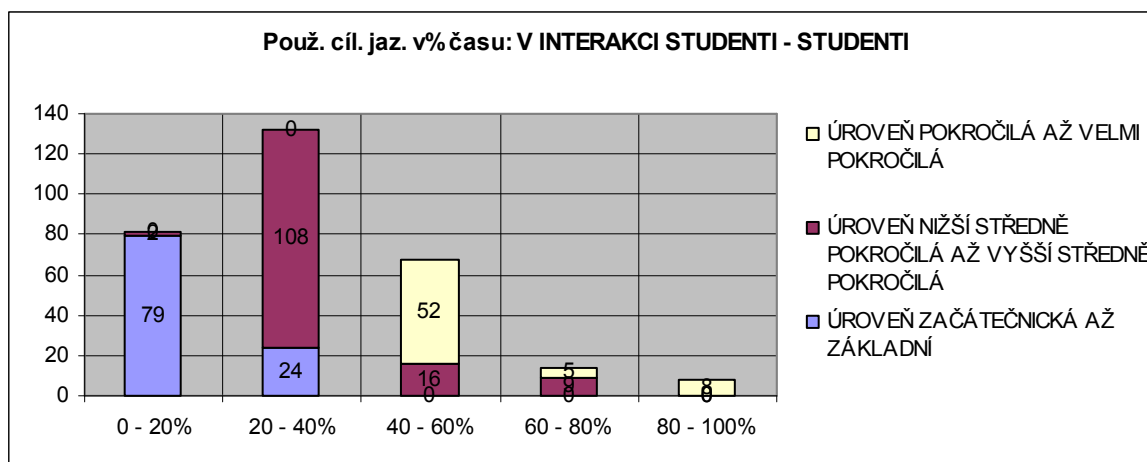
4.13.2.10 Údaje vztahující se k podhypotéze H 3 I b – kompetence x interakce

Tab. III j: Množství studenty používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci interakce studenti – studenti ve výuce cizího jazyka ve vztahu k úrovni kompetence studentů v cizím jazyku

Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku – interakce - :STUDENTI-STUDENTI						
ÚROVEŇ KOMPETENCE V CIZÍM JAZYKU	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI KOMPETENCE					
		0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
ÚROVEŇ ZAČÁTEČNICKÁ AŽ ZÁKLADNÍ	103 (34%)	79 (76,7%)	24 (23,3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
ÚROVEŇ NIŽŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ AŽ VYŠŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ	135 (44,5%)	2 (1,5%)	108 (80%)	16 (11,8%)	9 (6,7%)	0 (0%)
ÚROVEŇ POKROČILÁ AŽ VELMI POKROČILÁ	65 (21,5%)	0 (0%)	0 (0%)	52 (80%)	5 (7,7%)	8 (12,3%)
CELKEM	303 (100%)	81 (26,7%)	132 (43,6%)	68 (22,4%)	14 (4,6%)	8 (2,6%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III j: Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku – interakce studenti - studenti



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učít se cizí jazyk

Zjištný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní cizojazyčné kompetence studentů roste množství studenty používaného cílového jazyka v rámci interakce studenti – studenti ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištného stavu

Testová hodnota $T = 387,3512$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

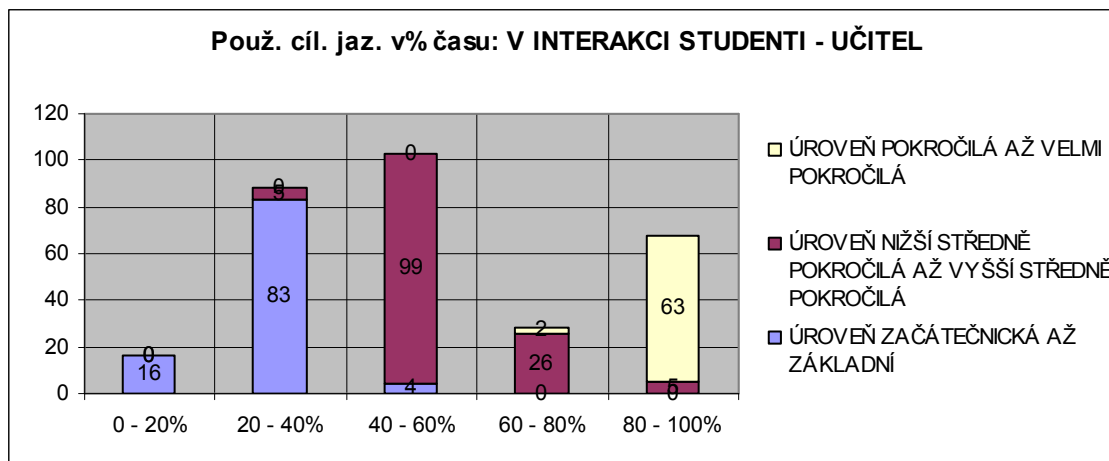
Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci interakce studenti – studenti ve výuce cizího jazyka je platný.

Tab. III k: Množství studentů používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci interakce studenti – učitel ve výuce cizího jazyka ve vztahu k úrovni kompetence studentů v cizím jazyku

Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku – interakce - :STUDENTI-UČITEL						
ÚROVEŇ KOMPETENCE V CIZÍM JAZYKU	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI KOMPETENCE					
		0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
ÚROVEŇ ZAČÁTEČNICKÁ AŽ ZÁKLADNÍ	103 (34%)	16 (15,5%)	83 (80,5%)	4 (3,9%)	0 (0%)	0 (0%)
ÚROVEŇ NIŽŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ AŽ VYŠŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ	135 (44,5%)	0 (0%)	5 (3,7%)	99 (73,3%)	26 (19,3%)	5 (3,7%)
ÚROVEŇ POKROČILÁ AŽ VELMI POKROČILÁ	65 (21,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (3,1%)	63 (96,9%)
CELKEM	303 (100%)	16 (5,3%)	88 (29%)	103 (34%)	28 (9,2%)	68 (22,4%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III k: Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku – interakce studenti - učitel



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učít se cizí jazyk

Zjištěný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní cizojazyčné kompetence studentů roste množství studentů používaného cílového jazyka v rámci interakce studenti – učitel ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 516,7869$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci interakce studenti – učitel ve výuce cizího jazyka je platný.

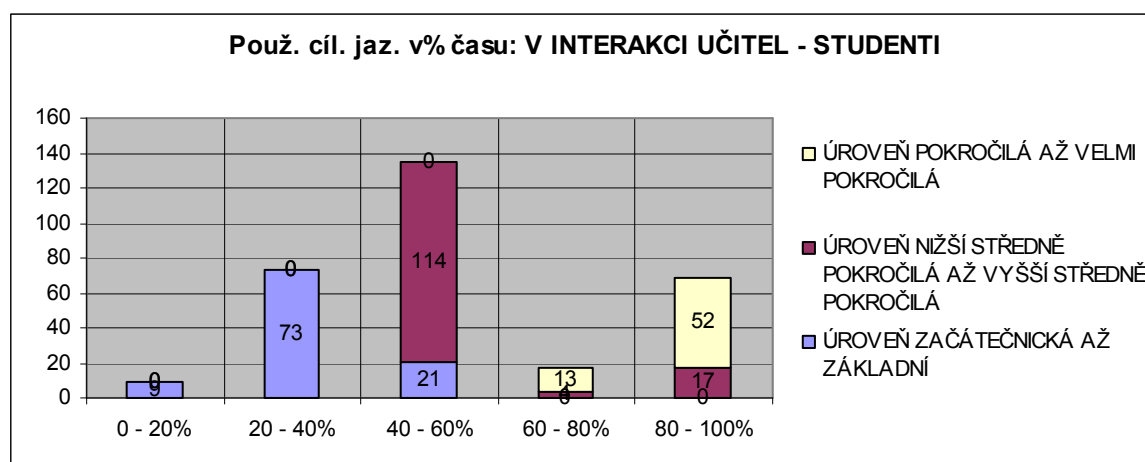
- - -

Tab III 1: Množství studenty používaného cílového jazyka (v % času věnovaného jeho používání) v rámci interakce učitel – studenti ve výuce cizího jazyka e vztahu k úrovni kompetence studentů v cizím jazyku

Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku – interakce - :UČITEL-STUDENTI						
ÚROVEŇ KOMPETENCE V CIZÍM JAZYKU	POČET STUDENTŮ S RŮZNÝMI ÚROVNĚMI KOMPETENCE	0 - 20%	20 - 40%	40 - 60%	60 - 80%	80 - 100%
ÚROVEŇ ZAČÁTEČNICKÁ AŽ ZÁKLADNÍ	103 (34%)	9 (8,7%)	73 (70,9%)	21 (20,4%)	0 (0%)	0 (0%)
ÚROVEŇ NIŽŠÍ STŘEDNĚ STŘEDNĚ POKROČILÁ AŽ VYŠŠÍ STŘEDNĚ POKROČILÁ	135 (44,5%)	0 (0%)	0 (0%)	114 (84,4%)	4 (3%)	17 (12,6%)
ÚROVEŇ POKROČILÁ AŽ VELMI POKROČILÁ	65 (21,5%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (20%)	52 (80%)
CELKEM	303 (100%)	9 (3%)	73 (24,1%)	135 (44,5%)	17 (5,6%)	69 (22,8%)

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Graf III 1: Používání cílového jazyka podle úrovně kompetence v cizím jazyku – interakce učitel - studenti



Osa x – používání cílového jazyka v % času

Osa y – odpovědi studentů podle jednotlivých úrovní motivace učít se cizí jazyk

Zjištěný vztah z tabulky a grafu

Se zvyšující se úrovní cizojazyčné kompetence studentů roste množství studenty používaného cílového jazyka v rámci interakce učitel – studenti ve výuce cizího jazyka (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 404,4307$ převýšila kritickou hodnotu $K = 15,5073$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a množstvím používaného cílového jazyka

Závěr:

Z tabulky a grafu vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a množstvím jimi používaného cílového jazyka v rámci interakce učitel – studenti ve výuce cizího jazyka je platný.

- - - - -

4.13.2.11 Údaje vztahující se k podhypotézám H 4 I a H 4 II – Motivace x kompetence

Tab. IV: Struktura motivace studentů učít se cizí jazyk ve vztahu k úrovním studentských kompetencí v cizím jazyce.

Úroveň kompetence v cizím jazyce	Úroveň motivace učít se cizí jazyk			Celkem
	Úroveň velmi silné až silné motivace	Úroveň průměrné motivace	Úroveň slabé až velmi slabé motivace	
	Úroveň začátečnická až základní	1 (1,4%)	35 (22,1%)	
Úroveň nižší střední až vyšší střední pokročilá	10 (14,3%)	117 (74,1%)	8 (10,7%)	135
Úroveň pokročilá až velmi pokročilá	59 (84,3%)	6 (3,8%)	0 (0%)	65
CELKEM	70 (23,1%)	158 (52,1%)	75 (24,8%)	303

Zdroj: Vlastní zpracování údajů

Zjištěný vztah z tabulky

Se zvyšující se úrovní kompetence studentů roste úroveň jejich motivace (a naopak)

Statistické ověření zjištěného stavu

Testová hodnota $T = 328,3756$ převýšila kritickou hodnotu $K = 9,4877$, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti mezi úrovní kompetence a úrovní motivace

Závěr:

Z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní cizojazyčné kompetence studentů a úrovní jejich motivace učít se daný cizí jazyk je platný.

4.14 VYHODNOCENÍ PLATNOSTI HYPOTÉZ A PODHYPOTÉZ VÝZKUMU

4.14.1 Hypotéza H 1: Míra studentských preferencí stupně učitelova řízení učebních činností závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učícího se

Podhypotéza H 1 a: Míra studentských preferencí učitelem řízených vyučovacích aktivit je nepřímo úměrná úrovni kompetence studentů v daném cizím jazyce

Ověření platnosti H 1 a:

Platnost této podhypotézy byla potvrzena. Viz výpočet, komentář a závěr posouzení platnosti u tabulek Tab. I g, Tab. I h, Tab. I i, Tab. I j., Tab. I k., Tab. I l. části „Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 a“.

Podhypotéza H 1 B: Míra studentských preferencí učitelem zcela řízených učebních činností je nepřímo úměrná úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk

Ověření platnosti H 1 b:

Platnost této podhypotézy byla potvrzena. Viz výpočet, komentář a závěr posouzení platnosti u tabulky Tab. I a, Tab. I b, Tab. I c, Tab. I d, Tab. I e, Tab. I f.v části „Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 b“

Podhypotéza H 1 c: Míra studentských preferencí volných (tj. učitelem minimálně řízených) učebních činností je přímo úměrná úrovni kompetence studentů v daném cizím jazyce

Ověření platnosti H 1 c:

Platnost této podhypotézy byla potvrzena. Viz výpočet, komentář a závěr posouzení platnosti u tabulek Tab. I s, Tab. I t, Tab. I u, Tab. I v, Tab. I x, Tab. I y v části „Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 c“.

Podhypotéza H 1 d: Míra studentských preferencí volných (tj. učitelem minimálně řízených) učebních činností je přímo úměrná úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk

Ověření platnosti H 1 d:

Platnost této podhypotézy byla potvrzena. Viz výpočet, komentář a závěr posouzení platnosti u tabulek Tab. I m, Tab. I n, Tab. I o, Tab. I p, Tab. I q, Tab. I r v další části „Údaje vztahující se k podhypotéze H 1 d“.

Ověření platnosti hypotézy H 1:

Vzhledem k tomu, že byla potvrzena platnost všech podhypotéz hypotézy H 1, byly tím splněny i předem stanovené podmínky v „Zásadách pro vyhodnocování platnosti hypotéz“.

Platnost hypotézy H 1 proto byla potvrzena.

4.14.2 Hypotéza H 2: Množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele, závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učících se.

Podhypotéza H 2 I a: Množství oblastí učební činnosti studentů, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele je nepřímě úměrné úrovni kompetence studentů v daném cizím jazyce

Ověření platnosti H 2 I a:

Platnost této podhypotézy byla potvrzena. Viz komentář a závěr posouzení platnosti vyplývající z tabulek Tab. II a, Tab. II b, Tab. II c (uvedeny v příloze této práce) v části práce „Údaje vztahující se k podhypotézám H 2 I a“.

Podhypotéza H 2 I b: Množství oblastí řízení učební činnosti, za něž studenti považují zcela či téměř odpovědné učitele, je nepřímě úměrné úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk.

Ověření platnosti podhypotézy H 2 I b:

Platnost této podhypotézy byla potvrzena. Viz komentář a závěr posouzení platnosti vyplývající z tabulek Tab. II d, Tab. II e, Tab. II f (uvedeny v příloze této práce) v části práce „Údaje vztahující se k podhypotéze H 2 I b“.

Ověření platnosti hypotézy H 2:

Vzhledem k tomu, že byla potvrzena platnost obou základních podhypotéz hypotézy H 2, byly tím splněny i předem stanovené podmínky v „Zásadách pro vyhodnocování platnosti hypotéz“. **Platnost hypotézy H 2 proto byla potvrzena.**

4.14.3 Hypotéza H 3: Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka závisí na úrovni vybraných vnitřních charakteristik učících se.

