

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika

Kateřina S m e j k a l o v á

**Vliv metody simulace v konstruktivistické výuce cizích jazyků na komunikační ostýchavost studentů vysokých škol nefilologického zaměření**

**Simulation Method in Constructivist Foreign Language Non-Specialist University Instruction and its Impact on Students' Communication Apprehension**

Disertační práce

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Věra Poláčková, CSc.

**2009**

## **Prohlášení o původnosti práce**

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

Kateřina Smejkalová

V Ústí nad Labem dne 30. 3. 2009

## **Poděkování**

Děkuji především své školitelce, paní Doc. PhDr. Věře Poláčkové, CSc. za cenné rady a doporučení při vypracování této disertační práce.

Kateřina Smejkalová

## **Anotace**

Předložená disertační práce se zabývá zmapováním modernizačních trendů v oblasti výuky cizích jazyků, přičemž zvláštní pozornost je věnována konstruktivistickému přístupu a metodě simulací a jejímu užití ve výuce cizích jazyků na vysokých školách. Zkoumána je především problematika vlivu preference metody simulace u studentů vysokých škol na percepci jejich komunikační ostýchavosti. Výsledky výzkumného šetření v této práci odhalily, jednak že preference metody simulace je ovlivňována úrovní vybraných vnitřních charakteristik studentů (jejich motivací, úrovní jejich jazykové kompetence) a dále, že současně tato preference metody simulace souvisí i se subjektivně vnímanou úrovní komunikační ostýchavosti studentů.

## **Abstract**

This dissertation deals with mapping modern trends in the field of foreign language instruction and special attention is paid both to constructivist approach, simulation method and its application in university foreign language instruction. Its research is focused predominantly on mapping the university students' preference for the simulation method and the impact of this preference on their communication apprehension. Outcomes of the research revealed both that the students' preference for the simulation method is influenced by students' selected internal characteristics (ie. their motivation and foreign language competence) and that the preference corresponds with their subjective perception of the communication apprehension.

<b>OBSAH</b>	<b>strana</b>
<b>ÚVOD</b>	7
<b>1 VYMEZENÍ TÉMOTVORNÝCH POJMŮ</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Konstruktivistický přístup ve vzdělávání</b>	10
1.1.1 Vymezení pojmu „konstruktivismus“	10
<b>1.2 Kooperativní učení</b>	11
1.2.1 Vymezení termínu „kooperativní učení“	11
1.2.2 Kooperativní učení vs. skupinová výuka, resp. skupinové učení	12
1.2.3 Vzájemná relace termínů „kooperace“ x „kompetice“ a „kooperace“ x „kolaborace“	13
<b>1.3 Metoda simulace</b>	14
1.3.1 Vymezení termínu „metoda simulace“	14
<b>1.4 Osvojování odborného cizího jazyka</b>	18
1.4.1 Termín „cizí jazyk“	18
1.4.1.1 Termín „odborný cizí jazyk“	18
1.4.2 Objasnění termínů „osvojování cizího jazyka“ a „učení se cizí jazyk“	19
<b>1.5 Komunikační ostýchavost</b>	21
1.5.1 Termín „komunikační ostýchavost“	21
<b>2 MODERNIZAČNÍ TENDENCE V SOUDOBE M VZDĚLÁVÁNÍ</b>	<b>24</b>
<b>2.1 Konstruktivistické teorie ve vzdělávání</b>	<b>24</b>
2.1.1 Konstruktivistická teorie poznání	24
2.1.2 Kořeny konstruktivismu	25
2.1.3 Různá pojetí konstruktivismu	26
2.1.4 Konstruktivismus v současné didaktice	29
<b>2.2 Kooperativní učení</b>	<b>32</b>
2.2.1 Cíl a význam kooperativního učení	32
2.2.2 Principy kooperativního učení	33
<b>2.3 Metoda simulace a aktivizující učení</b>	<b>35</b>
2.3.1 Metoda simulace jako součást aktivizujících metod	36
2.3.2 Simulace vs. hraní rolí	39
2.3.3 Klasifikace simulačních (a jim blízkých) metod	41
<b>3 PROBLEMATIKA OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Teoretická východiska osvojování cizích jazyků</b>	<b>45</b>
3.1.1 Behavioristický pohled na osvojování cizích jazyků	45
3.1.2 Kognitivní teorie	47
3.1.3 Konstruktivní interakcionismus	49
<b>3.2 Soudobé tendence v cizojazyčném osvojování</b>	<b>50</b>
3.2.1 Směrování ke komunikativní didaktice	50
3.2.2 Moderní výuka cizích jazyků	52
3.2.2.1 Hlavní principy a základní znaky moderní výuky cizích jazyků	52
3.2.2.2 Metody moderní výuky cizích jazyků	55
3.2.2.3 Moderní výuka cizích jazyků pro rozvoj kompetencí	56
3.2.3 Aplikace poznatků moderní výuky cizích jazyků ve vysokoškolské výuce	58
3.2.3.1 Výuka odborného cizího jazyka na vysokých školách	59
3.2.3.1.1 Problematika, cíle a specifika odborné výuky cizích jazyků na vysokých školách	60
<b>3.3 Vliv komunikační ostýchavosti na proces osvojování cizího jazyka</b>	<b>63</b>
3.3.1 Příčiny komunikační ostýchavosti	64
3.3.2 Možnosti odstraňování komunikační ostýchavosti	66

