

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

**Evropské jazykové portfolio
a jeho vliv na vyučovací klima**

Autor: Mgr. Lenka Kargerová

Školitel: Doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D.

2007

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala samostatně bez cizí pomoci. Vycházela jsem ze svých znalostí, odborných konzultací a literatury uvedené v seznamu.

V Praze dne 6. března 2007


Mgr. Lenka Kargerová

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování svému školiteli, kterým byl Doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D., za jeho vedení a cenné rady, Mgr. Aleně Škaloudové, Ph.D. za pomoc při zpracování statistických údajů i všem dalším pedagogům Univerzity Karlovy v Praze, se kterými jsem měla tu čest se setkat na seminářích a při konzultacích.

Můj velký dík patří i všem učitelům středních škol, kteří umožnili realizaci výzkumné části mé práce.

Anotace

Předmětem práce je projekt Evropského jazykového portfolia (EJP). Cílem bylo ověřit hypotézu, že jeho používání působí pozitivně na vyučovací klima. Empirická část navazuje na dosavadní výzkum klimatu a využívá kvantitativních i kvalitativních metod. Pomocí dotazníkového šetření a pozorování v hodinách bylo zjištěno, že používání EJP ve výuce nejvýrazněji ovlivňuje postoj studentů k učení a vztah mezi učitelem a studenty. Práce přináší poznatky o fungování moderních zahraničních metod v kontextu současného českého školství.

Klíčová slova: Evropské jazykové portfolio, vyučovací klima, metakognice, autonomní učení, sebehodnocení

Annotation

The subject of thesis is the project of European Language Portfolio (ELP). The aim was to confirm the hypothesis that its use in classes positively affects lesson climate. Experimental part connects to the previous climate research and avails quantitative and qualitative methods. Questionnaire and observation techniques revealed that the use of ELP mostly affects students' attitude towards learning and relationship between students and the teacher. The thesis yields findings about modern methods coming from abroad and their functioning in the context of current Czech education.

Key words: European Language Portfolio, lesson climate, meta-cognition, autonomous learning, self-assessment

OBSAH

1	ÚVOD	9
2	TEORETICKÁ ČÁST	
2.1	Definice základních pojmů	11
2.1.1	Prostředí	11
2.1.2	Klima	12
2.1.3	Školní klima	15
2.1.4	Klima školy	15
2.1.5	Kultura školy	16
2.1.6	Étos školy	16
2.1.7	Klima učitelského sboru	17
2.1.8	Klima třídy	17
2.1.9	Vyučovací klima	18
2.1.10	Klima vyučování	19
2.1.11	Sociální klima	19
2.1.12	Psychologické klima	19
2.1.13	Emocionální klima	20
2.1.14	Komunikační klima	20
2.1.15	Organizační klima	20
2.2	Determinanty vyučovacího klimatu	21
2.2.1	Přímé determinanty vyučovacího klimatu	21
2.2.1.1	Učitel	22
2.2.1.2	Studenti	27
2.2.1.3	Cíl	30

2.2.1.4	Vyučovací předmět	32
2.2.1.5	Organizace	32
2.2.1.6	Metody výuky	34
2.2.2	Nepřímé determinanty vyučovacího klimatu	42
2.2.3	Vyučovací klima jako determinant	45
2.3	Evropské jazykové portfolio	47
2.3.1	Funkce EJP	48
2.3.2	Zdroje Evropského jazykového portfolia	52
2.4	Evropské jazykové portfolio jako determinant vyučovacího klimatu	56

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1	Dosavadní výzkum vyučovacího klimatu	58
3.2	Volba metod výzkumu	62
3.3	Formulace hypotézy	63
3.4	Výzkum	64
3.4.1	Dotazník učitelům	65
3.4.2	Dotazník studentům	67

3.4.2.1	Předvýzkum	68
3.4.2.2	Realizace výzkumu	69
3.4.2.3	Dílčí hypotézy	70
3.4.2.4	Analýza výsledků šetření	72
3.4.2.5	Korelační analýza dotazníku	76
3.4.2.6	Faktorová analýza dotazníku	78
3.4.3	Pozorování v hodinách	83
3.4.3.1	Tábor	84
3.4.3.2	Liberec	86
3.4.3.3	Kutná Hora	87
3.4.3.4	Poděbrady	90
3.4.3.5	Hradec Králové	91
3.4.3.6	Analýza výsledků pozorování	93
3.4.4	Reflexe učitelů	95
3.4.4.1	Učitel	95
3.4.4.2	Studenti	97
3.4.4.3	Vyučování	99
3.5	Závěr empirické části	102
4	ZÁVĚR	103
	LITERATURA	104

5 PŘÍLOHY

1	Evropské jazykové portfolio	120
2	Evropské jazykové portfolio	121
3	Evropské jazykové portfolio	122
4	Dotazník učitelům	123
5	Přehled proměnných	124
6	Dotazník pro studenty	126
7	Tabulka četností	127
8	Tabulka hodnot: Chí-kvadrát test nezávislosti	128
9	Graf průměrných hodnot jednotlivých kategorií otázek	129
10	Grafy kumulativních četností odpovědí dle jednotlivých otázek	130
11	Korelační matice	136
12	Faktorová analýza	137
13	Pozorovací arch 1. část	138
14	Pozorovací arch 2. část	139

1 ÚVOD

V médiích se často hovoří o negativním klimatu ve školách. Těžko říct, zda se situace ve školství opravdu zhoršuje, jak by se mohlo zdát, nebo se díky tisku, televizi a internetu zvětšuje dostupnost informací. Tento dojem způsobuje i fakt, že v médiích se o negativních jevech mluví spíš než o těch pozitivních.

Ve spojení se školním klimatem se diskutuje i o dalších aktuálních tématech. U studentů je nutné se zabývat jevem školní neúspěšnosti či problémového chování (např. šikana, kriminalita, vznik závislostí, poruchy stravovacích návyků, přetěžování atp.). Dalším zdrojem rozporů, na který jsme dlouho nebyli zvyklí, je prohlubující se odlišnost sociálních vrstev se všemi důsledky v oblasti výchovy a vzdělávání.

Současná situace ve školství se do velké míry týká každého - nás konkrétně, našich dětí či našeho profesního života. Je nezbytné, aby odborníci různých oborů reagovali na tuto výzvu a na vzniklé otázky hledali odpovědi. Prostředí ve školách se mění, mění se potřeby studentů, role studenta i učitele atd. Jestliže chceme, aby škola svou funkci plnila dobře a efektivně, musíme neustále vnímat, analyzovat, hledat, měnit, reagovat, argumentovat, řešit, hodnotit atd.

Stali jsme se součástí Evropy, čímž dochází k větší migraci obyvatel. Budeme se muset naučit zvládat problémy pramenící z kulturních či etnických rozdílů, se kterými mají v západní Evropě již dlouholeté zkušenosti.

Na druhou stranu nám otevřené dveře Evropy nabízejí široké možnosti studia i získávání pracovních zkušeností. Pro úspěšnou

spolupráci je však nezbytné nalézt společnou řeč, čímž se do popředí zájmu dostává výuka cizích jazyků.

Podobně jako usilujeme o uznání diplomů a osvědčení za hranicemi našeho státu, vznikla v celé Evropě potřeba vytvořit normu pro stanovení úrovně jazykové kompetence. Odborníci z řad lingvistů a pedagogů vytvořili systém, který detailně popisuje šest úrovní znalosti cizího jazyka, jenž je dnes všeobecně známý pod názvem **Společný evropský referenční rámec pro jazyky**.

Na základě této normy je systematizován obsah a forma učebních materiálů, odkazují se ni instituce poskytující jazykové vzdělání, organizátoři mezinárodních zkoušek apod. Na jejím základě vznikl i projekt **Evropského jazykového portfolia**.

Tento projekt vychází vstříc měnící se roli studenta a učitele. Poskytuje studentům větší autonomii, učí je sebemotivaci a sebehodnocení, tedy dovednostem, které jsou naprosto nezbytné pro celoživotní vzdělávání, bez kterého si profesní život v dnešním rychle se měnícím světě lze jen těžko představit.

Ve své práci se zabývám tím, jak Evropské jazykové portfolio působí na vyučovací klima. Věřím, že tento projekt pomáhá zmírnit rozpor mezi potřebami studentů a tím, co jim jsou učitelé schopni nabídnout a zároveň je efektivně připravuje na požadavky života v moderní Evropě.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Definice základních pojmů

Pojem *klima*, který byl původně převzat z oblasti exaktních věd z oboru klimatologie (příbuzný meteorologii) se v současnosti často používá v přeneseném významu i dalších neexaktních vědách, jako je například pedagogika, sociologie atd.

Tento termín se obzvláště v poslední době skloňuje ve všech pádech ve veřejných sdělovacích prostředcích, v odborných diskusích a publikacích. Přesto je vhodné upřesnit základní terminologii, neboť související pojmy ještě nemají zcela ustálený význam.

V českém odborném jazyce se o upřesnění terminologie zasloužili naši přední experti Helena Grecmanová (2003), Jiří Mareš (2000), Jan Lašek (1993), Jan Průcha (1997), Miroslav Klusák (2001) či Alena Škaloudová (2001).

2.1.1 Prostředí

Prostředí je pojem nadřazený, všeobecný. V širokém slova smyslu popisuje zeměpisné, klimatické, společenské, politické podmínky a jedná se o **vnější** prostředí školy. Vztahuje se především k **objektivně** měřitelným aspektům. V rámci vnitřního prostředí školy známe slovní spojení hygienické prostředí, v jehož rozsahu hodnotíme např. světelné, tepelné podmínky ve vyučování, dostatečné množství přestávek, míra hluku apod. Ergonomické či architektonické prostředí se týká především vybavení budov

(variabilita využití prostorů, velikost či tvar učeben, flexibilní uspořádání nábytku atd.). Dál se používají pojmy jako edukační prostředí, vztahující se ke vzdělávání všeobecně, či školní prostředí, týkající se jednotlivé školy.

2.1.2 Klima

Pojem se ve společensko-vědních oborech začal používat jako metafora. Analogie s podnebím byla použita v psychologii organizace a řízení. Možná právě proto, že učitel bývá dnes často přirovnávám k managerovi, který organizuje a řídí práci jiných, se tento pojem prosadil i v pedagogice.

Od doby, kdy se pojem klima objevil v novém kontextu pedagogických věd, se odborníci snaží o jeho přesnou definici, což je velmi obtížné. Jde totiž o pojem všeobecně srozumitelný, většinou chápaný intuitivně, ale přesto těžko přesně uchopitelný. Van de Sijde (1988, s.40) napsal: „Každý ví, oč jde, nikdo jej však nedokáže popsat stejným způsobem.“

Naši odborníci se shodují na tom, že do velké míry jde o **subjektivní** pojem, v porovnání k prostředí, kde zcela převažuje objektivní složka (v porovnání s anglicky psanou literaturou, kde je pojem „environment“ ve většině případů prostě nadřazený pojmu „climate“). Přesto však prostředí může ovlivňovat vyučovací klima, například uspořádáním pracovních míst ve třídě. Při výzkumu klimatu třídy či školy se zpravidla nemůžeme vyhnout nahlížení prostřednictvím vnímání jednotlivých aktérů vyučovacího procesu. Litwin a Stringer (1968, s. 43) chápou klima jako filtr, přes který účastníci vnímají objektivní jevy. Není tedy ani tak důležité, co se reálně děje, ale jak je to vnímáno a hodnoceno.

Klima je vždy specifické pro určitý **kontext**. Generalizace je v této oblasti jen velmi obtížná. Jedná se totiž o složitý, komplexní jev s řadou vazeb na další prvky vyučovacího procesu. Při práci s tímto pojmem je třeba se vyvarovat vytržení z kontextu. Chybou by byly i o oba následující extrémy. Klima svádí k redukci, kdy se v zájmu jasných formulací závěrů snažíme o přílišné zjednodušení a vydáváme část za celek. Na druhé straně i opačná snaha zahrnout vše může výzkumu znatelně uškodit.

Mareš (2003) popisuje klima jako pojem mnohaaspektový a mnohaúrovňový. Používá termín psychologa Solomona „kompozitní proměnná“, neboť v sobě integruje množství prvků. Přesto však klima není pouhým souhrnem izolovaných složek, ale **komplexem** jevů vzájemně provázaných.

Přestože lze klima popsat jako dynamický vnitřně stále se proměňující systém, vyznačuje se velkou setrvačností. Dosáhnout cílené změny v klimatu je nesmírně obtížné, neboť tohoto nelze docílit pouhou změnou několika jednotlivých prvků. Jde o jev **dlouhodobý** na rozdíl od atmosféry, která je jevem krátkodobým vázaným na situaci.

Pojem klimatu zasahuje do mnoha oborů vědeckého bádání.

Klima vždy obsahuje sociální aspekt. Ať se jedná o vyučovací klima, klima třídy, klima učitelského sboru či klima školy, vždy se na jeho tvorbě podílí jednotlivec nebo skupina lidí. Vztah dvou skupin lidí, jednotlivce a skupiny také klima ovlivňuje (např. vztah vedení školy a skupiny učitelů, třídy a jednotlivého učitele).

Pocity a emoce jsou další velmi podstatnou složkou klimatu. Skrze ně klima vnímáme a hodnotíme. Například Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 107) označují klima jako „**emocionální naladění**“.

Pro porovnání uvádím definice klimatu různých autorů. Například naše přední odbornice v této oblasti Helena Grecmanová (2003, s. 17) klima všeobecně definuje jako „odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení“.

Zahn, Kagan, Widaman (1986, s. 351) se snaží pojem vztáhnout ke škole a charakterizují je jako „soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky.“

Mareš (2000, s. 11) hovoří o ustálených postupech vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů určitého prostředí na to, co se odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.

Pojem klima bývá zpravidla dále vymezen přidáváním přívlastků. Jednotlivé školy se snaží prezentovat a na internetových stránkách mluví o pozitivním klimatu ve výuce. Pojem pozitivní či negativní klima je již běžnou součástí žurnalistického slovníku a je všeobecně chápán.

V oblasti seriózního bádání má pojem *pozitivní klima* své jasné místo. Díky inspiraci pozitivní psychologií byla v posledních letech věnována velká pozornost výzkumům toho, co vlastně je pro pozitivní klima charakteristické. Velkým přínosem bylo odhalení několika společných rysů klimat, která byla vnímána jako pozitivní. Bylo to prosociální chování učitelů a žáků, altruismus, vrstevnické učení, přátelství, suportivní a pečující klima školy, ochota hrát hru na vzdělávání (Průcha, 2002, s.51). Možná by bylo zajímavé zjistit, jak mohou být tyto poznatky využity k preventivnímu ovlivňování klimatu.

Lašek (1991, s. 42) a Řezáč (1998, s. 171) citují Moose (1981), který sleduje v klimatu tři dimenze: vztahovou, dimenzi osobního růstu a dimenzi udržování a změny systému. První se

týká vztahů, postojů a způsobů interakce mezi aktéry edukačního procesu. Druhá dimenze, na kterou se hodlám v práci zaměřit, se vztahuje k vnitřním procesům, míře autonomie, možnostem jednotlivce samostatně rozhodovat a jednat, orientace na úkoly, možnosti růstu atp. Třetí dimenze, které se budu rovněž věnovat, se týká zejména organizace a řízení.

Je zřejmé, že se zabýváme pojmem, který je teoreticky nesnadno uchopitelný a měřitelný. Je možné, že na velké množství otázek na počátku budeme reagovat ještě větším počtem otázek v závěru. I přes svou obtížnost jde však o téma lákavé, aktuální a nosné.

2.1.3 Školní klima

Školní klima je velmi širokým pojmem, neboť v sobě zahrnuje i mnohé vnější faktory. Hodnotí se coby projev prostředí, ve kterém je patrná ekologická, společenská, kulturní a sociální složka. Např. lokální umístění školy na venkově či ve městě hraje důležitou roli (přestože tradiční představy o idylickém životě na venkově a zhýralém způsobu života ve městě byly překonány).

2.1.4 Klima školy

V některých materiálech se pojmy školní klima a klima školy používají jako synonyma. Častěji a obzvláště v poslední době je pojem klima školy specifikován v užším významu. Týká se pouze bezprostředního kontextu konkrétní školy a jeho součástí jsou jednotlivá klimata tříd, hodin, sboru atp. Přesto však není klima školy pouhým součtem jednotlivých částí.

Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 107) označují klima školy za „sociálně-psychologickou proměnnou, jež vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.“

V současnosti jsou klimatu školy věnovány rozsáhlé výzkumy a jeho hodnocení se stalo nedílnou součástí sebehodnocení škol.

2.1.5 Kultura školy

Kultura školy je dalším používaným pojmem v této souvislosti. V určitém rozsahu jeho smyslu hovoříme o tradicích, hodnotách, normách chování nebo postojích. Oproti étosu se vztahuje spíše k světské - sekularizované tradici, pravidlům, etice a estetice.

V jiném smyslu, spíše z pohledu školského managementu, je dobrá kultura znakem kvalitní a efektivní školy. Posuzuje se jako jeden z faktorů sebeevaluace školy. Eger a Jakubínová (2001) nabízí na toto téma propracovaný dotazník vhodný i k samostatnému internímu použití ve školách.

Kultura školy má jak svou explicitní zamýšlenou část, tak část implicitní – nevědomou, popř. nechtěnou (například tzv. skryté kurikulum).

2.1.6 Étos školy

Toto cizí vznešené slovo označuje převážně nábožensko-konfesijní etické normy a hodnoty ve škole uznávané a bývá používáno zejména v anglo-saské odborné literatuře. Randhawa (1991, s. 241) potvrzuje, že eticko-náboženské hodnoty v pozitivním smyslu ovlivňují klima školy.

2.1.7 Klima učitelského sboru

Zabývá se ustálenými postupy vnímání a psychosociálními vztahy v rámci učitelského sboru, do kterého může či nemusí být zahrnuto vedení školy. U nás se tomuto problému věnuje Julius Sekera (1994).

Na klima může každý učitel reagovat různě. Například když jeden člen pedagogického sboru dlouhodobě vyvolává konflikty, může jeden učitel situaci racionalizovat a snažit se brát ji jako životní zkušenost, druhý zvolí variantu útěku a bude se nepříjemnému klimatu ve sborovně vyhýbat a třetí si vybere přímý střet a bude se bránit bojem. V každém případě však vstoupí do interakce a klimatu se přizpůsobí nebo se jej bude snažit změnit.

Klima sboru pozitivně i negativně ovlivňuje charakteristiky aktérů, úspěšnost fungování instituce, kvalitu výstupů atd.

2.1.8 Klima třídy

Klima třídy je dle definice „sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 107)

Zde tedy třídu chápeme jako skupinu žáků či studentů. Učitel někdy bývá považován za součást třídy. Výzkumy však potvrdily, že může klima třídy vnímat velmi rozdílně, a i kvůli jeho výlučnému postavení je přesnější jej posuzovat samostatně.

2.1.9 Vyučovací klima

Vyučovací klima se vztahuje na **konkrétní předmět a učitele**. Bylo zjištěno například, že stejná třída reaguje odlišně na různé učitele různých předmětů (Mareš, Lašek, 1990/91, s. 173).

„Vyučovací klima je nejmenší jednotkou. Nemůžeme je ztotožnit s třídním klimatem. V jedné třídě se uskutečňují různá vyučování s různými učiteli. Třídní klima je ovlivněné rozmanitými vyučovacími klimaty. To ovšem neznamena, že by třídní klima bylo pouhým souhrnem nebo bilancí různých typů vyučovacích klimat. Ve srovnání se školním klimatem je vyučovací klima specifičtější fenomén. Škola a vyučování ve třídě jsou organizační jednotky na různých rovinách, které v daném okamžiku podléhají specifickým rámcovým podmínkám. Zatímco školní klima představuje veškeré klima plynoucí z ekologické, společenské, sociální a kulturní dimenze prostředí školy a vytváří dokonce vnější obraz, vztahuje se vyučovací klima především k dimenzi sociální (např. způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navyklých vztahů chování uvnitř skupin a mezi skupinami žáků a učitelů) a kulturní (např. hodnotové vzory, normy, poznávací a hodnotící přístupy).“ (Grecmanová, 2002, s. 3)

Ve svém článku (2003, s. 80) dále autorka uvádí čtyři znaky vyučovacího klimatu.

- 1) Vyučování jednotlivých předmětů je hlavní náplní života ve škole, v jejímž rozsahu dochází k jednání.
- 2) Předmětem zájmu studia vyučovacího klimatu jsou především žáci.
- 3) Vyučovací klima je situačně založené.
- 4) Jde o relativně stálý fenomén, který se mění pouze pod vlivem významných zásahů.

Ve své práci se hodlám zaměřit právě na vyučovací klima, a to ve výuce cizím jazykům.

2.1.10 Klima vyučování

Na rozdíl od vyučovacího klimatu se klima vyučování týká především učitelova působení a jeho činnosti v hodinách.

Z hlediska úrovně či rozsahu skupiny aktérů edukativního procesu tedy mluvíme o klimatu školy, klimatu učitelského sboru, třídy či vyučovacím klimatu.

Přívlastky jako sociální, psychologické, emocionální, komunikační nebo organizační používáme pro označení určité složky klimatu, na kterou soustřeďujeme svou pozornost.

2.1.11 Sociální klima

Hovoříme-li o sociálním klimatu, máme na mysli zejména jeho vztahovou složku, zajímají nás interpersonální vazby, postoje aktérů vyučovacího procesu k sobě navzájem a k ustáleným postupům vzájemné interakce. Vztahy můžeme podle Andrejevové (cituje Samuhelová, 1993, s. 86) zkoumat v horizontální i vertikální rovině.

2.1.12 Psychologické klima

Tento pojem je možné chápat jako určitý protiklad k sociálnímu klimatu. Zatímco sociální klima se vztahuje k interpersonální složce klimatu, psychologické klima se týká intrapersonálních procesů a místo postojů k lidem v jeho rámci

zaujíáme vztah a postoj k učení, jevům a procesům, které se ve škole či třídě objevují.

Většina autorů však tyto dvě složky neodděluje (neboť u tak komplexního jevu, jakým klima bezpochyby je, se tak dá činit jen s velkými obtížemi a omezeními) a hovoří o psychosociálním popř. sociálně-psychologickém klimatu podle zaměření na tu kterou složku.

2.1.13 Emocionální klima

Nálady, pocity, emocionální naladění se promítají jak do sociální tak do psychologické složky klimatu a jsou zároveň charakteristickou a nepostradatelnou součástí klimatu.

2.1.14 Komunikační klima

Zkouáme-li komunikační klima, zajímají nás převážně vnější projevy klimatu. Hodnotíme typické způsoby interakce a komunikace mezi aktéry (viz dále v kapitole Metody výzkumu).

2.1.15 Organizační klima

Zpravidla hovoříme o organizačním klimatu na úrovni školy, na kterém má hlavní podíl management. V rámci školy jako systému se zajímáme o řízení činnosti, zavádění změn, flexibilitu, tvořivost atp. Bezpochyby by však bylo možné podobné procesy pozorovat i na úrovni jednotlivých tříd či vzhledem k jednotlivým učitelům.

Psychologické, sociální, emocionální i komunikační klima se rovněž týká třídy i celé školy.

2.2 Determinanty vyučovacího klimatu

Veškeré edukační procesy mají „multifaktorovou povahu“, což znamená, že na ně působí a ovlivňuje je mnoho determinantů (Průcha, 1997, s. 103).

Sít' jevů a vztahů, které ovlivňují vyučovací klima je spletitá. Fenomény, jenž vstupují do vyučování z širšího kontextu či zprostředkovaně, by se daly označit jako nepřímé determinanty a ty, které se objevují přímo ve vyučování toho konkrétního předmětu, jako přímé. Mezi ty nejzákladnější, které přímo vstupují do vyučování tradičně patří učitel, student, organizace, metody, učební zdroje a především cíl (Průcha, 1999; Hendrich, 1980).

2.2.1 Přímé determinanty vyučovacího klimatu

Na tvorbě vyučovacího klimatu se podílejí v nerovnoměrné míře především jeho přímí účastníci – učitel, jednotliví studenti, skupiny studentů. Zajímavé je, že jde o vztah **reciproční** a klima zároveň působí zpětně na své tvůrce.

Dále bychom si měli uvědomit, že působení jednotlivých aktérů má různou **valenci**. Někdy je to učitel, jindy žák, či skupina žáků, kteří jsou pro klima určující. Učitel může například pocítit velký rozdíl v naladění třídy, jestliže je dominantní student nepřítomen. Pro učitele je práce se třídou snadnější, podaří-li se mu zaujmout vůdčí typy (Cangelosi, 1996, s. 26).

2.2.1.1 Učitel

Učitel hraje při tvorbě vyučovacího klimatu klíčovou roli (Bhusham, 1991, s. 253), a to zejména zpočátku vzájemné spolupráce. Na klima mají vliv kromě osobních vlastností především jeho profesní, odborné, didaktické, sociálně psychologické znalosti, dovednosti a kompetence. Ty se v průběhu jeho kariéry vyvíjejí.

Kyriacou (1996, s. 81) uvádí studii Wragga a Wooda z roku 1984, která se zabývala důležitostí několika prvních hodin na tvorbu vyučovacího klimatu a porovnávala působení zkušených učitelů a praktikujících studentů učitelství. Výzkumníci zjistili, že **zkušení učitelé** dokáží být sebejistější, vřelejší a přátelštější, pracovali v „podnikavém“ duchu, poskytují více podnětů, více využívali kontaktu očima a humoru, stanovili jasná pravidla a lépe upevnili svou autoritu, což pomohlo vytvořit klima odpovídající úspěšnému učení.

Zatímco **nezkušený učitel** mívá problémy s disciplínou, motivací žáků, hodnocením a individuálním přístupem, zkušený učitel zpravidla tyto problémy zvládá lépe. Pro něj je zase obtížné zvládat dlouhotrvající stres, uvědomuje si vysoké nároky a požadavky spojené s jeho profesní rolí. Může se potýkat se syndromem vyhoření (burn-out effect).

Učiteli, u kterého se projeví známky **vyhoření**, sám bojuje se ztrátou motivace a práce pro něj ztrácí smysl, bude jen velmi těžko vytvářet pozitivní klima ve své výuce. Na druhé straně **spokojený učitel**, který učí s nadšením, nachází ve svém oboru zálibu, rád pracuje s dětmi a mládeží, cítí podporu ze strany vedení a je pyšný na žakovské úspěchy, bude tvorba vhodného klimatu nesrovnatelně snadnějším úkolem. Učitelovy motivy, hodnoty, postoje k vyučování a studentům se totiž do klimatu projektují.

Zaměření učitele na výsledky či na sociální procesy (logotrop/paidotrop) může u žáků různého věku hrát různou roli. Studenti středních škol již dokáží do velké míry posoudit odborné a pedagogické kompetence učitele. Mnozí z nich ocení, že ten který učitel „naučí“, i kdyby třeba postrádali přátelštější přístup.

Kyriacou (1996, s. 85) říká, že pro pozitivní klima hodně závisí na tom, jaké vztahy učitel s žáky naváže. „Pro vytvoření vzájemné úcty je do značné míry podstatné, aby žáci z vašich činů zřetelně viděli, že jste učitel kompetentní a že se zajímáte o jejich pokrok, protože připravujete a řídíte efektivní vyučování a své úkoly plníte s maximálním nasazením. Kromě toho i svým jednáním s žáky během vyučování a v osobních kontaktech s nimi jim vyjadřujete, že si vážíte každého žáka jako jednotlivce s jeho individuálními a osobními potřebami.“

Postoj a vztah učitele ke studentům, který oni sami velmi citlivě vnímají, pomáhá utvářet i jejich postoje k učení (Švecová, Vašutová (ed.), 1997, s. 39). Stejný zdroj uvádí názor švédské učitelky: „Nesmíte dítě vnímat jako nepřítele či hrozbu. Je to dítě a vy jste zde proto, abyste mu umožnili vyrůst.“ Podobný názor na roli učitele a studenta zastávají i významní představitelé humanistické pedagogiky Maslow a Rogers (Skalková, 1993). „Základem vztahů v pedagogické komunikaci by měla být úcta k partnerovi, i kdyby to bylo dítě v mateřské škole. Z povahy pedagogické vazby plyne, že starší, zkušenější partner nezneužívá svého postavení, ale mladšímu, méně vyzrálému partnerovi přátelsky (...) pomáhá být.“ tvrdí Josef Maňák (Švec, 2003, s. 62).

Při vytváření kladného klimatu je mnohem snadnější vysílat pozitivní signály, jestliže to, co sdělujeme, i upřímně cítíme, když máme studenty skutečně rádi, vážíme si jich a máme zájem o jejich

pokrok, potom se v roli učitele cítíme uvolněně a sebejistě (Kyriacou, 1996, s. 89).

Častokrát si pedagog ani neuvědomuje, jaké signály studentům vysílá. Znamé jsou účinky **sebesplňujícího očekávání**, který je označován jako tzv. pygmalionský efekt, když se jedná o pozitivní předpověď, případně Golem efekt, je-li očekávání negativní. Podobné jevy jmenuje Prokop (2001, s. 76) a bývají nazývány jako typizace či **labeling** (etiketování). Typizace bude rovněž spojena s určitým očekáváním učitele, např. může očekávat, že dívka, která dbá o svůj vzhled, nemůže mít dobré výsledky ve škole. Při typizaci může kromě vzhledu rozhodovat i sociální původ, pohlaví, rukopis a dokonce i tak zdánlivé maličkosti jako křestní jméno. Labelingem je nazývána situace, kdy žák školy dostane nálepkou např. „nedbalý, líný, neprospívá“ a ostatní tak podle toho k němu přistupují, takže i on sám se s velkou pravděpodobností podle toho bude chovat.

Učitel vyučovací klima ovlivňuje jak bezděčně, tak i záměrně. Cílené působení se týká zejména obsahu vyučování, volby didaktických a metodických postupů.

Způsobem komunikace může učitel vědomě i nevědomě vytvářet naladění ve třídě. **Suportivní** způsob interakce, který se orientuje na studenta, podporuje ho a pomáhá mu, stojí proti **defenzivní** komunikaci, kterou učitel hájí svou moc ve třídě a útočnými reakcemi brání studentům se vyjádřit. **Otevřené partnerství** a otevřená komunikace jsou pro klima prospěšnější než **manipulativní** (Vališová, 1994, s.51) či **trestající** jednání (ironizování, povýšenost, mlčení apod.) pramenící z nejistoty (Gillnerová, Hermochová, Šubrt, 1990, s. 31).