Podhypotéza H 3 I a: Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka je přímo úměrné úrovni jejich motivace učit se daný cizí jazyk.

Ověření platnosti podhypotézy H 3 I a:

Platnost této podhypotézy byla potvrzena. Viz výpočet, komentář a závěr posouzení platnosti u tabulek Tab. III a, Tab. III b, Tab. III c, Tab. III d, Tab. III e, Tab. III f v části „Údaje vztahující se k podhypotéze H 3 I a“.

Podhypotéza H 3 I b: Množství studenty používaného cílového jazyka ve vysokoškolské výuce daného cizího jazyka je přímo úměrné úrovni jejich kompetence v daném cizím jazyce.

Ověření platnosti podhypotézy H 3 I b:

Platnost této podhypotézy byla potvrzena. Viz výpočet, komentář a závěr posouzení platnosti u tabulek Tab. III g, Tab. III h, Tab. III i, Tab. III j, Tab. III k, Tab. III l v části „Údaje vztahující se k podhypotéze H 3 I b“.

Ověření platnosti hypotézy H 3:

Vzhledem k tomu, že byla potvrzena platnost obou základních podhypotéz hypotézy H 3, byly tím splněny i předem stanovené podmínky v „Zásadách pro vyhodnocování platnosti hypotéz“. **Platnost hypotézy H 3 proto byla potvrzena.**

4.14.4 Hypotéza H 4: Mezi úrovněmi obou vybraných vnitřních charakteristik studentů existuje přímo úměrná závislost.

Podhypotéza H 4 I: Mezi úrovní kompetence studentů v cizím jazyce a úrovní jejich motivace učit se daný cizí jazyk existuje přímo úměrná závislost.

Ověření platnosti podhypotézy H 4 I:

Platnost této podhypotézy byla potvrzena. Viz výpočet, komentář a závěr posouzení platnosti u tabulky Tab. IV v části „Údaje vztahující se k podhypotézám H 4 I a H 4 II.“

Podhypotéza H 4 II: Úroveň kompetence studentů v cizím jazyce je přímo úměrná úrovní jejich motivace učit se daný cizí jazyk.

Ověření platnosti H 4 II:

Platnost této podhypotézy byla potvrzena. Viz výpočet, komentář a závěr posouzení platnosti u tabulky Tab. IV v části „Údaje vztahující se k podhypotézám H 4 I a H 4 II“.

Ověření platnosti hypotézy H 4:

Vzhledem k tomu, že byla potvrzena platnost obou podhypotéz hypotézy H 4, byly tím splněny i předem stanovené podmínky v „Zásadách pro vyhodnocování platnosti hypotéz“.

Platnost hypotézy H 4 proto byla potvrzena.

4.15. STRUČNÝ ZÁVĚR ZÁKLADNÍCH VÝSTUPŮ VÝZKUMU

Potvrzené vztahy mezi proměnnými hypotéz

Pro účely zvýraznění základních tendencí zde došlo ke sloučení vždy dvou sousedních hodnot na jedné straně škály (u motivace, % času používání cílového jazyka, preferencí).

H 1, H2, H 3 – úroveň jak motivace tak i kompetence (nezávislé proměnné) zcela jednoznačně ovlivňují míru studentských preferencí učitelova stupně řízení (H 1), tak i množství oblastí, za něž považují studenti odpovědné učitele (H 2) a množství studenty používaného cílového jazyka H 3 (závislé proměnné).

H 4 – mezi motivací a kompetencí (nezávisle proměnné) existuje vztah vzájemného vlivu

H 1 – s rostoucí úrovní kompetence (či) i motivace se zvyšuje míra studentských preferencí volných učebních činností a klesá míra studentských preferencí řízených učebních činností (a naopak)

H 2 – s rostoucí úrovní kompetence (či) i motivace se klesá množství oblastí řízení učební činnosti studentů, za jejichž řízení považují odpovědného učitele (a naopak)

H 3 – s rostoucí úrovní kompetence (či) i motivace se zvyšuje množství studenty používaného cílového jazyka (a naopak)

H 4 – s rostoucí úrovní kompetence se zvyšuje úroveň motivace (a naopak)

- - - - -
(4 + 5 – sloučení dvou nejvyšších stupňů preferencí)

H 1 (podhypotéza H 1 a) – Většina studentů na „základní“ úrovni kompetence projevila nejvyšší stupeň preference všem zkoumaným řízeným učebním činnostem

- (podhypotéza H 1 c) - Většina studentů na „pokročilé“ úrovni kompetence projevila nejvyšší stupeň preference všem zkoumaným volným učebním činnostem

- - - - -
(1 + 3 – sloučení dvou nejnižších stupňů preferencí)

- (podhypotéza H 1 c) - Většina studentů na „základní“ úrovni kompetence projevila nejnižší stupeň preference všem zkoumaným volným učebním činnostem

- (podhypotéza H 1 a) Většina studentů na „pokročilé“ úrovni kompetence projevila nejnižší stupeň preference všem řízeným učebním činnostem

H 1 – (podhypotéza H 1 a, H 1 c) Z hlediska úrovně kompetence student v rámci volných nebo řízených učebních aktivit neexistovala žádná jednotlivá zkoumaná učební činnost, která by získala nejvyšší či nejnižší stupeň preference (4 + 5 či 1 + 2) od studentů všech tří úrovní kompetence současně ani zde neexistovala žádná jednotlivá učební činnost, která by obdržela nejvyšší či nejnižší stupeň preference současně od studentů „základní“ i od studentů „pokročilé“ úrovně kompetence.

- (podhypotéza H 1 a, H 1 c) – jednotlivými učebními činnostmi, které obdržely ze všech tří úrovní kompetence nejvyšší stupeň preference alespoň od studentů dvouúrovňové kompetence současně – těmito činnostmi byly a) z volných činností: a1) hraní rolí, a2) hry a a3) řešení problémů, a4) simulace, a5) diskuze a z b) řízených činností: b1) překlad, b2) vysvětlení kontextu, b3) opisování.

- - - - -
(4 + 5 – sloučení dvou nejvyšších stupňů preference)

H 1 (podhypotéza H 1 b) – Většina studentů na úrovni „slabé“ motivace projevila nejvyšší stupeň preference všem zkoumaným řízeným učebním činnostem

(podhypotéza H 1 d) – Většina studentů na úrovni „silné“ motivace projevila nejvyšší stupeň preference všem zkoumaným volným učebním činnostem

- - - - -
(1 + 2 – sloučení dvou nejnižších stupňů preference)

H 1 (podhypotéza H 1 d) – Většina studentů na úrovni „slabé“ motivace projevila nejnižší stupeň preference všem zkoumaným volným učebním činnostem

(podhypotéza H 1 b) – Většina studentů na úrovni „silné“ motivace projevila nejnižší stupeň preference všem zkoumaným řízeným učebním činnostem

H 1 (podhypotézy H 1 b, H 1 d) – Z hlediska úrovně motivace studentů v rámci volných nebo řízených učebních aktivit neexistovala žádná jednotlivá zkoumaná učební činnost, která by získala nejvyšší či nejnižší stupeň preference (4 + 5 či 1 + 2) současně od studentů „silné“ úrovně motivace

(podhypotézy H 1 b, H 1 d) – jednotlivými učebními činnostmi, které obdržely ze všech tří úrovní motivace nejvyšší stupeň preference alespoň od studentů dvou úrovní motivace

současně – těmito činnostmi byly z a) volných činností: a1) hry, a2) simulace, a3) diskuze a b) řízených učebních činností: b1) překlad, b2) vysvětlení kontextu, b3) opisování.