<b>3.4 Metoda simulace na pozadí konstruktivistické výuky cizích jazyků</b>	<b>68</b>
3.4.1 Hlavní zásady, principy a metody konstruktivistické výuky cizích jazyků	68
3.4.2 Využití metody simulace v konstruktivistické výuce cizích jazyků	74
3.4.2.1 Charakteristika metody simulace v odborné cizojazyčné výuce	75
3.4.2.2 Metoda simulace a její možný vliv na snižování komunikační ostýchavosti studentů	78
<b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE, OTÁZKA HYPOTÉZ</b>	<b>81</b>
<b>4.1 Stanovení výzkumného problému</b>	<b>81</b>
<b>4.2 Formulace výzkumných cílů</b>	<b>82</b>
<b>4.3 Model výzkumného pole</b>	<b>82</b>
<b>4.4 Stanovení výzkumných hypotéz</b>	<b>83</b>
<b>5 VÝZKUMNÁ METODOLOGIE A PŘEDMĚT VÝZKUMU</b>	<b>85</b>
<b>5.1 Metody získávání a vyhodnocování dat</b>	<b>85</b>
<b>5.2 Charakteristika použitých výzkumných metod</b>	<b>85</b>
<b>5.3 Popis předmětu výzkumu</b>	<b>87</b>
5.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku a předmětu výzkumu	88
<b>6 VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ PŘEDVÝZKUMU A 1. ČÁSTI HLAVNÍHO VÝZKUMU</b>	<b>90</b>
<b>6.1 Výsledky a vyhodnocení předvýzkumu</b>	<b>90</b>
6.1.1 Výsledky anketního šetření s komentářem	90
6.1.2 Stručné vyhodnocení anketního šetření	94
<b>6.2 Výsledky a vyhodnocení 1. části hlavního výzkumu</b>	<b>94</b>
6.2.1 Analýza výsledků životopisné projektivní metody	95
6.2.2 Shrnutí výsledků životopisné projektivní metody	100
<b>7 VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ 2. ČÁSTI HLAVNÍHO VÝZKUMU</b>	<b>101</b>
<b>7.1 Pravidla pro zpracování údajů z dotazníků</b>	<b>101</b>
<b>7.2 Výsledky dat dotazníkového šetření a jejich vyhodnocení</b>	<b>102</b>
<b>7.3 Vyhodnocení údajů vztahujících se k hypotézám</b>	<b>116</b>
7.3.1 Vyhodnocení údajů vztahujících se k hypotéze 1 a jejím podhypotézám	116
7.3.2 Vyhodnocení údajů vztahujících se k hypotéze 2 a jejím podhypotézám	120
7.3.3 Vyhodnocení údajů vztahujících se k hypotéze 3 a jejím podhypotézám	123
<b>7.4 Verifikace hypotéz</b>	<b>126</b>
<b>8 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b>	<b>130</b>
<b>8.1 Interpretace a diskuze výsledků životopisné projektivní metody</b>	<b>130</b>
8.1.1 Komparace výsledků životopisné projektivní metody s výsledkem ze srovnatelného zahraničního výzkumu	131
<b>8.2 Interpretace a diskuze výsledků dotazníkového šetření</b>	<b>132</b>
8.2.1 Komparace výsledků dotazníkového šetření s výsledky srovnatelných zahraničních výzkumů	134
<b>ZÁVĚR</b>	<b>136</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA</b>	<b>139</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ</b>	<b>151</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH (I – IV)</b>	<b>153</b>

# ÚVOD

V důsledku globalizačních změn ve společnosti a v souvislosti s tím, že na současného člověka jsou kladeny stále vyšší nároky a požadavky, kdy se musí vyrovnávat s mnohými možnostmi, příležitostmi, ale i překážkami a hrozbami, je vytvářen tlak také na změnu paradigmatu vzdělávání. O těchto souvislostech hovoří např. Pařízek 2000, Skalková 2004, Blížkovský 1999 aj.

**Soudobé tendence ve vzdělávání**, vyvolané uvedenými změnami, směřují k pojetí autonomního interkulturního vzdělání rozvíjející osobnostní a sociální kvality jedince a jeho seberealizaci při využití kooperativních strategií, ve kterých jsou uplatňovány různé formy aktivní součinnosti a spolupůsobení všech subjektů ve výuce (Skalková, 2004, Blížkovský, 1999, Horák, Kolář, 2004, Kolář, Šikulová, 2007). V těchto modernizačních trendech, které vycházejí z humanistických idejí a zesilují význam aktivní činnosti žáků, se střetávají prvky globální výchovy (Pike, Selby, 1994), činnostně orientovaného vyučování, konstruktivistického pojetí výuky (Spilková, 1996, Tonucci, 1991) otevřeného vyučování (Skalková, 1995, Vaňová), kooperativního (Kasíková, 1997, 2001) a problémového vyučování (Skalková, 1995).

Skutečností však je, že se výše uvedené tendence projevují především v teoretické rovině a do praxe se zatím promítly spíše pouze v oblasti primárního vzdělávání. V **terciárním vzdělávání**, na které se zaměřuje tato práce, se zkoumané tendence projeví více v zahraničí (např. na některých německých univerzitách) než u nás.

Na převážné většině vysokých škol totiž v rámci vysokého počtu studentů na seminářích převládají přístupy založené na transmisivním způsobu výuky, teoretizování, frontální organizaci, monologu, takřka nulové aktivitě studentů. Vědecké poznatky a obsahy jsou předávány v hotové podobě, příliš normativně v podobě definic, abstraktních teorií, nepřihlíží se ke konkrétnímu kontextu praxe a vlastním zkušenostem studentů (Vašutová, 2002, Průcha, 2000).

Všechny tyto problémy vysokého školství by podle mnohých odborných studií mohly být vyřešeny, nebo alespoň zmírněny, přechodem na **konstruktivistický přístup k výuce**, který v sobě integruje všechny výše zmíněné modernizační trendy. Často se totiž

uvádí (Tynjälä, 1999, Ford, 2000, Hanley, 1994, Scott, 2002), že tento přístup, vycházející z kooperativního učení, je jednou z možných cest, jak se vypořádat s naléhavou výzvou pro dnešní vysokoškolské vzdělávání, která spočívá v integraci oborově specifických znalostí s osobními zkušenostmi a akademickými dovednostmi. Jedná se o kreativní, sociálně interaktivní proces, v němž si žáci nové vědomosti konstruují prostřednictvím objevování poznatků a vlastních prožitků.