Přiměřená autorita pedagoga je ale pro efektivní práci ve třídě nezbytná. Učitel, který se nechá odvést od učení, může být pro

nenáročnost jeho hodin u určitých studentů oblíbený. „Na druhé straně jsou ale ve třídě studenti, kteří chtějí získávat nové znalosti, mají zájem a chuť se vzdělávat. Takového učitele potom nemají rádi, neváží si ho. Na spolužáky vyvolávající takové situace se zlobí. Ve třídě nemohou vznikat dobré vztahy mezi žáky, atmosféra je chladná a nevlídná.“ (Kašpárková, 2002, s. 53) Naopak přílišná autoritativnost potlačuje žákovskou iniciativu a vyvolává buďto přílišnou závislost na autoritě a neschopnost autonomie (Lašek, 1991, s. 12), nebo vzdor a útočnou reakci. Bojem o moc pak aktéři zbytečně ztrácejí čas a energii, kterou je vhodnější věnovat produktivní práci v hodině (Cangelosi, 1996, s. 56). **Přiměřená a přirozená autorita** je tedy pro pozitivní vyučovací klima a efektivní práci v hodinách podmínkou. Na rozdíl od formální role učitele, která je daná jednou provždy, musí pedagog přirozený respekt svých studentů získávat znovu a znovu (Vališová, 1994, s.53).

Ve způsobu, jakým učitel s žáky komunikuje, se projevuje i styl řízení, který Řezáč (1998, s. 177) rozděluje do čtyř aspektů:

- a) integrující nebo dezintegrující,
- b) nedirektivní či direktivní,
- c) otevřený nebo manipulativní,
- d) tvořivý nebo stereotypní.

Každý způsob vedení vychází částečně z osobnostních předpokladů, profesních postojů a zkušeností každého učitele a bude mít zřejmý dopad na vyučovací klima.

Gillnerová, Štětovská (2003) se ve svém článku věnují možnostem učitele, jak cíleně působit na zlepšení klimatu. Mezi přední profesní dovednosti, které podporují pozitivní klima, počítají podporování **autonomie studentů** – rozvíjení sebereflexe, sebekontroly a seberegulace studentů, odpovědnosti za sebe sama a své učení.

Zároveň by učitel měl umět studenty pochválit a přispět k růstu sebedůvěry a sebejistého vystupování. Dále upozorňují, jak je důležité, aby učitel akceptoval osobnosti studentů a místo hodnotících úsudků jako „Jsi hloupý.“, řekl spíš „Udělal jsi chybu.“, což se vztahuje pouze ke konkrétní situaci a nehodnotí tak celkovou osobnost studenta. Lašek (1991, s. 25) říká, že u adolescentů učitel svým **hodnocením** výrazně ovlivňuje jejich sebepojetí a „může jej formovat po celý další život jedince.“ A to i přesto, že vliv rodičů a učitelů v tomto období slábne.

Komunikace se týká i další doporučení. Schopnost pedagoga naslouchat a projevit jistou dávku empatie jej dále pozvedne v očích studentů. Na rozdíl od dob minulých, kdy se tvrdilo, že učitel by měl své citové projevy zcela potlačit, se dnes většina odborníků přiklání k názoru, že vzájemné interakci s žáky prospěje, jestliže pedagog v rozumné míře dá najevo svou radost, popř. hněv. Jeho **autentické emoce** či názory jsou pro učení cennější než nepřírozeně chladná tvář.

Bhushan (1991, s. 250) tvrdí na základě výzkumu, že víra učitele v nezávislost studentů, jejich schopnost řídit své studium za pomoci učitele snižuje třenice a nezájem o učení. Naopak autoritativní, negativistický přístup a nepřiměřeně přísné hodnocení ze strany učitele údajně zvyšuje třenice a nespokojenost.

Wubbels, Brekelmans a Hooymayers (1991, s. 152) ve svém výzkumu konstatují zajímavý závěr, že učitelé, kteří jsou studenty vnímáni jako vůdčí osobnosti, přátelští a pomáhající a rozumějící studentům, dosahují nejlepších výsledků jak v afektivní, tak v kognitivní oblasti.

Cílem učitele tedy bude najít styl učení, který vyhovuje jeho osobním předpokladům i studentům a zároveň je účinný. Proto je dobré znát sám sebe a své studenty.

2.2.1.2 Studenti

Studenti jsou dalším z aktérů vyučovacího procesu, kteří determinují kvality vyučovacího klimatu.

V jeho vnímání se projevují charakteristické **věkové zvláštnosti**. Mladší žáci cítí vysokou soutěživost a třenice ve třídě. Ve vyšších ročnících vnímají studenti vyučování jako spíš orientované na výkon a na cíl.

Období puberty a adolescence se vyznačuje odklonem od dřívějších autorit směrem k vrstevnickým skupinám a hledáním vlastní identity. Jde o obzvlášť citlivé období pro pozdější schopnost realistického a pozitivního sebepojetí. „Právě pobyt dítěte ve škole, která je polem pro jeho seberealizaci, může přinášet jak pozitivní, tak negativní prožitky, odrážející se v sebepohledu a sebeúctě.“ (Lašek, 1991, s. 16)

Postoj studenta sama k sobě – jeho sebeobraz či sebepojetí do značné míry determinuje jeho působení ve vyučování. Sebereflexe a jistý egocentrismus jsou typickým znakem dospívání. „Dle Fenda (1990) je pro adolescentní sebepojetí nejdůležitější cítit se dobře ve vrstevnické skupině, být do ní plně integrován.“ (Lašek, 1991, s. 21)

Vrstevnická sociální skupina nám pomáhá se orientovat ve světě a utvářet vlastní identitu, aspirace, hodnoty a postoje. Kvalita našeho **sebeпоjetí** vzniká mimo jiné také na základě tzv. sociálního srovnávání (Lašek, 1991, s. 16). Střední škola je místo i období, kdy se vytvářejí pevná přátelství mnohdy na celý život. Postoj spolužáků k učení, jejich reakce na úspěch či neúspěch, ochota pomoci, vzájemná důvěra jsou pro klima třídy podstatné.

Kromě vztahu k sobě a mezi vrstevníky je pro adolescentního studenta důležitá potřeba svobody. Jde o fázi života, kdy se člověk

touží samostatně rozhodovat, ovlivňovat svůj život a zároveň se učí se svou volbou přijmout i zodpovědnost za její důsledky. Právě snahu vyhnout se v přístupu k dospívajícím dvěma protikladným extrémům, přílišnému připoutání na jedné straně a lhostejnosti na straně druhé, považuje Godetová (2001) za žádoucí.

Mezi další potřeby, které ovlivňují učení, patří dvě do jisté míry protichůdné – potřeba afilace a potřeba prestiže. Každý chce, aby ho ostatní měli rádi a zároveň, aby jej respektovali. V didaktické literatuře se často vyzdvihuje kooperativní vyučovací klima nad soutěživé. Nebylo by ale možné spojit při práci v hodině výhody obou? Při skupinové práci například mohou žáci spolupracovat a zároveň být motivováni k lepším výsledkům touhou předčít ostatní skupiny.

Potřeba vyhnout se neúspěchu (trestu) a potřeba úspěšného výkonu (odměna) (Vykopalová, 1992) hrají rovněž svou roli v procesu získávání znalostí a osvojování si dovedností. U každého studenta může převažovat jedna nebo druhá. Poznává-li učitel, co student potřebuje, může u prvních posílit sebevědomí a povzbudit je k vyšším cílům a u druhých potlačit soutěživost a přimět je k prosociálnějšímu chování.

Motivační a volní vlastnosti studentů jsou v učení rozhodující. Oblast potřeb a míra jejich uspokojení má vliv na spokojenost studentů. Každý student přichází do třídy s určitými potřebami. Kromě základních biologických potřeb touží po bezpečí, afilaci, úspěchu, uznání a seberealizaci. Jestliže tyto potřeby nejsou dlouhodobě naplňovány, vznikají frustrace, na které budou studenti různými způsoby reagovat.

Na učiteli je, jak dokáže studenty motivovat. Tím se u nich vytvoří určitá potřeba. Spolu s učitelem mohou stanovit způsob, jak tuto psychickou potřebu naplnit. Jeden student bude na cestě za

splněním cíle houževnatější než druhý, pro jiného bude nízká aspirační úroveň překážkou v pokroku. S tím vším musí učitel počítat, pomáhat studentům překonávat individuální handicap, povzbuzovat je a motivovat je v cestě za poznáním.

Intelektuální schopnosti studentů působí na vyučovací klima v tom smyslu, že práce s bystrými studenty, kteří jsou schopni rychlého pokroku, je pro učitele snadnější a uspokojivější. Učitel je tak spokojenější, což zpětně na klima působí. Objektivně je však podstatnější, zda jsou schopnosti studentů v přiměřeném poměru k požadavkům (Oswald a kol., 1989).

Individuální styly vnímání a učení studentů zpravidla vycházejí z druhů inteligence (multiple intelligence), jak je rozdělil Gardner (1999) - lingvistická, logicko-matematická, vizuální, hudební, kinetická, interpersonální a interapersonální. Schopnost učitele přizpůsobit výuku těmto zvláštnostem přispívá ke spokojenosti studentů a zaujetí školní prací.

Postoj studentů k učení je jedním z rozhodujících faktorů. Celková ochota studentů podat ve vyučování odpovídající výkon a přistoupit na hru o vzdělávání je jedním z hlavních rysů pozitivního klimatu.

Poměr **chlapců** a **dívek** je pro vnímání a působení na vyučovací klima také určující. Pro dívky je typická spokojenost, orientace na úkoly, disciplína. Chlapci mají větší sklon k extrémům v oblasti výkonu. Na jedné straně jsou mezi nimi studenti s velkým nadáním a na druhé straně jsou mezi neúspěšnými studenty chlapci zastoupeni ve větší míře než dívky (Grecmanová, 2003, s. 18).

Macek (1999) zjistil, že dívky jsou sociálně senzitivnější a interakce je pro ně významnější než výkon. Zatímco chlapci jsou rovnoměrně zaměřeni na výkon i sociální interakci a preferují aktivitu a činorodost.

Někteří výzkumníci se věnovali problematice sebehodnocení z pohledu sexových rozdílů a přišli se zajímavým zjištěním. Dívky, které měly v průměru lepší známky než chlapci, měly tendenci se podceňovat a chlapci, u kterých byla klasifikace horší, naopak měli o sobě vysoké mínění (Průcha, 1997, s. 140). Z tohoto je patrné, že formální klasifikace není zdaleka jediným faktorem, který ovlivňuje naše sebehodnocení.

Osobnost jednotlivých studentů a obzvláště těch, kteří získají ve třídě dominantní postavení a mají vliv na ostatní, je pro klima nesmírně určující. Budou – li to lidé se zdravým sebevědomím a pozitivní sebekoncepcí, je pravděpodobnější, že klima bude příznivé pro otevřenou komunikaci a efektivní učení. Jsou to studenti, kteří očekávají úspěch, vítají úkoly, jejichž zvládnutím si dále potvrzují pozitivní přijetí sebe sama.

2.2.1.3 Cíl

Podle mnohých je škola přípravou na život. Jiní tvrdí, že škola přece je život sám. V každém případě škola je součástí života, ale má svá specifika a charakteristiky. Je možné, aby škola byla určitým izolovaným systémem, který do velké míry existuje sám pro sebe, ale je-li škola vedená „**životu blízkým způsobem**“ je pravděpodobnější, že lépe naplní moderní požadavky, které jsou na vzdělávání kladeny a podaří se vzdělat a vychovat harmonického charakterního člověka s aktivním přístupem k životu.

„Cílem výchovně vzdělávací činnosti by nemělo být, podle našeho názoru, pouze vybavit žáky množstvím vědomostí a dovedností, (...) ale rozvinout schopnosti člověka (...) a jeho zájem o učení.“ (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 90)

Cíle vzdělávání všeobecně je možné rozdělit na **kognitivní** (znalosti a dovednosti), **afektivní** (city a vztahy) a **hodnotové** (postoje a ideály). Zatímco na první skupinu cílů se zaměřuje množství didaktických příruček a je poměrně snadné představit si jejich plnění ve výuce, další dvě úrovně již tak jednoznačné nejsou. Možná proto se jim obzvlášť v poslední době věnuje množství expertů.

Skupina odborníků Rady Evropy se pokusila stanovit **klíčové kompetence**, kterými by měl disponovat každý Evropan. Byly rozděleny do několika oblastí – učení se, objevování, myšlení, komunikace, kooperace, práce, reakce na změny (Kalhous, Obst, 2002, s.418-420). Z těchto cílů je zřetelně patrná tendence přesunu od memorování encyklopedických znalostí k osvojování si operačních dovedností. Je zřejmý odklon od tzv. hard skills (konkrétní vědomosti a dovednosti) k soft skills (obecnější dovednosti pro život s informacemi a s lidmi v měnící se společnosti).

Všeobecně byly stanoveny čtyři základní kompetence *umění žít společně* (znalost okolního světa, každodenního života, sociokulturních podmínek atd.), *umění jednat* (sociální a komunikační dovednosti, běžné dovednosti ke každodennímu životu), *umění být* (moje osobnost, hodnoty, vztahy apod.) a *umění učit se* (studijní dovednosti, flexibilita, reakce na změnu atd.).

Vzdělávací systém má však z mnoha důvodů značnou tendenci k setrvačnosti a je otázkou, jak pružně dokáže na tyto požadavky reagovat a reálně je uplatňovat ve výuce. Evropské jazykové portfolio je jedním z projektů, které se snaží vycházet z těchto cílů a požadavků na vzdělávání.

2.2.1.4 Vyučovací předmět

Dalším aspektem, který značně determinuje vyučovací klima, je vyučovací předmět. Každý z nich má svá specifika a vyučovací tradici v tom kterém kontextu. Dreesmann (1982, s. 129) se věnuje výzkumným šetřením, která porovnávají jazykovou výuku a ostatní předměty. Pro **jazykovou výuku** je typická větší nezávislost a více radosti z interakce. Dochází zde totiž přirozeně k více osobním kontaktům, větší flexibilitě v komunikaci než v jiných předmětech.

Z hlediska Bloomovy taxonomie se v jazykové výuce může přirozeně uplatňovat interpretace, analýza, syntéza a aplikace naučeného.

U cizích jazyků je také zřejmé použití mimo školu, a proto je často snadnější studenty motivovat. Navíc jazyk sám o sobě je nejen předmětem studia, ale i prostředkem komunikace, takže je možná pro učitele snadnější do výuky zahrnout témata, která studenty skutečně zajímají, velmi přirozenou a nenásilnou formou.

Přesto je vyučovací předmět pouze jedním z mnoha aspektů, které vyučovací klima ovlivňují.

2.2.1.5 Organizace

V naprosté většině škol u nás je převážná část výuky organizována v **třídně-hodinovém systému** podle školního rozvrhu, který zpravidla platí celý školní rok.

Většina učitelů potvrdí, že rozvrh hodin hraje v efektivitě vyučování podstatnou roli. Ranní i odpolední hodiny či poslední páteční hodina mají svá specifika. Rovněž řazení předmětů za sebou je dalším z faktorů ovlivňujícím vyučovací klima. Hodiny tělocviku či výtvarné výchovy mohou ve studentech probouzet

určité naladění. Zatímco po tělocviku budou žáci nabuzení a připraveni soupeřit, hodiny výtvarné výchovy mohou mít zklidňující až terapeutické účinky, což může ovlivňovat atmosféru následujících hodin a bude-li řazení hodin za sebou trvalé, může být ovlivněno i dlouhodobé klima.

Během mé praxe se mi nejednou stalo, že ačkoli jsem hodinu pečlivě připravila, studenti nereagovali podle mého očekávání. Ztráceli během hodiny motivaci, působili roztěkaně, jakoby duchem nepřítomni. Neměla jsem z hodiny dobrý pocit a dala jsem své rozladění najevo a posléze jsem se dověděla, že následující hodinu píšou důležitou písemku. Podobné reakce studentů zažila kolegyně, když učila v hodině před náročným předmětem obávaného učitele. Kromě emocionálního naladění studentů a nesoustředěnosti ji v efektivní práci bránilo to, že se studenti snažili pod lavicí připravovat na následující hodinu.

Podobně se do hodiny může promítnout i atmosféra či dlouhodobé klima hodin předchozích. Studenti emocionálně reagují na konflikt s učitelem, nečekaný test, způsob práce v hodině apod. a toto naladění může s různou intenzitou doznívat i v následujících hodinách.

Organizace vyučování, např. menší počet žáků ve třídě, při jazykové výuce ovlivňuje možnosti učitele k uplatňování individuálního přístupu ke studentům, podporuje převzetí zodpovědnosti za učební výsledky. Přímá úměrnost mezi velikostí třídy a vyučovacím klimatem však prokázána nebyla (Grecmanová, 2003, s. 12, 14).

Vliv faktu, zda je třída homogenní či heterogenní z hlediska schopností či úrovně znalostí, na vyučovací klima je sporný a ještě nebyl zcela prozkoumán. V protikladu zde stojí důraz na intelektuální výkon či sociální učení.

2.2.1.6 Metody výuky

Kromě metod prezentace a fixace poznatků a dovedností do této kapitoly zahrnuji i celkový způsob práce učitele s učivem a třídou, což se v anglicky psané literatuře nazývá „classroom management“.

Podle Průchy (2002) jsou komunikační a vyučovací postupy a struktury zapojení žáků do výuky dva ze čtyř faktorů určujících klima třídy (dalšími dvěma jsou preferenční postoje a očekávání učitelů k žákům a klima celé školy).

Metody a způsoby práce pedagoga ve třídě odpovídají zpravidla jeho osobnosti a individuálnímu pojetí výuky, které se během studia a praxe vytvářelo (Mareš, 1988; Lašek, 1991, s. 30). Fraser (1991, s. 20) tvrdí, že klimatu prospívá, když učitel nepovažuje proces výuky za pouhé předávání znalostí, ale postupné rozvíjení předchozích vědomostí a dovedností. Určujícím elementem by tedy neměl být učitel, ale právě student.

Použité metody výuky, např. zohledňování přání žáků, samostatné objevné učení, možnost zažít úspěch atp. mohou ovlivnit spokojenost žáků, což může podobný pocit vyvolat i u učitelů a opět se odrazit ve vzájemném vztahu (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 86).

Učení by mělo probíhat v rámci jasných pravidel (Cangelosi, 1996, s. 81; Lašek, 1991, s. 26). Vědí-li učitel i studenti, co mohou jeden od druhého čekat a jsou-li ochotní respektovat pravidla (ať již explicitně vyjádřená nebo latentní), která pomáhají organizaci učení, je ovzduší ve třídě čistší, neboť se tak předchází mnohým případným konfliktům a nedorozuměním, která mohou kazit náladu ve třídě. Jednou z možností, jak pomoci přijetí těchto pravidel, je přimět studenty, aby se podíleli na jejich vytvoření a uplatňování.

Učení probíhá v několika fázích **motivace, plánování, realizace, evaluace a regulace.**

Motivace

Sharp (2002) spojuje motivaci v učení s naplňováním potřeby autonomie, afilace a možností realizovat své schopnosti. Člověk však nemá pouze potřeby, které učení pomáhají, ale i takové, které mu brání. Každý člověk je přirozeně líný, chce se vyhnout zodpovědnosti, nechává rozhodování na ostatních, nechce riskovat neúspěch apod. (Wright, 1987, s.27). Je na učiteli, aby si toto uvědomil a pomohl žákům jejich pohodlnost překonat využitím dalších přirozených potřeb, které naopak vedou k úspěšnému učení. Takovými jsou například potřeba zahnat nudu, zažít úspěch, seberealizovat se, vytvářet sociální kontakty apod.

Seifert (2004) uvádí ve svém článku několik motivačních teorií (self-efficacy, attribution, self-worth, achievement, constructing), podle kterých je hlavním motivačním činitelem víra v dosažitelnost cíle; to, čemu nebo komu úspěch přisuzují, potřeba potvrdit si vlastní cenu; snaha uspět nebo se vyhnout neúspěchu nebo svůj sebeobraz jako schopného či neschopného. V závěru autor upozorňuje, že každá z teorií popisuje část reality a zásadním pravidlem je pracovat se studenty tak, aby věděli, co je cílem, věřili, že jej mohou dosáhnout, a činili tak samostatně s podporou učitele. Podobně cituje Wright (1987, s.27) McGregora (1960): „K dobrému výkonu dokážeme ostatním pomoci pouze tehdy, jestliže sami věříme, že jsou toho schopni.“

„Motivace patří k nejdůležitějším činitelům v učení.“ (Kašpárková, 2002, s. 52) **Vnitřní** motivace je pro dlouhodobé efektivní učení důležitější, neboť vychází ze studenta samotného

(např. si uvědomuje důležitost předmětu pro život, chce si osvojit nové znalosti či dovednosti, dosáhnout svých cílů). Zatímco **vnější** motivace je založená na vnějších pobídkách, jejichž splnění se nemusí nutně shodovat s dlouhodobým cílem a mohou mít časově značně omezenou účinnost (např. studenta baví určitá aktivita v hodině, chce dostat dobrou známku apod.).

Vnitřní a vnější motivace se mohou vzájemně doplňovat, dokonce mohou být v přímém spojení a nebo naopak může vnější utlumit vnitřní. To se může snadno stát, když žák usiluje o známky, ne o poznání.

Špatnou známkou - trestem záměrně vyvolává učitel frustraci, se kterou se student snaží vyrovnat. Nemusí to však znamenat, že se začne více učit. Právě proto řada odborníků a pedagogů upřednostňuje **pozitivní** motivaci.

Motivaci napomáhá několik zásad – zábavnost a novost situace, možnost sociální interakce, smysluplnost, jasný cíl, přiměřená míra autonomie a přiměřená náročnost. Jestliže si student v průběhu učení uvědomuje, co a proč je jeho cílem, věří, že jej může dosáhnout, a přijme-li žák cíl za svůj a ztotožní-li se s ním, dosahuje větší motivace a efektivity (Skalková, 1999, s. 112).

Studenti obzvlášť od určitého věku uvítají, jestliže k nim učitel přistupuje jako k partnerům, kteří jsou schopní podílet se na rozhodování o procesech ve třídě a přijmou za ně zodpovědnost. Ať příliš autoritativní, tak příliš liberální postoj ke studentům, má své výhody, ale i četná úskalí, proto je vhodné volit spíš střední cestu ve formě demokratického (někdy se nazývá integrační) způsobu rozhodování. Nemusí to tedy být nutně učitel, který určuje pravidla hry a plánuje vyučování.

Plánování

Plánování ve vyučování probíhá na různých úrovních. Národní koncepce vzdělávání na jedné straně, plánování jednotlivé aktivity v hodině na straně druhé.

„Když se žáci mohou samostatně a aktivně podílet na formulaci a řešení úloh, které jsou pro ně významné, nestaví se k nim rutině“, ale mají možnost se naučit, „že s užívanou svobodou ponесou za své činy a chování také odpovědnost.“ (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 87) Role učitele je spíš vést než řídit a pomoci tak žákům nalézt sílu sebekázně, sebeřízení a spolupodílení se na osvojování učiva (tamtéž, s. 88).

Realizace

Metody výuky působí na vzájemné vztahy mezi aktéry (Maňák, 1998, s. 45), které se mohou rozvíjet při vzájemné interakci. Rozhovor, diskuse, brainstorming atd. jsou příklady metod, kdy učitel a žáci vstupují do **interakce**.

Avšak ne pokaždé, když rozdělíme studenty do **dvojic** či **skupin**, se jedná o pozitivní kooperativní učení. Je několik pravidel jak se vyhnout charakteristickým patologickým jevům ve skupinové práci, která bychom měli mít na paměti. Mezi negativní jevy ve skupinové práci patří (Johnson, Johnson, 1991, s. 56) spoléhání se, že práci odvedou jiní (free riding), zneužívání cizí práce (sucker effect), že spolupráce těží jen ti šikovní (rich-get-richer), jednotlivec necítí odpovědnost za práci skupiny (diffusion of responsibility), menší motivace k výkonu než u individuální práce (social loafing), spiknutí se proti úkolu (ganging up against the task), neúčelné rozdělení práce (dysfunctional division of labour),

závislost na vedoucím skupiny (dependence on leader), nekonstruktivní konflikt v rámci skupiny (destructive conflict). Smysluplným úkolem, jasným cílem, postupem, rozdělením úloh, monitoringem, zpětnou vazbou a využitím výsledků práce by se nám mělo podařit alespoň částečně tyto záporné vlivy potlačit a vytvořit atmosféru pozitivní vzájemné závislosti (positive interdependence).

Tvořivá činnost a metody s ní spojené (řešení problémů, projekty, hry, hraní rolí apod.) mají pro spokojenost a učební výsledky studentů velký význam, protože se při nich naplňuje potřeba aktivity a seberealizace, uplatňuje se fantazie a imaginace studentů, reflektují se jejich pocity a představy.

Dalším faktorem ovlivňujícím volbu metod mohou být **učební styly** jednotlivých studentů. Odborníci (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 91) doporučují podávat látku stylem tzv. „obloženého chleba“, což znamená střídání metod tak, aby si každý jednatel měl šanci vybrat, co mu vyhovuje.

Evaluace

Dalším krokem ve vyučování je poskytnutí **zpětné vazby**. Pedagog musí reagovat rychle a vyvarovat se riziku, že bude nespravedlivý, na což jsou žáci velmi citliví (Lašek, 1991, s. 26). Největší účinnost má zpětná vazba, je-li poskytnutá okamžitě, což ale samozřejmě není vždy možné.

Hlavní funkcí hodnocení je poskytnutí informace o správnosti, která je dále využita k regulaci. Lašek (1991, s. 31) o hodnocení říká, že působí na sebekoncepci, další motivaci a ovlivňuje další úspěšnost studenta. Je tedy třeba s hodnocením pracovat nanejvýš taktně a uvědomovat si možné dopady na žáka a jeho učení. „Učení je citově vysoce riziková činnost a selhání je často velice bolestivé.“

Pokud žák delší dobu selhává a navíc slyší srážející poznámky učitele o špatných učených výsledcích, může to nepříznivě ovlivnit jeho sebeúctu.“ (Kyriacou, 1996, s. 80)

Jedním ze způsobů, jak se částečně vyhnout možným rizikům, je v hodnocení používat **deskriptivní** a ne hodnotící jazyk, jak radí Cangelosi (1996, s. 256). To znamená, že místo hodnocení celé osobnosti žáka („To jsi ale hloupý kluk, že to nevíš.“) popisují pouze danou situaci („Odpověď na první otázku se ti nepovedla.“) Tím dáváme najevo, že chybovat je přípustné, a zároveň se vyhneme „předprogramování“ žáka ke špatným výkonům.

V hodnocení a motivování studentů učitelé používají různé formy **odměn** a **trestů** (např. slovní hodnocení, známka apod.). Pozitivní motivace bývá zpravidla označována za vhodnější pro psychiku a budoucí učení. Většina odborníků (např. Vykopalová, 1992; Bendl, 2004) se shoduje na tom, že působení trestu na učení a celkovou psychiku dítěte může být sporné, neboť se vyskytují vedlejší negativní účinky. Mnozí zastávají názor, že z tohoto hlediska je nejspíše vhodný trest formou přirozených následků. To znamená například, že se student nemůže plně účastnit skupinových aktivit, když se na hodinu dostatečně nepřipravil, a přirozeným trestem bude to, že mu spolužáci dají najevo, že pro skupinu není takovým přínosem, jakým by mohl být. Pozitivní motivace prospěje otevřenému, kladnému klimatu ve vyučování spíše než nepřiměřené požadavky a represe za jejich neplnění.

Ve většině případů probíhá hodnocení ve školách formou **známek**. Přes nesporné výhody v rychlosti a jednoduchosti tohoto systému, si nemůžeme nevšimnout i určitých negativních jevů s ním spojených. Především, jediným číslem není možné popsat veškeré aspekty žákova výkonu, slabé a silné stránky jeho projevu. Dále už to, že známkou hodnotím pouze výsledek a ne celý proces učení,

může být demotivující, neboť vynaložené úsilí ke stejnému výkonu může být u studentů značně rozdílné. Navíc tím také dávám studentům najevo, že průběh učení je na rozdíl od výsledku nepodstatný. Zpravidla hodnotím studentův výkon v konkrétním čase a ve vztahu ke spolužákům nebo požadovanému výkonu. Není běžné, že by učitel hodnotil známkou pokrok vzhledem k předchozímu výkonu.

Výhradní hodnocení **učitelem** může také mít patologický dopad, neboť odporuje reálné zkušenosti dospělých. Ve škole jsou studenti hodnoceni učitelem, explicitně a poměrně často, zatímco dospělí jsou v pracovním životě hodnoceni zpravidla implicitně (reflektují reakce okolí) a zdaleka ne s takovou frekvencí.

Mnozí učitelé si tyto nedostatky uvědomují a snaží se je různými prostředky kompenzovat. Například hodnocení známkou doplní **slovním** komentářem; povzbuzují studenty, když se jejich úsilí na výsledku hned neprojeví; radí žákům, jak se učit; vyžadují vzájemné hodnocení studentů a **sebehodnocení**, čímž studenty připravují na autonomní celoživotní učení.

Regulace

Učitel v procesu výuky zaujímá různé pedagogické role, se kterými se dokáže více či méně ztotožnit a naplnit je. Může fungovat jako zprostředkovatel informací, instruktor, vzor, pomocník, rádce, organizátor, pozorovatel, zdroj informací, hodnotitel, inovátor apod. Jeho schopnost zaujmout patřičnou roli vzhledem k použitým metodám rovněž ovlivní vyučovací klima.

Všeobecně volba takových metod, které odpovídají přirozeným potřebám studentů, zvýší jejich spokojenost, motivaci, výsledky a sebeúctu. Metody rovněž značně ovlivňují způsob interakce mezi

učitelem a studenty, a tak i vyučovací klima. „Metody výuky tedy mohou vést k dosažení cíle“, kterým je „klima s velkým zájmem jak o pracovní úkoly, tak o lidské stránky.“ (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 90)

2.2.2 Nepřímé determinanty vyučovacího klimatu

Mezi nepřímé determinanty vyučovacího klimatu se řadí prostředí školy, velikost, stupeň a typ školy, školní klima atp. (Grecmanová, 2003, s. 6).

Školní prostředí se promítá ve smyslu společenském, geografickém, meteorologickém, architektonickém či hygienickém.

Vzdělávací politika či prestiž učitelské profese mohou být faktory, které se projektují až do vyučovacího klimatu. Studenti i učitel jsou součástí **společnosti** a do třídy přicházejí s určitým povědomím a očekáváním, které se začalo utvářet dávno předtím, než se skutečně vzájemně setkají. Již způsob dotazování a reakce na odpověď na otázku, zda se student těší do nové školy, může a priori podpořit či zkomplikovat komunikaci mezi učitelem a žáky.

Rodiče mohou velmi významně determinovat postoje studentů, přestože zpravidla nejsou přímými účastníky vyučovacího procesu. Medii a tradicí utvářené všeobecné povědomí o tom, jaký je či má být učitel, jak má fungovat škola či výuka ve třídě, může neúměrně zatěžovat vzájemnou interakci učitelů a studentů.

Významnou roli hraje i geografické **umístění** školy. Přestože se již městské prostředí neztotožňuje s nemravností a vesnické prostředí není považováno za idylické, přesto se rozdílný životní styl promítá do chování a norem ve škole. Klimatické podmínky a počasí rovněž ovlivňují naladění žáků a učitelů (Grecmanová, 2003, s. 7). Obzvláště meteosenzitivní jedinci jsou náchylní trpět podzimními depresemi nebo jarní únavou.

Freiberg (1999, s. 212-214) uvádí příklad, kdy snížení hluku v jedné školní jídelně vedlo k menšímu počtu kázeňských problémů.