H 2 (podhypotéza H 2 I a) – Většina studentů na „základní“ úrovni kompetence v rámci sledovaných oblastí řízení vyjádřila nejvyšší míru odpovědnosti učitelů za řízení učebních činností studentů ve 12-ti jednotlivých zkoumaných aktivitách řízení učební činnosti studentů (tj. u téměř všech zkoumaných aktivit řízení)

(podhypotéza H 2 I a) – Většina studentů na „pokročilé“ úrovni kompetence v rámci sledovaných oblastí řízení vyjádřila nejvyšší míru odpovědnosti učitelů za řízení učebních činností studentů v 5-ti jednotlivých zkoumaných aktivitách řízení učební činnosti studentů (tj. rozhodování o cílech kurzu, zajištění rozvoje studentů, volba učebních materiálů, hodnocení učební činnosti, hodnocení kurzu)

(podhypotéza H 2 I b) – Většina studentů na úrovni „slabé“ motivace v rámci sledovaných oblastí řízení vyjádřila nejvyšší míru odpovědnosti učitelů za řízení učebních činností studentů ve 12-ti jednotlivých zkoumaných aktivitách řízení učební činnosti studentů (tj. u téměř všech zkoumaných aktivit řízení)

- Většina studentů na úrovni „silné“ motivace v rámci sledovaných oblastí řízení vyjádřila nejvyšší míru odpovědnosti učitelů za řízení učebních činností studentů ve 4 jednotlivých zkoumaných aktivitách řízení učební činnosti studentů (tj. hodnocení učební činnosti, hodnocení kurzu, rozhodování o časové alokaci, zajištění rozvoje studentů)

H 3 (podhypotéza H 3 I a) – Většina studentů na úrovni „slabé“ motivace ze všech tří sledovaných kontextů výuky pouze ve dvou kontextech (gramatický a tematický kontext) uvedla používání cílového jazyka v rozmezí 20-40% času.

- Většina studentů na úrovni „silné“ motivace uvedla ve všech třech sledovaných kontextech používání cílového jazyka v rozmezí 80 – 100%

(podhypotéza H 3 I b) – Většina studentů na úrovni „základní“ kompetence ze všech tří sledovaných kontextů uvedla jen ve dvou z nich (gramatický a tematický kontext) používání cílového jazyka v rozmezí 20-40% času.

(podhypotéza H 3 I a) - Většina studentů na úrovni „slabé“ motivace v rámci většiny zkoumaných kontextů a interakcí uvedla používání cílového jazyka v rozmezí 20-40%

- Většina studentů na úrovni „silné“ motivace v rámci všech sledovaných kontextů a interakcí uvedla používání cílového jazyka v rozmezí 80-100%

(podhypotéza H 3 I b) – Většina studentů na „základní“ úrovni kompetence v rámci většiny sledovaných kontextů a interakcí uvedla používání cílového jazyka v rozmezí 20-40%

- Většina studentů na „pokročilé“ úrovni kompetence v rámci všech sledovaných kontextů a interakcí uvedla používání cílového jazyka v rozmezí 80-100%.

4.16 KOMENTÁŘ K NĚKTERÝM ZJIŠTĚNÝM VZTAHŮM PROMĚNNÝCH A STRUČNÝ NÁSTIN KOMPARACE SE ZAHRANIČNÍMI STUDIEMI

Výsledky zde provedeného výzkumu nemohou být vztaženy na celou VŠ populaci v ČR, neboť bylo použito metody záměrného výběru, která takovouto generalizaci výsledků neumožňuje. Přesto lze výstupy tohoto výzkumu komparovat s výstupy obdobných zahraničních výzkumů.

Jedním ze zajímavých zjištění tohoto výzkumu bylo, že vysoká úroveň konzistentnosti studentských odpovědí v rámci jednotlivých sledovaných kontextech úrovních a interakcích proměnných vedla k potvrzení platnosti všech hypotéz i podhypotéz a ke zcela jednoznačným závěrům. Podle výsledků tohoto výzkumu představuje motivace a kompetence jeden z nejsilnějších vlivů nejen na učební činnost studentů, ale i na jejich postoje, hodnoty, motivaci a preference. Významným zjištěním však je, nejen že motivace a kompetence jsou významnými vlivy na studentovu osobnost, ale především že obě tyto nezávislé proměnné působí zcela stejnosměrně, a to ve všech sledovaných kontextech či oblastech.

Dále se zde objevil i jev vzájemně se buď jednoznačně vylučujících či relativně zpochybňujících odpovědí. Ve většině případů k tomu zde docházelo především z toho důvodu, že všechny zkoumané jevy v rámci závislých proměnných byly sledovány z pohledu různých vnitřních (motivace, kompetence) a vnějších (např. kontext, interakce) charakteristik. Zcela logicky se proto stávalo, že v jedné z těchto charakteristik například studenti zvolili nejvyšší míru preference daného jevu a ve druhé naopak nejnižší. Takto zjištěné vzájemně kontradiktorní odpovědi vyniknou, pokud si uvědomíme, že ve výchovně vzdělávací praxi se u sledovaných situací jedinec většinou ocitá zainteresován v několika těchto charakteristikách současně, např. současně se sebehodnocením vnímá určitou úroveň své cizojazyčné kompetence a úroveň motivace, nebo současně je v interakci student – student i v textovém kontextu, neboť studenti spolu diskutují o zkoušce z cizího jazyka atd.

V zahraničních výzkumech (např. Levine, 2003) se v odpovědích studentů neprojevoval takový rozpor mezi jejich vnitřními a vnějšími charakteristikami jako v tomto výzkumu, kde síla vlivu motivace a kompetence (vnitřní charakteristiky) převážila vliv kontextu, interakce atd. (tj. vnější charakteristiky). Zatímco tedy působení vnitřních a vnějších charakteristik je u studentů v zahraničních studiích relativně vyrovnané, v tomto výzkumu byly zjištěny opačné výsledky. Jestliže tedy například Levine potvrdil, že v interakci student – student je používáno méně cílového jazyka než v interakci student – učitel, ve výzkumu na FSE UJEP bylo používání cílového jazyka ovlivněno výhradně motivací a kompetencí. Vzájemně kontradiktorní odpovědi či zjištění se však objevují i v komparovaných zahraničních studiích, jak ukážou následující příklady.

Přestože ve studii Eltise (Murcia, 1991) bylo objeveno, že většina učitelů připisuje vyšší užitečnost méně řízeným aktivitám žáků ve výuce a menší užitečnost více řízeným aktivitám, ve skutečnosti tato zjištěná relace nemusí být tak jednoznačná. Kdyby totiž platil Eltisův výsledek výzkumu i v praxi, pak by většina učitelů v praxi skutečně realizovala méně řízené vyučování. Z výzkumů (Levine, 2003, Chan, 2003, Crawford, 2004) však explicitně či implicitně vyplývá, že většina učitelů vyučuje cizí jazyka spíše transmisivně, v nedostatečné míře používají cílový jazyk v komunikaci se studenty, přestože obecně v dotaznících uvádějí důležitost cizojazyčné výuky s dominantním používáním cílového jazyka. Rozporné výsledky se však objevují u učitelů ve zmíněných zahraničních výzkumech i vzhledem k jimi preferované a skutečně realizované míře řízení učebních činností žáků. Z výzkumu (Chan,

2003) vyplývá, že sice řídicí schopnosti svých studentů považují za rozvinuté a funkční, v jiných otázkách uvádí, že oni sami mají mít nejvyšší odpovědnost za řízení studentů. Podobná rozporuplnost se však objevuje i na straně studentů jako např. ve výzkumu (Levine, 2003), kde na jednu stranu většina studentů sice uváděla, že používání cílového jazyka je pro ně užitečným stimulem, avšak v jiné otázce odpověděli, že právě používání cílového jazyka v nich vyvolává úzkost a z jiných otázek vyplynulo následně, že se dokonce snaží tuto úzkost „vyřešit“ pomocí tzv. jazykového „přepínače“ na svůj rodný jazyk.