Jedním z hlavních úkolů vysokoškolského vzdělávání je připravit absolventy tak, aby byli schopni se uplatnit na trhu práce. Budoucí absolventi vysokých škol potřebují odborné kompetence, tedy znalost oboru, cizojazyčnou komunikativní kompetenci a také sociální kompetence, tzv. soft skills (např. schopnost pracovat v týmu, být mobilní, samostatný, flexibilní, odpovědný apod.). **Vysokoškolská výuka cizích jazyků** by se měla dotýkat odborné jazykové přípravy, která by velmi úzce souvisela s přípravou absolventa pro vlastní profesní uplatnění v oboru. V popředí by tedy měla stát výuka založená na **kooperativním učení**, která preferuje propojení získaných odborných znalostí a sociálních kompetencí s jazykovou vybaveností studentů. Integrací těchto uvedených kompetencí a dovedností, potřebných pro větší adaptabilitu absolventů vysokých škol na trhu práce, se zabývá **metoda** založená na konstruktivistickém přístupu – **simulace**. Využívání metody simulace v cizojazyčné výuce na vysokých školách nejen nefilologického zaměření je velmi potřebné právě pro budoucí uplatnění absolventů vysokých škol. Dochází tak totiž ke vzájemnému propojování teoretických poznatků a praktických zkušeností, tedy ke zmenšování diametrálního rozdílu mezi světem teorie a světem praxe, a tím k zefektivnění celého procesu jazykového vzdělávání na vysokých školách.

Pro účely naší práce je třeba připomenout, že takto stanovené téma nebylo zatím v české ani zahraniční literatuře ve vyšší míře zpracováno. Dosud se totiž výzkumy i převážná část teorie zaměřovala na efektivitu a využití konstruktivistického přístupu a metod založených na tomto přístupu víceméně v primárním vzdělávání, jen několik málo a pouze zahraničních výzkumů též v sekundárním a terciárním vzdělávání. Je tedy velmi důležité zjistit, zda je možno konstruktivistický přístup využívat též v našich podmínkách ve vysokoškolském vzdělávání. Teorie se k tomu vyjadřují pozitivně, avšak přesto se konstruktivistický přístup ve větší míře dosud v terciárním vzdělávání neuplatnil. Dalším výrazným prvkem práce je propojení konstruktivistického přístupu a terciárního vzdělávání a též propojení konstruktivistického přístupu s cizojazyčnou výukou, neboť teoretické závěry byly dosud převážně zaměřeny především na empirické výstupy sledující



konstruktivistický přístup převážně v exaktně zaměřených disciplínách, jako jsou přírodní vědy.

Hlavním předmětem mého zkoumání je tedy cizojazyčná výuka na vysokých školách se zaměřením na užití metody simulace jako jedné z aktivizujících metod, vycházející ze současných moderních trendů a odpovídající výše nastíněnému konstruktivistickému přístupu. Teoretická část této práce bude věnována především otázce užití metody simulace ve výuce cizích jazyků na vysokých školách na pozadí konstruktivistického přístupu. Po vymezení tématových pojmů důležitých pro tuto práci bude následovat nejprve nástin problematiky modernizačních tendencí v soudobém vzdělávání, dále pohled na osvojování cizích jazyků a poté bude začleněno současné konstruktivistické paradigma do cizojazyčné výuky na vysokých školách s využitím metody simulace. V souvislosti s výzkumnými závěry i se zkušenostmi z výuky, kdy studenti při cizojazyčné výuce na vysokých školách projevují vyšší míru pasivity, neochotu komunikovat a zvýšenou míru **komunikační ostýchavosti**, bude v empirické části této práce položena též otázka, zda je možné využitím metody simulace ve vysokoškolské cizojazyčné výuce přispět ke snižování či postupnému odstraňování této zábrany v komunikaci. Většina studií o používání cizího jazyka se totiž dosud zaměřila především na verbální chování, reakce a postoje vyučujícího a až teprve sekundárně na tyto faktory u studentů a na percepci komunikační ostýchavosti u studentů. Z tohoto důvodu nás přednostně bude zajímat *vliv preference metody simulace na percepci komunikační ostýchavosti u studentů*.

# 1 VYMEZENÍ TÉMOTVORNÝCH POJMŮ

Z výše nastíněné problematiky vyplývají termíny, jež jsou úzce spjaty s tématem celé práce a jež je potřebné pro záměry práce přesně vymezit. Je to:

1. *konstruktivistický přístup ve vzdělávání,*
2. *kooperativní učení,*
3. *metoda simulace,*
4. *osvojování odborného cizího jazyka,*
5. *komunikační ostýchavost.*

## 1.1 KONSTRUKTIVISTICKÝ PŘÍSTUP VE VZDĚLÁVÁNÍ

### 1.1.1 Vymezení pojmu „konstruktivismus“

V Pedagogickém slovníku je konstruktivismus<sup>1</sup> pod heslem „konstruktivistická pedagogika“ charakterizován jednak jako určitý směr v pedagogice, který je zaměřen na aktivní účast žáků ve výuce s důrazem na rozvoj jejich tvořivého myšlení, a jednak je v publikaci zdůrazněn též výchozí epistemologický význam pojmu. Konstruktivismus vychází „... z Piagetovy genetické epistemologie (...zdůrazňuje), že poznání se děje konstruováním tak, že si poznávající subjekt spojuje fragmenty informací o svém prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace a že tyto psychologické principy musejí být nadřazeny didaktickým principům, které se z ní druhotně odvozují. Další podněty čerpá z poznatků kognitivních věd – např. význam signifikance nových poznatků, organizátorů aj.“ (1995, s.102-103) Tato definice nadřazuje konstruktivistickou teorii praktické aplikaci, což odpovídá myšlenkám a tezím radikálního konstruktivismu, jednomu z pojetí konstruktivistického přístupu (více viz kapitola 2.1.3).