„Je prokázáno, že jisté prostory umožňují lepší sociální kontakty, usnadňují proces komunikace, jiné jej znesnadňují.“ (Kraus, 1993, s. 82) **Architektura** školy a třídy může podporovat či potlačovat efektivní spolupráci, otevřenou komunikaci nebo demokratický přístup k rozhodování o záležitostech školy. Měla jsem příležitost navštívit nově zrekonstruovanou školu v nizozemském Alkmaaru, jejímž mottem je „Open Space, Open Mind“ (Otevřený prostor, otevřená mysl), kde různá oddělení školy byla spojena rozlehlou centrální halou v přízemí, kde mohli studenti a učitelé relaxovat, svačit, číst si; a knihovnou s multimediálním centrem v prvním patře. Stěny školy byly tvořeny ohromnými prosklenými plochami. Také do učeben, kabinetů a konzultačních místností v dalších částech školy bylo možné kdykoli nahlédnout skrz prosklené dveře a okna do chodby. Někde byla třída dokonce tvořena pouze posuvnými zástěnami. Takové uspořádání může mít určité nevýhody, v žádném případě však nestaví umělé bariéry v komunikaci mezi lidmi.

Srovnáme - li takové vzdušné světlé prostory s tmavými kamennými chodbami, které jsou běžné u historických budov mnoha škol, nemůžeme se ubránit pocitu, že již nevyhovují organizaci a moderním požadavkům na funkce školy a roli učitele. Starobylé posluchárny a třídy se stupínkem již svým uspořádáním nutí studenty vzhlížet k učiteli a brání jim se projevit jako rovnocenný partner. Zatímco třída útulná, světlá, vybavená potřebnými pomůckami, kterou žáci sami vyzdobí a kde variabilita zařízení umožní snadnější komunikaci, může přispět k dobrému vyučovacímu klimatu. Podobná třída je například typickým rysem alternativních škol jenského typu (Rýdl, 2001).

„Klima školy je složitý systém a změna jen několika částí neovlivní zásadně jeho fungování“ (Mareš, 2003, s. 40). Pouze

dílčí, nekomplexní či **formální změny** mohou klimatu spíše uškodit než prospět, neboť celý systém pak může být vnímán jako nesourodý a chaotický. To, že student a učitel zhruba vědí, co od sebe mohou čekat, je důležitou součástí vzájemné důvěry.

Učitel se například pokusí vylepšit vyučovací klima tím, že nakáže studentům, aby před každou jeho hodinou přeskupili lavice do tvaru písmene U a po hodině třídu opět uvedli do původního stavu, v naději, že se zlepší vzájemná komunikace. Protože vyučovací klima bylo již předem negativní, postoj studentů je od počátku nedůvěřivý, ovlivněný předchozí zkušeností. Klima se touto formální změnou nevylepší a studenti si v horším případě navíc vytvoří negativní filtr k jinému než frontálnímu uspořádání lavic.

Setrvačnost a rezistence vůči změnám jsou typickými rysy vyučovacího klimatu. Přesto je mnohdy žádoucí, aby ke změně došlo. Proto, aby změna proběhla úspěšně a byla trvalá, je dobré vědět, jaká je výchozí situace, co je cílem a jakým způsobem jej dosáhnout. Obzvláště v oblasti vyučování, kde se na změně podílí množství dalších faktorů a spoluaktérů, je přípravná a motivační fáze nesmírně důležitá. Ze stejného důvodu je třeba klást stejný důraz na proces jako na výsledek. Evoluce má zpravidla větší naději dospět k trvalým změnám než revoluce. Chce-li učitel cíleně působit na vyučovací klima ve třídě, má možnost postupnými kroky provést své studenty skrz několik fází reakce na změnu, kterými podle odborníků jsou zděšení, negace, přijetí, realizace, snad až k poslední fázi adaptace.

V USA v sedmdesátých letech minulého století byl prováděn výzkum klimatu školy v závislosti na jejím typu. Byly porovnávány školy klasické (státní, veřejné), alternativní (waldorfské, montessoriovské, jenské, freinetovské apod.) a církevní. Podle předpokladu vykázaly alternativní školy velkou angažovanost

v učení, podporující přístup učitele a přátelské vztahy. Vysoké hodnoty v dimenzi inovace, připravenosti a pohotovosti ke změnám, byly dalším rysem alternativních škol. Překvapivě dobrých výsledků dosáhly alternativní školy i v organizaci a orientaci na učivo, přestože všeobecné mínění tomu odporuje. (Grecmanová, 2003, s. 8) U nás byl podobný výzkum prováděn v devadesátých letech (Průcha, 2001).

2.2.3 Vyučovací klima jako determinant

Na počátku předchozí kapitoly již bylo řečeno, že klima, které je aktéry vyučování tvořeno, má zpětný vliv na své tvůrce. Dále také působí na kvalitu výstupů a fungování instituce (Mareš, 2003, s. 94).

Pozitivní naladění může podpořit efektivitu vyučovacího procesu, zatímco negativní klima ve vyučování mnohdy demotivuje studenty, přispívá ke zhoršení studijních výsledků či dokonce způsobuje zdravotní problémy. Konfliktní atmosféra ve třídě, neúspěch a ironizování vytváří nežádoucí strach a obavy, které přímo biologicky inhibují psychiku dítěte, které pak není schopné projevit své schopnosti, jeho výkon klesá a po delší době se dostavuje frustrace (Klementisová, 1995, s. 19).

Totéž se týká i učitelů. Ve třídě, kde se společně se studenty podaří vytvořit klima podporující učení se, vzájemně si budou důvěřovat, konflikty budou řešit dohodou a učit se s nadšením, je pravděpodobné, že i moje motivace učitele, aby svou práci vykonával co nejlépe, se zvýší. Na rozdíl od situace, kdy ve vyučování zavládne negativní vyučovací klima, jež přispěje ke špatným výsledkům, a dostane se do začarovaného kruhu příčin a důsledků, ze kterého se jen nesnadno nachází východisko. Pro

učitele stejně jako pro studenty je velmi stresující vyrovnávat se přetrvávajícím pocitem vzájemné nedůvěry, nepřijetí a neúspěchu v tom, co dělá.

Pozitivní či negativní klima má vliv v psychické oblasti na sebepojetí, hodnoty, postoje, motivaci, sebevědomí, sebeúctu (Spilková, 2003) a v oblasti vyučovacího procesu i na jeho efektivitu (Lašek, 1991).

Na vztah klimatu třídy a efektivitu vyučovacího procesu se zaměřují mnohé zahraniční výzkumy. Například Ramsden (1991, s. 222) stanovuje tři hlavní rysy klimatu, které přispívají k dobrým školním výsledkům. Jsou to soudržnost, spokojenost a organizovanost.

Je nezbytné si uvědomit vzájemné vztahy v rámci vyučovacího procesu vzhledem k vyučovacímu klimatu. Nicméně nadále budeme s vyučovacím klimatem pracovat jako se závisle proměnnou.

2.3 Evropské jazykové portfolio

Evropské jazykové portfolio (European Language Portfolio) je **projekt** a s ním spojená filosofie, které vznikly na základě potřeb moderní jazykové výuky. Tyto potřeby vycházejí z měnícího se postavení studenta a učitele, z měnících se možností uživatelů jazyka, z nové role jazykové výuky v evropském regionu a nových poznatků metodologie výuky.

Pojem Evropské jazykové portfolio (dále jen EJP) má několik rovin. Výraz portfolio sám o sobě označuje sbírku nejlepších prací, která reprezentuje např. umělce či modelku. Tento původní význam se však do EJP promítá pouze částečně.

V materiální podobě jde o složku, která obsahuje tři části: **jazykový životopis, jazykový pas a sbírku prací a dokladů (dossier)**. Třetí část se uměleckému portfoliu blíží nejvíce. Do ní si student vybírá materiály, kterými dokládá a ilustruje své úspěchy a zkušenosti (např. diplomy, osvědčení, nejlepší písemné práce či zvukový záznam ústního projevu).

Jazykový pas je oficiálním dokumentem, ve kterém nalezneme záznam o úrovni jazykové způsobilosti studenta dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (viz níže).

Jazykový pas poskytuje prostor pro sebehodnocení, hodnocení učitelem či dalšími institucemi mimo školu. Poslední částí je jazykový životopis, ve kterém student sám podle instrukcí detailně hodnotí své jazykové dovednosti, plánuje učební proces a posuzuje svůj pokrok (viz příloha 1). „Jazykový životopis má z pedagogického hlediska klíčovou roli, neboť poskytuje prostor pro reflektivní procesy.“ (Little, Perclová, 2001, s.2)

2.3.1 Funkce EJP

EJP plní několik funkcí. Mezi dvě hlavní patří funkce **informativní a pedagogická**.

EJP poskytuje záznam o jazykových kompetencích svého majitele. Informace zde mohou čerpat studenti sami, jejich rodiče, učitelé, vzdělávací instituce a zaměstnavatelé. EJP může doplňovat formální certifikáty a osvědčení dalšími informacemi a důkazy o jazykových zkušenostech. Zatímco mladším studentům bude EJP sloužit k mapování jejich učebního procesu, studenti na konci docházky se budou zajímat o jeho použití při hledání zaměstnání u nás či jinde v Evropě. Vznik EJP a obzvláště jazykového pasu totiž souvisí se snahou usnadnit zaměstnaneckou a studentskou mobilitu.

S postupným sjednocovacím procesem v Evropě vznikla potřeba sladit regionální a národní jazykové kvalifikace s mezinárodně uznávanými **standardy**. Experti Rady Evropy na základě dlouhodobých studií vytvořili šest úrovní, které se nazývají **Společný evropský referenční rámec** (dále SERR) – Common European Framework of Reference. Tento rámec dělí uživatele jazyka do tří základních skupin – základního, samostatného a **zběhlého**. Každá skupina obsahuje ještě dvě podskupiny, pro které se **vžilo** označení **A1, A2, B1, B2, C1 a C2**. V angličtině lze pro jednotlivé stupně nalézt i slovní pojmenování: Breakthrough - A1, Waystage - A2, Threshold - B1, Vantage - B2, Proficiency - C1 a Mastery - C2. Úrovně A mohou být označeny jako podprahové, B prahové a C nadprahové, přičemž za prahovou úroveň znalosti jazyka je považována minimální kompetence, jež umožňuje uživateli **efektivně** komunikovat v běžných každodenních situacích.

Druhou významnou funkcí EJP je funkce pedagogická. Slouží studentům jako prostředek **zprůhledňující proces učení**. Dává jim do rukou materiál, který je může inspirovat k otázkám co, proč, kdy a jak se učit (viz příloha 2,3). Obzvláště jazykový životopis napomáhá procesu sebereflexe a **sebehodnocení**. V něm totiž žáci samostatně vyplňují, co již zvládli a co by rádi dokázali v budoucnu. S postupným delegováním práv se může zvýšit i autonomie a pocit odpovědnosti studentů za jejich učení.

V jazykovém životopise student nalezne detailní popis subkompetencí - tzv. **deskriptory**, které musí **splňovat**, aby si mohl říci, že se nachází na konkrétní úrovni. Pro každou úroveň jsou deskriptory rozděleny do šesti kategorií, kterými jsou: poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, ústní interakce, ústní projev, strategie a písemný projev. Jednotlivé subkompetence jsou popsány tak, aby si student mohl zaznamenat své úspěchy, popřípadě cíle. Například v oblasti ústního projevu úroveň B1 je jedním ze šesti deskriptorů: „Umím převyprávět děj filmu nebo knížky a popsat své reakce.“ Jazykový životopis nabízí i překlad deskriptorů ve třech světových jazycích a prostor pro záznamy s označením: jazyk, datum, učitel, moje cíle, které je možné vést dle uvážení učitele či studenta různým způsobem.

Při práci s EJP probíhá vyučování v přirozeném koloběhu: **stanovení cíle - volba postupu - realizace - hodnocení**.

Frederic Vester ve své knize „Myslet, učit se... a zapomínat?“ (1997, s. 140 – 143) tvrdí, že učení, aby bylo efektivní musí především respektovat biologické předpoklady fungování našeho myšlení a paměti. Ve svém seznamu třinácti pravidel biologie učebních procesů na prvním místě uvádí *znalost cíle*.

„Dovednost klást si určité cíle by měla být u starších žáků plánovitě podporována.“ (Skalková, 1999, s. 114) Přestože je

zřejmé, že učitel bude mít pravděpodobně erudovanější pohled na to, co, proč a jak se učit, není důvod proč o své volbě studenty přinejmenším neinformovat.

„Na vytváření cílů může učitel někdy spolupracovat i se žáky.“ (Kašpárková, 2002, s. 50) Bude tak využita vzácná příležitost studenty přirozeně motivovat. Možnost volby (postupu, partnera pro spolupráci, tématu apod.) je pro studenty motivujícím faktorem a zároveň je podmínkou pro převzetí odpovědnosti za výsledek. „Žáci si mohou postup řešení sami zorganizovat, přijímají tím větší zodpovědnost za jeho splnění...“ (Kašpárková, 2002, s. 50) Nemohou-li studenti proces učení žádným způsobem sami ovlivnit, nemůžeme od nich v žádném případě čekat, že se za něj budou cítit odpovědní.

Jednou z podstatných myšlenek portfolia totiž je, že učitel by se měl zbavit potřeby nepostradatelnosti a postupně předávat své „know-how“. Nevyučovat, ale učit studenty, jak se mohou učit sami. Obrazně řečeno již nechytá ryby pro studenty, ale učí je rybařit. **Metakognice** (učím se, jak se učím) je pro práci s EJP typická.

To, že studenti budou mít větší přehled o tom, co, jak a proč se učí a jak jim to jde, jim pomůže si dál upevňovat realistické představy o tom, co je v učení možné a efektivní a co nikoli. Reklamní kampaně pochybných jazykových škol či prodejců učebních pomůcek totiž přesvědčují laickou veřejnost o zaručenosti, rychlosti a snadnosti učení různými, mnohdy neuvěřitelnými způsoby. Dörnyei (2001, s. 68) upozorňuje, že realistické představy o učení („realistic learner believes“) jsou předpokladem úspěšného učení a především dlouhodobé motivace.

„Protože do vnitřní motivace patří instinktivní touha po zvyšování schopností i přirozená zvědavost, je možné tuto motivaci žáků podpořit pravidelně poskytovanou zpětnou vazbou o rozvoji

jejich dovedností a schopností. Významné je také poukázání na to, co nového mohou nyní pochopit v porovnání s mírou porozumění, kterou měli před začátkem práce na daných úkolech.“ (Kyriacou, 1996, s. 84)

Podstatnou roli v motivaci studentů tedy hraje zvládnutí učiva a pocit úspěchu. Normativní hodnocení známkou nám často bere možnost této zákonitosti využít a ve snaze být spravedliví studenty hodnocením demotivujeme. Právě EJP nám ale nabízí alternativní pohled na studentův výkon. Nenutí ho totiž srovnávat se neustále se spolužáky nebo normou. Poskytuje mu prostor pro **individuální cíle** a radost z **osobního pokroku**. Hodnotí se sám ve vztahu k předcházejícímu výkonu, předpokladům a úsilí. Pohlíží nejen na výsledek, ale i proces.

To, že učitel již nemá monopol na hodnocení, je rovněž součástí této filosofie. Přestože **sebehodnocení** může být pro mnohé žáky značně obtížnou záležitostí, od určitého věku schopnost sebereflexe stoupá a v období puberty a adolescence je dokonce velmi typická. Abychom tento složitý proces studentům usnadnili, „je dobré dětem zpřístupnit kritéria posuzování, aby dítě mohlo rozumět hodnocení ostatních a učit se hodnotit samo sebe.“ (Spilková, 2003, s. 347) Dále můžeme otevřeně a společně hodnotit a porovnávat práce studentů a postupně přecházet od vzájemného hodnocení k sebeevaluaci.

EJP do jisté míry respektuje i zásady integrovaného učení (Kovaliková, Olsenová, 1995), kterými jsou například: smysluplný obsah, možnost výběru, přiměřený či dokonalé zvládnutí.

Práce s EJP pomáhá upevňovat zodpovědné partnerství učitele a žáka (Gillnerová, Hermochová, Šubrt, 1990, s.6). Cílem práce s portfoliem je naučit studenty být **autonomními a zodpovědnými** za své učení. Perkins (1995) takové studenty

nazývá „SMART learners“, kde SMART je zkratka anglických slov Successful - úspěšný, Motivated - motivovaný, Autonomous - samostatný, Responsible - odpovědný, Thoughtful – rozumný.

EJP pomáhá studentům, aby se z nich stali lidé s aktivním přístupem k životu (Vališová, 1994, s.50), kteří vědomě a cíleně řídí své učení.

2.3.2 Zdroje Evropského jazykového portfolia

Evropské jazykové portfolio je vyústěním několika tendencí, které jsou patrné v evropské vzdělávací politice. Řada dokumentů deklaruje učení se cizím jazykům jako jednu z klíčových priorit (Bílá kniha, Národní program rozvoje vzdělanosti v České republice, Učení je skryté bohatství apod.)

Rovněž podpora jazykové a kulturní tolerance a **plurilingvismu** se do EJP zřetelně promítá. Česká oficiální verze EJP je psána čtyřjazyčně – česky, anglicky, francouzsky a německy. Mimo to samozřejmě může být použita pro záznamy o učení se i dalším, minoritním jazykům.

U nás již bylo vydáno několik verzí EJP pro specifické věkové skupiny např. pro žáky do 11 let, pro žáky ve věku 11 – 15 let, pro studenty od 15 do 19 let, pro dospělé. Každá verze se snaží ideje portfolia přizpůsobit věkovým zvláštnostem v různém designu, formulacích a úkolech. V rychle se měnící společnosti je stále patrnější potřeba, aby se její občané učili nejen v době školní docházky, ale aby se vzdělávali i nadále. Podpora **celoživotního učení** (České vzdělání a Evropa, 1999) je další tendencí rozpoznatelnou v Evropském jazykovém portfoliu.

EJP se obzvlášť v posledních letech stalo v Evropě pojmem, se kterým se setkal snad každý učitel jazyků. Během několika let bylo portfolio v pilotních projektech představeno v různých podobách v mnoha evropských zemích. „Zpětná vazba od jednotlivých učitelů potvrzuje, že EJP může mít na jazykové vyučování silný pozitivní dopad.“ (Little, Perclová, 2001, s.17) Mnoho učitelů, kteří takto EJP hodnotilo, zároveň přiznalo, že práce byla obzvlášť zpočátku velmi nesnadná. Zřejmě právě proto, že EJP představuje měnící se pohled na učení a vyučování, na pozici žáka a učitele v procesu učení apod. Prosazování změn s sebou vždy nese jak radostné zážitky, tak i dílčí bolestná zklamání, mnoho úsilí a velkou námahu.

I přes velmi moderní háv, je zřejmé, že ideje Evropského jazykového portfolia se neobjevily přes noc. Jejich původ je možné vystopovat i v poměrně vzdálené minulosti.

Už Komenský (Didaktika analytická) věřil, že studenti mají vědět, co dělají, mají zažít úspěch, být aktivní a vědět, jak znalosti použijí. Komenský byl také zastáncem dokonalého zvládnutí učiva.

Podobné myšlenky dále v 70. letech minulého století rozvinul Bloom pod názvem *mastery learning*. Podle této teorie, aby student učivo skutečně ovládal, musí projít několika fázemi od reprodukce poznatků až po kritické zhodnocení. Podle této teorie tedy v podstatě nejsou lepší a horší studenti, jsou jen rychlejší a pomalejší. Práce ve škole by měla tedy respektovat individuální tempo učení a zároveň poskytovat pozitivní zpětnou vazbu, zda žák učivo dostatečně zvládl (Solfronk, 1995).

U EJP jsou patrné prvky známé z alternativního školství. Písemné slovní hodnocení individuálních schopností je jedním z požadavků, které se postupně začínají uplatňovat i v nižších stupních tradičních škol.

Individuální týdenní či měsíční plány byly používány ve školách freinetovského typu a nutili studenta k samostatné cílevědomé práci a odpovědnosti za splnění úkolu. Podobný rys lze spatřovat i v jenských školách Petera Petersona (Rýdl, 1998). Daltonský plán klade také značný důraz na individualizaci učení.

Dalším myšlenkovým základem EJP je humanistická pedagogika a psychologie Carla Rogerse, ve které se uplatňuje tzv. celostní pojetí žáka (whole person). Důraz je kladen na rozvoj nejen kognitivní, ale i afektivní složky lidské psychiky. Ve vyučování se staví na vnitřní motivaci, své učení žáci sami regulují a hodnotí. Pocit bezpečí a jistoty pomáhá studentům rozvíjet své schopnosti aktivizujícími a smysluplnými úkoly. Pedagogové k nim přistupují jako k partnerům a o dění ve škole a vyučování se rozhoduje demokratickým způsobem. (Kalhous, Obst a kol., 2002; Solfronk, 1995) Učitel zaujímá roli facilitátora, který neučí, ale umožňuje studentům se učit.

Přestože EJP vychází především z principů individuálního vyučování, není překážkou kooperativnímu způsobu výuky či přiměřenému soutěžení. Právě naopak, šikovnému učiteli může pomoci vytvořit rovnováhu těchto tří tendencí ve způsobu práce třídy.

Moderní vyučování cizím jazykům se rovněž vyznačuje odklonem od přílišného intelektualismu. Zcela v **pragmatickém** duchu chápeme jazyk jako prostředek (instrument) komunikace. Naši prioritou je umět číst, poslouchat, mluvit a psát. Jazyk je pro nás dovednost potřebná k životu. Učíme se jazyk sám a ne pouze vědomosti o jazyku. Znalost gramatiky či reálií změnila své postavení v hierarchii cílů, za jejímž vrchol se dnes považuje efektivní interakce mezi uživateli jazyka.

Přes zřejmé moderní trendy v EJP není třeba neuváženě zavrhnout vše tradiční. Právě naopak, tradici je třeba docenit, v inovacích hledat kořeny minulosti a takzvaně „nevylít s vaničkou i dítě“. EJP nám nabízí nový inspirující přístup k procesu vyučování a učení.

Karel Rýdl varuje v souvislosti s alternativními školami před mechanickým napodobováním a prostým přenosem do jiného kontextu (1994). Dovolila bych se v podobném smyslu připojit s upozorněním na kontraproduktivitu formálního či nekritického prosazování myšlenek Evropského jazykového portfolia.

2.4 Evropské jazykové portfolio jako determinant vyučovacího klimatu

Z předchozích kapitol je zřejmé, že na tvorbě vyučovacího klimatu se podílí značné množství činitelů. Evropské jazykové portfolio může patřit mezi ně.

Z hlediska kategorizace determinantů vyučovacího klimatu se nejspíš blíží metodám výuky, neboť zásadně ovlivňuje určité fáze procesu učení – motivace, plánování, realizace a hodnocení. Počáteční a závěrečná fáze je pro tvorbu pozitivního klimatu určující. Spilková (2003, s. 346) říká, že právě způsob hodnocení žáků zásadně ovlivňuje kvalitu klimatu ve třídě a k učení a vyučování neodmyslitelně patří, přestože například Maňák a Švec (2003) nezahrnují motivační a evaluační fázi mezi metody výuky a soustředí se pouze na fázi prezentace poznatků, fixace vědomostí a dovedností a částečně jejich aplikace. Právě proto, že Evropské jazykové portfolio vyzdvihuje podstatu přípravných a následných procesů v učení, může vyučovací klima zásadně ovlivnit.

Zároveň EJP reprezentuje rozsáhlé změny v oblasti cílů jazykové výuky. Kromě zcela explicitně vyjádřených konkrétních jazykových dovedností EJP skrývá i další cíle, kterými je celoživotní učení a aktivní a zodpovědný přístup ke vzdělávání. Převratnou novinkou je, že EJP dává přímo studentům do ruky nástroj, který jim pomáhá vytvořit si vlastní představu, odkud a kam v učení postupují a na jaké konkrétní úrovni se nacházejí.

Právě proces změn v postavení studenta a učitele, který filosofie EJP podporuje, podstatně ovlivňuje kvalitu vyučovacího klimatu. Práce s portfoliem napomáhá partnerskému vztahu mezi žákem a pedagogem a otevřené komunikaci na téma učení.

Upevňuje postavení učitele v roli facilitátora, který dává studentovi prostor k samostatnému rozhodování a umožňuje mu se rozvíjet.

Protože se EJP nezabývá kooperací mezi studenty a je zaměřeno spíše individuálně, nedá se očekávat, že by práce s ním významně ovlivnila vztahy mezi spolužáky ve třídě. Změny se dají očekávat spíše v oblasti osobních postojů k učení a procesům ve vyučování.

Na základě předchozích předpokladů si dovoluji tvrdit, že práce s Evropským jazykovým portfoliem v souladu s jeho koncepcí kladně ovlivní vyučovací klima.

Tuto hypotézu se budu snažit podpořit výzkumem.

3 EMPIRICKÁ ČÁST

3.1 Dosavadní výzkum klimatu

Mezi naše přední odborníky zabývající se výzkumem klimatu na úrovni školy, třídy či vyučovacího předmětu patří **Helena Grecmanová** (2003), která vychází převážně z německy psané literatury a věnuje se převážně skloubení teorie a praktického výzkumu, **Jiří Mareš** (1995, 2000, 2003), který čerpá převážně z anglicky psané literatury a soustřeďuje se zejména na metodologii výzkumu, **Jan Lašek** (1993, 2001) a **Jan Průcha** (1992, 2001, 2002). Výraznou osobností nastupující generace je **Stanislav Ježek** (2003), který se v této oblasti rovněž věnuje intenzivní vědecké činnosti.

Dosavadní výzkum u nás i v zahraničí nabyt obzvlášť v posledním čtvrtstoletí na intenzitě. Mezi jeho zakladatele patří v Německu **Lewin, Dressmann, Fend, Kahl, Saldern**, v USA tzv. Chicagská škola - **Rudolf Moos** a **Herbert Walberg** a v Austrálii působící **Berry Fraser**.

Ve způsobu výzkumu a jeho zaměření se projevuje různý přístup a pojetí klimatu, např. kognitivní, emoční, behaviorální či vztahové (Ježek, 2003, s. 25). Interdisciplinární charakter klimatu totiž umožňuje uchopení z mnoha úhlů pohledu různých vědních disciplín, jako je pedagogika, psychologie nebo sociologie.

Zajímavý je například **sociometrický** přístup, který u nás zastupoval **Hrabal st. či Wardová (1994)**. Z technik výzkumu se zde využívá například sociometricko-ratingový dotazník, jehož výstupem je sociogram mapující vliv, oblíbenost a výkon jednotlivých studentů (power, likes, skills). Ten vznikl s předpokladem, že učitel, který zná vztahy mezi studenty, může

snáze přispět ke zlepšení klimatu (např. nebude nutit spolupracovat studenty, kterým vzájemná interakce není příjemná).

Sociolingvistický přístup se zaměřuje na verbální projevy aktérů a používá interakční analýzu. Vědci se však věnují i neverbální interakci, popřípadě komunikaci činy. U nás se tomuto přístupu věnuje např. Pelikán (1991, 1995, 1998).

Behaviorální přístup se snaží interpretovat vnější projevy účastníků. **Etnografické** postupy v této oblasti u nás uplatňuje Pražská skupina školní etnografie např. Miroslav Klusák a Alena Škaloudová (2001).

Velmi rozsáhlé výzkumy existují v oblasti percepčního pojetí klimatu. Zabývají se tím, jak zúčastnění klima vnímají.

Percepční (kognitivní) pojetí

Mareš (2003, s. 45) cituje přehledovou studii Andersonové (1982), kde autorka polemizuje nad rozdílem vnímaného a reálného klimatu a dochází k závěru, že je možné data založená na vnímání klimatu přijmout jako přímé indikátory klimatu. Je to totiž vnímání a ne objektivní jevy, které řídí naše chování a reakce.

Respondenty zpravidla jsou studenti, učitelé, vedení školy či rodiče. Avšak ne všichni jsou stejně zruční v uvědomování si a formulování svých vjemů tzv. „**kognitivní reflexe, introspekce**“ (Ježek, 2003), která je pro výzkum nezbytná.

Vnímání ovlivňuje řada faktorů. Jedním z nich může být věk. Dnešní svět je rychlý a agresivní, což se odráží ve vyjadřování, které starší osoba může považovat za neurvalé. Ve škole bude zřejmý vliv sociální role (učitel, student, ředitel). Vnímání učitele a studentů se zpravidla liší. Učitelé a vedení mají tendenci nadhodnocovat a klima se jim zdá lepší (Fraser, 1991, s. 14;

Jakubovski, Tobin, 1991, s. 201), snad kromě 1. stupně, kde je tomu podle Průchy (2002) naopak. Právě tendence ke shovívavosti či přísnosti je typickou chybou, která se v hodnocení vnímání projevuje, podobně jako tendence k průměru.

U studentů je typickým rysem identifikace se skupinou, stylizace, tendence k extrémním hodnotám či vliv haló efektu. Přestože student může mít přehnaně kritický pohled, je jeho percepce klimatu k výsledkům učení relevantnější než vnímání učitele (Wubbels, Brekelmans, Hooymayers, 1991, s. 152; Ramsden, 1991, s. 215).

Učitel ze své pozice pozoruje, dohaduje se, snaží se proniknout do skrytých vztahů, interpretuje zprostředkované informace, takže jeho vnímání toho, co se odehrává v jeho hodinách ve třídě může být dosti zkreslené. Od druhého stupně tráví se třídou třeba jen tři hodiny týdně v omezeném kontextu. Jeho percepce vyučovacího klimatu dál ještě poznamenávají generační rozdíly a profesní zkušenosti.

Osobní zvláštnosti, pohlavní rozdíly či odlišné životní zkušenosti působí na vnímání jak studentů, tak i učitele. Značně odlišné „percepční schéma“ (Ježek, 2003) může mít i úspěšný a neúspěšný student.

Saldern (1992, s. 45) považuje klima za „společnou zkušenost“ a rozlišuje individuální a kolektivní vnímání, čímž vyvstává problém transformace, který nebyl uspokojivě vyřešen. Autor si pomáhá mnohaúrovňovou analýzou, která je určitým krokem vpřed, ale má rovněž svá úskalí.

Respondenti klima hodnotí a vnímají různě. Je otázkou, jakým způsobem výpovědi kombinovat. Souhlasím, že vyučovací klima není pouhým součtem vnímání jednotlivých aktérů. Dosavadní výzkum nám však zatím nenabízí adekvátní řešení tohoto problému.

V budoucnu by snad bylo možné hledat východisko ve spojení sociometrického a percepčního pojetí.

Další otázkou je, do jaké míry je respondent schopen se oprostit od vlivu dojmů nedávných událostí a posuzovat klima a ne atmosféru (Ježek, 2003). Tento jev se nazývá "kontaminace aktuálními událostmi". Většina dosavadních výzkumů používá dotazníkové šetření, které zachycuje pohled respondentů v danou chvíli. Klima je ale jevem dlouhodobým. Longitudiálních výzkumů je však pro svou velkou náročnost v této oblasti velice málo.