Celkově lze říci, že studenti z tohoto našeho výzkumu sice projevují nižší míru motivace učit se cizí jazyk, zato naopak jsou jejich odpovědi daleko konzistentnější, což potvrzuje určitou míru konzervativního myšlení v přístupu ke sledovaným otázkám.

V závěrečném shrnutí lze zmínit, že oproti zahraničním studiím sebehodnocení a sebereflexe hrají u studentů z FSE UJEP velice významnou roli v jejich učební úspěšnosti, neboť úroveň kompetence a motivace vysoce korelují se všemi sledovanými závislými proměnnými byly stanoveny samotnými studenty. Z toho by vyplývala nutnost, aby učitelé zde zkoumaných studentů zaměřili svou pozornost na zjišťování úrovně vstupních charakteristik jejich studentů, neboť především tento faktor (paradoxně nikoli výuka) dominantně ovlivňuje výsledky jejich učební činnosti. Jestliže totiž, jak bylo zjištěno, studenti s nižší vstupní kompetencí se budou vyznačovat i nižší úrovní motivace, pak se u nich též projeví i nižší míra používání cílového jazyka, vyšší inklinace k učitelem direktivně řízenému učení a tito jedinci dobrovolně se budou vzdávat části své učební autonomie ve prospěch učitele. Tím však bude méně pravděpodobné, že se u nich rozvine autoregulace a že někdy v budoucnosti vykročí z tohoto „hluchého kruhu“.

Navíc podle většiny moderních teorií výuky cizích jazyků menší expozice cílovému jazyku snižuje studentům šance procvičovat si interakční modifikace, a tím je vyšší nebezpečí, že se z těchto studentů mohou stát tzv. „věční začátečníci“. Přitom zjištěný silně pozitivně korelační vztah mezi kompetencí a motivací dokládá ve svých studiích například i Choděra, podle něhož ovládnutí jazykových kompetencí žáka motivuje, neboť pomáhá jeho seberealizaci a následně vyšší úrovni od učitele vyžadované učební autonomie ve výuce. Přestože podobně silný vliv motivace a kompetence v zahraničních studiích zjištěn nebyl, spojnici mezi komparovanými studii lze nalézt například v oblasti mimoškolní učební činnosti, kterou naši i zahraniční studenti, a to většinou bez ohledu na úroveň kompetence či motivace, považují za doménu svého sebeřízení. Toto může sloužit jako důkaz faktu, že u autonomie a motivace byl sice zjištěn silný vliv, avšak nikoli ve všech oblastech a u všech studentů.

ZÁVĚR

Tato práce se zaměřila na oblast řízení učebních činností žáka ve výuce cizích jazyků, a to především z pohledu míry učitelova řízení učební činnosti žáka a z pohledu jeho používání cílového jazyka.

Jedním ze základních prvků teoretické fundace práce je Kuličovo „moderní pojetí“ řízení učební činnosti žáka, které se stalo orientačním bodem i zde provedeného výzkumu. V moderním pojetí se zdůrazňuje nejen dříve opomíjený prvek učícího se, ale navíc i nezbytnost jeho interakce s učitelem, což platí především pro výuku cizích jazyků. Jazyk totiž kromě komunikativní funkce plní například i funkci kognitivní, sociální či psychologickou. Strategická důležitost výuky cizích jazyků tedy vyvěrá ze skutečnosti, že míra úspěšnosti osvojování jazyka u jedince ovlivní i jeho další kognitivní a sociální rozvoj, neboť z výzkumů vyplývá, že u multilingválně orientovaných jedinců se projevuje vyšší kognitivní úroveň i flexibilnější myšlení.

Práce se skládá ze dvou hlavních částí – první část se věnovala sekundárnímu výzkumu sledované problematiky, kdy byly prostřednictvím analýzy dokumentů zkoumány výstupy domácích i zahraničních výzkumů. Důraz byl zde kladen především na širší, spíše rámcový přístup ke sledované problematice, v němž by mohla být nastíněna většina především nekognitivních faktorů interagujících s moderní výukou cizích jazyků. Z tohoto důvodu si práce nekladla za cíl zabývat se v teoretické části ve vyšší míře dílčími koncepty, metodami, přístupy či učebními činnostmi apod., ale cílem bylo implicitně či explicitně se zaměřit na bipolaritu direktivity a nedirektivity řízení učební činnosti žáků při výuce cizích jazyků. Uvedená bipolarita, její problémy a důsledky, zde byla pojímána především z pohledu tradičních transmisivních modelů, a v tomto rámci byl ve většině případů kladen důraz spíše na učícího se než na učitele.

Druhá část práce obsahuje primární výzkum, u něhož bylo hlavním záměrem navázat na výstupy aktuálních zahraničních studií z této oblasti a umožnit alespoň částečně jejich vzájemnou komparaci a nalézt některé shodné i rozdílné prvky mezi oběma zkoumanými vzorky studentů. Tento výzkum proto převzal a upravil dotazníkový výzkumný nástroj Levina (dotazník B) a Chanové (dotazník A), k nimž byla připojena Chaudronova taxonomie pro zjišťování preferované míry řízení učitelem. V tomto výzkumu byla potvrzena platnost všech stanovených hypotéz i podhypotéz.

Z výsledků vyplývá, že motivace studentů učit se cizí jazyk a jejich cizojazyčná kompetence jsou hlavními faktory ovlivňujícími jak jejich preferovanou míru řízení učitelem, tak i například míru jejich participace na používání cílového jazyka ve výuce cizího jazyka, což následně může mít velký vliv na celkovou učební úspěšnost studentů. Vnitřní vybrané charakteristiky tak měly u zkoumaných studentů vyšší vliv na jejich učení se cizím jazykům než vybrané charakteristiky vnějšího charakteru. Celkově tento výzkum dokládá nezbytnost analyzovat vnitřní vstupní charakteristiky studentů a až na základě jejich výsledků stanovit určitou pro výuku danou míru řízení učebních činností žáků. Díky vnitřním individuálním charakteristikám učících se totiž může synergicky (v pozitivním i negativním smyslu) ovlivnit skutečný dopad míry učitelova řízení na úspěšnost jejich učební činnosti.