Koncepce této práce bude vnímat termín „konstruktivismus“ v daleko širším pojetí, které spadá do filozoficko-pedagogicko-sociálního kontextuálního spektra uvedených disciplín a bude vycházet především z následující definice tohoto interdisciplinárního

---

<sup>1</sup> Mnohovrstevný termín *konstruktivismus* slycháváme ve spojení s nejrůznějšími oblastmi lidského bádání. Např. Všeobecná encyklopedie z roku 1997 (s. 501-502) popisuje konstruktivismus jako umělecký architektonický styl, Ottův slovník naučný (1930-1943) jako jisté literární hnutí. (online, <http://encyklopedie.seznam.cz>). Tato práce se bude zabývat konstruktivismem ve vzdělávání.

paradigmatu: „*Konstruktivismus je široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností.*“ (Kalhous, Obst, 2002, s.49, také Doulík, Škoda, 2002, s.7). Ač je tato definice pojata velmi široce, vyzdvihuje dvě základní charakteristiky konstruktivismu, jimiž jsou *aktivní úloha subjektu* a *interakce s prostředím*. Takto je možno definovat jeden z konstruktivistických směrů, ze kterého tato práce vychází, a sice sociální konstruktivismus.

Zde na tomto místě je též nutné objasnit termíny „*konstruktivistický přístup*“, „*konstruktivistická výuka*“ a „*konstruktivistický model*“. Konstruktivistická teorie vědění a poznání je souborem mnoha směrů a pojetí, které z obecného teoretického pohledu vysvětlují učební procesy člověka. Oproti tomu „*konstruktivistická výuka*“ je praktickou aplikací těchto teoretických východisek ve školním prostředí. Termín „*konstruktivistický přístup*“ se nachází na pomyslné stupnici mezi konstruktivistickou teorií a prakticky zaměřenou konstruktivistickou výukou, obsahuje nejen konkrétní nástroje výuky, ale i pojetí výuky a teoretické pohledy na takto orientované vyučování a učení studentů.<sup>2</sup> Pokud jde o termín „*konstruktivistický model výuky*“ – ten je do jisté míry mnohými autory (např. Štech 1992) vymezen obdobně jako „*konstruktivistický přístup*“. Model výuky směřuje podle Z. Kalhouse (2002) k popisu interakce mezi učitelem a učícími se<sup>3</sup> nebo mezi učícími se navzájem. „*Konstruktivistický model*“ může být představen též pouze jako zamýšlený přístup, v reálných podmínkách neuskutečnitelná čistá forma konstruktivismu. Totéž vymezení platí i pro komparativní termíny „*transmisivní model výuky*“ a „*transmisivní přístup*“, které budou více popisovány v kapitole 2.1.4.

## 1.2 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

### 1.2.1 Vymezení termínu „*kooperativní učení*“

Kooperativní učení je termín, na který je možno podle H. Kasíkové nahlížet z několika perspektiv; jako na teorii vzdělávání, uspořádání sociálních vztahů v učebních

---

<sup>2</sup> V tomto vymezení je tento termín uveden v následujících publikacích Kalhous, Obst: *Školní didaktika*, Portál, Praha, 2002, s. 197, Doulík, Škoda, *Základní aspekty konstruktivistického pojetí výuky*, In: *Aktivní konstrukce poznání*, PF UJEP Ústí n/L., s. 7, Pupala, Osuská: *Podoby a odkazy teorie konstruktivismu*, Pedagogická revue 1/2000, s. 101-114

<sup>3</sup> Pro označení osoby studující v terciárním vzdělávání budeme v této práci užívat pojmu „*student*“, v ostatních případech a v obecných sděleních pojmu „*učící se*“.

situacích apod. Obecně jde podle autorky „o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách.“ (2001, s. 62) Podíváme-li se na termín kooperativní vyučování podle H. Kasíkové (1997, s. 27), to je „...založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.“ Obdobně vymezují kooperativní výuku autoři J. Maňák a V. Švec. Podle nich je kooperativní výuka „komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 138)

Pedagogický slovník (1995, s. 104) odlišuje termín kooperativní učení od antonymického výrazu individuální učení. Kooperativní učení je založeno na spolupráci osob, které řeší nějaké problémové zadání, přičemž řešitelé by si měli naplánovat celou činnost, rozdělit si sociální role, úkoly, pomáhat si, ale také kontrolovat jeden druhého, příp. řešit dílčí (během řešení problému) vzniklé spory.

Tato práce bude vycházet z výše uvedených definic a používat termín „kooperativní učení“, jakožto aktivní činnost studenta, kdy skrze kooperaci dochází k procesu učení, resp. osvojování určitých dovedností.

### **1.2.2 Kooperativní učení vs. skupinová výuka, resp. skupinové učení**

Termín kooperativní učení není možné přes mnohé společné rysy ztotožňovat s termínem skupinová výuka (Kasíková, 2001, též Skalková, 1999, Škoda, 2005).

#### Skupinová výuka jako metoda v rámci kooperativního učení

Skupinová práce je základní činností společenství studentů, kteří jsou vedeni ke konstruování znalostí skrze diskuzi a interakci s ostatními. Každý člen pracovní skupiny je odpovědný za osvojení vyučovaného učiva a za pomoc ostatním členům při učení. Skupinová práce tak může přispět k rozvoji kooperativního, participativního učebního prostředí, které je cennou součástí konstruktivistického učebního prostředí. Kromě facilitace učebních procesů mohou aktivity malých skupin podpořit rovněž vybudování vzájemné důvěry a pozitivních vztahů mezi spolužáky, což zpětně pozitivně ovlivňuje učební úspěšnost studentů (Rovai, 2004).

Pedagogický slovník (1995, s. 201) nabízí termín „skupinové vyučování“ jakožto organizační formu výuky umožňující sociální učení žáků a „skupinové učení“, jakožto protiváhu individuálnímu učení, probíhající v rámci malé sociální skupiny, v nichž účastníci spolupracují, diskutují problémy, navrhují různé přístupy k řešení, společně směřují k cíli.

Styčné elementy obou termínů najdeme např. v definici skupinového vyučování J. Skalkové. Skupinové vyučování podle této autorky chápeme jako „*takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3-5 členné), které spolupracují pro řešení společného úkolu.*“ (1999, s. 208). Takto, byť zjednodušeně a velmi široce, lze vnímat i kooperativní učení, ve kterém však jde více o sociální charakter společně sdílené problémové úlohy. Mezi členy skupinové výuky se rozvíjejí sociální interakce, v čemž podle J. Skalkové (In: Kasíková, 2001, s. 49) spočívá didaktická funkce skupinového vyučování. To je v podstatě předstupněm ke kooperativnímu vyučování, umožňuje sociální učení a otevírá prostor pro kooperaci ve výuce, která se realizuje ve skupinách.