Klima lze, kromě časového hlediska, zkoumat i z jiných úhlů pohledu. Je možné srovnávat aktuální versus preferované klima, nebo současné a retrospektivní.

Výzkum klimatu může mít různé cíle např. evaluace efektivity učení, odhalování systému a zákonitostí jeho fungování či hodnocení inovativních zásahů do vzdělávání.

Hodlám se zabývat rozdílem ve vyučovacím klimatu před a po intervenci. Vyučovací klima zde funguje jako závisle proměnná. Vycházím z tvrzení, že klima je možné cíleně měnit, ale jde o záležitost dlouhodobou, řádově měsíců. „Intervence musejí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé“ Mareš (2000, s. 15).

3.2 Volba metod výzkumu

V dosavadním výzkumu klimatu byly zatím jednoznačně preferovány kvantitativní metody v podobě dotazníků a posuzovacích škál. V oblasti školského managementu existují nástroje, které se již velice běžně používají při evaluaci škol z hlediska organizace a komunikace. Např. agentura Scio používá několik zahraničních dotazníků pro autoevaluaci školy.

Tento způsob výzkumu má svou nespornou přednost v množství údajů, které je možné získat v poměrně krátkém čase.

V předchozí kapitole jsem již zmínila některé nedostatky a problémy percepčního přístupu. Zde se ještě objevuje problém **kvantifikace** klimatu. Je otázkou, zda je vůbec možné kvantifikovat natolik složitý a komplexní jev, který zahrnuje nekonečné množství jevů na různé úrovni obecnosti. Mezi jednotlivými prvky klimatu existují reciproční a ambivalentní vazby nerovnoměrné intenzity. Je naprosto nemožné všechny jednotlivosti vyjmenovat. Je nesmyslné považovat je za pouhý seznam proměnných v dotazníku (Ježek, 2003). Mareš (2003, s.91) upozorňuje na problém redukcionismu, kdy složitý jev je rozparcelován do izolovaných složek a jejich souhrn je vydáván za celek.

Interpretace je dalším problémem u tohoto typu výzkumu. Je třeba se vyvarovat chybnému spojování příčin a důsledků, tendenci hledat souvislosti, které nevyplývají přímo z dotazníku.

Přílišná **generalizace** rovněž není žádoucí, neboť každá vyučovací hodina se odehrává v určitých podmínkách, které nelze standardizovat. Toto je specifikum pedagogického výzkumu. Ve výzkumu se proto musíme uchýlit ke kompromisu a neustále si uvědomovat nedostatky té které výzkumné metody či techniky.

Kvalitativní výzkum je určitou protiváhou kvantitativnímu výzkumu a vyžaduje zcela odlišný přístup. Nevýhodou je velká časová náročnost. Další námitkou je způsob, jak zaručit reliabilitu a validitu výzkumu. Na rozdíl od zdánlivě objektivních údajů získaných kvantitativními metodami dává kvalitativní výzkum prostor pro subjektivní pohled. S kvalitativními výzkumnými metodami ještě nemají čeští vědci tak bohaté zkušenosti, ale již poznali, že např. rozhovor či pozorování často umožňují hlubší poznání.

Vzhledem k povaze výzkumného problému jsem se rozhodla skloubit kvantitativní a kvalitativní metodu, což umožní náhled z různých úhlů a eliminaci nedostatků použitých výzkumných technik.

Dotazník učitelům mi usnadnil počáteční mapování problému. **Škálový dotazník** mi pomohl získat velké množství údajů z pohledu studentů. **Písemné reflexe** učitelů mi nabídly hlubší hodnocení z jejich pohledu. **Pozorování** v hodinách mi umožnilo alespoň částečně proniknout do interakce studentů a učitele v kontextu vyučování.

3.3 Formulace hypotézy

Za pomoci těchto výzkumných technik se budu snažit podpořit následující hypotézu:

Práce s Evropským jazykovým portfoliem v souladu s jeho koncepcí kladně ovlivní vyučovací klima v oblasti vztahu studentů k učení, vztahu mezi učitelem a studenty a organizaci učení.

3.4 Výzkum

Podobně jako mnoho dalších výzkumníků v oblasti pedagogiky jsem se během realizace výzkumu musela potýkat s mnoha problémy. Tento způsob bádání je podmíněn ochotou učitelů a vedení školy podílet se na mapování problému a jejich souhlasem s tím, že relativně cizí osoba nahlíží „pod pokličku“ jejich práce. Pro pedagogické pracovníky je výzkum časově a psychicky náročný. Jedná se o zásah do normálního chodu vyučování. Od učitele to vyžaduje notnou dávku sebevědomí a odvahy, mluvit otevřeně o své práci a přistoupit na přítomnost pozorovatele v hodině. Proto mě nepřekvapuje, že mnozí učitelé nepřekonají pocit ohrožení a nejsou ochotni se na podobných výzkumech podílet.

Ve školním roce 2002/2003 jsem se účastnila pilotního projektu MŠMT, jehož cílem bylo představit novou verzi Evropského jazykového portfolia pro studenty ve věku 15 – 19 let. Programu se účastnilo přibližně 50 učitelů ze středních škol z celé České republiky. Ve spolupráci s Jihočeskou univerzitou byla v průběhu celého školního roku organizována série seminářů jak s EJP pracovat. Cílem bylo zajistit, aby s EJP na školách pracovali pedagogové poučení o celkové koncepci portfolia a aby postupně předávali dál své znalosti a zkušenosti.

Ze statistického hlediska by jistě bylo vhodnější účastníky výzkumu vybírat náhodným výběrem, za daných podmínek tento postup ale možný nebyl. Z omezeného počtu 50 kantorů jsem spolupracovala se všemi, kteří byli ochotni se na výzkumu podílet.

3.4.1 Dotazník učitelům

Poté, co se účastníci pilotního projektu z řad učitelů seznámili s idejemi, cíli, způsobem práce a podobou Evropského jazykového portfolia, jsem distribuovala dotazník, jehož cílem bylo zjistit, které aspekty vyučovacího klimatu z pohledu učitelů může práce s EJP ovlivnit.

Při tvorbě dotazníku (viz příloha č. 4) jsem vycházela z existujících zahraničních nástrojů. Například dotazník MCI, CES a CCQ prošly standardizací i v našem prostředí, a to díky systematické práci Mareše, Křivohlavého a Laška. Zdrojem mi byly i další dotazníky publikované ve skriptu Laška (2001) a sborníku editovaném Freibergem (1999).

Dotazník obsahoval 24 proměnných v náhodném pořadí, ze kterých mohl každý učitel zaškrtnout libovolný počet, popřípadě seznam aspektů ještě doplnit. Proměnné se týkaly několika oblastí vyučovacího klimatu:

- 1) **vztah studentů a učitele** (nezávislost studentů, učitelova pomoc z pohledu studentů, komunikace mezi učitelem a studenty, otevřenost v kontaktu, formálnost učitelova přístupu)
- 2) **vztah studentů a učení** (spokojenost studentů v hodinách, pocit úspěchu, míra obtížnosti, angažovanost studentů, orientace studentů na úkoly, zaujetí školní prací, participace studentů v hodinách, personalizace učení, učení se učit, odpovědnost studentů za učení)
- 3) **vztah studentů navzájem** (vztahy mezi studenty v hodinách, třenice ve třídě, soudržnost ve třídě, soutěživost)

- 4) **organizace učení** (diferenciace studentů, individualizace učení, demokracie, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel).

Jak již bylo řečeno v závěru teoretické části, z povahy EJP je možné předpokládat, že práce s ním nejvýrazněji ovlivní vztah studentů k učení, v menší míře potom vztah studentů a učitele a organizaci učení. Neočekávám, že by se učitelé domnívali, že EJP změní vztahy mezi studenty navzájem.

Třicet devět respondentů vypovědělo, že práce s EJP bude mít největší vliv na *odpovědnost studentů za učení* (31 učitelů) a *angažovanost studentů* (28). Mezi další aspekty klimatu, kde učitelé očekávali výrazné změny, patřili *komunikace mezi učitelem a studenty* (24), *otevřenost v kontaktu* (22), *nezávislost studentů* (22), *pocit úspěchu v učení* (20). Dalšími proměnnými, které učitelé označili, byli *učení se učit* (17), *participace studentů* (15), *diferenciace studentů* (13), dále *spokojenost studentů v hodinách* (10), *míra obtížnosti učení* (9). Další položky získaly pouze šest a méně hlasů.

Podle předpokladu z dotazníku vyplynulo, že učitelé očekávají největší vliv práce s EJP v položkách týkajících se oblasti *vztahu studentů k učení* (130 hlasů celkem), v daleko menší míře *vztahu studentů a učitele* (46 hlasů) a *organizace učení* (13 hlasů). Je výmluvné, že žádná z proměnných z oblasti *vztahu studentů navzájem* nepřekročila hranici šesti hlasů. Činnost studentů ve skupinách či dvojicích, projektová práce, komunikativní aktivity, společné řešení problému a další metody učení podporující vztahy mezi studenty totiž nejsou přímo vázané na EJP.

Výsledky tohoto šetření byly použity při sestavování dotazníku pro studenty.

3.4.2 Dotazník studentům

Při vytváření dotazníků pro studenty jsme vycházeli z již existujících dotazníků o klimatu a prostředí třídy. Bylo stanoveno dvanáct kategorií tvrzení (viz příloha 5). Kromě jedenácti kategorií, které vybrali v dotazníku učitelé, byla pro kontrolu zařazena i jedna kategorie z oblasti *vztahu studentů navzájem*.

Každou kategorii tvoří čtyři tvrzení, která jsme museli upravit vzhledem k tomu, že výzkum je zaměřen na klima třídy v konkrétním předmětu a ne ve třídě všeobecně a týká se středních škol.

Kategorii *spokojenost v hodinách a obtížnost učení* jsme čerpali z dotazníku MCI (My Class Inventory), jehož autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986) a který byl v našich zemích představen a použit J. Laškem (1988). Tento dotazník obsahuje ještě další tři kategorie tvrzení a zkoumá klima třídy na základní škole 3. – 6. třídy, proto bylo nezbytné jej přizpůsobit pro starší studenty.

Kategorie *angažovanost studenta a jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi studenty v hodinách, učitelova pomoc a podpora a orientace studentů na úkoly* jsme si vypůjčili z dotazníku CES (Classroom Environment Scale) stejných autorů B. J. Frasea a D. L. Fishera (1986). Dotazník se týká žáků 7. a 8. tříd základních škol a studentů středních škol a hodnotí ještě další dvě proměnné.

Komunikace mezi učitelem a studenty je kategorií, kterou jsme vytvořili na základě dotazníku CCQ (Communication Climate Questionnaire) autora L. B. Rosenfelda (1983), který se týká komunikačního klimatu, které učitel vytváří.

Nezávislost studentů, diferenciacie studentů a participace jsou tři z pěti proměnných, které pocházejí z dotazníku ICEQ (Individualized Classroom Environment Questionnaire) autora B.J. Frasiera (1990).

Kategorii **učit se učit** jsme čerpali z dotazníku CLES (Constructivist Learning Environment Scale), který vytvořili P. C. Taylor, B. J. Fraser a D.L. Fisher (1997) a obsahuje ještě další čtyři proměnné.

Proměnná **pocit úspěchu** byla vytvořena samostatně podle vzoru ostatních kategorií.

Celý dotazník (viz příloha 6) tedy zkoumá dvanáct kategorií proměnných po čtyřech tvrzeních. Celkem si tedy student přečte čtyřicet osm vět, které zhodnotí souhlasím (S) či nesouhlasím (N). Vzhledem k vysokému počtu otázek jsme se rozhodli zavrhnout škálové odpovědi pro jejich větší časovou náročnost při vyplňování a vyhodnocování dotazníků.

3.4.2.1 Předvýzkum

První podoba dotazníku byla distribuována v listopadu 2002 a prezentována na konferenci Klima současné české školy konané v Olomouci v lednu 2003. Připomínky odborníků a zpětná vazba od studentů a učitelů nám daly podnět k četným změnám v podobě dotazníku a plánování výzkumu.

Přestože vnímání studentů je pro vyučovací klima směrodatné, museli jsme uznat, že je to problém natolik komplexního charakteru a nebude možné jej podchytit pouze dotazníkovou formou a pouze z pohledu studentů. Proto kromě dotazníkového šetření budeme provádět rovněž pozorování ve třídách a interview s učiteli.

Využijeme i reflexe učitelů, kteří pilotovali EJP na středních školách, na jejich zkušenost ve třídách.

Učitelé (celkem 6), kteří zadávali dotazníky ve svých třídách, a jejich studenti (celkem 108) se vyjadřovali k podobě dotazníku, srozumitelnosti a jednoznačnosti otázek, což nás přimělo k několika změnám. Dvojznačné a nesrozumitelné otázky byly v dotazníku nahrazeny nebo přeformulovány.

Další změnou bylo rozšíření možností odpovědí. Kromě souhlasím (S) nebo nesouhlasím (N) mohli studenti napsat i nevím (X). Aby bylo možné dotazníky vyhodnotit počítačem, byly tyto symboly převedeny na nominální hodnoty – kladná odpověď za tři body, neutrální za dva a záporná za jeden. Nutno poznamenat, že tvrzení, která jsou v příloze 4 označena písmenem **R**, jsou reversní, takže odpověď N je počítána za tři body.

Pro tvorbu dotazníku jsme využívali zahraniční zdroje. Překladem či přenosem do odlišných kulturních podmínek ale může dotazník ztratit na jasnosti a srozumitelnosti. Předvýzkum pomohl odhalit některé nedostatky dotazníku.

3.4.2.2 Realizace výzkumu

V červnu 2004 jsme oslovili všech 31 učitelů středních škol, kteří úspěšně absolvovali pilotní projekt a získali osvědčení školitele Evropského jazykového portfolia pro střední školy. Dvanáct učitelů z tohoto počtu rozdalo dotazník ve svých třídách.

Vycházíme z předpokladu, že adolescenti jsou již schopni obecně posoudit své vnímání vyučovacího klimatu. Abychom se v co největší možné míře vyhnuli kontaminaci aktuálními událostmi, byli učitelé v průvodním dopise požádáni, aby dotazník studentům zadali k vyplnění na začátku první hodiny po dnech volna.

Při vyhodnocování jsme vzorek rozdělili do tří částí: skupina učitelů **A**, kteří s portfoliem pracují v té konkrétní třídě, skupina učitelů **B**, kteří s portfoliem pracují, ale ne právě v té konkrétní třídě, a skupina učitelů **C**, kteří s portfoliem nepracují vůbec.

Tento postup nám umožnil zjistit, zda se změny pod vlivem EJP vztahují pouze na jeho konkrétní podobu nebo zda mají myšlenky EJP vliv na celkový přístup učitele i v dalších jeho třídách, kde s EJP přímo nepracuje.

Podařilo se získat dotazníky z šestnácti tříd dvanácti různých učitelů, kteří s EJP během roku skutečně pracovali, tedy celkem od 216 studentů ve skupině A. Ve skupině B se objevilo deset tříd osmi různých učitelů, celkem 130 studentů. Pro srovnání byly distribuovány dotazníky ve třinácti třídách osmi učitelům, kteří se do projektu přihlásili, ale nakonec s EJP nepracovali. Celkový počet studentů ve skupině C je 249.

3.4.2.3 Dílčí hypotézy

Vzhledem k tomu, jakou volnost učitelé práce s Evropským jazykovým portfoliem nabízí, a rovněž s ohledem na fakt, že metody a techniky, které portfolio zahrnuje, mohou být učitelem použity i nezávisle na EJP, je velmi obtížné předem odhadnout, na který aspekt klimatu ve třídě bude mít EJP nejvýraznější vliv.

Protože hlavní těžiště práce s EJP leží v postupném zvládnutí sebehodnocení, dá se předpokládat, že pro studenty i učitele bude snazší přizpůsobit obtížnost učení aktuálním znalostem a dovednostem. Schopnost studentů hodnotit sebe sama, své výkony a úspěchy ve studiu by měla rovněž pomoci tomu, aby studenti snáze dosáhli **pocitu úspěchu**. Důležité je rovněž, že pocit

úspěchu nezažijí jen nejlepší studenti, ale že každý bude vědět, že zvládl látku určité úrovně.

Studenti si v EJP stanovují individuální cíle, kterých by chtěli ve studiu dosáhnout. Je proto velmi pravděpodobné, že učitel bude nucen alespoň částečně výuku přizpůsobit heterogennímu charakteru třídy. Tím, že například nechá studenty rozhodnout, které aktivity se budou v hodině věnovat nebo kolik času nad ní stráví, přispěje k větší **diferenciaci studentů**.

Diskuse a jiné aktivity, které se týkají samotného procesu učení se a nutí studenty se zamyslet nad různými způsoby a styly učení se, k nimž EJP rovněž dává podnět, pravděpodobně naučí studenty **se učit**. Postupně studenti poznají nejen, co se učit, ale i jak se to učit, čímž získají **nezávislost** a pravomoc fundovaně rozhodovat o průběhu hodiny. Učitel tak má díky EJP možnost si ze studentů vytvořit rovnocenné partnery, kteří nejenže získají možnost do průběhu hodin zasahovat, podílet se na nich, ale budou umět svá rozhodnutí zdůvodnit. **Zodpovědnost** za studijní výsledky se postupně částečně přesune ze strany učitele směrem ke studentům.

Očekáváme, že užití Evropského jazykového portfolia ve výuce jazyků výrazně pozitivně ovlivní tyto proměnné: **pocit úspěchu, diferenciace, nezávislost studentů, učit se učit a odpovědnost studentů za učení**.

Dá se také předpokládat, že nepřímým důsledkem práce s EJP bude zlepšení **komunikace mezi učitelem a studenty**, zvýšení počtu studentů, kteří jsou **spokojeni v hodinách, participace a také angažovanost a zapojení studentů v hodinách**.

Neočekáváme, že práce s EJP ovlivní **vztahy mezi studenty v hodinách**.

3.4.2.4 Analýza výsledků šetření

V první řadě musím předeslat, že vyučovací klima bylo všemi studenty celkově ve většině aspektů hodnoceno až překvapivě pozitivně (viz příloha 7). Z celkového počtu odpovědí všech 596 dotazovaných studentů bylo více než 56% pozitivních, téměř 30% neutrálních a pouze 16,3% negativních.

Podíváme-li se na každou ze tří skupin studentů samostatně, zjistíme, že podle našich předpokladů, hodnotí skupina A, která pracuje s Evropským jazykovým portfoliem, klima ve třídě pozitivněji než skupina studentů C, jejichž učitel se s EJP nesetkal. Vyučovací klima je natolik komplexní jev, na který má vliv mnoho dalších faktorů, že i rozdíl 5,5% u kladných odpovědí můžeme považovat za signifikantní.

Dalším zajímavým zjištěním, které vyplývá z porovnání výsledků skupiny A, B a C, je fakt, že jestliže učitel používá EJP v jedné třídě, ovlivní to i způsob jeho práce a tím i klima v ostatních hodinách, které učí. Velmi dobrých výsledků bylo dosaženo ve skupině B, mnohdy i lepších než ve skupině A. Což může ukazovat na to, že myšlenky jsou podstatnější než konkrétní podoba EJP, která může být pro učitele a studenty zpočátku spíš překážkou.

Zhodnotíme-li každou otázku podle kategorií samostatně, můžeme tvrdit, že se nám podařilo prokázat na hladině významnosti α 0,05, že v kategoriích **spokojenost studentů, pocit úspěchu, komunikace mezi učitelem a studenty a obtížnost učení** existuje statisticky významný rozdíl mezi všemi položkami těchto kategorií (viz příloha 8).

Studenti první skupiny A mají hodiny jazyků raději, hodnotí je jako zábavnější, jsou celkově spokojenější a užijí si i více legrace.

Zároveň však odpovídají, že se hodně naučí, mají pocit, že již dosáhli určité úrovně znalostí, učitel je často chváli a studentům se ve výuce daří. Je velice zajímavé, že bylo dosaženo tak dobrých výsledků právě v těchto dvou kategoriích, které bývají zpravidla považovány za protikladné. Může to tedy znamenat, že je možné, aby studenty výuka bavila a zároveň měli pocit, že se toho hodně naučili.

Další kategorií, ve které bylo dosaženo významného rozdílu, je **komunikace mezi učitelem a studenty**. Studenti mají pocit, že učitel jim více rozumí, dokáže se na problémy podívat očima studentů, věnuje se jejich otázkám a problémům a je ochoten o nich diskutovat.

V kategorii **obtížnost učení** studenti tvrdí, že v hodinách učitelů, kteří pracují s EJP, na ně nejsou kladeny přemrštěné nároky, dokáží pracovat bez cizí pomoci, v hodinách umí pracovat nejen chytrí studenti a většina studentů ví, jak dělat svou práci a jak se učit.

Zdá se, že ve třídách, které používají EJP, se student skutečně stává určujícím činitelem ve výuce. EJP poskytuje učiteli zpětnou vazbu a ten je pak schopen výuku lépe přizpůsobit úrovni znalostí a potřebám studentů a věnovat se jejich otázkám a problémům.

V kategoriích **angažovanost studentů a nezávislost studentů** byl potvrzen statisticky významný rozdíl pouze ve třech ze čtyř otázek.

Studenti vnímají, že do činnosti v hodinách vkládají hodně energie, nezabývají se věcmi, které se učení netýkají a skutečně se soustředí na učení. V otázce, zda studenti čekají na zvonění, nebyl rozdíl mezi první a třetí skupinou statisticky významný. Fakt, že si studenti v portfoliu sami určí cíle, kterých chtějí dosáhnout,

pravděpodobně zvyšuje jejich motivaci a školní práce je potom více zaujme.

V kategorii **nezávislost studentů** vyjadřuje skupina A skutečnost, že to není pouze učitel, kdo vybírá aktivity, materiály a studenty pro spolupráci, kdo rozhoduje o tom, co kdo v hodinách dělá a že studenti mají možnost ovlivnit průběh hodiny. Na druhou stranu více studentů stejné skupiny tvrdí, že je to učitel, kdo určuje, kdo a kdy při hodině mluví. Tento překvapivý výsledek by se dal vysvětlit tím, že studenti, kteří již jsou schopni pracovat samostatně a nezávisle na učiteli, vnímají jeho snahu řídit komunikaci při hodině daleko více negativně, než studenti, kteří jsou na učiteli závislejší.

Odovědnost za učení, participace a otevřenost v kontaktu jsou tři kategorie, u nichž se statisticky významný rozdíl projevil pouze ve dvou položkách.

V podstatě můžeme říct, že píle a snaha studentů se projevuje ve znalostech a dovednostech všech studentů bez ohledu na to, zda pracují s EJP či nikoli. Procento studentů v první skupině, kteří s tímto stanoviskem souhlasí, je sice o něco větší, ale ne statisticky významné. Stejná situace nastala u tvrzení, že studenti sami mohou ve velké míře přispět ke zlepšení svých studijních výsledků. V této otázce jsme u 96% studentů první skupiny a 92% z celkového počtu obdrželi kladnou odpověď. Znamená to, že jen malé procento studentů má pocit, že úsilí, které na učení vynakládají, nevede ke zlepšení studijních výsledků. Přesto však přibližně dva až tři studenti v každé třídě tuto beznaděj pociťují.

Studenti používající EJP ve výuce si dokáží lépe uvědomit význam školního předmětu pro svou budoucnost. Asi proto, že jsou nuceni formulovat to, co se naučili, a to, co se naučit chtějí, si

dokáží lépe představit, jakým způsobem tyto znalosti a dovednosti použijí v budoucím praktickém životě. Při plánování cílů jim také dána možnost zahrnout i to, co očekávají, že budou v reálném životě potřebovat.

Větší procento studentů skupiny A si uvědomuje, že učitel nenese výhradní zodpovědnost za to, jestliže student něco neumí.

Podle vnímání studentů skupiny A spolu učitel a studenti lépe vycházejí a je mezi nimi menší odstup. Tohoto výsledku bylo s velkou pravděpodobností dosaženo proto, že učitel studentům při práci s EJP postupně předává část svých pravomocí a jedná se studenty jako s rovnocennými partnery schopnými přijmout tyto pravomoci spolu s nezbytnou zodpovědností.

Naprostá většina studentů bez ohledu na to, zda používají EJP nebo ne, se nebojí a nestydí požádat učitele o radu.

Diferenciace studentů je další ze zkoumaných kategorií. Oproti předpokladům se nepodařilo prokázat, že EJP usnadňuje diferenciaci a individuální přístup ke studentům. Jednou možnou příčinou by mohl být fakt, že učitelé sami se teprve učili tento nový materiál a přístup používat. Proto nejprve pracovali s celou třídou, než přistoupí k náročnější individuálně diferenciované výuce, ke které EJP dává podnět.

Další kategorií, u které jsme očekávali lepší výsledky ve třídách používajících portfolio, byla kategorie **učit se učit**. Toto očekávání však nebylo potvrzeno. Ve druhé, kvalitativní části šetření bude potřeba se na tento problém zaměřit. Příčinou by mohl být fakt, že dovednost učení se je brána jako samozřejmost a studenti si neuvědomí, že se vlastně neumějí učit, dokud se o tomto problému nedozví něco víc.

Dotazníkové šetření potvrdilo, že práce s Evropským jazykovým portfoliem pozitivně ovlivňuje vyučovací klima, obzvláště

v aspektech *spokojenost studentů, pocit úspěchu, komunikace mezi učitelem a studenty a obtížnost učení*. Oproti předpokladům se nepodařilo prokázat, že projekt EJP působí kladně na *diferenciaci studentů a učení se učit* (viz také příloha 9 a 10).

3.4.2.5 Korelační analýza dotazníku

Přestože je zřejmé, že vyučovací klima je jevem, který nelze komplexně a do hloubky pokrýt jakkoli precizně připraveným dotazníkovým šetřením, považuji za přínosné odhalit dílčí souvislosti mezi jednotlivými položkami dotazníku.

Korelační analýza (viz příloha 11) nám pomohla rozkrýt některé vztahy mezi jednotlivými otázkami. Nejsilnější korelace byla zjištěna mezi položkami 1 a 13, 1 a 25, 13 a 25, 16 a 40. Tvrzení číslo 1 *Studenty baví práce v hodinách*, tvrzení 13 *Mnoho studentů není v hodině spokojeno* a tvrzení 25 *Studenti z naší třídy mají tyto hodiny rádi* patří všechna do jedné kategorie (*Spokojenost v hodinách*). Poměrně vysoké korelační koeficienty nalezneme vzájemně mezi všemi položkami této kategorie, včetně tvrzení 37 *V hodinách je legrace*.

Položky číslo 16 *Studenti se v hodinách zabývají věcmi, které se učení vůbec netýkají* a číslo 40 *Studenti se v hodinách skutečně soustředí na učení* rovněž spadají do společné kategorie otázek (*Angažovanost studenta a jeho zaujetí školní prací*).

Jazykový význam u položek 1 *Studenty baví práce v hodinách*, 13 *Mnoho studentů není v hodinách spokojeno* a 25 *Studenti naší třídy mají tyto hodiny rádi*, jakož i u otázek 16 *Studenti se v hodinách zabývají věcmi, které se učení vůbec netýkají* a 40 *Studenti se v hodinách skutečně soustředí na učení* je evidentně

velmi podobný. Vysoký korelační koeficient nám ukazuje mimo jiné i na to, že studenti skutečně odpovídali podle smyslu tvrzení. Jinými slovy tento fakt svědčí o reliabilitě šetření.

Další kategorií, která vykazuje silné vazby mezi jednotlivými položkami, je *Komunikace mezi učitelem a studenty*, kde jsou provázané zejména otázky 5 *Tento učitel mi dává pocit, že mi rozumí*, 17 *Tento učitel se umí podívat na naše studijní problémy našima očima* a 41 *Tento učitel je ochotný diskutovat a polemizovat s námi o problémech učení*.

Vztahy mezi studenty v hodinách je rovněž kategorií, mezi jejímiž položkami byly zjištěny vysoké korelační koeficienty na druhou stranu korelace s ostatními položkami je většinou poměrně nízká. Tato kategorie je tedy vůči ostatním přesně vymezená, zatímco kategorie *Komunikace mezi učitelem a studenty* a *Otevřenost v kontaktu* jsou vzájemně značně provázané zejména v položkách 5 *Tento učitel mi dává pocit, že mi rozumí* a 33 *Mezi učitelem a studenty je velký odstup až bariéra*. Tento vysoký koeficient ukazuje pravděpodobně na to, že studenti mohou přílišný odstup učitele vnímat i jako nedostatek porozumění.

Dále bylo zjištěno, že největší provázanost s ostatními položkami existuje převážně u tvrzení všeobecnějšího charakteru např. 1 *Studenty baví práce v hodinách*, 5 *Tento učitel mi dává pocit, že mi rozumí*, 7 *Učitel studenty často chválí*, 13 *Mnoho studentů není v hodinách spokojeno*, 17 *Tento učitel se umí podívat na naše problémy našima očima*, 20 *Učitel vyučuje aniž by on nebo studenti kladli otázky*, 25 *Studenti naší třídy mají tyto hodiny rádi*, 33 *Mezi učitelem a studenty je velký odstup až bariéra*, 37 *V hodinách je legrace* a 40 *Studenti se v hodinách skutečně soustředí na učení*.

Nejvyšší hodnota pro nepřímou korelaci byla zjištěna mezi položkami 40 *Studenti se v hodinách skutečně soustředí na učení* a 47 *Všichni studenti v hodinách dělají stejnou práci ve stejný čas*. Tento vztah by snad bylo možné vysvětlit tím, že studenti nejsou zvyklí na diferenciované učení a to, že student nedělá to samé, co ostatní, považují za nesoustředění se na učení. V ostatních případech však záporný korelační koeficient nepřesáhl absolutní hodnotu 0,3.

3.4.2.6 Faktorová analýza dotazníku

Při tvorbě dotazníku jsem vycházela především ze zahraničních zdrojů a jednotlivé kategorie jsem čerpala převážně z již existujících a ověřených výzkumných technik. Vznikl tedy dotazník o čtyřiceti osmi položkách rozdělených do dvanácti kategorií. V důsledku nového uskupení položek a také díky přenosu do odlišného kulturně-sociálního prostředí však toto rozdělení nemusí odpovídat reálnému obrazu vyučovacího klimatu v tomto novém kontextu. Z těchto důvodů jsem se rozhodla použít faktorovou analýzu a ověřit faktorovou strukturu položek.

Faktorová analýza sledovala seskupení položek do 12 faktorů (kategorií). Čím je hodnota faktorového náboje vyšší (minimálně 0,3), tím se více potvrzuje, že položky k sobě v rámci kategorie patří (viz příloha 12).

Do faktoru 1 bylo zahrnuto celkem 21 položek, z čehož položky 1 *Studenty baví práce v hodinách*, 13 *Mnoho studentů není v hodinách spokojeno* a 19 *V hodinách se toho hodně naučíme* mají nejsilnější faktorový náboj. Zdá se, že pocit studentů, že se mnoho naučí, do velké míry souvisí s jejich spokojeností. Stejnou informaci lze vyčíst i z korelační matice (viz příloha 11). Mezi další

položky prvního faktoru s vysokým nábojem patří číslo 5 *Tento učitel mi dává pocit, že mi rozumí*, 9 *Učitel a studenti spolu dobře vycházejí* a 25 *Studenti naší třídy mají tyto hodiny rádi*. Z toho můžeme usuzovat, že vztah studentů a učitele je rovněž směrodatný pro pocit spokojenosti v hodinách. Do prvního faktoru spadají všechna tvrzení kategorie *Spokojenost v hodinách*.