POUŽITÁ LITERATURA

- ALDERSON, CH.: Language Test Construction and Evaluation, Cambridge University Press, USA 1995, ISBN 0-521-47829-4
- BACÍK, F., KALOUS, J.: Úvod do teorie a praxe školského managementu, UK Praha 1995, ISBN 80-7184-025-4
- BAŠTECKÁ, B.: Základy klinické psychologie, Portál, Praha 2001, ISBN 80-7178-550-4
- BERTRAND, Y.: Soudobé teorie vzdělávání, Portál, Praha 1998, ISBN 80-7178216-5
- BLAHUŠ, P.: K systémovému pojetí statistických metod v metodologii empirického výzkumu chování, Karolinum, Praha 1996
- BLÍŽKOVSKÝ, B.: Systémová pedagogika, Amosium servis, Ostrava 1992
- BRANDES, D.: A Guide to Student-Centred Learning, Simon & Schuster, GB 1985
- BRUMFIT, CH. Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge University Press, U.K. 1992
- BURDEN, WILLIAMS. Psychology for Language Teachers, Cambridge University Press, U.K., 1997
- CANGELOSI, J.: Strategie řízení třídy, Portál, Praha 1994, ISBN 80-7178-406-08
- CEDRYCHOVÁ, V., RAUDENSKÝ, J.: Kapitoly z obecné didaktiky pro učitele střední školy, PF UJEP, Ústí nad Labem 1993, ISBN 80-7044-058-9
- COHEN, E. (1994) Designing Groupwork (2nd ed.) New York: Teachers College Press).
- COOK, V. Second Language Learning and Language Teaching, Edward Arnold, U.K., 1993
- ČAČKA, O.: Psychologie, Doplněk, Brno 2000
- ČÁP, J.: Psychologie výchovy a vyučování, UK Praha 1997, ISBN 80-7066534-3
- ČÁP, J., MAREŠ, J.: Psychologie pro učitele, Portál, Praha 2001, ISBN 80-85467-69-0
- ČÁP, J.: Psychologie pro učitele, SPN Praha 1980
- ČEPIČKOVÁ, J.: Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy, UJEP Ústí n/L. 2005, ISBN 80-7044-723-0
- DITTRICH, P.: Pedagogicko-psychologická diagnostika, H&H, Praha 1992
- DISMAN, M.: Jak se vyrábí sociologická znalost, Karolinum, Praha 2000
- DEUTSCH, M.: An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition upon Group Process. Human Relations, 2, 199-231, 1962
- DOULÍK, ŠKODA: Základní aspekty konstruktivistického pojetí výuky, In: Aktivní konstrukce poznání, PF UJEP, Ústí n/L. 2002, s. 7
- DRAHOVZAL, J.: Didaktika odborných předmětů, Paido, Brno 1997, ISBN 80-85931-35-4
- DVOŘÁK, D.: Efektivní učení ve škole, Portál, Praha 2005, ISBN 80-7178-556-3
- DVOŘÁKOVÁ, M.: Pedagogicko-psychologická diagnostika, PF JU České Budějovice, ISBN 80-7040-143-5
- ELLIS, R. Understanding Second Language Acquisition, Oxford University Press, U.K., 1991
- FELDMAN, R.S. Essentials of Understanding Psychology, Mc Graw-Hill, U.S.A., 1997
- FERJENČÍK, J.: Úvod do metodologie psychologického výzkumu, Portál, Praha 2000, ISBN 80-7178-367-6
- FILOVÁ, H. a kol.: Vybrané kapitoly z obecné didaktiky, Brno 1996, ISBN 80-210-1308-7
- GAVORA, P.: Úvod do pedagogického výzkumu, Paido, Brno 2000, ISBN 80-85935-79-6
- GAVORA, P.: Výzkumné metody v pedagogice, Paido, Brno 1996
- GRABE, W. at.al.: Introduction to Applied Linguistics, Publishing Company, USA 1992, ISBN 0-20154-975-1
- HARTL, P.: Kompendium pedagogické psychologie dospělých, Karolinum, Praha 1999
- HEJNÝ, M., KUŘINA, F.: Dítě, škola a matematika, Portál, Praha 2001, ISBN 80-7178-581-4
- HENDL, J.: Úvod do kvalitativního výzkumu, Karolinum, Praha 1999

- HORÁK, F.: Aktivizující didaktické metody, UP Olomouc 1991, ISBN 80-7067-003-7
- HRABAL, V. st. ml.: Diagnostika, Karolinum, Praha 2002, ISBN 80-246-0319-5
- HRABAL, V.: Jaký jsem učitel, SPN, Praha 1988
- HRABAL, V. ml.: Psychologické otázky motivace ve škole, SPN, Praha 1984, ISBN 14-566-84
- HRABAL, V. a kol.: Testy a testování ve škole, PF UK, Praha 1992, ISBN 0862-156-X
- HUNT, M.: Dějiny psychologie, Portál, Praha 2000, ISBN 80-7178-386-2
- HUNTEROVÁ, M.: Účinné vyučování v kostce, Portál, Praha 1999, ISBN 80-7178-220-3
- HUTCHINSON, T., WATERS, A.: English for Specific Purposes, Cambridge University Press, UK 1998, ISBN 0-521-31837-8
- CHAUDRON, C.: Second Language Classrooms – Research on Teaching and Learning, Cambridge University Press, UK 1990, ISBN 0-521-33980-4
- CHODĚRA, R.: Moderní výuka cizích jazyků, Apra, Praha 1993
- CHRÁSKA, M.: Didaktické testy, Paido, Brno 1999
- Informační brožura: Fakulty sociálně ekonomické Univerzity J.E. Purkyně v Ústí n/L, Informace o studiu v akademickém roce 2004/2005
- IVANOVÁ, J. a kol.: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, UP Olomouc 2002, ISBN 80-244-0404-4
- JAKEMAN, V.: BEC Vantage Practice Tests, Oxford University Press, UK 2002, ISBN 019-453-185-6
- JANÍKOVÁ, V.: Osvojování cizojazyčné slovní zásoby a učební strategie, In: Cizí jazyka, roč. 48, č. 2, 2004/2005, s. 42-44
- JONÁŠOVÁ, H.: Uplatnění absolventů VŠ aneb co očekávají zaměstnavatelé od absolventů, In: E+M, mimoř. číslo, roč. IV, 2001, HF TU Liberec
- KALHOUS, Z., OBST, O.: Školní didaktika, Portál, Praha 2002, ISBN 80-7178-253-X
- KAŇOK, M.: Statistické metody v managementu, ČVUT, Praha 2002
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: Metodologie pedagogiky, Univerzita Karlova, Praha 1991, ISBN 382-109-90
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: Reformu dělá učitel, SDT Praha 1994, ISBN 80-901660-0-8
- KASÍKOVÁ, H.: Kooperativní učení a vyučování, Karolinum, Praha 2001, ISBN 80-246-0192-3
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol.: Pedagogické otázky současnosti, ISV, Praha 1994, ISBN 80-85866-05-6
- KERLINGER, F.: Základy výzkumu chování, Academia, Praha 1972
- KNĚŽŮ, V., KULIČ, V.: Programované učení, SPN, Praha 1966
- KOLÁŘ, Z.: Analýza vyučovacího procesu, SPN, Praha 1984
- KOLÁŘ, Z., RAUDENSKÁ, V.: Didaktické znalosti a dovednosti učitelů, UJEP Ústí n/L. 2001, ISBN 80-7044-361-8
- KOLÁŘ, Z.: Úvod do pedagogiky, UK Praha 1998
- KOLÁŘ, Z.: Úvod do studia pedagogiky, PF UJEP, Ústí n/L 1996
- KOLÁŘ, Z.: Zkušenosti žáků ve vyučování, UK Praha 1973
- Kolektiv autorů: Pedagogika I, PF Ostrava, 1993, 80-7042-066-9
- KOŠTURIÁK, J.: Podnik v roce 2001, Grada, Praha 1993
- KOTTAK, C.P. Anthropology, Mc Graw-Hill, U.S.A., 1991
- KOŽÍŠEK, J.: Statistická analýza, ČVUT, Praha 1984
- KRASHEN, S.: The Natural Approach, Prentice-Hall International, London, ISBN 0-13-612029-6
- KŘIVOHLAVÝ, J.: Komunikace učitelů se žáky, KPÚ Olomouc 1987
- KULIČ, V.: Psychologie řízeného učení, Akademia, Praha 1992, ISBN 80-200-0447-5
- KUSÁK, P., DAŘÍLEK, P.: Pedagogická psychologie A, B, UP Olomouc 2000, ISBN 80-7067-837-2, ISBN 80-7067-789-9
- LAMSER, V.: Základy sociologického výzkumu, Svoboda, Praha 1966
- LANGER, L.: Úloha motivace ve vyučování na ZŠ, SPN, Praha 1984