### 1.2.3 Vzájemná relace termínů „kooperace“ x „kompetice“ a „kooperace“ x „kolaborace“ „Kooperace“ a „kompetice“

„*Kooperace*“ je založena na týmové spolupráci při dosahování určitých cílů, v níž existuje **pozitivní vzájemná závislost**, která vyjadřuje vzájemnou propojenost cílů jednotlivců i skupiny, kdy cíle mohou být dosaženy jen společným úsilím, kooperativní součinností. „*Kompetice*“ (vzájemné soutěžení či soupeření) je naopak charakterizována **negativní vzájemnou závislostí** jedinců i skupin, negativním vztahem při dosahování cílů. Jedná se o takovou vyučovací formu, ve které je úspěch jedné skupiny či jednotlivce vyvážen neúspěchem či prohrou skupiny druhé nebo jiného jednotlivce, tedy pro někoho je to osobně prospěšný výsledek a pro jiného prohra. (Kasíková, 2001)

### „Kooperace“ x „kolaborace“

Odlišit tyto dva termíny od sebe není úplně jednoduché. Velmi často se totiž zaměňují, stává se, že termínu „*kooperace*“ je přidělena charakteristika náležící spíše pojmu „*kolaborace*“.<sup>4</sup> Termín kolaborativní učení je ve vztahu ke kooperativnímu učení

---

<sup>4</sup> Termín *kolaborace* se v naší odborně zaměřené pedagogické literatuře vyskytuje jen zřídka (s výjimkou např. H. Kasíkové, 2001 a J. Vašutové, 2002), častěji se objevuje v zahraniční, převážně anglosaské odborné literatuře.

pojat více obecněji a podle J. Škody (2005) vystihuje daleko lépe podstatu této organizační formy výuky. Teoreticky se konceptem kolaborativního učení zabýval P. Dillenbourg (Vašutová, 2002). Podle něj se kolaborace liší od kooperace ve dvou aspektech: *v komunikaci* a *v interakci*. Zatímco kooperativní činnost ve skupině je spojována s asymetrickou komunikací, kolaborativní učení vyžaduje harmonickou symetrickou komunikaci. Pokud jde o interakci, tak ta je v obou konceptech, jak v kooperativním tak v kolaborativním učení, zdrojem určitých specifických aktivit (jako např. diskuze, vzájemné oponování, sebereflexe apod.), které se stávají spouštěcím mechanismem specifických kognitivních aspektů např. vyvození znalostí, jejich interiorizace apod. Z hlediska interakčních strategií je kooperace více partnerská, vzájemně se podporující společná učební činnost, jež je zároveň cílem kooperace, kdežto v kolaborativním učení je důraz kladen na důkladnou, efektivní participaci všech členů skupiny, kdy každý může přispět svým dílem ke společnému výtvaru (dílu, vyřešení problému apod.). Důležitý u kolaborace je tedy společný úkol, nikoliv pouze společná činnost.

Dále můžeme říci, že kooperativní učení je ve srovnání s kolaborativním považováno za více strukturované, více předepisující učitelům vyučovací techniky, více direktivní ke studentům ohledně toho, jak pracovat společně ve skupinách a více zacílené na populaci středoškolskou než na vzdělávání poststředoškolské či dospělých. Kolaborativní učení se více zabývá akulturací učících se do učební komunity.

Ačkoliv je termín kolaborativní učení určen více pro vysokoškolské studenty, budu v této práci z důvodu termínové jednotnosti užívat širšího, v naší literatuře běžnějšího, pojmového označení – „*kooperativní učení*“.

## **1.3 METODA SIMULACE**

### **1.3.1 Vymezení termínu „metoda simulace“**

Přes mnohé shody ve významové stránce pojmu „*metoda simulace*“ panuje mezi autory jistá terminologická nejednotnost. Pedagogický slovník (1995) užívá termínu „*simulační hra*“ (stejně např. J. Činčera nebo G. Petty), simulaci jako součást her vnímá i J. Vašutová. G. Desselmann (1986, s.234) pracuje s termínem „*simulované a relativně pravé komunikační situace*“. J. Skalková (1999) hovoří o „*simulačních metodách*“, stejně i H. Kasíková v některých pracích (např. 2001, s.100). J. Maňák obsahovou charakteristiku zkoumaného pojmu shrnuje pod termín „*situační metody*“. F. Horák (1991) hovoří o

„simulovaném dialogu“. V této práci budeme vycházet z terminologického vyjádření J. Skalkové a H. Kasíkové a používat termín „metoda simulace“ či „simulační metoda“.

Autoři Pedagogického slovníku (Průcha-Walterová-Mareš, 1995, s. 199) nabízejí velmi širokou definici metody simulace, jíž označují „...hru, která modeluje profesionální či životní situace. Zjednodušuje působící vlivy, omezuje podmínky na nejtypičtější, člení celý průběh na klíčové etapy. Dovoluje zkrátit reálné trvání celého průběhu, redukovat varietu možných řešení na řešení exemplární, umožňuje vyzkoušet si různá rozhodnutí a vidět důsledky jednotlivých rozhodnutí, dovoluje simulovat i takové důsledky, které by v reálném životě vedly k morálním škodám, lidským traumatům, finančním či materiálním ztrátám, k zhroucení instituce. Používá se k výcviku rozhodování pod vedením odborníků (skupinové řešení problémů) nebo v podobě počítačových her.“ Z této definice je zřejmé, že se metoda simulace nevyužívá pouze ve výuce, nýbrž též jako součást manažerského a osobnostního výcviku pro rozvoj kompetencí a také k aktivitám v podobě simulovaného počítačem naprogramovaného prostředí.