Faktor 2 byl vytvořen z jedenácti položek. Nejvyšší hodnotu dosáhly položky číslo 11 *Různí studenti dělají při hodině různou práci*, 16 *Studenti se v hodinách zabývají věcmi, které se učení vůbec netýkají*, 42 *Student má možnost ovlivnit průběh hodiny* a 47 *Všichni studenti v hodinách dělají stejnou práci ve stejný čas*. Všechna tvrzení faktoru 2 se týkají organizace výuky. Do tohoto faktoru se sdružily tři položky kategorií *Nezávislost studentů* a *Diferenciace studentů*.

Faktor 3 obsahuje celkem 5 položek a čtyři z toho patří do kategorie *Učit se učit*. Jedná se tedy o vztah studentů k učení jako takovému.

Faktor 4 zahrnuje položky 4 *Studenti v hodinách vkládají do každé činnosti hodně energie*, 27 *Jestliže student něco neumí, je to proto, že ho to učitel nenaučil*, 28 *Studenti v naší třídě čekají na zvonění, až „padne“*, 30 *Učitel rozhoduje o tom, kdo co v hodinách dělá*, 39 *Studenti sami mohou ve velké míře přispět ke zlepšení svých studijních výsledků* a 40 *Studenti se v hodinách skutečně soustředí na učení*. Položky obsažené ve faktoru 4 spadají částečně do kategorie *Angažovanost studenta a jeho zaujetí školní prací* (4, 28, 40) a *Odpovědnost za učení* (27, 39). Obě tyto kategorie se do jisté míry týkají vnitřní motivace studentů k učení.

Faktor 5 vznikl z položek 2 *V hodinách je učení příliš obtížné*, 6 *Učitel rozhoduje o tom, kdy a kdo bude při hodinách mluvit*, 20 *Učitel vyučuje, aniž by on nebo studenti kladli otázky*, 26 *V naší*

třídě umí pracovat jen chytrí studenti, 30 Učitel rozhoduje o tom, kdo co v hodinách dělá a 32 Studenti kladou otázky. Tento faktor obsahuje po dvou položkách z kategorií Obtížnost učení, Nezávislost studentů a Participace. Společným rysem všech šesti položek sdružených v tomto faktoru je přizpůsobení výuky potřebám studentů v úrovni obtížnosti a jejich požadavkům na průběh hodiny.

Faktor 6 byl vytvořen položkami 3 Píle a snaha studentů se odráží v jejich znalostech a dovednostech, 14 Mnoho studentů dokáže dělat svou práci bez cizí pomoci, 15 Studenti si uvědomují význam tohoto předmětu pro jejich budoucnost, 21 Učitel a studenti se navzájem dobře znají a vědí, co mohou jeden od druhého čekat, 22 Dokážu odhadnout, zda jsem se na test nebo zkoušení dobře připravil/a, 34 Vím, jak se dobře připravit na hodinu a 45 Studenti se nebojí a nestydí učitele zeptat nebo ho požádat o radu. Do tohoto faktoru se tedy řadí položky z kategorie Odpovědnost za učení (3, 15), Učit se učit (22, 34) a Otevřenost v kontaktu (21, 45). Všechny položky faktoru 6 charakterizuje ztotožnění se s rolí studenta, ochota ji naplňovat, pochopení role učitele a pocit, že student ví, proč a jak se učit. Student rozumí, jak fungují součásti systému vyučování včetně jeho samého. Tato jasná představa a pocit úspěchu mu dodávají sebejistotu. Na druhou stranu mohou odpovědi v tomto faktoru naznačovat, že se student cítí jako tzv. misfit (neúspěšný člověk, který nezapadá do systému).

Do faktoru 7 se seskupily položky 6 Učitel rozhoduje o tom, kdy a kdo bude při hodinách mluvit, 14 Mnoho studentů dokáže dělat svou práci bez cizí pomoci, 32 Studenti kladou otázky a 45 Studenti se nebojí a nestydí učitele zeptat nebo ho požádat o radu. Tyto položky ukazují na míru iniciativy v řízení vyučování ze strany studentů či učitele.

Faktory 8 až 12 již neobsahují položky v tak vysokém počtu ani s tak vysokým nábojem jako výše zmíněné faktory. Faktor 8 vytvořily položky 10 *Mám vliv na to, co a jak se budu učit*, 20 *Učitel vyučuje aniž by on nebo studenti kladli otázky* a 23 *Různí studenti používají různé pomůcky a materiály*. Každá z položek spadá původně k jiné kategorii: *Učit se učit* (10), *Participace* (20) a *Diferenciace studentů* (23).

Faktor 9 vznikl z položek 21 *Učitel a studenti se navzájem dobře znají a vědí, co mohou jeden od druhého čekat* a 22 *Dokážu odhadnout, zda jsem se na test nebo zkoušení dobře připravil/a*. Obě položky, každou z jiné kategorie spojuje očekávání studentů.

Faktor 10 obsahoval položky 18 *Učitel vybírá aktivity, materiály, studenty pro spolupráci*, 29 *Tento učitel umí změnit téma hovoru, pokud je mu kladena otázka, která je pro nás důležitá a zajímá nás*, 32 *Studenti kladou otázky* a 35 *Studenti, kteří jsou rychlejší, dostanou jinou práci*. Položky se zabývají podílem učitele a studentů na organizaci výuky.

Faktor 11 sdružuje položky 8 *Studenti vyjadřují své názory v diskusi ve třídě, ve skupinách, ve dvojicích* a 36 *Ve třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství*. Položky mají společný rys v potřebě akceptace a afilace.

Faktor 12 tvoří položky 12 *Studenti v hodinách jsou mezi sebou rádi v kontaktu* a 24 *Studenti nemají moc chuť se mezi sebou v hodinách blíže seznamovat*. Obě položky z kategorie *Vztahy mezi studenty v hodinách* pojí potřeba sociálního kontaktu.

Faktorová analýza nám pomohla odhalit neznámé struktury a komplexní proměnné. Často není snadné nalézt společného jmenovatele pro všechny položky faktoru. Nicméně, je možné vypožorovat určitou tendenci u většiny faktorů. Dotazníkové šetření zkoumá vnímání studentů a stejně tak faktorová analýza potvrzuje

východisko z pohledu studenta. Faktory se sdružovaly převážně dle potřeb a postojů studenta.

Korelační a faktorová analýza sice nepotvrdily rozdělení položek do předpokládaných kategorií, nicméně nám pomohly proniknout do vzájemných vztahů mezi jednotlivými položkami dotazníku. Bylo zjištěno, že ne každou kategorii otázek je stejnou měrou možné považovat za svébytný a nezávislý obraz konkrétní části reflektovaného vyučovacího klimatu. Rovněž míra všeobecnosti je u každého tvrzení různá a je otázkou, zda je vůbec možné srozumitelně formulovat všechna tvrzení v dotazníku tak, aby jednotlivé části reality byly vystiženy v přesně vymezených kategoriích na přibližně stejné úrovni obecnosti. O komplexním pokrytí reality ani nemluvě.

3.4.3 Pozorování v hodinách

Vyučovací klima je problém natolik komplexního charakteru, že není zcela možné jej podchytit pouze dotazníkovou formou a pouze z pohledu studentů. Proto kromě dotazníkového šetření budeme provádět rovněž pozorování ve třídách a analýzu reflexí učitelů. Vzhledem k velké náročnosti daných technik výzkumu na čas a zpracování, budeme nuceni zmenšit výzkumný vzorek. Výzkum budeme aplikovat v pěti třídách různých učitelů na různých školách, kde pracují s Evropským jazykovým portfoliem. Jako kontrolní vzorek použijeme pět tříd ze stejných škol, kde s EJP nepracují.

Zatímco v dotaznících studentům, jsme získali informace o názorech, postojích a vnímání studentů, z reflexí učitelů zjistíme pohled na problém z opačného úhlu, pozorování v hodinách má tu výhodu, že kromě vnějších projevů chování studentů a učitele můžeme odhalit, jakým způsobem spolu tito aktéři vyučování interreagují.

Samozřejmě si musíme uvědomit, že přítomnost pozorovatele do různé míry narušuje přirozené vyučovací klima a aktéři mají tendenci ukázat pouze to, co chtějí, aby bylo viděno. Proto jsem v každé třídě strávila nejméně 4 vyučovací hodiny. Každá hodina sama o sobě je specifická a proto je velmi obtížné vytvářet závěry na jejím základě. Vzorek čtyř hodin již přece jen poskytuje větší množství informací pro porovnávání.

Pro pozorování jsme vytvořili arch, který vychází částečně z teoretických předpokladů a částečně z dosavadního výzkumu. Byl rozdělen do čtyř částí:

- 1) *vztah studentů a učitele*
- 2) *postoj studentů k učení*
- 3) *vztah studentů k sobě navzájem*
- 4) *organizace učení*

Každá kategorie (viz příloha 13, 14) obsahuje šestnáct tvrzení, rozdělených do čtyř částí podle toho, zda jsou pozitivní či negativní a zda se týkají učitele či studentů. U každého tvrzení je prostor pro záznam četnosti či poznámek. Nicméně pozorovací arch jsem používala pouze jako rámeček zaměření a nebylo mým cílem nezbytně vyplnit všech šedesát čtyři políček.

Pozorování jsem prováděla na pěti gymnáziích a odborných školách v Táboře, Liberci, Kutné Hoře, Poděbradech a Hradci Králové.

3.4.3.1 Tábor

Tábor – učitel, který ve třídě pracuje s EJP

Během mého pozorování byly hodiny rozděleny do dvou částí. První část byla vedena převážně tradičním způsobem, kdy tón udával učitel. Zkoušel, vysvětloval, zadával cvičení, vyvolával studenty, kteří mají odpovídat, zadával domácí úkoly apod.

V druhé části hodin studenti pracovali na projektu, jehož téma si sami vybrali. Výstupem projektu měla být módní přehlídka organizovaná pro partnerskou třídu a komentovaná v cílovém jazyce. Studenti pracovali ve skupinách, z nichž každá měla na starosti pro jedno roční období.

Učitel byl pro studenty autoritou, přesto při práci na projektu často i přes upozornění sklouzávali do mateřského jazyka. Učitel

několikrát zasáhl při nekázni. Studenti se nestyděli učitele k sobě přivolat a řešili s ním jazykové problémy.

Studenti se zdáli úkolem zaujati a občas docházelo ke konfliktům mezi nimi, které se ale dařilo v přátelském duchu vyřešit. Několik studentů pracuje spíš v tichosti a samostatně. K předvedení výsledku práce je musí učitel dlouho přemlouvat. Několik málo studentů neodvedlo práci v požadované kvalitě a učitel jejich chyby komentoval.

Cíl práce je studentům zřejmý a diskutuje se o tom, jak si osvojit slovní zásobu z oblasti odívání.

Tábor – učitel, který ve třídě nepracuje s EJP

V oblasti vztahu učitele a studentů se dá říci, že si jsou blízcí nejen věkem. Učitel často vybízí k otázkám. Většina studentů necítí obavu se učitele zeptat na problém a to i bez vyzvání. Učitel se občas věnuje studentům individuálně například si přisune židli ke dvojici studentů, která si neví rady, a řeší s nimi problém.

Studenti jsou často chváleni a je jim poskytována zpětná vazba. Poměrně ochotně prezentují domácí úkoly či výsledky práce v hodině. Nicméně se najdou i studenti, kteří se za celou hodinu neprojeví.

Studenti často pracují v týmu a běžně řeší otázky společně. Využívají možnosti, kterou jim učitel nabídl, a před hodinou přeskupí lavice do tvaru písmene U, takže učitel má možnost ke studentům přistoupit individuálně a studenti vidí do obličeje tomu, kdo mluví.

V hodinách jsou používány různorodé materiály (video, časopisy, divadelní hra apod.), přesto se zdá, že ne všichni

studenti jsou dostatečně motivovaní. Diskusi o cílech nebo metodách učení se jsem během pozorování nezaznamenala.

3.4.3.2 Liberec

Liberec - učitel, který ve třídě pracuje s EJP

Učitel je velice klidný a ke studentům má přátelský až mateřský přístup.

Často zdůrazňuje, kdy a jak studenti látku užijí a kontroluje zda ji všichni rozumí. Motivační část před každou aktivitou je velmi zřetelná. Hodiny jsou velmi pečlivě naplánovány tak, aby všichni studenti byli nuceni se aktivně podílet a často předvádějí rozhovory a jiné výsledky své práce. Učitel studenty často chválí.

Třída má sice frontální uspořádání, na různé aktivity se ale studenti přemisťují či chodí po třídě. Hodiny jsou výborně zorganizované a studenti dostávají jasné instrukce, popřípadě se nebojí požádat o upřesnění.

Dva studenti mají tendenci zaměstnávat pozornost učitele na úkor zbytku třídy a několikrát opravují či jinak komentují chyby spolužáků.

Liberec - učitel, který ve třídě nepracuje s EJP

Učitel jedná se studenty přátelsky, ale poměrně rázně. Humor jak se zdá, je běžnou součástí výuky. Přestože je vtip občas mířen do řad studentů, nevypadá, že by tím studenti trpěli. Část studentů se nebojí ozvat s otázkou či připomínkou, na kterou učitel stručně zareaguje.

Učitel je ve výuce určujícím elementem. Prioritou je udělat v hodině hodně práce. Hodiny mají jasný řád. Studenti vyrušují jen výjimečně. Úkoly v hodině jsou pestré a materiály zajímavé. Diskusí nad cíli či hodnocením aktivit se neztrácí čas.

Učitel určuje kdy a kdo mluví. Zdá se, že někteří studenti se snaží vyhnout tomu, aby je učitel vyvolal. Jestliže student nezná správnou odpověď nebo dlouho váhá, vyvolá učitel jiného studenta. Když učitel na konci hodiny či prezentace nové látky vyzývá k otázkám, nikdo se neptá.

Studenti jsou mezi sebou rádi v kontaktu. Sedí v řadách a pro práci ve dvojicích či skupinách se k sobě otočí. Ve třídě bývá ruch, ale studenti skutečně pracují na úkolu.

Nicméně se najde několik studentů, kteří se dobrovolně do výuky nezapojují a drží se jakoby stranou. Tempo výuky a osobní tempo učitele je pro ně zřejmě příliš náročné.

3.4.3.3 Kutná Hora

Kutná Hora - učitel, který ve třídě pracuje s EJP

Při vstupu do učebny nejprve zaujme uspořádání lavic. Jsou po dvojicích spojené v jeden stůl pro čtyři studenty, takže páry sedí naproti sobě, což podporuje komunikaci jak ve dvojici tak ve skupince.

Je zde kladen velký důraz na výsledky učení a maximální využití času v hodinách. Od první chvíle jsou zde pozorovatelné určité rituály, které usnadňují a urychlují práci. Například si studenti rozdají sešity na pětiminutové písemky na slovíčka, automaticky nadepíší deset čísel pro deset slovíček, po testu každý

napíše jedno slovo na tabuli pro kontrolu, prodiskutují se nejasnosti, studenti si podle známých pravidel písemky vzájemně opravují a známkují, nahlásí známku učiteli, ten některé pochválí, jiné pokárá, seberou se sešity a začíná hodina. Vše nezabere ani deset minut.

Další rituál probíhá jindy při ústním zkoušení, které se řídí dle půlročního rozpisu. To znamená, že odpadá známý stres, když zazní věta: „A k tabuli půjde ...“ Student, který má být tu hodinu zkoušen, se sám přihlásí u stolku učitele. Je zkoušen v sedě s použitím obrázků, zatímco ostatní dělají jinou práci.

V průběhu hodiny se stane, že někteří studenti mají zadání splněno dříve než ostatní. Učitel jim buďto zadá další samostatnou aktivitu nebo vydá pokyn, aby zkontrolovali a porovnali své odpovědi s dalším spolužákem či pomohli opozdilcům. Spolupráce studentů je typickou součástí aktivit v hodině.

Jindy učitel sám prochází po třídě a individuálně pomáhá studentům a navádí je ke správné odpovědi. Učitel dokáže ocenit dobrý výkon studenta a komentuje i pokrok studenta, který ve srovnání s ostatními zaostává, z hlediska jeho individuálních dispozic.

Jestliže na konci hodiny zbude několik minut, rozdají si studenti portfolia, která mají uložena v učebně, a doplní si, co se za poslední dobu naučili.

Dle informací učitele, probíhají pravidelně prezentace témat z oblasti společenských či přírodních věd, která musí studenti zpracovat i představit v cizím jazyce. Jsou hodnoceni podle daných kategorií. Nejprve se hodnotí sami, potom jsou hodnoceni spolužáky a na závěr učitelem. Výslednou známku tvoří ze třiceti procent hodnocení učitele a ze sedmdesáti průměr hodnocení spolužáků a studenta samotného.

Z pozorování je zřejmé, že učitel je dominantní osobností, která určuje pravidla hry. Mezi učitelem a studenty je značný odstup. Přesto studenti mají možnost se ozvat s dotazem či připomínkou, jestliže jsou k tomu vyzváni.

Kutná Hora - učitel, který ve třídě nepracuje s EJP

Tento učitel má rovněž k dispozici učebnu, do které studenti přicházejí na hodiny jazyka. Lavice jsou uspořádány do písmene U, což dává studentům možnost mít zrakový kontakt se všemi spolužáky.

Učitel, přestože nevystupuje příliš autoritativně, si udržuje značný formální odstup. Studenti se snaží vyhnout očnímu kontaktu s učitelem. Jestliže mají studenti odpovídat před třídou, musí je učitel vyvolat jménem. Mají-li nejasnosti, zdá se, že spíše než s učitelem se poradí mezi sebou.

Učitel věnuje dost času úvodní motivační části na začátku úkolu, přesto studenti neprojevují zvláštní zaujetí. Velká pozornost je rovněž věnována kontrole správnosti řešení a jeho zdůvodnění, což učiteli jasně ukáže, zda student dané látce skutečně rozumí. Studenti se velmi snaží vyvarovat se chyb.

Zatímco projevu před celou třídou se studenti snaží vyhnout, při práci ve dvojicích komunikují bez ostychu a efektivně. Při práci ve skupině se někteří z nich drží stranou a dávají více prostoru sebevědomějším spolužákům nebo se jich ptají na jednotlivá slovíčka, popřípadě žádají o kontrolu. Zdá se, že mnohým studentům spíše vyhovuje individuální práce nebo práce s partnerem, kterého si sami zvolí.

Učitelovo sdělení cílů aktivity je součástí motivační fáze. Získání zpětné vazby formou kontroly správnosti či prezentace

výsledků je také věnována pozornost. Ve třídě vládne pořádek a hodina probíhá v pracovním duchu.

3.4.3.4 Poděbrady

Poděbrady - učitel, který ve třídě pracuje s EJP

Během pozorovaných hodin jednal učitel se studenty přátelsky, s humorem, ale poměrně rázně. Občas učitel místo vážného pokárání používá ironii. Zdá se, že studenti přistupují na tento způsob jednání.

Několikrát je učitel vyzívá k dotazům a studenti nemají zábrany klást otázky týkající se výuky. Ale je to převážně učitel, kdo řídí průběh hodiny a určuje, kdy kdo mluví. Je zde kladen velký důraz na kontrolu správnosti. Studenti jsou často hodnoceni, např. za domácí úkol, za jednotlivá cvičení, rozhovory, téměř každý týden se píše kratší test. Studenty tento systém práce nutí k neustálé aktivitě. Dobré výkony několika studentů jsou odměněny pochvalou.

Učitel v rozhovoru se studenty uvádí učivo do kontextu praktického užívání jazyka. Se studenty, kterým se příliš nedaří v testu, diskutuje o jejich domácí přípravě.

Párová komunikace je běžnou součástí hodin. Občas se stane, že studenti, jakmile zjistí, že nebudou hodnoceni, přestanou poslouchat své spolužáky. Učitel, ale usměrňuje každé vážnější narušení disciplíny.

Hodiny jsou precizně naplánovány a je evidentně kladen značný důraz na výsledky učení všech studentů. Nezbývá prostor pro možnost, aby studenti výrazněji ovlivnili průběh hodiny. Většinu času dělají všichni studenti stejnou práci ve stejný čas.

Poděbrady - učitel, který ve třídě nepracuje s EJP

Frontální uspořádání třídy, kdy navíc studenti sedí ve dvojicích či skupinkách, které jsou vzdálené jedna od druhé, neumožňuje pohodlnou komunikaci mezi studenty ani s učitelem. Učitel jedná se studenty z pozice nadřízeného a často používá sarkasmus. Někteří studenti reagují klidně, jiní tyto poznámky nesou dost nelibě.

Učitel musí studenty k odpovědím vyvolávat. Jen zřídka se student ozve bez vyzvání. Zdá se, že někteří studenti se snaží nečinně přečkat hodinu a když jsou vyvoláni, nevadí jim, že neznají odpověď a ani se příliš nesnaží na ni přijít. Na druhou stranu je ve třídě několik studentů, kteří se v tichosti věnují práci a ochotně prezentují její výsledky a vyžadují od učitele zpětnou vazbu.

Zdá se, že většina studentů není příliš ochotná na úkolu spolupracovat. Když učitel zadá aktivitu ve dvojicích či skupinách, někteří se kontaktům se spolužáky snaží vyhnout a dál pracují individuálně.

Učitel se snaží do výuky zařazovat zajímavé, inspirující či humorné aktivity, nezdá se ale, že by se podařilo motivovat každého studenta. Po několika málo pozorovaných hodinách se zdá, že se ve třídě najdou studenti, na jejichž učební výsledky učitel rezignoval.

3.4.3.5 Hradec Králové

Hradec Králové – učitel, který ve třídě pracuje s EJP

Veškeré pozorované hodiny měly velmi formální charakter. Učitel jednal se studenty s odstupem, ale na jejich otázky vždy

přesně odpověděl a zkontroloval, zda odpověď pochopili. Studenty většinou vyvolával učitel, ale někteří se sami ochotně hlásili.

Všichni studenti prezentovali výsledky aktivit v hodinách a učitel ochotně poskytoval studentům zpětnou vazbu. Při procvičování chválil správné odpovědi a opravoval chyby, aniž by zesměšňoval chybujícího apod. Při ústním zkoušení slovní zásoby nebo již probrané látky byl však učitel velmi náročný a přísný.

Narazil-li student na problém nebo nevěděl, co má dělat, zeptal se většinou souseda v lavici. Při rozhovorech neměli studenti zábrany ve vzájemné komunikaci, právě naopak se zdálo, že práci ve dvojicích či skupinách vítají.

V hodinách učitel udržoval přísný řád a každé jeho narušení striktně potlačil. Studenti mohli uplatnit iniciativu pouze v rozsahu daném učitelem. Hodiny působily velmi tradičním dojmem. Cíle hodiny byly předneseny na počátku vyučování a na konci hodiny si studenti řekli, co se naučili. Řádný průběh a odpovídající výsledky vyučování jsou zřejmě pro učitele na prvním místě.

Hradec Králové – učitel, který ve třídě nepracuje s EJP

Tento učitel na druhou stranu uplatňoval až nezvykle přátelský a neformální přístup ke studentům. Většina studentů se výuky účastnila, aniž by učitel musel vyvolávat konkrétní jména. Pouze zřídka učitel vyvolal konkrétního studenta, který nebyl dostatečně aktivní.

Témata pro výuku jsou volená tak, aby byla blízká životu studentů, což je motivuje k větší aktivitě. Řada z nich je založená na situacích v reálném životě a má praktické užití, přestože přesné cíle hodiny nejsou otevřeně formulovány. Učitel se živě zajímá o odpovědi studentů a daří se mu většinou vtáhnout do diskuse.

Hodiny mají spíš charakter konverzace. Studenti dostávají značný prostor pro tvůrčí přístup k jazyku a většinu chyb nechává učitel neopravených.

Na druhou stranu se najdou studenti, kteří ztrácí zájem, nemají k tématu co říct, nebo se prostě možná stydí mluvit před třídou. Při práci ve dvojicích a skupinách jsou někteří z nich aktivnější, ale někteří se neuplatní ani za těchto podmínek a zdají se být izolovaní od zbytku třídy. Dvojice studentů dává svou pasivitu ostentativně najevo. Naopak dominantní studenti často zaujmají pozornost učitele svými dotazy a připomínkami.

Ruch v hodině je do značné míry tolerován. Množství otevřených úkolů dává studentům možnost do jisté míry se samostatně rozhodovat a ovlivňovat průběh hodiny.

3.4.3.6 Analýza výsledků pozorování

Pozorování v hodinách bylo velmi zajímavou zkušeností. I během tak krátké doby bylo do jisté míry patrné, co je pro kterého učitele ve vyučování prioritou a jak rozdílné přístupy k učení je možné uplatňovat. Rovněž věk a zkušenosti učitele hrály v interakci se studenty značnou roli. Na druhou stranu bylo evidentní, že to není pouze učitel, který se podílí na vytváření klimatu vyučování. V některých případech to byla spíš třída, skupina studentů či jednotliví dominantní jedinci, kteří v konkrétních případech či situacích ovlivňovali atmosféru ve třídě.

Porovnáme-li třídy a učitele, kde se při vyučování používá Evropské jazykové portfolio, a ty, kde se s EJP nepracuje, zjistíme, že obě srovnávané skupiny zahrnují učitele s rozdílnou zkušeností, prioritami či postojem k vyučování. V obou skupinách se najdou

třídy klidnější i živější, třídy, kde panují mezi studenty harmonické vztahy, i třídy, kde se studenti mezi sebou příliš nepřátelí.

Společným jmenovatelem práce učitelů používajících EJP je akcentace cílů učení. Ať už se cíle učení uplatňují ve výuce implicitně nebo jsou explicitně formulovány studenty, do značné míry určují průběh hodiny. Ve skupině, která EJP nepoužívá, není přirozený proces určení cíle před začátkem učení natolik patrný.

Dalším společným rysem je velká motivace učitelů používajících EJP v jejich působení v hodinách. Je znát, že většině z nich velmi záleží na tom, aby ve třídě odvedli kvalitní práci a aby se studenti hodně naučili. Tento společný rys může být důsledkem seznámení se s EJP, ale i příčinou jeho používání spolu s ochotou k inovacím.

Sebehodnocení studentů, což je jeden z hlavních pedagogických aspektů portfolia, se nám ve větší míře nepodařilo zaznamenat. Možnou příčinou může být to, že proces, kdy se studenti učí hodnotit sami sebe, je poměrně náročný a dlouhodobý a učitelé teprve začínali sbírat zkušenosti s používáním EJP.

3.4.4 Reflexe učitelů

V následující části analyzuji **písemné** reflexe deseti učitelů, kteří pilotovali EJP na středních školách, na jejich zkušenost ve třídách. Všichni odpovídají na dotaz: *„Jakým způsobem ovlivnila práce s Evropským jazykovým portfoliem Vás a Vaše studenty v přístupu a v práci v hodinách?“* Otázka byla formulována poměrně všeobecně, aby byl učitelům dán dostatečný prostor pro vyjádření jejich názorů a zároveň jsme sugestivně položenou otázkou nevynucovali určitý typ odpovědi.

V odpovědích se učitelé dotkli rozmanitých oblastí jejich profesní činnosti, přístupu studentů a organizace vyučování, proto jsem kapitolu rozdělila do tří částí: učitel, studenti a vyučování.

3.4.4.1 Učitel

Z výroků je patrné, že většinu učitelů, kteří se seznámili s EJP, práce s ním přivedla k sebereflexi nad jejich dosavadním působením ve vyučování. Mnozí začali vyučování více vnímat i z pohledu studentů. Evropské jazykové portfolio vedlo i k větší uváženosti při plánování výuky: stanovování cílů a obsahu vyučování, výběru materiálů, volbě postupů, způsobu hodnocení atd.

„Z mého hlediska, tedy z hlediska učitele, mi práce s EJP přinutila zamýšlet se více nad strukturou mých hodin, jejich obsahem a přínosem pro mé studenty.“

„Naučila jsem se více respektovat studenta, dokázala jsem nejen cítit, ale i pojmenovávat své chyby a hledat nápravu.“

„Nad prací, hodnocením a strukturou hodiny se nutně s EJP musím více zamyslet. Mohu využít sebehodnocení studentů k objektivnějšímu hodnocení.“

„Začala jsem mnohem více zapojovat studenty do procesu rozhodování o obsahu výuky a jednotlivých hodin a také do procesu hodnocení ostatních a sebe sama. Pomohlo mi to k celkovému dotvoření obrazu každého studenta, který byl najednou mnohem detailnější. Práce s EJP mi také umožnila více se zabývat motivací studentů a jejím vlivem na proces výuky a učení se.“

„Více se zamýšlím nad materiály, které hodlám použít.“

„Více přemýšlím o hodnocení a plánování učiva.“

„Portfolio mi usnadňuje plánování dílčích cílů a postupů.“

„Podle cílů mohu lépe koncipovat i obsah hodiny a typy aktivit. Učivo již neberu tolik jako dogma, ale spíše jako možnosti, ze kterých si mohu já i studenti vybírat.“

3.4.4.2 Studenti

Z pohledu dotazovaných učitelů studenty učení víc baví a víc jim záleží na výsledku. Zdokonalila se i jejich schopnost sebehodnocení a stanovování si dalších cílů.

„Děti, které prošly tímto způsobem výuky, mají ve srovnání s ostatními mnohem vyšší motivaci.“

„Zvýšila se motivace studentů k učení, a to především ta vnitřní. Aktivně se podíleli na činnosti ve třídě, ne proto že museli, ale proto že sami chtěli splnit úkol, a tak dosáhnout určité dovednosti, kterou si sami určili.“

„Práce s Evropským jazykovým portfoliem je dlouhodobá záležitost, ale už po několika měsících je zřejmé, že je pro studenty velice motivující. Při plnění požadavků jednotlivých deskriptorů se učí hodnotit svou práci, stanovovat si další cíle a v neposlední řadě vidí své dílčí úspěchy.“

„Evropské jazykové portfolio může velkou měrou přispět ke zlepšení motivace, rozvoji schopnosti sebereflexe a sebehodnocení a tím i k odpovědnosti za vlastní učení.“

„Většina z nich (studentů) umí rovněž zdůraznit své přednosti, což je u českých žáků spíše výjimkou.“

„Portfolio považuji za velmi hodnotné nejen z hlediska výuky cizího jazyka, ale celkově rozvoje osobnosti studenta, protože schopnost

sebehodnocení a stanovování si realistických cílů je v současné společnosti nezbytnou dovedností.”

„Práce s Evropským jazykovým portfoliem je dlouhodobá záležitost, ale už po několika měsících je zřejmé, že je pro studenty velice motivující. Při plnění požadavků jednotlivých deskriptorů se učí hodnotit svou práci, stanovovat si další cíle a v neposlední řadě vidí své dílčí úspěchy.”