- LINHART, J.: Proces a struktura lidského učení, Academia, Praha 1972
- LINHART, J.: Základy psychologie učení, SNP, Praha 1986, ISBN 46-00-16-2
- LITTLE, D.: Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik, 1991
- LITTLEWOOD, W. Foreign and Second Language Learning, Cambridge University Press, U.K., 1994
- MALÁ, H., KLEMENTA, J.: Biologie dětí a dorostu, SPN, Praha 1985
- MAŇÁK, J. a kol.: Alternativní metody a postupy, MU Brno, 1997, ISBN 80-210-1549-7
- MAŇÁK, J.: Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků, MU Brno 1998
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: Výukové metody, Paido, Brno 2003, ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, J., GAVORA, P.: Anglicko - český pedagogický slovník, Portál, Praha 1999
- MAREŠ, J.: Styly učení žáků a studentů, Portál, Praha, 1998, s. 58
- MAREŠ, J., KRIVOHLAVÝ, J.: Komunikace ve škole, MU Brno 1995, ISBN 80-210-1070-3
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.: Pedagogický výzkum a transformace české školy, ČAPV, UK Praha 1993, ISBN 80-901670-0-4
- MARŠÁLOVÁ, L. a kol.: Metodológia a metody psychologického výskumu, SPN, Bratislava 1990
- MELEZINEK, A.: Inženýrská pedagogika, ČVUT, Praha 1994
- MOJŽÍŠEK, L.: Pedagogická diagnostika, SPN, Praha 1984, ISBN 4-01-52/1
- MOJŽÍŠEK, L.: Teoretické otázky pedagogické diagnostiky, Academia, Praha 1987, ISBN 21-055-87
- MOJŽÍŠEK, L.: Základy pedagogické diagnostiky, SPN, Praha 1986, ISBN 4-01-52/1
- MOWRER, O.H. Psychology of Language and Learning, Plenum Press, N.Y. U.S.A., 1980
- MRHAČ, J. a kol.: Pedagogika V, Ostrava 1997, ISBN 80-7042-115-0
- MÜLLEROVÁ, L.: Řízení učební činnosti, AUP 85, Ústí nad Labem 2002
- MÜLLEROVÁ, M., GEFFROY-KONŠTACKÝ, D.: Autonomie žáků a Evropské jazykové portfolio, In: Cizí jazyky, roč. 47, č. 1, 2003/2004, s. 7
- MURCIA, M.: Teaching English as a Second or Foreign Language, Heinle & Heinle, USA, 1991, ISBN 0-8384-2860-6
- NAKONEČNÝ, M.: Psychologie osobnosti, Academia, Praha 1995, ISBN 80-200-0525-0
- NAKONEČNÝ, M.: Základy psychologie, Academia, Praha 1998
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J.: Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky, Paido, Brno 2001, ISBN 80-7315-009-3
- NEZVALOVÁ, D.: Pedagogika pro učitele, VUP Olomouc 1998, ISBN 80-7067-845-3
- NOWAK, S.: Metodologie sociologických výzkumů, Svoboda, Praha 1975
- OUDOVÁ, D.: Syllabus z vybraných témat psychologie osobnosti, Gaudeamus, Hradec Králové 2002
- PASCH, M. at al.: Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině, Portál, Praha 1998, ISBN 80-7178-127-4
- PELIKÁN, J.: Pomáhat být, Karolinum, Praha 2002
- PELIKÁN, J. a kol.: Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu, SNTL, Praha 1984
- PELIKÁN, J.: Výchova jako teoretický problém, Amosium servis, Ostrava 1995, ISBN 80-85498-27-8
- PELIKÁN, J.: Základy empirického výzkumu pedagogických jevů, Karolinum, Praha 1998, ISBN 80-7184-569-8
- PETLÁK, E. a kol.: Vyučovanie v otázkách a odpovediach, Iris, 2003, ISBN 80-89018-48-3.
- PETTY, G.: Moderní vyučování, Portál, Praha 1996, ISBN 80-7178-070-7
- PETROVÁ, A.: Tvořivost v teorii a praxi, Vodnář, Praha 1999, ISBN 80-86226-05-0
- POSPÍŠIL, O.: Pedagogika dospělých andragogika, UK Praha 2001, ISBN 80-7290-064-1
- PRŮCHA, J.: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání, Portál, Praha 2001, ISBN 80-7178-584-9
- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika, Portál, Praha 1997, ISBN 80-7178-170-3

- PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika, 2. Vydání, Portál, Praha 2002
- PRŮCHA - WALTEROVÁ - MAREŠ: Pedagogický slovník, Portál, Praha 1995, ISBN 80-7178-029-4
- PRŮCHA, J.: Přehled pedagogiky, Portál, Praha 2000, ISBN 80-7178-399-4
- PRŮCHA, J.: Učitel, Portál, Praha 2002, ISBN 80-7178-621-7
- PŘÍHODA, V.: Ontogeneze lidské psychiky II, SPN, Praha 1974
- Quick placement test: Paper and Pen Test, Oxford University Press, GB 2001, ISBN 0-19-453588-6
- PUPALA, OSUSKÁ: Podoby a odkazy teorie konstruktivismu, Pedagogická revue, č. 1, 2000, s. 101-114
- RICHARDS, RODGERS. Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, U.K., 1994
- RICHARDS, J.: The Language Teaching Matrix, Cambridge University Press, 1990, ISBN 0-521-38408-7
- RILEY, P. Discourse and Learning, Longman, U.K., 1991
- SEGER, J., HINDLS, R.: Statistické metody v tržním hospodářství, Victoria Publishing, Praha 1995
- SKALKOVÁ, J.: Aktivita žáků ve vyučování, SPN, Praha 1971
- SKALKOVÁ, J.: Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém, UJEP Ústí n/L., 1993
- SKALKOVÁ, J.: Obecná didaktika, ISV, Praha 1999, ISBN 80-85866-33-1
- SKALKOVÁ, J.: Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu, SPN, Praha 1985
- SKALKOVÁ, J., BACÍK, F.: Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování, ČAV, Praha 1988
- SKEHAN, P. Individual Differences in Second Language Learning, Edward Arnold, U.K., 1989
- SOLFRONK, J.: Organizační formy vyučování, Univerzita Karlova, Praha 1994
- SOUČEK, E.: Základy statistiky, FES UP, Pardubice 2000
- SPIPKOVÁ, V. a kol.: Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na ZŠ, UK Praha 1996, ISBN 80-86039-00-5
- STEVICK, E.W.: A Way and Ways, Newbury House Publishers, 1980, ISBN 0-88377-1470
- STRAUSS, A.: Základy kvalitativního výzkumu, Albert, Boskovice 1999, ISBN 80-85834-60-X
- STŘELEČEK, S.: Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I., Paido, Brno 1998
- STÝBLO, J.: Moderní personalistika, Grada, Praha 1998
- SURYNEK, A. a kol.: Základy sociologického výzkumu, Management Press, Praha 2001, ISBN 80-7261-038-4
- ŠTECH, S.: Všichni na jedničku, UK Praha 1991, ISBN 80-7066-456-8
- ŠTECH, S.: Škola stále nová, Univerzita Karlova, Praha 1992
- ŠVEC, V.: Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku, MU Brno 1998
- ŠVEC, Š. a kol.: Metodológia vied o výchove, IRIS, Bratislava 1998, ISBN 80-88778-73-5
- TALIZINA, N.F.: Psychologičeskije osnovy programmirovannogo obučeniya. Izd. MGU, Moskva, s. 187-199.
- TOLLINGEROVÁ, D., KNĚŽŮ, V.: Programované učení, SPN, Praha 1966
- TRPIŠOVSKÁ, D.: Psychologická diagnostika pro učitele, PF UJEP, Ústí nad Labem 1997, ISBN 80-7044-159-3
- TUDOR, I.: The dynamics of the language classroom 2001, s. 105
- VALIŠOVÁ, A. a kol.: Autorita ve výchově, Karolinum, Praha 1993, ISBN 80-7184-857-3
- VAŠUTOVÁ, J.: Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání, PedF UK, Praha 2002
- VAŠUTOVÁ, J.: Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky, Ústav výzkumu a rozvoje školství, Praha 1999
- VYBÍRAL, Z.: Psychologie lidské komunikace, Portál, Praha 2000, ISBN 80-7178-291-2
- VORLÍČEK, CH.: Úvod do pedagogiky, UK Praha 1994, ISBN 80-7066-862-8
- WIDDOWSON, H.G. Aspects of Language Teaching, Oxford University Press, U.K., 1991