Pod pojmem „simulační metody“ rozumí J. Skalková zjednodušené předvedení či zobrazení určitého úseku reality a vyzdvihuje jedinečnost této metody spočívající především v možnosti vyzkoušet si v simulovaném prostředí jakoukoliv činnost, aniž by měl účastník simulované metody obavy ze svého případného chybného počínání. „Metody simulační uvádějí žáky do analýzy problémů, které mohou existovat i ve skutečnosti. .... navozují hravý ráz situace, která nemá konfrontační charakter, jak to bývá v reálném životě. Usnadňují proto jednotlivci postupovat uvolněně, získat nadhled, zaujímat bez obav určité postoje. Zároveň vedou od pouhého mluvení k prožívání a jednání.“ (1999, s.185)

J. Vašutová (2002, s. 84) pojem simulace chápe jako metodu hraní rolí, která probíhá v modelových simulovaných situacích s určenými pravidly a vede k získání zobecnujících poznatků a dovedností. Podobně definují metodu simulace autoři publikace Globální výchova (Pike, Selby, 1994, s. 265). Důraz kladou především na to, že se jedná o rekonstrukci možné skutečné události ve zmenšeném měřítku, a dále vyzdvihují možnost účastníků prožít události a danou simulovanou situaci „zevnitř“, čímž dochází ke zhodnocení subjektivního osobnostního prožitku každého účastníka simulačních her. Z toho usuzujeme, že je tento subjektivní prožitek participantů na metodě simulace velmi důležitým prvkem, a to nikoliv pouze jako individuální prožívání činnosti, nýbrž i skupinové v rámci kooperativního učení, což přispívá i ke zvyšování vnitřní motivace těchto aktivních účastníků simulace. Společný zážitek jako jeden z hlavních výstupů

metody simulace zdůrazňuje i následující definice. Podle J. Finane „*simulační hry berou reálnou životní situaci jako model a vykreslují její hlavní rysy, problémy, role a dilemata. V tomto procesu simulační hry imitují realitu, zatímco redukuje složitost systému na zvládnutelnou úroveň. Hráči vystupují v rolích jiných osob, stávají se součástí situací, které běžně nezažívají, spolu s novými pocity, dilematy a konflikty. Hraní role vyžaduje po hráčích nové formy myšlení a jednání z nezvyklé perspektivy*“ (Činčera, 2003, s.366)

Podle J. Činčery jsou simulační metody „...*vzdělávací hry, které simulují určité prostředí z reálného světa, ve kterém je úkol, který účastníci musí řešit.*“ (2003, s. 366) Simulační hra, jak definuje G. Petty, (2002, s. 195) vnáší do výuky prvek reality, umožňuje rozvinout určité dovednosti, aniž by studenti zažívali skutečné důsledky svých chyb. Je důležité připomínat účastníkům simulace, že simulační metoda problémy pouze zjednodušuje, nepředkládá je ve své složitosti. Obdobně zní definice uvedená i v německé odborné literatuře. Např. podle M. Arendta: „*Simulation ist .... ein Verfahren, mit dessen Hilfe Lernende durch Probe-Handeln in einem sanktionsarmen Raum auf künftige Aufgaben in der Realität vorbereitet werden.*“<sup>5</sup> (In: Ecke, 2001, s. 159):

J. Šťáva uvádí (Maňák, 1997, s.28-30), že simulace jsou metody zaměřené na praxi a aktivní činnost studujících. Podle tohoto autora dostanou studenti velmi podrobný scénář, na základě kterého jsou potom nuceni rozhodovat. S tímto tvrzením se neztotožňuje řada jiných autorů (např. J. Skalková), simulace je vnímána jako více volnější metoda a pevný scénář je charakteristický spíše pro metodu hraní rolí.

V německé terminologii se často pro „metodu simulací“ zaměřenou na integraci různých vědeckých přístupů a komplexní souvislosti jednotlivých oborů připomíná termín „*Planspiel*“, což je metoda, která pomáhá řešit konfliktní případy z běžné reality nebo ze společenských a mezinárodních problémových situací; tyto konflikty zpracovává z pohledu různých zájmových skupin (Rauen a kol., 2006, též Reich, 2008).

Jiné vymezení termínu „metoda simulace“ připomíná J. Valenta: „*Simulace je z hlediska dramatické výchovy mezní typ rolové hry, kdy de facto hrají sebe, ale v okolnostech, které momentálně neexistují, tedy v okolnostech, v nichž jsem já „jakoby*“ (1998, s. 159) Podle tohoto autora je simulace na pomezí dramatické výchovy a sociálně psychologického výcviku (1998, s. 34). V rámci metody simulace se jedná o hraní fiktivní, umělé situace, v níž účastník simulace hraje sám sebe, jako by se v této situaci sám ocitl

---

<sup>5</sup> Simulace je postup, s jehož pomocí se učící připravují v prostředí bez jakýchkoliv negativních důsledků svého jednání na budoucí úkoly v reálném životě (volně přeloženo z originálu).



(Valenta, 2005, s. 62-63). Simulačních her se podle J. Valenty (1994, s.24) využívá většinou v odborném profesním kontextu k výcviku specifických dovedností, rozhodování, jednání, řešení problémů. Podle publikace Malá příručka didaktických modelů (Flehsig, 1995, s. 51-53) se účastník simulace, představující určitou roli, stává hercem a vzhledem k tomu, že je zbaven zodpovědnosti za své případné chování či rozhodnutí, může se plně soustředit na procvičování a upevňování svých dovedností.