„Podařilo se zapojit i studenty, kteří se normálně v hodinách moc neprojeví. Jednou skupinou jsou žáci, kteří nedosahují takové úrovně znalostí a dovedností jako ostatní. Evropské jazykové portfolio jim pomohlo ukázat, že přece jen dosáhli určité úrovně znalostí a začali se soustředit více na svůj individuální pokrok než na demotivující srovnávání se s ostatními. Druhou skupinou, jsou studenti, kteří mají výraznou osobnost a nemají rádi silné vedení. EJP vychází vstříc jejich potřebě autonomie, samostatného rozhodování a zodpovědnosti.“

„Práce s EJP ovlivnila přístup studentů k učení – myslím si, že převzali část odpovědnosti za své výsledky a zároveň jsou i více motivováni k dalšímu studiu. Stanovili jsme si jasné cíle, kterých chceme společně dosáhnout.“

„Studenti se zdají být více zodpovědní za dokončení úkolů.“

„Odpovědnost za vzdělání se přenesla více na studenty.“

„Studenti se snaží pracovat na svém zdokonalení.“

„Více nechávám studenty, aby si plánovali činnosti v hodinách.“

„Díky diskusím, které EJP vyvolalo, se studenti cítí v hodinách jistější, když vědí, co a proč se děje, v jaké fázi se nachází a kam směřují.“

3.4.4.3 Vyučování

Z hlediska procesů ve vyučování se učitelé shodují, že EJP vneslo do jejich hodin větší různorodost. Další rys, který učitelé oceňují je velká volnost a možnost různých způsobů práce s EJP. Jiní vítají metakognitivní učení se. Několik učitelů se shodlo, že díky EJP se zlepšila komunikace mezi nimi a studenty. Další poukazují na větší aktivitu studentů v hodinách.

“Z hlediska studenta pak vidím přínos rovněž pak také v mnohem větší zábavnosti a pestrosti procesu učení se, testování, kontroly, či hodnocení.”

“Použití EJP jednoznačně přináší do celého procesu výuky cizím jazykům novou dimenzi a záleží již jen na vyučujícím a studentech, zda EJP využijí podobným způsobem, jako jsem učinila já, či zda se zaměří více na jiné části EJP, či naopak výuku postaví primárně na EJP a k němu pak budou volit další materiály. Rovněž častost a míra používání EJP ve výuce může být různá a celkově je tedy možné říci, že EJP nabízí nepřeberné množství způsobů aplikace a to je rys, který na něm nejvíce oceňuji.”

„V úvodu nesmírně záleží na způsobu práce, na níž byli studenti dříve ve škole zvyklí. Pro ty, kteří se s principy sebehodnocení již dříve setkávali, je portfolio dalším krokem v přirozené linii, dává věci do propracovaného systému. Studenti, kteří tuto předchozí zkušenost neměli, mají mnohem těžší pozici, ale přistupují k práci s portfoliem velmi zodpovědně a nesmírně si cení každého úspěchu.“

„Pracovat ve třídě s EJP bylo nesmírně zajímavé pro mě i pro studenty. Díky EJP se mi otevřely nové pohledy na učení se, vyučování, studenty a moji roli ve třídě. Na druhou stranu jsem často tápala, byla jsem si nejistá a některé problémy jsem nebyla schopná vyřešit doted.“

„Než jsem studentům dala do ruky EJP v materiální podobě, iniciovala jsem diskusi o učení se jazyku. Velmi mě překvapilo, že studenti neměli základní povědomí o tom, co se vlastně učí, proč se to učí, v jakých fázích apod. Zatímco pro mě bylo samozřejmé rozdělení a vztah mezi jazykovými prostředky a dovednostmi, žáci o jazykovém systému nikdy předtím nepřemýšleli. Zjistila jsem také, že mnoho z nich neví, jak se efektivně učit doma. Proto se snažím více vysvětlovat co, proč a jak se studenti učí.“

„Zlepšila se komunikace mezi mnou a studenty.“

„Pozoruji zlepšení v mé komunikaci se studenty a v jejich radostnějším přístupu k hodinám AJ.“

„Studenti jsou více angažovaní.“

Pouze dva učitelé tvrdili, že Evropské jazykové portfolio žádným způsobem neovlivnilo vyučování v jejich hodinách. Následující výpověď jednoho z nich ozřejmuje tento názor.

„EJP v zásadě neovlivnilo můj přístup k učení, ani přístup mých studentů. Principy portfolia jsem používala dávno předtím, než jsem se s ním seznámila, a jeho zásady odpovídají běžné práci v hodinách.“

Nicméně, většina učitelů se shodla, že je portfolio přimělo změnit jejich přístup k vyučování a ke studentům. Komunikace mezi pedagogem a studenty je druhou oblastí, kde mnozí učitelé pozorují zlepšení. Dále z výroků vyplývá, že podle názorů učitelů se zlepšil vztah studentů k učení (jsou víc motivovaní, angažovaní a odpovědní).

3.5 Závěr empirické části

Myšlenky Evropského jazykového portfolia jsou v současnosti ve výuce jazyků velmi živé. Vycházejí z metodických trendů poslední doby a zejména po našem „návratu do Evropy“ se dostávají do povědomí učitelů jazyků. Množství nově publikovaných materiálů (metodických příruček i učebnic jazyků) s těmito idejemi koresponduje. Řada pedagogů v oblasti jazykového vzdělávání aplikuje tyto principy ve svých hodinách, aniž by si uvědomila přímou souvislost s EJP.

Toto je první důvod, proč je velmi obtížné přesně vymezit, jak působí používání EJP na klima ve vyučování. Dalším důvodem je veliká volnost, jakou učiteli i studentům Evropské jazykové portfolio nabízí. EJP totiž spíše než obsah vyučování mění pohled na něj. Konkrétní činnosti v hodinách se tak mohou v jednotlivých případech velice lišit.

Přesto dotazníkové šetření studentů, pozorování hodin i výpovědi učitelů potvrdily pozitivní vliv EJP na klima vyučování. **Z výzkumu vyplývá, že nejvýrazněji práce s Evropským jazykovým portfoliem působí na *postoj studentů k učení a vztah mezi učitelem a studenty.***

Přílišná generalizace by mohla být, zejména u kvalitativního výzkumu, zavádějící. A tak přestože se může zdát, že výzkum nepřinesl mnoho nových převratných informací o souvislostech mezi metodami vyučování a vyučovacím klimatem, považují za směrodatné, že se **podařilo výzkumem podpořit tvrzení o kladném působení vyučování a učení se v duchu idejí EJP na vyučovací klima.**

4 ZÁVĚR

Vyučovací klima je téma nesmírně zajímavé a vysoce aktuální, obzvláště ve spojení s moderními metodami vyučování. Věřím, že moje práce alespoň částečně přispěje k výzkumu zákonitostí v této oblasti vyučovacího procesu.

Snažila jsem se o propojení kvantitativního a kvalitativního pojetí, což odpovídá moderním trendům v oblasti pedagogického výzkumu.

Pedagogický výzkum hraje velice významnou roli v období transformace českého školství a v době velkých a poměrně rychlých změn v celém jeho systému. Ze zahraničí k nám přichází množství nových vlivů a nápadů. Věřím, že moje práce se zařadí k jiným podobným, které ověřují fungování těchto cizích trendů v našem kontextu.

Postavení studentů a učitele se výrazně mění. Evropské jazykové portfolio poskytuje rámec, ve kterém je možné tyto nově definované role odpovídajícím způsobem naplňovat.

Přestože se Evropské jazykové portfolio zatím týká pouze výuky cizích jazyků, neexistuje žádný důvod, proč podobnou pomůcku a přístup neaplikovat i v jiných předmětech.

Sebehodnocení a autonomie studentů je hlavní pedagogické téma EJP, které lze realizovat v hodinách mnoha různými způsoby. Vždyť materiální podoba portfolia je pouze vrcholkem pyramidy, která stojí na základech komplexního pohledu a přístupu ke studentům a vyučování, jenž lze aplikovat i nezávisle na portfolio.

LITERATURA

- AARONSONH, E. *Going Against the Grain. Supporting the Student-Centered Teacher*. Newbury Park, CA: Corwin Press, 1996.
- APPEL, J. *Diary of a Language Teacher*. Oxford: Oxford , 1995, s. 10-84.
- BAILEY, K. M.; CELCE-MURCIA, M. Classroom Skills for ESL Teachers. In: *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Rowley: Newbury House, 1989, s. 315-331.
- BARTHOLOMAY, A. C. Students and Teachers as Partners in the Classroom Community: A Study of Classroom Social Environment. In: *VCCA Journal*, 1996, č. 1, s. 32-38.
- BENDL, S. *Neukázněný žák*. Praha: ISV, 2004.
- Bílá kniha. Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti*. Praha: Učitelské noviny – Gnosis, 1997.
- BHUSHAN, V. Learning Environments and Teacher's Attitudes in French-Speaking Canada. In: FRASER, B.J. – WALBERG, H.J. (ed.) *Educational Environments – Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon, 1991, s. 245 – 254.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika. Celistvé a otevřené pojetí vzdělání a výchovy*. Ostrava: Amosium servis, 1997.
- BOHUSLAVOVÁ, L. *Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15-19 let v České republice*. Praha: Scientia, 2002.
- BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford Community Press, 1991.
- BRYCHOVÁ, A. Prosadí se Evropské jazykové portfolio na našich školách? In: *Pedagogická orientace*, 2004, č. 1, s. 74-80.
- BURDEN, R.L.; WILLIAMS, M. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

- BYRNE, D. *Techniques for Classroom Interaction*. Harlow: Longman, 1987.
- CANGELOSI, J.S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1996.
- CELCE-MURCIA, M. Interaction and Communication in the ESOL Classroom. In: *A Forum Anthology IV*. Washington, D.C: United States Information Agency, 1989.
- COLLINSON, V. *Reaching Students*. Newbury Park, CA: Corwin Press, 1996.
- CONLEY, S.; MUNCEY, D. E. Organizational Climate and Teacher Professionalism: Identifying Teacher Work Environment Dimensions. In: FREIBERG, H. J. (ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press, 1999, s. 103-123.
- CREEMERS, B.P.M.; REEZIGHT, G.J. The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments. In: FREIBERG, H. J. (ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press, 1999, s. 30-47.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- České vzdělání a Evropa. *Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha: Phare, 1999.
- DEEMER, S. A. Classroom goal orientation in high school classrooms: revealing links between teacher beliefs and classroom environments. In: *Educational Research*, 2004, č. 1, s. 73-90.
- DOKONALOVÁ, L. Evropské jazykové portfolio a jeho vliv na klima školní třídy. In: CHRÁSTKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠKOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 78-85.

- DOKONALOVÁ, L.: European Language Portfolio at Work. In: *Signposts. Sborník příspěvků z 6. konference ATECR*. [on-line], Brno, 2004, [cit. 2004-02-23]. Dostupné na www.volny.cz/amate.cz/signposts/proceed/indexproc.html
- DÖRNYEI, Z. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DVOŘÁČEK, J. *Vzdělání v integrující se Evropě*. Praha: VŠE, 2001.
- EGER, L. Sebeevaluace klimatu školy v rámci evaluace její kultury. In: CHRÁSTKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠKOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 86-92.
- EISNER, E.W. Étos a vzdělání. In: *Pedagogika*, 1996, č. 1, s. 15-23.
- EK, J.A.; TRIM, J. L. M. *Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe Press, 1991.
- ELLIS, R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997, s. 178-195.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997, s. 100-103.
- FANSELOW, J.F. *Breaking Rules. Generating and Exploring Alternatives in Language Teaching*. New York: Longman, 1987, s.359-375.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál, 1999.
- FRASER, B.J. Using Learning Environment Assessments to Improve Classroom and School Climates. In: FREIBERG, H. J. (ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press, 1999, s. 65-83.
- FRASER, B.J. Two Decades of Classroom Environment Research. In: FRASER, B.J. – WALBERG, H.J. (ed.) *Educational Environments*

- *Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon Press, 1991, s. 2-28.
- FRASER, B.J.; TOBIN, K. Combining Qualitative and Quantitative Methods in Classroom Environment Research. In: FRASER, B.J. – WALBERG, H.J. (ed.) *Educational Environments – Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Pergamon Press, 1991, s. 271-292.
- FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- FREIBERG, H. J. Three Creative Ways to Measure School Climate and Next Steps. In: FREIBERG, H. J. (ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press, 1999, s. 208-218.
- FREIBERG, H. J.; STEIN, T. A. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments. In: FREIBERG, H. J. (ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press, 1999, s. 11-29.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- GENESE, F.; UPSHUR, J. A. *Classroom-based Evaluation in Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- GILLNEROVÁ, I.; ŠTĚTOVSKÁ, I. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In: CHRÁSTKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠKOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 283-292.
- GILLNEROVÁ, I.; HERMOCHOVÁ, S.; ŠUBRT, R. *Sociální dovednosti učitele*. Praha: SPN, 1990.
- GODDETOVÁ, E.T. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál, 2001.

- GRECMANOVÁ, H. Evaluace vyučovacího klimatu. *E-Pedagogium* [on-line], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2005-08-23]. Dostupné na [www: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek03.htm>](http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek03.htm).
- GRECMANOVÁ, H. Klima současné školy. In: CHRÁSTKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠKOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 14-27.
- GRECMANOVÁ, H. Klima školy v německé literatuře. In: JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD Brno s.r.o., 2004, s. 75-86.
- GRECMANOVÁ, H. Vyučovací klima. In: *Pedagogická orientace*, 2003, č. 2, s. 2-21.
- GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ, E.; NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000, s. 85-97.
- HALL, G.E.; GEORGE, A.A. The Impact of Principal Change Facilitator Style on School and Classroom Culture. In: FREIBERG, H. J. (ed.) *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press, 1999, s. 165-185.
- HARRIS, M.; McCANN, P. *Assessment*. Oxford: Macmillan, 1994.
- HAVELKA, P.; MAN, F. Motivace a utváření klimatu třídy. In: CHRÁSTKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠKOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 93-103.
- HELUS, Z. Čtyři teze k tématu „Změna školy“. In: *Pedagogika*, 2001, č.1, s. 25-41.
- HELUS, Z. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*, Praha: ÚÚVPP, 1990.
- HENDRICH, J. , aj. *Didaktika cizích jazyků*, Praha: SPN, 1980.

- HORÁK, F., aj. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: SPN, 1985.
- HRABAL, V. ; HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1984.
- HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999.
- HURT, T.H.; SCOTT, M.D.; McCROSKEY, J.C. *Communication in the Classroom*. Massachusetts: Adison-Wesley Publishing Company, 1978, s.180-204.
- JAKUBOWSKI, E.; TOBIN, K. Teacher's Personal Epistemologies and Classroom Learning Environments. In: FRASER, B.J.; WALBERG, H.J. (ed.) *Educational Environments – Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Oxford University Press, 1991, 201-214.
- JANOŮŠEK, J., aj. *Metody sociální psychologie*. Praha SPN, 1986, s. 186-214.
- JEŽEK, S. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In: JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o, 2003, s. 2-31.
- JEŽEK, S. Metodické a metodologické aspekty zkoumání školního klimatu na ZŠ hromadným šetřením žáků – možnosti a meze. In: CHRÁSTKA, M., TOMANOVÁ, D., HOLOUŠKOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 303-315.
- JOHNSON, D.; JOHNSON, R. Cooperative Learning and Classroom and School Climate. In: FRASER, B.J. – WALBERG, H.J. (ed.) *Educational Environments – Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Oxford University Press, 1991, s. 55-74.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KALLEN, D. *Sekundární vzdělávání v Evropě. Problémy a perspektivy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

- KARGEROVÁ, L. Sebehodnocení a Evropské jazykové portfolio. In: *Cizí jazyky*, roč. 47, 2003-2004, č. 4, s. 151-152.
- KARGEROVÁ, L. Recipes for Positive Classroom Climate. In: JEŽKOVÁ, Š.(ed.) *Learning Together. ATECR Newsletter Supplement*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2004, s.140-143.
- KARGEROVÁ, L. Výchova k sebehodnocení ve škole. In: *Pedagogická orientace*, 2004, č. 3, s. 68-72.
- KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1998.
- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí. In: *Pedagogická orientace*, 2002, č. 3, s. 48 –54.
- KJÆRGAARD, E.; MARTINENIENE, R. *Pětkrát hurá demokracii. O demokracii v každodenní praxi školy*. Praha: Agentura Strom, 1997.
- KLEMENTISOVÁ, M. Biologické podmienky učebného procesu. In: *Cizí jazyky*, 1994-1995, č. 7, s. 16-19.
- KLUSÁK, M.; ŠKALOUDOVÁ, A. Školní klima z perspektivy žáků. In: „Co se v mládí naučíš...“ – Zpráva z terénního výzkumu. Praha: Pražská skupina školní etnografie, Univerzita Karlova, 2001.
- KOVALIKOVÁ, S.; OLSENOVÁ, K. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995.
- KOŤA, J.; RÝDL, K. *Poslání učitele a reformní pedagogika v Československu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1992.

- KRAUS, B. Sociální prostředí školy a pedagogická interakce a komunikace. In: *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993, s. 81-84.
- KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V., aj. *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001.
- KRET, E. *Učíme se jinak*. Praha: Portál, 1996.
- KUČERA, M.: Pedagogická komunikace „rušená“ pozorovatelem: etnografická zkušenost. In: *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993, s. 91-69.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- LAŠEK, J.; MAREŠ, J.: Jak změřit sociální klima školní třídy? In: *Pedagogická revue*, roč. 43, 1991, č. 6, s. 401- 410.
- LAŠEK, J.; KUPČEKOVÁ, J. Klima třídy střední školy a životní spokojenost studentů. In: CHRÁSTKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠKOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 227-234.
- LAŠEK, J. Klima tříd základních a středních škol a možnosti jeho měření. In: *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993, s. 97-105.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- LIER, L. *The Classroom and the Language Learner. Ethnography and Second Language Classroom Research*. London: Longman, 1988.
- LINKOVÁ, M. Klima školní třídy a některé jeho determinanty. In: CHRÁSTKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠKOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 117-123.

- LITTLE, D.; PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele*. Praha: MŠMT, 2001.
- MACEK, P. *Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívání*. Praha: Portál, 1999.
- MALAMAH -THOMAS, A. *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995.
- MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In: JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003, s. 32-74.
- MAREŠ, J. Sociální klima třídy. In: *Vedení školy*. Praha: Raabe, 2000.
- MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: CHRÁSTKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠKOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 32-42.
- MAREŠ, J.; MAN, F.; PROKEŠOVÁ, L. Autonomie žáka a rozvoj jeho osobnosti. In: *Pedagogika*, 1996, č.1, s. 5-17.
- MECHLOVÁ, E.; HORÁK, F. *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. Praha: SPN, 1986.
- MILLEROVÁ, M.; GEFFROY-KONŠTACKÝ, D. Autonomie žáků a Evropské jazykové portfolio. In: *Cizí jazyky*, 2003-2004, č. 1, s. 7.
- MOSKOWITZ, G. *A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Newbury Park, CA: Corwin Press 1978, s. 24-33.
- MYERS, D.J. *Social Psychology*. New York: Academic Press, 1990, s. 269-305.
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, Praha: Academia, 1999, s. 33-45, 131-156, 215-261.

- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha: ÚIV, 2001.
- NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání.* Kroměříž: Spirála, 2003.
- NUNAN, D.; LAMB, C. *The Self – directed Teacher. Managing the Learning Process.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996, s. 122-167.
- NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ODEHNAL, M. Klima (étos) školy. In: *Výchovné poradenství.* Praha, 2001, s. 8-16
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha: Karolinum, 1998.
- PERKINS, D. *Smart Schools: Better Thinking and Learning for Every Child.* New York: Free Press, 1995.
- PERCLOVÁ, R. Kriteriaální a autonomní hodnocení jako procesy stimulované Evropským jazykovým portfoliem a motivační zdroje při utváření komunikativní kompetence. In: *Multidisciplinární aspekty didaktiky cizích jazyků.* Praha: Univerzita Karlova, 1999.
- PROKOP, J. *Škola jako sociální útvar.* Praha: Univerzita Karlova, 1996.
- PROKOP, J. *Sociologie výchovy a školy.* Liberec: Technická univerzita, 2001.
- PROKOP, J. *Školní socializace.* Liberec: Technická univerzita, 2001.
- PRŮCHA, J. *Proměny vzdělávání v mezinárodním kontextu.* Praha: PF UK, 1992.
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě.* Praha: Portál, 1999.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání.* Praha: Portál, 2001, s. 88-117.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy.* Praha: Gaudeamus, 1996.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.

PRŮCHA, J. *Pedagogické teorie a výzkumy na západě*. Praha: Karolinum, 1992.

PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002.

RAMSDEN, P. Study Processes in Grade 12 Environments. In: FRASER, B.J.; WALBERG, H.J. (ed.) *Educational Environments – Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Oxford University Press, 1991, s. 215-230.

RANDHAWA, B. S. Structural Links Between Achievement and Contextual Measures. In: FRASER, B.J.; WALBERG, H.J. (ed.) *Educational Environments – Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Oxford University Press, 1991, s. 231-244.

RIVERS, W. M. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

ROBB, M. Factors Affecting the Social and Emotional Climate in the Classroom.

[on-line] Suite101.com Media Inc., Vancouver, British Columbia [cit. 2001-01-05]. Dostupné na www:

http://www.suite101.com/article.cfm/social_emotional_learning/5591

9

ROGERS, B. "You Know the Fair Rule". London: Pitman Publishing, 1990, s. 155 – 276.

RÝDL, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: Marek Zeman, 1994.

RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha: ISV, 2003.

RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka. Daltonský plán jako výzva – metody a formy práce na 2. stupni ZŠ a na středních školách*. Praha: Agentura Strom, 1998.

- RÝDL, K. *K evropské vzdělávací politice*. Hradec Králové: Pedagogické centrum, 1997.
- RÝDL, K. *Peter Pterson a pedagogika jenského plánu*. Praha: ISV, 2001.
- Rýdl, K., aj. *Sebehodnocení školy*. Praha: Strom, 1998.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.
- SALDERN, M. *Social Climate in the Classroom*. Münster: Waxman, 1992.
- SAMUHELOVÁ, M. Komunikačná klíma – jako problém výskumný a reálný. In: *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993, s. 85-90.
- SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1994.
- SEKERA, J.; SVOBODOVÁ, K.; ČÁNKOVÁ, R. Komparace školních tříd gymnázií a středních odborných učilišť z hlediska jejich klimatu. In: *Pedagogická diagnostika*, Ostrava, 1996, s.79-83.
- Self-evaluation in Learning. A Report on Trends, Experience and Research Findings*. Paris: Unesco, 1979.
- SHARP, C. Study support and the development of the self-regulated learner. In: *Educational Research*, 2002, č. 1, s. 29-41.
- SIEFERT T. L. Understanding Student Motivation. In: *Educational Research*, 2004, č. 2, s. 137-149.
- SKALKOVÁ, J. *Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*. Praha: PÚ JAK ČSAV, 1992.
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: UJEP, 1993.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995.

- SKEHAN, P. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold, 1989.
- SLAVÍK, J. Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení-aktuální problém pedagogické teorie a praxe. In: *Pedagogika*, 2003, č. 1, s. 5-25.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: SPN, 1991.
- SOLFRONK, J.: *Problematika organizačních forem vyučování a alternativního školství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.
- SOMR, M., aj. *Dějiny školství a pedagogiky*. Praha: SPN, 1987.
- SPAULDING, C.L. *Motivation in the Classroom*. New York: McGraw-Hill, Inc., 1992, s. 65-81.
- SPILKOVÁ, V. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání. In: CHRÁSTKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠKOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 341- 349.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- SPOLSKI, B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1989, s. 154-165.
- SPOUSTA, V. *Základy výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: PdF MU, 1994.
- SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995.
- ŠTVERÁK, V.; ČADSKÁ, M. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*, Praha: Univerzita Karlova, 1999.

- ŠVEC, V. *Životní cesta jako proces výchovy a sebevýchovy. Dialogy s Josefem Maňákem nejen o pedagogice.* Brno: Konvoj, 2003.
- ŠVECOVÁ, J.; VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Problémy učitelské profese ve světě.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997.
- TEDDLIE, C.; MEZA, J. Using Informal and Formal Measures to Create Classroom Profiles. In: FREIBERG, H. J. (ed.): *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments.* London: Falmer Press, 1999, s. 48-64.
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.
- TUDOR, I. *Learner-centeredness as Language Education,* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO. Vzdělávání pro 21. století.* Praha: Phare, 1997.
- UNDERWOOD, M. *Effective Class Management.* London: Longman, 1989.
- VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole.* Praha: Karolinum, 1994.
- VALIŠOVÁ, A. Rozvíjení sociální kompetence ve školním prostředí. In: *Pedagogické otázky současnosti.* Praha: ISV, 1994.
- VESTER, F. *Myslet, učit se... a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 1997.
- VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování.* Olomouc: VUP, 1992.
- WALBERG, H.J. Educational Productivity and Talent Development. In: FRASER, B.J.; WALBERG, H.J. (ed.) *Educational Environments - Evaluation, Antecedents and Consequences.* Oxford: Oxford University Press, 1991, s. 93-112.
- WEGNER, K. *Školní třída jako společenství.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995.

WRIGHT, T. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

WUBBELS, T.; BREKELMANS, M.; HOOYMAYERS, H. Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom. In: FRASER, B.J.; WALBERG, H.J. (ed.) *Educational Environments – Evaluation, Antecedents and Consequences*. Oxford: Oxford University Press, 1991, 141-160.

WUBBELS, T.; LEVY, J. (ed.) *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: Falmer Press, 1993.

SEZNAM PŘÍLOH

- 1 Evropské jazykové portfolio
- 2 Evropské jazykové portfolio
- 3 Evropské jazykové portfolio
- 4 Dotazník učitelům
- 5 Přehled proměnných
- 6 Dotazník pro studenty
- 7 Tabulka četností
- 8 Tabulka hodnot: Chí-kvadrát test nezávislosti
- 9 Graf průměrných hodnot jednotlivých kategorií otázek
- 10 Grafy kumulativních četností odpovědí dle jednotlivých otázek
- 11 Korelační matice
- 12 Faktorová analýza
- 13 Pozorovací arch 1. část
- 14 Pozorovací arch 2. část

Evropské jazykové portfolio

European Language Portfolio

Europäisches Sprachenportfolio

Portfolio européen de langues



RAJIA COUNCIL
EVROPSY OF EUROPE
Evropské jazykové portfolio
European Language Portfolio

Jazykový životopis

Language Biography

Sprachlebenslauf

Biographie langagièr

A2

10

Následující tabulky vám mají umožnit poznat to, co už skutečně v daném jazyce umíte a co byste rád(a) zvládl(a) velice brzy. Pokud budete chtít, můžete požádat svého učitele, aby svým podpisem potvrdil, že jste dané dovednosti k uvedenému datu skutečně zvládl(a).

Jazyk – napište zkratku nebo celý název jazyka, který studujete.

Datum – uveďte datum, ke kterému jste si danou dovednost osvojil(a).

Učitel – pokud chcete, požádejte svého učitele, aby podpisem potvrdil, že jste si tuto dovednost k danému datu skutečně osvojil(a).

Moje cíle – tento sloupec vyplňte předem. Dovednosti, které jsou pro vás důležité, označte dvě své priority.

!! **velice důležité**

!! **nezbytné**

The following tables should enable you to recognise what you have learnt and acquired in the particular language(s) and what you would like to be able to do soon. If you want, you can ask your teacher to confirm by his/her signature that you have mastered the skill by the date you have indicated.

Language fill in the language you have started studying or its abbreviation

Date fill in the date by which you have mastered the particular skill

Teacher if you want, ask your teacher to confirm by his/her signature that you have mastered the given skill by the date you have indicated

My objectives this column is to be filled in in advance. Put all the areas carefully and indicate those very important for you according to the priority.

!! **very important**

!! **necessary**

Pokud jste označil(a) více než 80 % položek v tabulce, dosáhl(a) jste úrovně A2:

If you have over 80 % of the points ticked, you have probably reached Level A2.

120

A2



Poslech s porozuměním / Listening / Hören / Ecouter

	jazyk language	datum date	učitel teacher	moje cíle my objectives
<p>Rozumím jednoduchým dialogům s tematikou každodenního života, které jsou pronášeny pomalu a zřetelně. Dorozumím se, pokud mi mluvčí poskytne pomoc.</p> <p>I can understand what is said clearly when it is spoken slowly and clearly. I can get the message if the speaker can help. Beispiel:</p> <p>Ich kann verstehen, was man in einfachen Alltagssituationen langsam und deutlich mit Hilfe möglicher Hilfen sagt. Ich kann mich verstehen, wenn mir der Sprecher bei Verständnisschwierigkeiten hilft. Beispiel:</p> <p>Je peux comprendre ce que me dit, dans une conversation simple et quotidienne, si je n'ai pas peur de lui / elle / lui/elle proposer en doute la phrase de référence comprise par moi.</p>				
<p>Rozpoznám tema diskuse, pokud lidé mluví pomalu a zřetelně.</p> <p>I can generally identify the topic of discussion around me when people speak slowly and clearly.</p> <p>Ich kann im Allgemeinen das Thema von Gesprächen, die in einem Gespräch geführt werden, erkennen, wenn langsam und deutlich gesprochen wird.</p> <p>Je peux reconnaître le thème général de sujets de la conversation qui se déroule en ma présence, si le interlocuteur parle.</p>				
<p>Rozumím větám, výrazům a slovům, jestliže se jedná o věci s bezprostředním významem (např. základní informace o osobě, rodině, nakupování, práci, nejbližším okolí).</p> <p>I can understand phrases, words and expressions related to areas of direct immediate concern (e.g. very basic personal and family information, shopping, social areas, employment).</p> <p>Ich kann Sätze, Ausdrücke und Wörter verstehen, wenn es um Dinge geht, die mich unmittelbar betreffen (z.B. grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkäufen, Arbeit, naher Umgebung).</p> <p>Je peux comprendre des phrases et expressions relatives à des sujets de première importance, par exemple les informations les plus immédiates sur moi-même, ma famille, les achats, l'emploi, mon environnement proche, etc.</p>				
<p>Rozumím hlavním informacím, které zazní v krátkých, jednoduchých a jasných hlášeních a sděleních.</p> <p>I can catch the main point in short, clear, simple messages and announcements.</p> <p>Ich kann die Hauptpunkte von Botschaften, Nachrichten und kurzen Durchsagen oder Mitteilungen geschnitten mitteilen.</p> <p>Je peux saisir l'essentiel des messages et de messages brèves, simples et clairs.</p>				

Evropské jazykové portfolio
 European Language Portfolio
 Europäisches Sprachenportfolio
 Portfolio européen de langues



Jazykový životopis
 Language Biography
 Sprachlebenslauf
 Biographie langagière

A2

11

Rozumím základní informace v krátkých návrávkách, které se týkají každodenních záležitostí, pokud jsou řečeny pomalu a zřetelně.

I can understand the essential information in short recorded passages dealing with predictable everyday matters when the speaker speaks slowly and clearly.