SEZNAM POUŽITÝCH VÝZKUMŮ

APELT, W.: Affektivity in teaching if foreign languages, European Education, Summer 1997, Vol. 29, Issue 2, p. 29

BORTHICK, F.: Designing learning experiences within learnens'zone of proximal development (ZPDs): Enabling collaborative learning on-site and online, In: Journal of Information Systems, Sarasota, Spring 2003, Vol. 17, Iss. 1., pg. 107, 28 pgs

BULL, S.: Raising Learner awareness of Language Learning Strategies in Situations of Limited Resources, Interactive Learning Environments, Vol. 9, No 2, pp.171-200,2001

CRAWFORD, J.: Language Choices in the Foreign Language Classroom: USA, 2004, ISSN 0033-6882

CHAN, V.: Autonomous Language Learning: the Teachers'Perspectives, Taylor & Francis, Vol. 8, No 1, 2003, ISSN 1356-2517

COOK, V.: Using the First Language in the Classroom, Canadian Modern Language Review 57:402-423,2001

DOLLE, J.: Investigating „VLE-ffectiveness“ in Languages, Computer Assisted Language Learning, 2003, Vol.16, No.5, pp.469-490

DOUGHTY,C., PICA, T.: Information cap tasks: Do they facilitate second language acquisition? Tesol quarterly 20: 305-325, 1986

DÖRNYEI, Z.: Psychological Processes in Cooperative Language Learning, The Modern Language Journal, 81, iv. 1997, p. 482-493

EL-HINDI et al.: Beyond classroom boundaries: constructivist teaching with the internet, In: Reading Teacher, May 98, Vol. 51, Issue 8

FORD, E. et al.: A Constructivist Approach to College-Level Economic Education, In: Review of Radical Political Economics, Vol. 32, 3 (2000)

GASS, M.: The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition, The Modern Language Journal 82, pp.299-307, 1998

HANLEY, S.: On Constructivism, In: NSF Cooperative Agreement No. DUE 9255745, 1994

HARRIS, S.: An andragogical model: Learning through life experiences, In: Kappa Delta Pi Record, Indianapolis, Fall 2003, Vol. 40, Iss. 1., pg. 38

HOWARD, B. et al.: The experience of constructivism: transforming teacher epistemology, In: Journal of Research on Computing in Education, Summer 2000, Vol. 32, Issue 4

- KOHONEN, V.: Experiential Language Learning: Second Language Learning as Cooperative Learner Education. In D. Nunan (Ed.) , Collaborative Language Learning and Teaching (pp.14-39). Cambridge:Cambridge University Press), 1992
- KOZULIN, A.: Vygotsky's theory in the classroom. Introduction, European Journal of Psychology of Education, Vol. XIX, No 1, pp. 3-7, 2004
- KINCHIN, I. M.: Effective teacher student dialogue: a model from biological education, In: Journal of Biological Education, Summer 2003, Vol. 37, Issue 3
- LEVINE, G.: Student and Instructor about Targer Language Use, First Language Use and Anxiety: Repord of a Questionnaire Study, The Modern Language Journal 87, 2003, ISSN 0026-7902
- LIBER, O. et al.: The TOOMOL project: supporting a personalised and conversational approach to learning, In: Computers & Education, Volume 34, Issues 3-4, April 2000, Pages 327-333
- LIMÓN, M.: On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal, In: Learning and Instruction 11 (2001) 357-380
- LORD, T.: A comparison between traditional and constructivist teaching in enviromental science, In: Journal of Environmental Education, Spring 99, Vol. 30, Issue 3
- MESTRE, J.: Cognitive Aspects of Learning and Teaching Science, In: Teacher Enhancement for Elementary and Secondary Science and Mathematics: Status, Issues, and Problems, Washington, 1992
- MUNDRO, R.: Learning Styles, Teaching Approaches and Technology, Association for Quality Participation, 2004
- NULDEN, U. E-Education:Research and Practice.Journal of Computer Assisted Learning,17,363-375), 2001
- NYIKOS, M.: Constructivist Theory Applied to Collaborative Learning in Teacher Education, In: The Modern Language Journal, 81,1997,pp.506-517
- OXFORD, R.: Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom, The Modern Language Journal, 81, 1997,pp.443-456
- PAUWELS, P. et al.: The road less traveled, In: Kappa Delta Pi Record, Indianapolis, Summer 2001, Vol. 37, Iss. 4., pg. 164, 4 pgs
- PERKINS, Y. Cognition and Conation in Second Language Acquisition Theory, International Review of Applied Linquistics in Language Teaching, May 1995, Volume 33, Issue 2, Page 142, 23 Pages
- PICA, T.: Classroom Learning, Teaching and Research: A Task –Based Perspektive, The Modern Language Journal, 89, 2005, pp. 339-351

POON,A.: A Challenge for the Developer: issues of interactivity and linguistic-cognitive appropriatenes in English language learning, In: Open Learning, Vol.18,No.2,2003,ISSN 1469-9958

REINARTZ, T. et al.: Learning to make meaning without making „sense“: New media for juxtaposing words to create imagery, In: TechTrends, Washington, Jul/Aug 2001, Vol. 45, Iss. 4., pg. 28, 3 pgs

ROLLNICK, et.al.: A quick and effective way of diagnosing student difficulties: two tier from simple multiple choice questions, African Journal of Chemistry, 1999, Vol. 52, Issue 4

ROVAI, A.: A constructivist approach to online college learning, In: Internet and Higher Education 7 (2004), pg. 79-83

RÜSCHOFF, B.: TechnologyEnhanced Language Learning: Construction of Knowledge and Template-Based Learning in the Foreign Language Classroom, Computer Assisted Language Learning, 2001, Vol. 14, No.3-4, pp. 219-232

SACHS,G.: Developing Cooperative Learning in the EFL/ESL Secondary Classroom, In: RELC,2003,p.338-369,ISSN 0033-6882

SCOTT, L. D.: Real kids, real risks: Effective instruction of students at risk of failure, In: National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin, Sep 2002, Vol. 86, Iss. 632, pg. 19, 14 pgs

SWAIN,M.: Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together, In: The Modern Language Journal, 82,1998,pp.320-337

SCHWIENHORST, K.: Learner Autonomy and Tandem Learning: Computer Assisted Language Learning, 2003, vol. 16, No.5, pp. 427-443

SWEZEY, R.W. : Some Issues Involved in Motivating Teams.In H.F. O'Neil, M. Drillings (Eds.), Motivation: Theory and Research (pp.141-169).Hillsdale,NJ:Erlbaum,1984

SHARAN,SHAULOV: Cooperative Learning, Motivation to Learn, and Academic Achievement. In S. Sharan (Ed.), Cooperative Learning: Theory and Research (pp. 173-202). New York: Praeger,1990

TENENBAUM, G. et al.: Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: an exploratory investigation, In: Learning and Instruction, 11 (2001)

TYNJÄLÄ, P.: Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and traditional learning environment in the university, In: International Journal of Educational Research 31 (1999)

VARONI, S.: GASS,S.: Nonnative/nonnative conversations: A model for negotiation of meaning. Applied linguistics G: 71-90),1985

YAGER, R.: The constructivist learning model, towards real reform in science education, The Science, Teacher 58(6), 1991