Shrneme-li uvedené definice, můžeme konstatovat, že většina autorů se shoduje na následujících hlavních charakteristických příznacích metody simulace:

- ✓ zjednodušená umělá výuková situace
- ✓ řešení problému bez možných negativních následků
- ✓ rozvoj procesu učení skrze reálný individuální i skupinový prožitek

### **Vnímání pojmu „metoda simulace“ v této práci**

Vnímání pojmu „metoda simulace“ v této práci je blízké pojetí ekonomických her v rámci aktivizujících metod, tak, jak je uvádí J. Vašutová : jsou to „*hry pro výcvik v rozhodování a řešení modelových ekonomických situací a problémů*“ (2002, str.84, též Maňák,Švec, 2003,s.129). Podle F. Horáka (1991) jsou ekonomické hry problémovými metodami založené na plánovací a rozhodovací strategii. Někteří autoři (především ve spojení s výukou managementu, např. I. Hálek, P. Smutný, 2001, M. Armstrong, 1999 aj.) uvádějí termín „simulační manažerské hry“<sup>6</sup>, jejichž charakteristika je v podstatě stejná jako u výše zmíněných ekonomických her.<sup>7</sup>

V neposlední řadě vycházím v této práci též z definice „dynamické situační metody“ (Maňák, Švec, 2003, s. 121), která v sobě zahrnuje prvky metody situační, inscenační a ekonomických her, a z tzv. „infúzní metody“, jejímž cílem je učit studenty formulovat vlastní názor, pečlivě argumentovat, chápat vztah části a celku, umět popisovat. Jde např. o simulované formy výuky označované jako „cvičná kancelář“ nebo „fiktivní

---

<sup>6</sup> Tyto manažerské hry (např. virtuální simulace The Global Marketplace) jsou vhodné pro výuku a vzdělávání marketingové tematiky a pro trénink efektivní komunikace v podnikání. V České republice jsou tyto manažerské hry u mnohých i vysokých škol s ekonomickým zaměřením (např. v Brně či v Ostravě) zařazeny jako součást komplexního hodnocení na závěr studia.

<sup>7</sup> Hráči jsou rozděleni do týmů, v jejichž rámci vystupují v určitých rolích tak, aby v daných podmínkách (učebna) bylo dosaženo maximální míry realismu. To nutí studenty přistupovat aktivně k řešení problémů a umožňuje jim aplikovat ve vzájemné interakci získané teoretické znalosti.

firma“. Inspirací pro formulaci definice byla též charakteristika metody uvedená pod německým termínem „Planspiel“.

V této práci budu nahlížet na termín „metoda simulace“ shrnující optikou definic českých i zahraničních autorů. Pro účely této práce jsem odvodila definici metody simulace, která zní takto: „*Simulace označuje vyučovací metodu zaměřenou na volný způsob řízení vyučovacího procesu, ve kterém studenti rozvrženi do pracovních týmů zastupují na základě nestrukturovaných (tj. částečně předem stanovených a rozvržených) dynamických inscenací, dané odborně zaměřené role (zájmové skupiny), velmi aktivně se do nich vžívají a prostřednictvím následné zčásti připravené zčásti improvizované avšak odborně zaměřené meziskupinové diskuze mezi takto vymezenými účastníky dochází k interaktivní konfrontaci jednotlivých pohledů na řešený problém, argumentaci, zaujímání stanovisek, naslouchání, vzájemné reakci a k procesu řešení odborné problematice situace.*“

## 1.4 OSVOJOVÁNÍ ODBORNÉHO CIZÍHO JAZYKA

### 1.4.1 Termín „cizí jazyk“

„*Cizí jazyk*“ je jazyk odlišný od jazyka mateřského. (Průcha-Mareš-Walterová, 1995,s.36) Dále je nutno jej odlišovat od tzv. „druhého jazyka“, což je dle definice v Pedagogickém slovníku (1995, s. 56) jazyk, který je používán na jednom geografickém území souběžně s jiným jazykem (jde např. o jazykové oblasti ve Švýcarsku či v Belgii). Někteří didaktikové ve světě však užívají pojmu „*language 2 – L2*“ nebo „*Zweitsprache*“ (Klein, 1992), pro jazyk, který si člověk osvojuje jako druhý v pořadí. Jiní odborníci (např. Cooková,1993) upřednostňují, především ve spojení s výukou dotyčného jazyka, termín „*cílový jazyk*“. V této práci bude užíváno pro vyjádření výuky jiného než mateřského jazyka termín „*cizí jazyk*“, příp. též „*cílový jazyk*“, na který je zaměřena cizojazyčná výuka.

#### 1.4.1.1 Termín „odborný cizí jazyk“

Stěžejní obsahovou součástí samotné cizojazyčné výuky je výuka odborně zaměřeného cizího jazyka. J. Hendrich (1988, s. 119) definuje odborný jazyk jako systém jazykových prostředků, které představují odborný styl daného jazyka a jejichž výběr a uspořádání slouží k ústní nebo písemné komunikaci tohoto stylu.

Hoffmannova definice termínu „*odborný jazyk*“ (Fachsprache) vyznívá obdobně jako u J. Hendricha: „*Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten.*“<sup>8</sup> (Buhlmann, 2000, s. 11-12) L.Hoffmann dále společně s F.Strevensem poukazuje na podstatný element odborného jazyka; totiž, že odborný jazyk jako vyjadřovací prostředek slouží též k porozumění specificky (tj. oborově) zaměřenému odborníkovi, který disponuje určitými myšlenkovými strukturami. V této souvislosti se přikláníme více k definici R. Buhlmannové (2000, s. 13), podle níž slouží odborný jazyk ke komunikaci o odborném obsahu (předmět, operace, procesy, postupy, teorie), k čemuž se používá jazykově nejkratší a nejpreciznější forma – odborný termín, který přispívá k jednoznačnému pochopení obsahového vyjádření.

Termín „*odborný cizí jazyk*“ je ekvivalentem k anglickému Language for Specific Purposes (LSP), což je jazyk určený pro specifické, tedy odborné účely. LSP je zahraničními odborníky (Dudley-Evans, St John, 1998, též Rychtářová, 2002, Hanesová, 2003) charakterizován takto:

- je koncipován tak, aby vyhovoval potřebám těch, kdo ho studují
- je zaměřen na jazyk (gramatiku, slovní zásobu, větnou stavbu), na řečové dovednosti, kompozici a na žánry odborné komunikace
- je víceméně určen pro dospělé studenty terciárního vzdělávání nebo pro profesionály; předpokladem je již základní znalost jazykového systému

Soudíme, že tato charakterizace odborného cizího jazyka je dosti široce a velmi obecně pojatá. Lze však souhlasit s posledním uvedeným vyjádřením, že odborný jazyk je určitá nadstavba na již zvládnuté všeobecné znalosti cizího jazyka.