Ich kann Kurzen, langsamen und deutlichen Sprechern die Hauptinformationen entnehmen, wenn sie sich vorhersehbarer alltäglicher Dinge geü.

Je peux capter les informations essentielles de courts passages enregistrés traitant de sujets courants et prévisibles si l'on parle d'une façon lente et claire.

Dokážu rozpoznat hlavní myšlenku v televizních zprávách, pokud je komentář podpořen obrazovým materiálem

I can identify the main point of TV news items regarding events, provided that either the visual supports the commentary or that the main information is highlighted by the presenter's comments.

Je peux saisir l'information essentielle de nouvelles à la télévision si un événement ou un accident est visuellement soutenu ou commenté par l'animateur.

jazyk language	datum date	učitel teacher	moje cíle my objectives
-------------------	---------------	-------------------	----------------------------

A2



Čtení s porozuměním / Reading / Lesen / Lire

Vyrozumím nejdůležitější informace z písemných zpráv a novinových článků, v nichž se ve vysoké míře objevují čísla, jména, obrázky a nadpisy.

I can identify important information in news summaries or simple newspaper articles in which numbers and names play a supporting role and which are clearly structured and illustrated.

Ich kann Merksätze oder einfache Zeitungsausschnitte in denen Zahlen und Namen eine wichtige Rolle spielen, die klar strukturiert sind und die durch Abbildungen wichtige Informationen enthalten.

Je peux saisir les informations importantes de nouvelles ou d'articles de journaux simples qui sont bien structurés et illustrés et dans lesquels les noms et les chiffres jouent un grand rôle.

Rozumím jednoduchému osobnímu dopisu, jenž se týká aspektů každodenního života

I can understand a simple personal letter which is the letter form of a text on a daily topic.

Ich kann einen einfachen persönlichen Brief verstehen, in dem nur jemand von Dingen aus dem Alltag schreibt oder mi.

Je peux comprendre une lettre personnelle simple qui traite d'un sujet de la vie quotidienne ou d'un thème de la vie courante.

Rozumím jednoduchým sdělením a poznámkami svých známých nebo spolužáků (např. kdy půjdeme hrát fotbal, kde se sejdeme, či požádání, abych přišel(a) do práce dříve).

I can understand simple spoken messages such as invitations, requests, or simple messages from friends or colleagues.

Ich kann einfache mündliche Botschaften verstehen, die von Bekannten oder Schülern kommen, z. B. eine Einladung zum Fußballspielen, eine Bitte um Hilfe bei der Hausaufgabe.

Je peux comprendre des messages oraux simples tels que des invitations, des demandes ou des messages de personnes que je connais bien.

Dokážu najít v informacích letáčích informace o aktivitách pro volný čas, o vystavách apod.

I can find the most important information in various forms of advertising, such as information on leisure activities, exhibitions, etc.

Ich kann die wichtigsten Informationen in den verschiedensten Formen von Werbung finden, die sich auf Freizeitaktivitäten, Ausstellungen usw. beziehen.

Umím v novinách „přelétnout“ krátké inzeráty, najít příslušnou rubriku a v ní nejdůležitější informace např. o velikosti a cenách bytů, automobilů, počtářů.

I can skim through advertisements in newspapers, find the relevant section and identify the most important information given there, such as size and price.

Ich kann in den Zeitungen die Werbeanzeigen überfliegen, die gesuchte Rubrik finden und die wichtigsten Informationen dort feststellen.

Je peux parcourir rapidement les annonces dans les journaux, trouver la rubrique qui m'intéresse et identifier les informations les plus importantes qui y sont données, telles que la taille et le prix.

Rozumím jednoduchým návrvům (např. vzejtí telefon)

I can understand simple spoken requests, such as requests for information or for a telephone call.

Ich kann einfache mündliche Vorschläge verstehen, z. B. einen Anruf annehmen, einen Anruf entgegennehmen.

Je peux comprendre des propositions simples, telles que des demandes d'informations ou de renseignements.

Evropské jazykové portfolio

European Language Portfolio

Europäisches Sprachenportfolio

Portfolio européen de langues



Jazykový životopis

Language Biography

Sprachlebenslauf

Biographie langagière

2. Jak se učím. Co mi pomáhá při učení cizího jazyka?

How I learn. What helps me when I learn a FL?

Wie ich lerne. Was hilft mir bei dem Fremdspracherwerb?

Comment j'apprends? Ce qui m'aide quand j'apprends une langue étrangère.

Snažte se přemýšlet o tom, jak se učíte. Co vám při učení pomáhá? Co se vám osvědčilo? Dobré zkušenosti si zaznamenávejte do následujícího přehledu. Zde jsou příklady toho, jak byste si mohl(a) tyto dobré zkušenosti zaznamenat:

- Nová slovíčka si co nejčastěji opakuji nahlas.
- Když čtu souvislý text, snažím se uhodnout význam neznámých slovíček z kontextu.
- Nová slovíčka zapisuji na kartičky – na jedné straně slovíčko v cizím jazyce, na druhé straně obrázek, definice nebo český ekvivalent. Pak se mohu např. na cestě do školy na kartičky podívat nebo se sám (sama) vyzkoušet.
- Pomáháme si se spolužákem při studiu navzájem, např. tím, že si spolu zkusíme rozhovory.
- Když nerozumím cizinci, požádám ho, aby mluvil pomaleji

Try to think about ways of learning a FL. What helps you to learn better? What ways of learning seem to be successful? You can write down good ideas in the following table. Here are some examples of such ideas:

- I repeat new words aloud as frequently as possible.
- When I read a text, I try to guess unfamiliar words from the context.
- I write new words on my index cards – they have a FL word on one side and the definition or picture or Czech equivalent on the other. Then I can look at the cards. e.g. on my way to school and/or I can test myself.
- I and my classmate help each other with the studies of a FL. We, for example, rehearse dialogues.
- When I do not understand a foreigner, I ask him/her to speak more slowly.

Bemühe dich, darüber nachzudenken wie du eine Fremdsprache lernst. Was hat sich bewährt? Gute Erfahrungen kannst du in die folgende Tabelle eintragen, zum Beispiel:

- Ich wiederhole die Wörter laut
- Ich bemühe mich zu erraten, was die unbekanntesten Wörter im Kontext wohl bedeuten
- Ich schreibe neue Wörter auf Karteikarten – auf eine Seite das fremde Wort, auf die andere Seite sein tschechisches Äquivalent, die Definition oder ein Bild. Diese Karten kann ich mir z. B. auf dem Schulweg anschauen und mich so selber testen.
- Beim Lernen der Fremdsprache bereite ich mit einem Freund/einer Freundin zusammen vor (wir üben z. B. Gespräche)
- Wenn ich einem Ausländer nicht verstehe, bitte ich ihn, langsamer zu sprechen

Essayer de réfléchir sur la façon dont vous apprenez une langue étrangère. Qu'est-ce qui vous aide? Qu'est-ce qui vous semble juste? Vous pouvez noter de bonnes expériences dans ce tableau récapitulatif suivant, selon ces exemples.

- Je repete des mots le plus souvent à haute voix
- En lisant un texte cohérent j'essaie de deviner par le contexte le sens déterminé
- J'écris le nouveau vocabulaire sur des petites feuilles de papier – sur une page un mot étranger, sur l'autre une image, une définition ou le mot en tchèque. Puis en allant à l'école par exemple je peux consulter des feuilles ou m'évaluer moi-même
- Nous nous aidons mutuellement avec des collègues de classe par exemple en essayant des dialogues, en faisant des jeux de rôle
- Si je ne comprends pas l'interlocuteur étranger, je lui demande de parler plus lentement

Evropské jazykové portfolio
 European Language Portfolio
 Europäisches Sprachenportfolio
 Portfolio européen de langues



Jazykový životopis
 Language Biography
 Sprachlebenslauf
 Biographie langagière

5. Mé plány. Čeho chci dosáhnout, v čem se chci zlepšit, čemu se chci v cizím jazyce naučit.

My plans. What I want to achieve, what I want to improve, what I want to learn in a FL
Meine Pläne: Was ich erreichen will, worin ich besser werden will, was ich in einer Fremdsprache erlernen will.
Mes projets. Ce que je veux atteindre, ce que je veux évaluer, ce que je veux apprendre dans la langue étrangère

Přemýšlejte, co se vám daří a v čem potřebujete přidat. Zapište si, čeho chcete dosáhnout, například umět o sobě napsat jednostránkový dopis, umět odpovědět na inzerát, umět vyplnit dotazník či přihlášku (žádost) v cizím jazyce, naučit se vyhledávat rychle informace v textu a na Internetu

Think about what you are good at and what you need to work harder on. Write down what you want to achieve, e.g. to be able to write a one-page letter about myself, to be able to write an answer to an advertisement, to be able to fill in a questionnaire or an application form in a FL, to learn to quickly search for the information in a text and on the Internet.

Denke darüber nach, was dir gelingt und worum du dich mehr bemühen musst. Notiere deine Ziele, z. B. über sich selbst einen einseitigen Brief schreiben zu können, auf eine Annonce antworten zu können, einen Fragebogen in einer Fremdsprache ausfüllen zu können, Informationen in einem fremdsprachigen Computertext/Text schnell finden zu können.

Réfléchissez aux domaines dans lesquels vous avez des facilités et ceux où vous devez vous améliorer. Notez ce que vous désirez atteindre. Par exemple écrire une lettre d'une page sur vous-même, savoir répondre à une annonce, savoir remplir un questionnaire ou une demande dans la langue étrangère, apprendre à rechercher rapidement des informations dans un texte et sur Internet.

PŘÍLOHA 4

Dotazník učitelům

Zaškrtněte, prosím, které aspekty vyučovacího klimatu podle Vás práce s Evropským jazykovým portfoliem nejvíce ovlivní.

1. SPOKOJENOST STUDENTŮ V HODINÁCH
2. POCIT ÚSPĚCHU V UČENÍ
3. MÍRA OBTÍŽNOSTI UČENÍ
4. ANGAŽOVANOST STUDENTA
5. ORIENTACE STUDENTŮ NA ÚKOLY
6. ZAUJETÍ ŠKOLNÍ PRACÍ
7. PARTICIPACE STUDENTŮ V HODINÁCH
8. VZTAHY MEZI STUDENTY V HODINÁCH
9. TŘENICE VE TŘIDĚ
10. SOUDRŽNOST TŘÍDY
11. SOUTĚŽIVOST
12. NEZÁVISLOST STUDENTŮ
13. DIFERENCIACE STUDENTŮ
14. PERSONALIZACE UČENÍ
15. INDIVIDUALIZACE UČENÍ
16. UČITELOVA POMOC Z POHLEDU STUDENTŮ
17. KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A STUDENTY
18. OTEVŘENOST V KONTAKTU
19. FORMÁLNOST UČITELOVA PŘÍSTUPU
20. DEMOKRACIE
21. POŘÁDEK A ORGANIZOVANOST
22. JASNOST PRAVIDEL
23. UČENÍ SE UČIT
24. ODPOVĚDNOST STUDENTŮ ZA UČENÍ
25.
26.

PŘÍLOHA 5

PŘEHLED PROMĚNNÝCH

1 SPOKOJENOST V HODINÁCH

Studenty baví práce v hodinách.

Mnoho studentů není v hodinách spokojeno.

Studenti z naší třídy mají tyto hodiny rádi.

V hodinách je legrace.

R

2 OBTÍŽNOST UČENÍ

V hodinách je učení příliš obtížné.

Mnoho studentů dokáže dělat svou práci bez cizí pomoci.

V naší třídě umí pracovat jen chytří studenti.

Většina studentů ví, jak má dělat svou práci a jak se učit.

R

R

3 ODPOVĚDNOST ZA UČENÍ

Píle a snaha studentů se odráží v jejich znalostech a dovednostech.

Studenti si uvědomují význam tohoto předmětu pro jejich budoucnost.

Jestliže student něco neumí, je to proto, že ho to učitel nenaučil.

Studenti sami mohou ve velké míře přispět ke zlepšení svých studijních výsledků.

R

4 ANGAŽOVANOST STUDENTA A JEHO ZAUJETÍ ŠKOLNÍ PRACÍ

Studenti v hodinách vkládají do každé činnosti hodně energie.

Studenti se v hodinách zabývají věcmi, které se učení vůbec netýkají.

Studenti v naší třídě čekají na zvonění, až „padne“.

Studenti se v hodinách skutečně soustředí na učení.

R

R

5 KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A STUDENTY

Tento učitel mi dává pocit, že mi rozumí.

Tento učitel se umí podívat na naše studijní problémy našima očima.

Tento učitel umí změnit téma hovoru, pokud je mu kladena otázka, která je pro nás důležitá a zajímavá nás.

Tento učitel je ochotný diskutovat a polemizovat s námi o problémech učení.

6 NEZÁVISLOST STUDENTŮ

Učitel rozhoduje o tom, kdy a kdo bude při hodině mluvit.

Učitel vybírá aktivity, materiály, studenty pro spolupráci.

Učitel rozhoduje o tom, kdo co v hodinách dělá.

Student má možnost ovlivnit průběh hodiny.

R

R

R

7 POCIT ÚSPĚCHU

Učitel studenty často chválí.

V hodinách se toho hodně naučíme.

Mnoha studentům se v tomto předmětu nedaří.

Už jsme dosáhli dobré úrovně znalostí.

R

8 PARTICIPACE

Studenti vyjadřují své názory v diskusi ve třídě, ve skupinách, ve dvojicích.

Učitel vyučuje aniž by on nebo studenti kladli otázky.

Studenti kladou otázky.

Nápady a návrhy studentů jsou použity v hodině.

R

9 OTEVŘENOST V KONTAKTU

Učitel a studenti spolu dobře vycházejí.

Učitel a studenti se navzájem dobře znají a vědí, co mohou jeden od druhého čekat.

Mezi učitelem a studenty je velký odstup až bariéra.

Studenti se nebojí a nestydí učitele zeptat nebo ho požádat o radu.

R

10 UČIT SE UČIT

Mám vliv na to, co a jak se budu učit.

Dokážu odhadnout, zda jsem se na test nebo zkoušení dobře připravil/a.

Vím, jak se dobře připravit na hodinu.

Mám své metody a způsoby učení se, které pro mě dobře fungují.

11 DIFERENCIACE STUDENTŮ

Různí studenti dělají při hodině různou práci.

Různí studenti používají různé pomůcky a materiály.

Studenti, kteří jsou rychlejší dostanou jinou práci.

Všichni studenti v hodinách dělají stejnou práci ve stejný čas.

R

12 VZTAHY MEZI STUDENTY V HODINÁCH

Studenti v hodinách jsou mezi sebou rádi v kontaktu.

Studenti v hodinách nemají moc chuť se mezi sebou blíže seznamovat.

V hodinách byla mezi studenty uzavřena řada přátelství.

Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem nebo projektem.

R

PŘÍLOHA 6

DOTAZNÍK PRO STUDENTY

TŘÍDA: _____ VĚK: _____
PŘEDMĚT _____

**Napiš S – souhlasím, N – nesouhlasím nebo X -nevím vedle každé věty.
POZOR!!! Dotazník se týká pouze jednoho předmětu - jazyka.**

1. Studenty baví práce v hodinách.
2. V hodinách je učení příliš obtížné.
3. Pile a snaha studentů se odráží v jejich znalostech a dovednostech.
4. Studenti v hodinách vkládají do každé činnosti hodně energie.
5. Tento učitel mi dává pocit, že mi rozumí.
6. Učitel rozhoduje o tom, kdy a kdo bude při hodině mluvit.
7. Učitel studenty často chválí.
8. Studenti vyjadřují své názory v diskusi ve třídě, ve skupinách, ve dvojicích.
9. Učitel a studenti spolu dobře vycházejí.
10. Mám vliv na to, co a jak se budu učit.
11. Různí studenti dělají při hodině různou práci.
12. Studenti v hodinách jsou mezi sebou rádi v kontaktu.
13. Mnoho studentů není v hodinách spokojeno.
14. Mnoho studentů dokáže dělat svou práci bez cizí pomoci.
15. Studenti si uvědomují význam tohoto předmětu pro jejich budoucnost.
16. Studenti se v hodinách zabývají věcmi, které se učení vůbec netýkají.
17. Tento učitel se umí podívat na naše studijní problémy našima očima.
18. Učitel vybírá aktivity, materiály, studenty pro spolupráci.
19. V hodinách se toho hodně naučíme.
20. Učitel vyučuje, aniž by on nebo studenti kladli otázky.
21. Učitel a studenti se navzájem dobře znají a vědí, co mohou jeden od druhého čekat.
22. Dokážu odhadnout, zda jsem se na test nebo zkoušení dobře připravil/a.
23. Různí studenti používají různé pomůcky a materiály.
24. Studenti nemají moc chuť se mezi sebou v hodinách blíže seznamovat.
25. Studenti naší třídy mají tyto hodiny rádi.
26. V naší třídě umí pracovat jen chytrí studenti.
27. Jestliže student něco neumí, je to proto, že ho to učitel nenaučil.
28. Studenti v naší třídě čekají na zvonění, až „padne“.
29. Tento učitel umí změnit téma hovoru, pokud je mu kladena otázka, která je pro nás důležitá a zajímá nás.
30. Učitel rozhoduje o tom, kdo co v hodinách dělá.
31. Mnoha studentům se v tomto předmětu nedaří.
32. Studenti kladou otázky.
33. Mezi učitelem a studenty je velký odstup až bariéra.
34. Víím, jak se dobře připravit na hodinu.
35. Studenti, kteří jsou rychlejší dostanou jinou práci.
36. Ve třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství.
37. V hodinách je legrace.
38. Většina studentů ví, jak má dělat svou práci a jak se učit.
39. Studenti sami mohou ve velké míře přispět ke zlepšení svých studijních výsledků.
40. Studenti se v hodinách skutečně soustředí na učení.
41. Tento učitel je ochotný diskutovat a polemizovat s námi o problémech učení.
42. Student má možnost ovlivnit průběh hodiny.
43. Už jsme dosáhli dobré úrovně znalostí.
44. Nápady a návrhy studentů jsou použity v hodině.
45. Studenti se nebojí a nestydí učitele zeptat nebo ho požádat o radu.
46. Mám své metody a způsoby učení se, které pro mě dobře fungují.
47. Všichni studenti v hodinách dělají stejnou práci ve stejný čas.
48. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem nebo projektem.

PŘÍLOHA 7

Tabulky četností

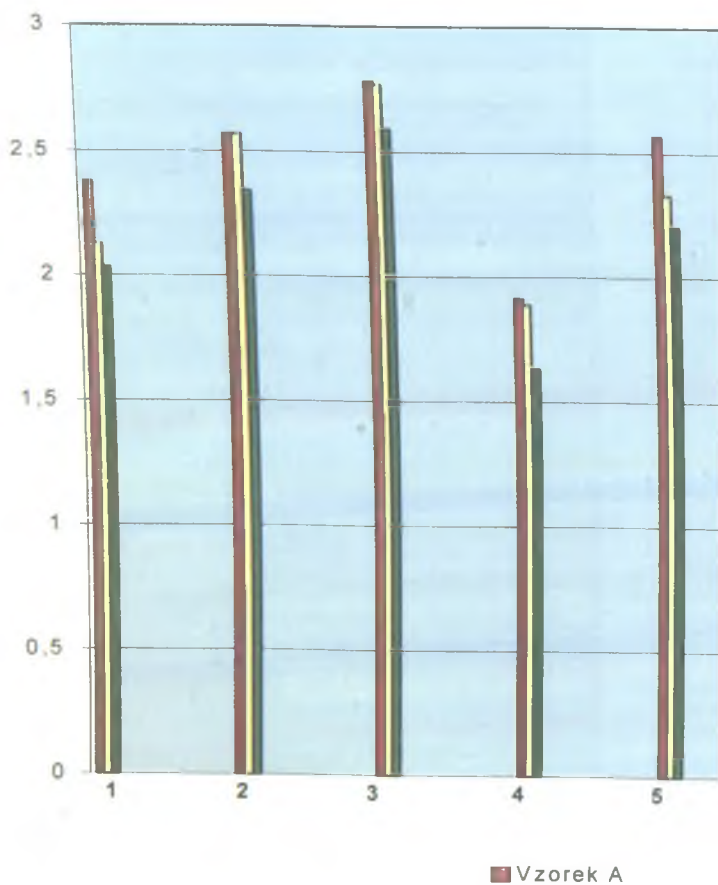
absolutní četnost	skupina A	skupina B	skupina C	celkem
negativní odpověď	2364	1620	3568	7552
neutrální odpověď	4040	2756	5690	12 486
pozitivní odpověď	9464	5720	10 997	26 181
Σ	15 868	10 096	20 255	46 219
relativní četnost	skupina A	skupina B	skupina C	celkem
negativní odpověď	14,86 %	16,05 %	17,61 %	16,33%
neutrální odpověď	25,40 %	27,3 %	28,09 %	26,99%
pozitivní odpověď	59,74 %	56,66 %	54,30 %	56,68%

PŘÍLOHA 8

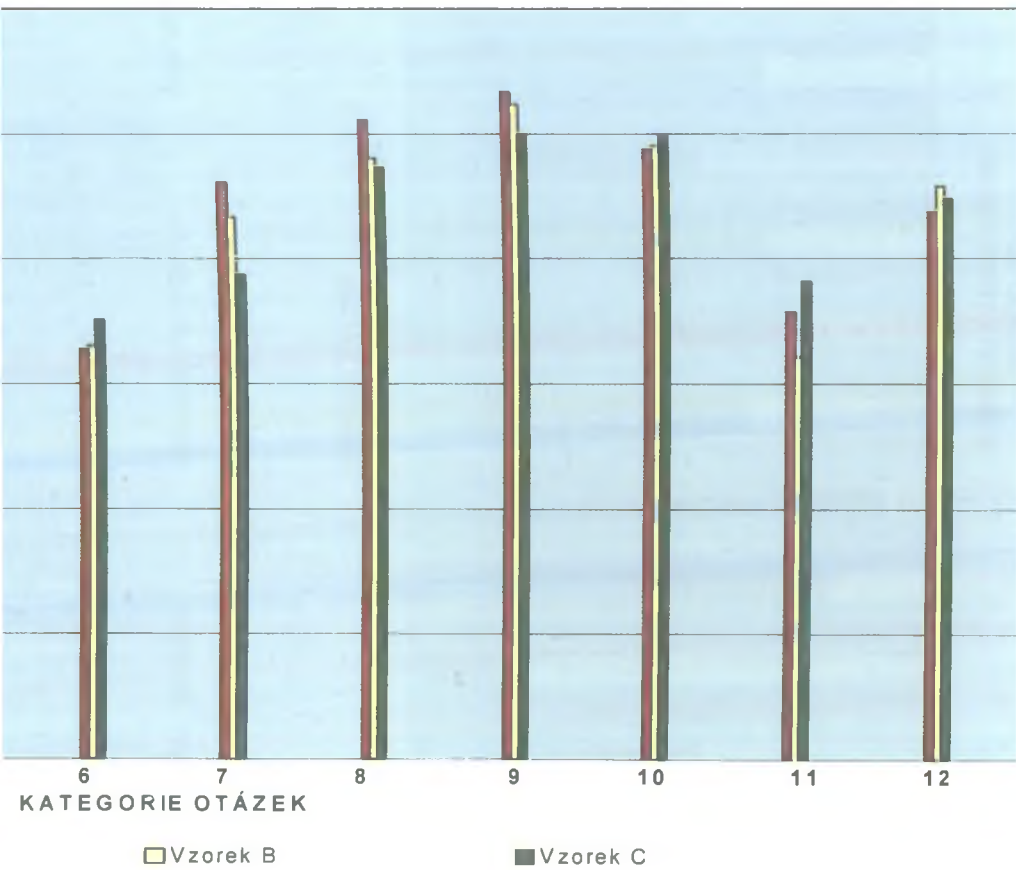
Tabulka hodnot: Chi-kvadrát test nezávislosti

Chi-Square Tests															
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
O1	30,95	4	0	O13	24,36	4	0	O25	25,12	4	0	O37	36,465	4	0
	31,37	4	0		25,12	4	0		26,46	4	0		36,734	4	0
	22,53	1	0		19,7	1	0		16,06	1	0		4,123	1	0,042
O2	15,47	4	0,004	O14	11,18	4	0,025	O26	9,457	4	0,051	O38	10,174	4	0,038
	15,98	4	0,003		12,22	4	0,016		9,622	4	0,047		10,19	4	0,037
	1,979	1	0,159		7,986	1	0,005		5,626	1	0,018		6,243	1	0,012
O3	4,224	4	0,377	O15	18,09	4	0,001	O27	11,69	4	0,02	O39	4,465	4	0,347
	4,271	4	0,371		18,46	4	0,001		13,78	4	0,008		5,02	4	0,285
	4,15	1	0,042		6,492	1	0,011		5,68	1	0,017		2,585	1	0,108
O4	11,96	4	0,018	O16	21,28	4	0	O28	7,184	4	0,126	O40	17,906	4	0,001
	11,56	4	0,021		21,4	4	0		7,193	4	0,126		17,986	4	0,001
	3,741	1	0,053		9,067	1	0,003		5,921	1	0,015		12,624	1	0
O5	16,61	4	0,002	O17	28,83	4	0	O29	19,51	4	0,001	O41	14,956	4	0,005
	17,63	4	0,001		30,28	4	0		20,14	4	0		15,01	4	0,005
	11,44	1	0,001		12,36	1	0		12,6	1	0		6,696	1	0,01
O6	2,091	4	0,719	O18	13,48	4	0,009	O30	11,89	4	0,018	O42	14,459	4	0,006
	2,093	4	0,719		14,68	4	0,005		12,26	4	0,016		14,734	4	0,005
	1,713	1	0,191		9,633	1	0,002		2,118	1	0,146		5,246	1	0,022
O7	40,59	4	0	O19	15,16	4	0,004	O31	16,67	4	0,002	O43	15,514	4	0,004
	41,48	4	0		16,11	4	0,003		17,46	4	0,002		15,408	4	0,004
	34,31	1	0		12,92	1	0		12,07	1	0,001		4,789	1	0,029
O8	15,33	4	0,004	O20	7,528	4	0,11	O32	5,837	4	0,212	O44	18,343	4	0,001
	15,75	4	0,003		8,318	4	0,081		6,043	4	0,196		19,397	4	0,001
	7,276	1	0,007		1,52	1	0,218		5,702	1	0,017		12,453	1	0
O9	18,5	4	0,001	O21	2,085	4	0,72	O33	10,96	4	0,027	O45	2,178	4	0,703
	20,23	4	0		2,068	4	0,723		11,77	4	0,019		2,02	4	0,732
	13,01	1	0		0,017	1	0,896		7,535	1	0,006		0,121	1	0,728
O10	2,287	4	0,683	O22	8,723	4	0,068	O34	5,678	4	0,225	O46	0,7	4	0,951
	2,343	4	0,673		8,408	4	0,078		5,833	4	0,212		0,697	4	0,952
	0,631	1	0,427		0,93	1	0,335		1,723	1	0,189		0,295	1	0,587
O11	3,771	4	0,438	O23	6,167	4	0,187	O35	8,487	4	0,075	O47	19,75	4	0,001
	3,711	4	0,447		6,156	4	0,188		9,137	4	0,058		20,558	4	0
	0,947	1	0,33		2,154	1	0,142		1,287	1	0,257		9,305	1	0,002
O12	7,528	4	0,11	O24	4,465	4	0,347	O36	2,287	4	0,683	O48	8,723	4	0,068
	8,318	4	0,081		5,02	4	0,285		2,343	4	0,673		8,408	4	0,078
	1,52	1	0,218		2,585	1	0,108		0,631	1	0,427		0,93	1	0,335

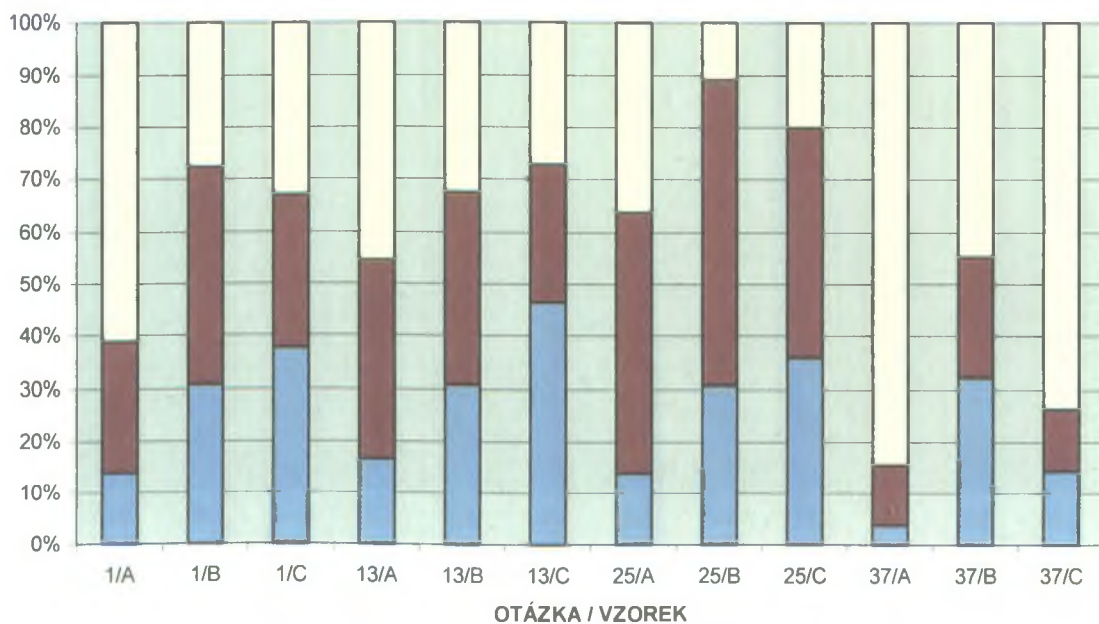
PŘÍLOHA 9



GRAF PRŮMĚRŮ

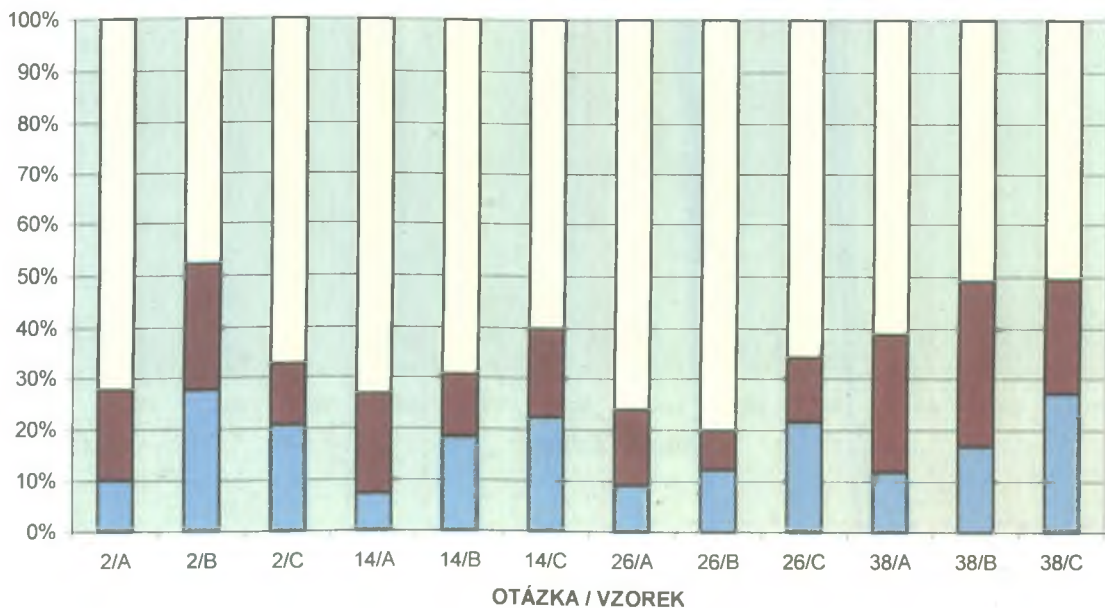


**GRAF ČETNOSTÍ
SPOKOJENOST V HODINÁCH**

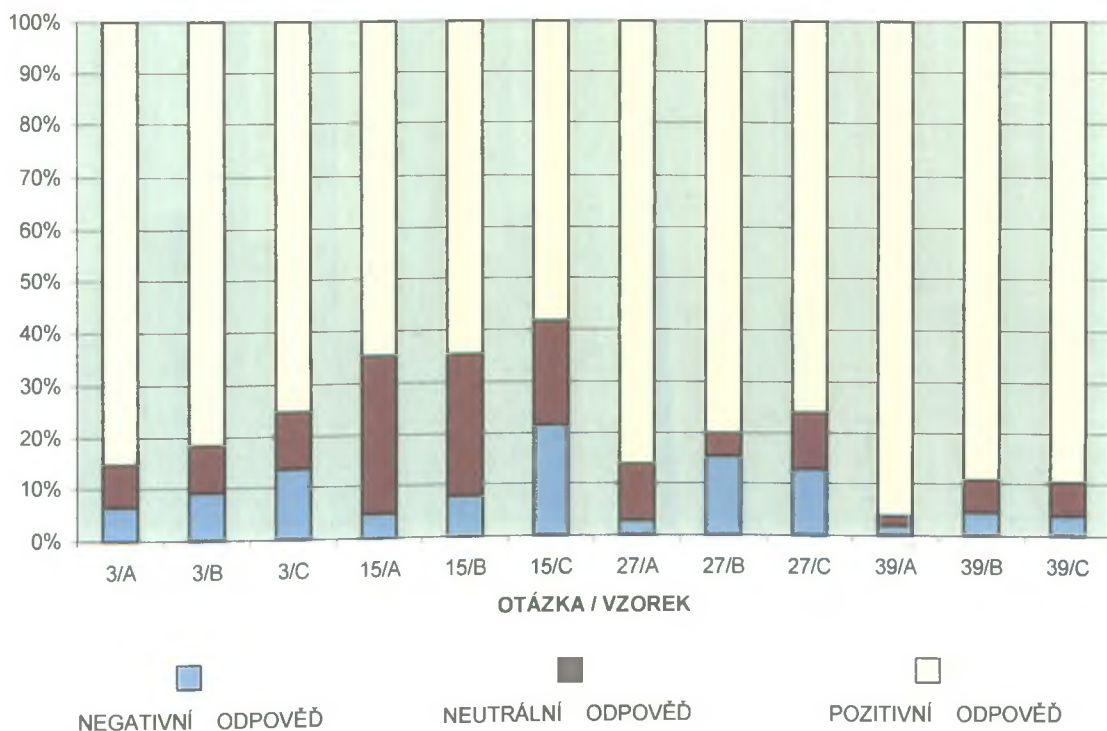


NEGATIVNÍ ODPOVĚĎ NEUTRÁLNÍ ODPOVĚĎ POZITIVNÍ ODPOVĚĎ

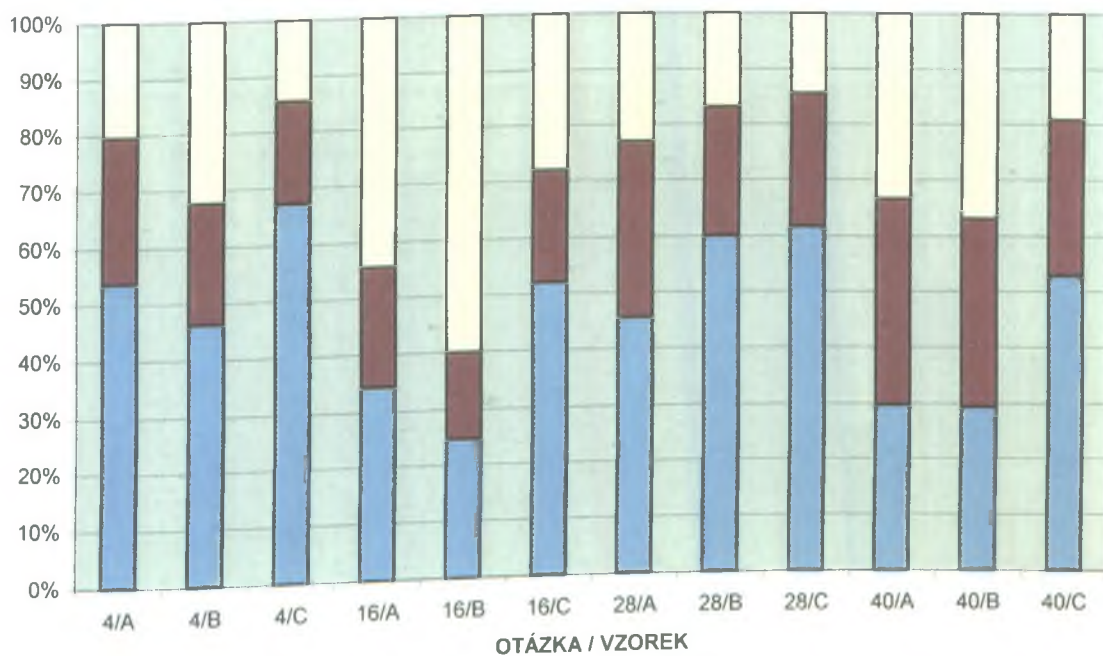
**GRAF ČETNOSTÍ
OBTÍŽNOST UČENÍ**



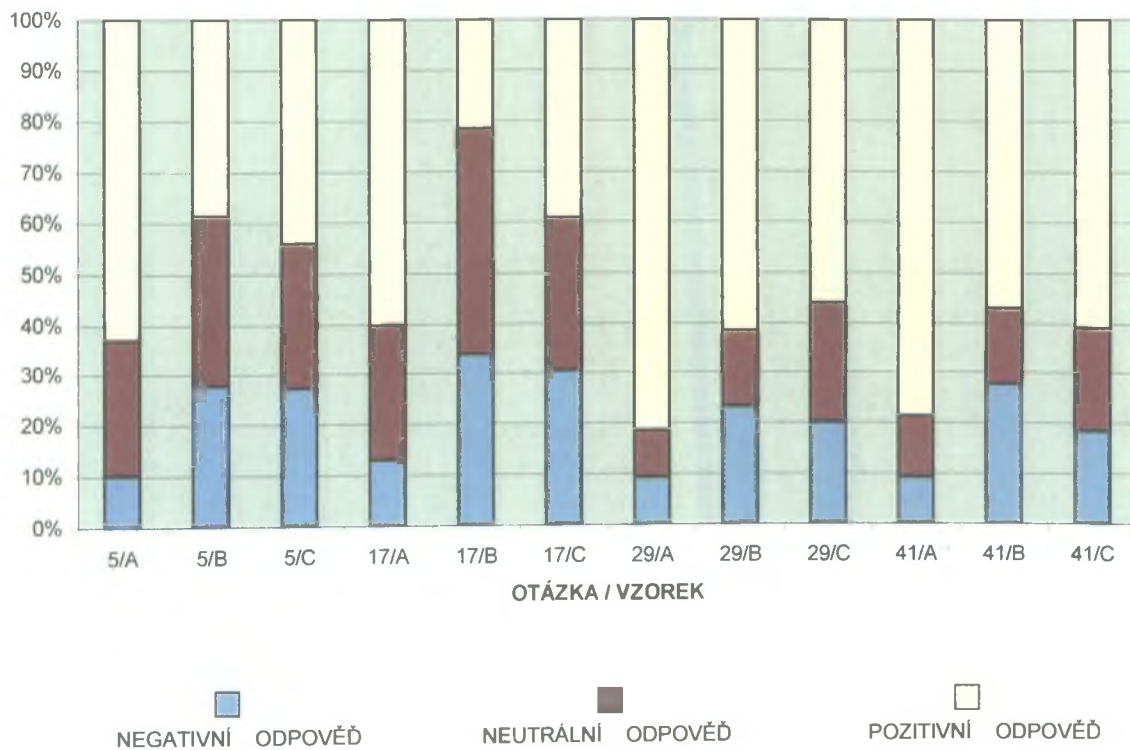
GRAF ČETNOSTÍ
ODPOVĚDNOST ZA UČENÍ



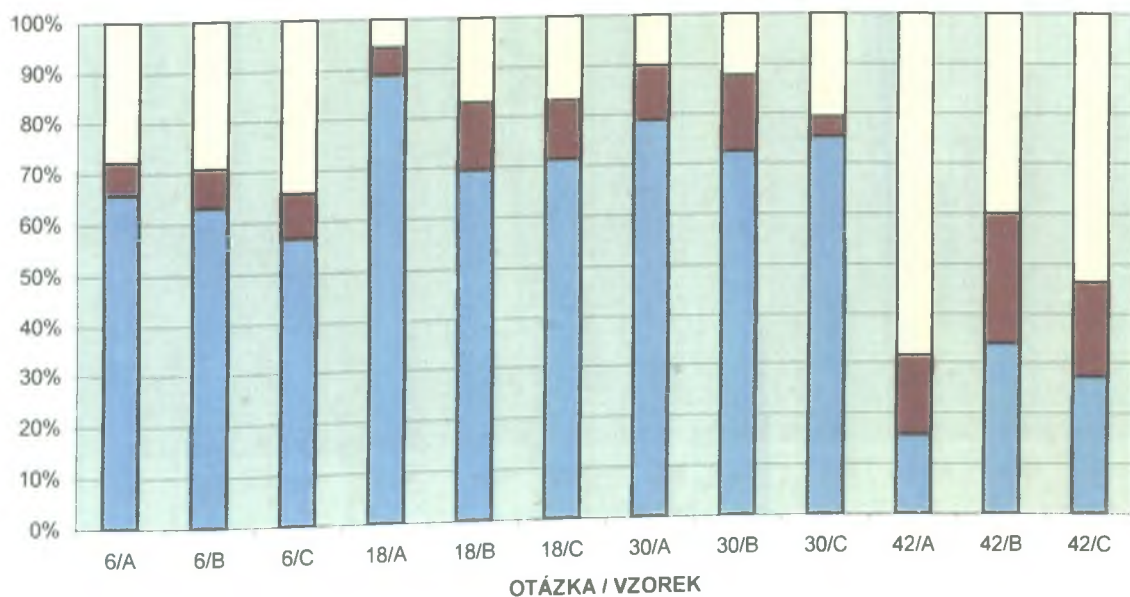
GRAF ČETNOSTÍ
ANGAŽOVANOST STUDENTA A JEHO ZAUJETÍ ŠKOLNÍ PRACÍ



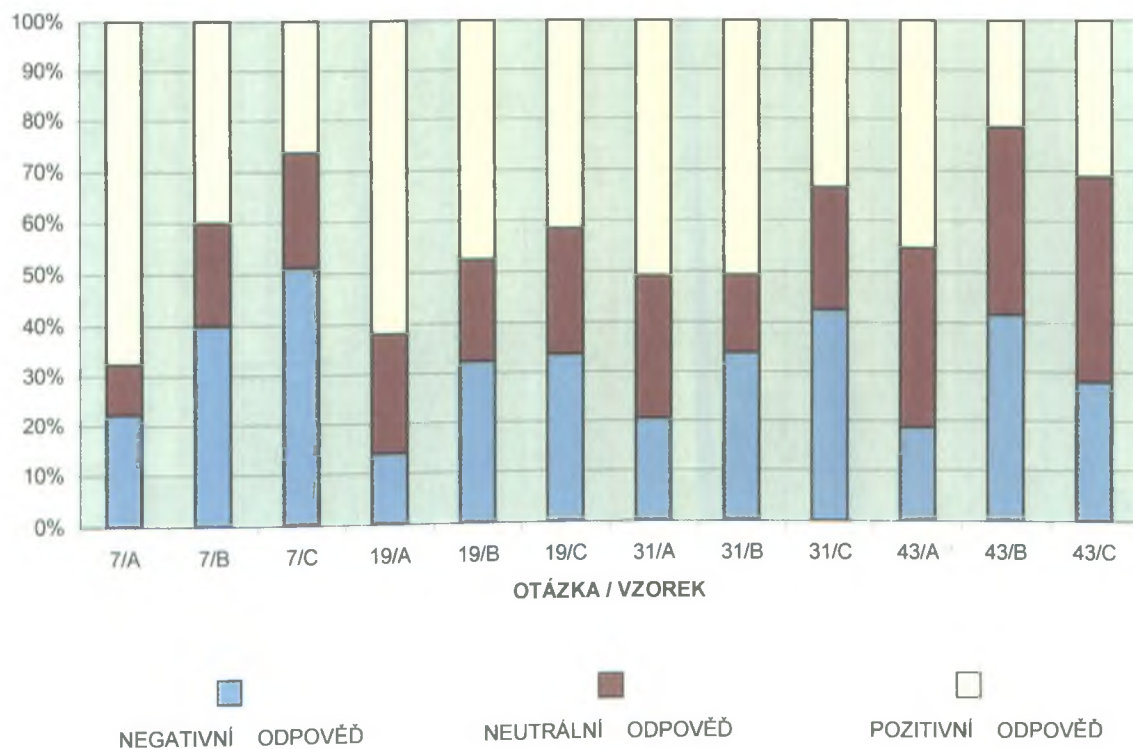
GRAF ČETNOSTÍ
KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A STUDENTY



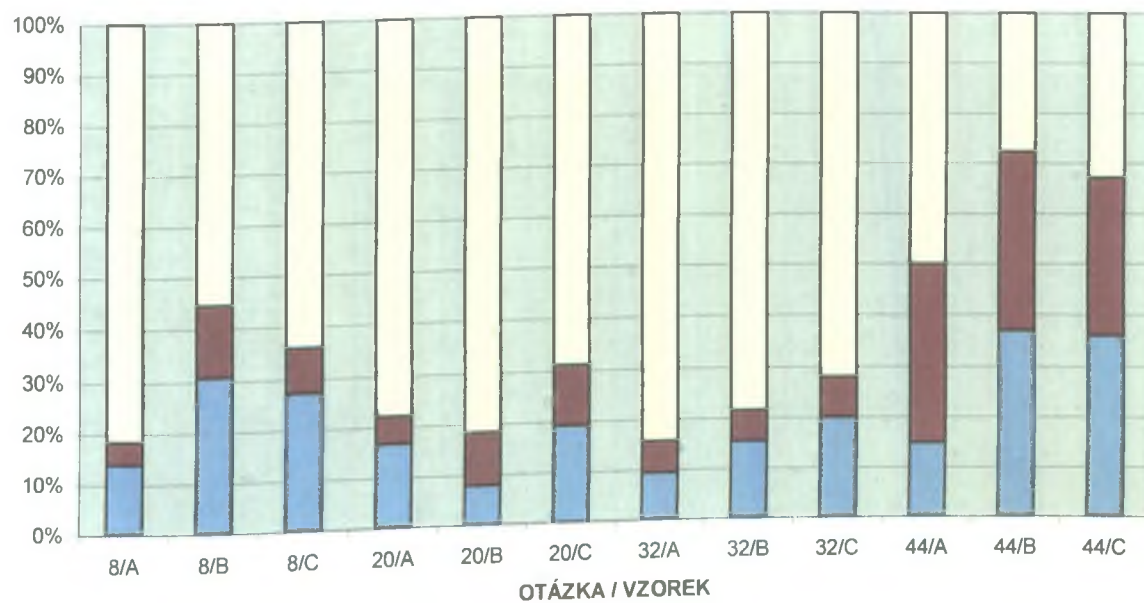
GRAF ČETNOSTÍ
NEZÁVISLOST STUDENTŮ



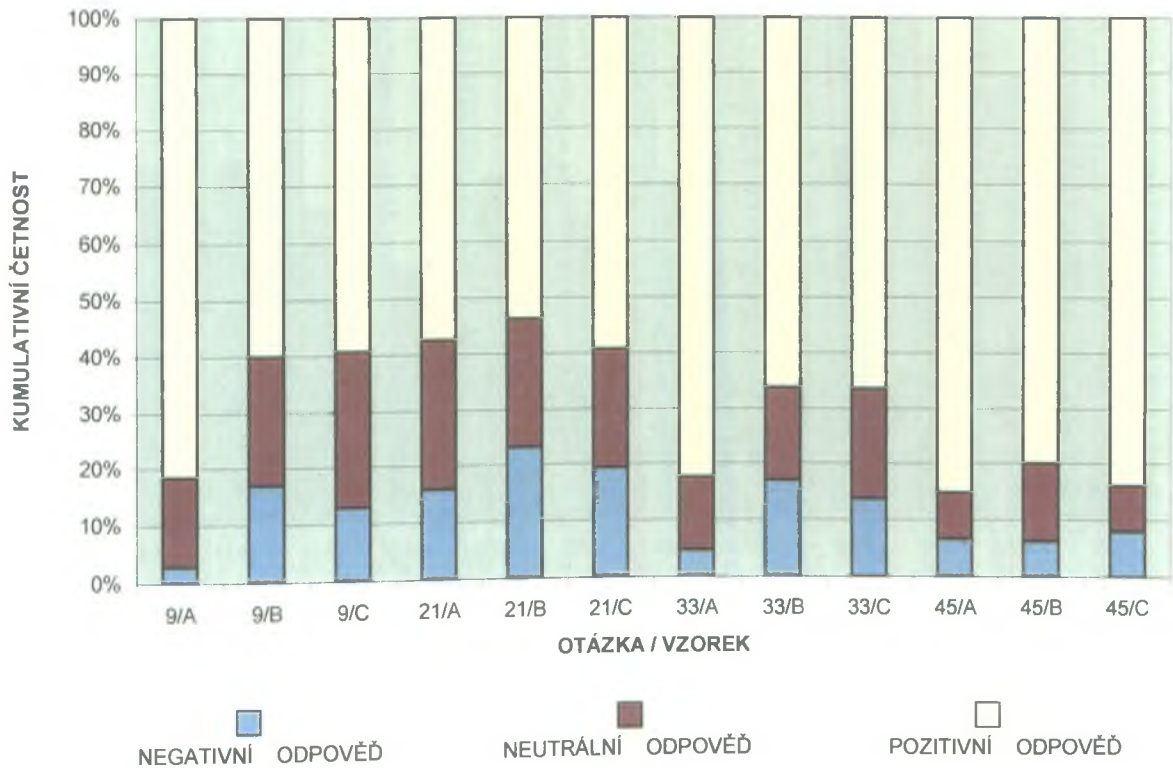
GRAF ČETNOSTÍ
POCIT ÚSPĚCHU



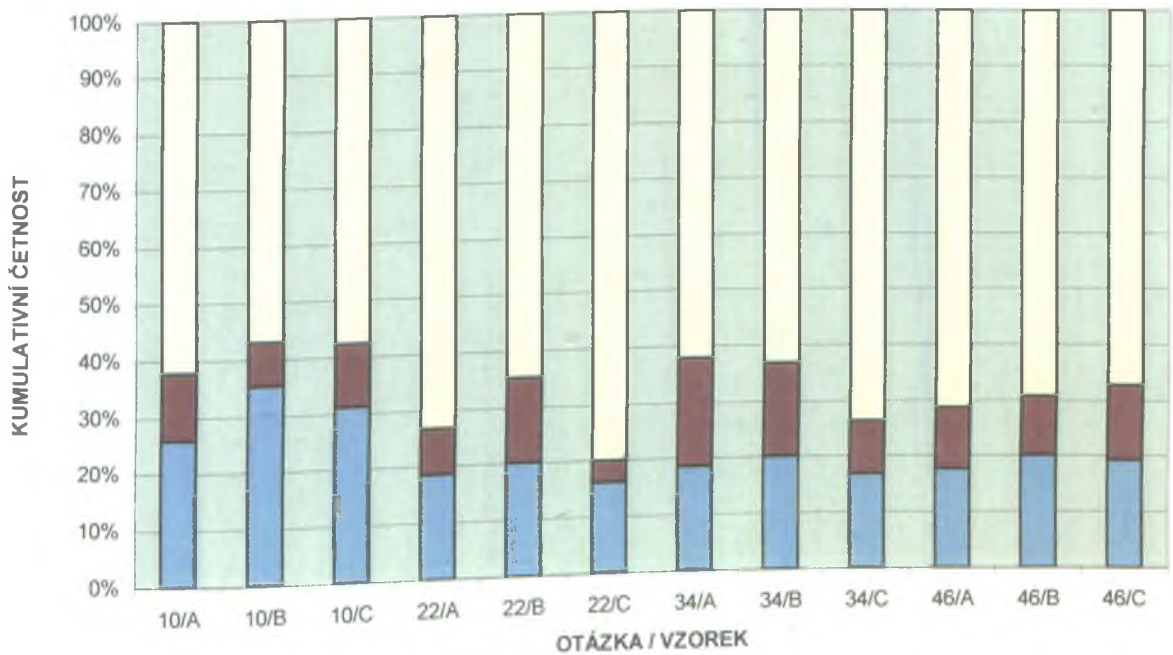
GRAF ČETNOSTÍ
PARTICIPACE



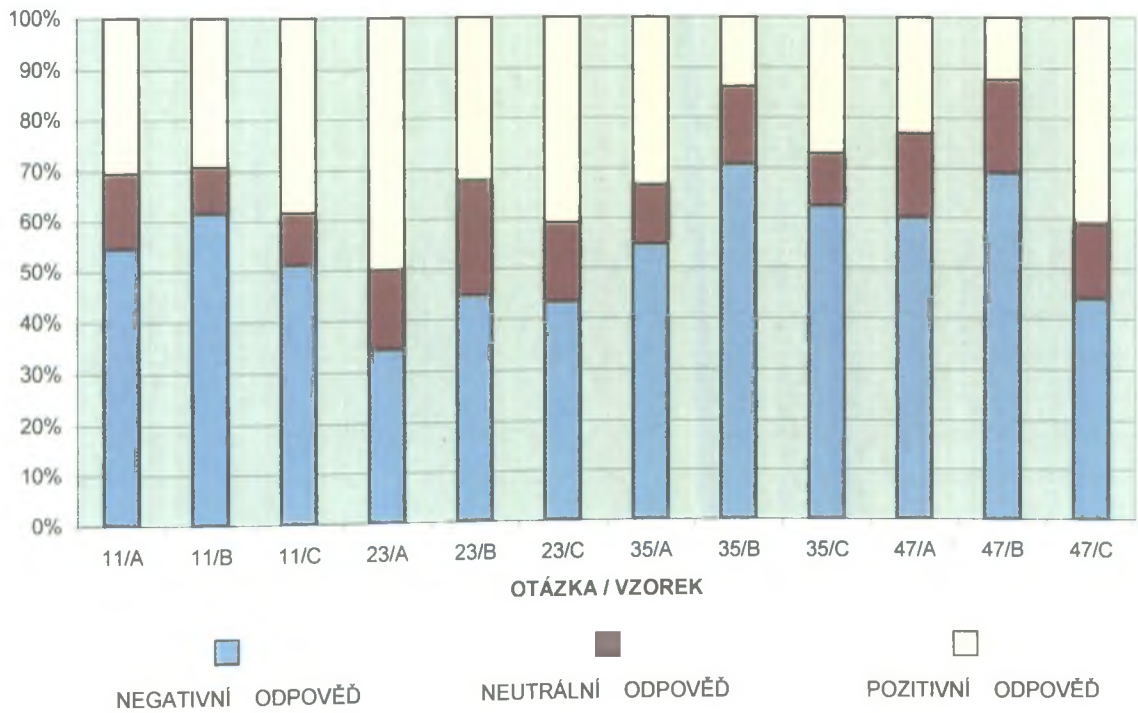
GRAF ČETNOSTÍ
OTEVŘENOST V KONTAKTU



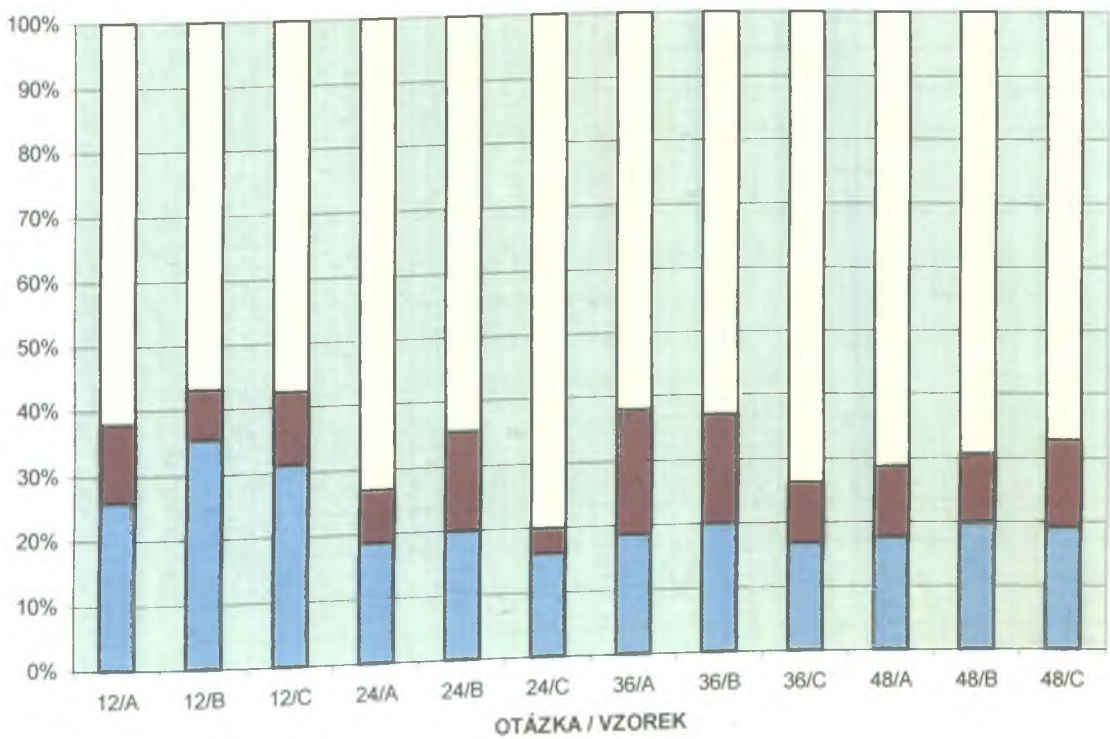
GRAF ČETNOSTÍ
UČIT SE UČIT



GRAF ČETNOSTÍ
DIFERENCIACE STUDENTŮ



GRAF ČETNOSTÍ
VZTAHY MEZI STUDENTY V HODINÁCH



PŘÍLOHA 13

Pozorovací arch 1. část

	UČITEL		STUDENTI	
	+	-	+	-
<i>vztah studentů a učitele</i>	<p>...jedná se studenty jako s partnery</p> <p>...vybízí k otázkám a připomínkám</p> <p>...ochotně reaguje na dotazy a připomínky</p> <p>...jedná se studenty přátelsky</p>	<p>...rozhoduje, kde kdo sedí</p> <p>...rozhoduje, kdy a kdo mluví</p> <p>...udržuje formální odstup</p> <p>...zesměšňuje studenty</p>	<p>... nestydí, nebojí se zeptat</p> <p>... reagují, aniž by je učitel musel vyzvat</p> <p>... mají možnost vznášet připomínky k výuce</p> <p>... nebojí se zavtipkovat</p>	<p>... vystupují nepřátelsky vůči učiteli</p> <p>... bojí se požádat o pomoc</p> <p>... snaží se vyhnout komunikaci s učitelem</p> <p>... nemají možnost hodnotit metody výuky</p>
<i>postoj studentů k učení</i>	<p>...chválí studenty</p> <p>... motivuje studenty k učení</p> <p>... diskutuje se studenty o tom, jak dosáhnout úspěchu v učení</p> <p>... diskutuje o prioritách v učení</p>	<p>... komunikuje pouze s určitými studenty</p> <p>... tráví čas věcmi s učením nesouvisejícími</p> <p>...nezajímá se o výsledky práce studentů</p> <p>... nezajímá se o problémy studentů s učením</p>	<p>... pracují se zaujetím</p> <p>... prezentují výsledky své práce</p> <p>... dělají práci navíc, jestliže jsou rychlejší</p> <p>... kladou dotazy o problémech, na něž narazí</p>	<p>... někteří se výuky neúčastní</p> <p>... nevědí, co a jak mají dělat</p> <p>... snaží se v tichosti a nečinnosti přečkat hodinu</p> <p>... nemají snahu napravit chyby v učení</p>

PŘÍLOHA 14

Pozorovací arch 2. část

	UČITEL		STUDENTI	
	+	-	+	-
vztah studentů k sobě navzájem	<p>... vybízí studenty ke spolupráci</p> <p>... chválí a napomáhá spolupráci studentů</p> <p>... přiměřeně reaguje na konflikt mezi studenty</p> <p>... podporuje atmosféru, kde chyba je součástí učení</p>	<p>... neuzpůsobí uspořádání třídy ke komunikaci</p> <p>... nezařazuje párovou ani skupinovou práci</p> <p>... podporuje nezdravou soutěživost</p> <p>... favorizuje určité studenty</p>	<p>... ochotně spolupracují ve dvojicích či skupinách</p> <p>... společně se zasmějí</p> <p>... vzájemně se poslouchají</p> <p>... pomáhají si</p>	<p>... vyhýbají se kontaktu mezi sebou</p> <p>... vzájemně se zesměšňují</p> <p>... někteří jsou izolováni</p> <p>... nejlepší studenti nedají ostatním šanci</p>
organizace učení	<p>... diskutuje o metodách učení a učení se</p> <p>... využívá různorodých a zajímavých témat, pomůcek, materiálů a aktivit</p> <p>... získává zpětnou vazbu</p> <p>... diskutuje se studenty o cílech učení</p>	<p>... toleruje narušování hodiny</p> <p>... v hodině nestanovuje jasná pravidla</p> <p>... jedná autoritativně</p> <p>... vyučuje jednotvárně</p>	<p>...kteří jsou rychlejší, dostanou jinou práci</p> <p>...mají možnost volby</p> <p>... mají možnost hodnotit výsledky učení</p> <p>... mohou ovlivnit průběh hodiny</p>	<p>... všichni dělají stejnou práci ve stejný čas</p> <p>... nerozumí, co mají dělat</p> <p>... nemají možnost se projevit</p> <p>... cíleně narušují průběh hodiny</p>