#### **1.4.2 Objasnění termínů „osvojování cizího jazyka“ a „učení se cizí jazyk“**

Ještě před objasněním obou těchto termínů je třeba rozlišit vztah mezi „*osvojením*“ a „*osvojováním*“ cizích jazyků. Osvojování vyjadřuje postupný proces nabývání jazykových dovedností, kdežto osvojení je v podstatě už konečný stav označující jednorázové nabytí nějaké znalosti či dovednosti (v oblasti výuky cizích jazyků takřka nesmyslný pojem).

---

<sup>8</sup>Souhrn všech jazykových prostředků, které se používají pro zajištění porozumění v určité odborné komunikační oblasti (volně přeloženo z originálu).

Termíny „*osvojování cizího jazyka*“ a „*učení se cizím jazyk*“ jsou v současnosti podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (2002, dále jen SERR) používány v nejrůznějších souvislostech. Někdy je jeden z termínů obecnějšího rázu a druhý více konkrétnější, úžeji vymezen, jindy jsou používány oba termíny synonymně bez vzájemného významového rozlišení. Podle autorů SERR může být proto termín „*osvojování jazyka*“ používán jak jako termín všeobecný, nadřazený i jako termín úžeji významově charakterizovaný. V obou těchto případech může být termínu osvojování jazyka používáno:

- *„k interpretacím jazyka nerodilých mluvčích ve smyslu současných teorií univerzální gramatiky....*
- *na znalosti a schopnosti používat jiný než rodný jazyk, které nejsou výsledkem výuky ve škole, ale jsou výsledkem buď přímého působení textu, nebo přímé účasti v komunikativních aktech.“* (SERR, 2002, s. 141-142)

Konkrétnější v tomto smyslu je V. Cooková (1993), podle níž probíhá „*osvojování cizího jazyka*“ přirozeně na úrovni podvědomého procesu díky zpevnování v neformálních situacích, kdežto „*učení se cizí jazyk*“ je rychlým a vědomým procesem nabývání znalosti cizího jazyka. Podle S. Krashena (Kollmannová, 2003, s. 49) je „*osvojování*“ podobné procesu, jakým si děti osvojují tuto schopnost v mateřském jazyce. K procesu osvojování jazyka dochází tehdy, pokud je jazyk (tedy vstupní materiál), prezentován srozumitelný, dostatečně pochopitelný a v dostatečném množství a obsahuje gramatickou strukturu, která přesahuje dosavadní úroveň naší jazykové kompetence. S. Krashen (stejně jako V. Cooková) považuje osvojování cizího jazyka za podvědomý, velmi pomalý proces, který je podle něho důležitější než jazykové učení (Klein, 1992, s. 38).

S Krashenovým nahlížením na oba dva termíny je možno souhlasit. V této práci však budou používány oba dva termíny bez obsahového rozlišení; vnímáme spíše syntetický význam obou pojmů. Pokud je nám známo, studenti se učí ve školní výuce cizí jazyk záměrně, tedy vědomě, ale zároveň pokud jde o metodu simulace, na kterou se zaměřuje tato práce, pak zcela přirozeně, nenásilnou formou a v podstatě podvědomě tak hlouběji osvojují a rozvíjejí své cizojazyčné dovednosti. Tedy oba dva výše uvedené termíny zde nacházejí své uplatnění a opodstatnění.

## 1.5 KOMUNIKAČNÍ OSTÝCHAVOST

### 1.5.1 Termín „komunikační ostýchavost“

Pokusme se nejprve zaměřit na komunikační ostýchavost z obecného hlediska a poté na komunikační ostýchavost v cizích jazycích. Tento termín asi nejvíce dokumentuje pojmovou nejednotnost. Stejný význam či s nepatrnými nuancemi lze vyjádřit pomocí následujících termínů: „komunikační ostýchavost“ (např. J. Průcha, 1997), „komunikační bariéra“, event. „bariéry“ (u J. Křivohlavého, 1987, autorů Pedagogického slovníku, 1995), „jazykové zábrany“ (např. J. Hendrich, 1988), „komunikační úzkost“ či „komunikační obava“ (v mnohých zahraničních studiích, např. Mc Croskey, 1997).

Komunikační ostýchavost je podle J. Průchy (1997, s. 324) příčinou velkých interindividuálních rozdílů v komunikačních aktivitách učících se. Ostýchavost ve výuce dosahuje někdy až patologických podob, kdy někteří učící se se natolik stydí mluvit před celou třídou, že se nezapojují do verbální komunikace, i když by třeba uměly odpovídat správně.

Pedagogický slovník (1995, s. 101) pracuje s termínem „komunikační bariéra“ a vysvětluje je jako překážku fyzického (např. v důsledku poruch řeči či sluchu) nebo psychického rázu (např. strach mluvit na veřejnosti). Termín „komunikační bariéry“ vysvětluje J. Křivohlavý jako vše, co nějakým způsobem narušuje průběh komunikace, vnímá je tedy jako překážku vnějšího rázu v přenosu komunikačního signálu.<sup>9</sup> „Bariéry však mohou být i přímo ve vysílači či v přijímači. Např. hluk, který ruší řeč učitele, nebo odlišné motivační zaměření žáků nežli učitele“ (Křivohlavý, 1987, s. 17).

Od termínu „komunikační ostýchavost“ je nutno odlišit pojem „nechuť komunikovat“, což je přirozený především profesně podmíněný jev objevující se např. u učitelů či politiků, bývá důsledkem zvláště kognitivní přesycenosti a zahlcením různými impulzy a je spojen se snahou odpočinout si od veškerých kontaktů. Tato nechuť komunikovat bývá dočasná, déletrvající vyhýbání se mezilidským kontaktům je již projevem psychické nerovnováhy. (Vybíral, 2000, s. 26)

---

<sup>9</sup> Tato překážka vzniká např. působením elektromagnetické bouře v atmosféře, rušící bezdrátový přenos.

## Komunikační ostýchavost v cizích jazycích

Oproti výše uvedené definici komunikačních bariér J. Křivohlavého (1987) chápe J. Celerová (2006) význam termínu „komunikační bariéry“ v cizích jazycích jinak. Autorka používá rozdělení na komunikační bariéry v užším pojetí, které vznikly jako výsledek nesprávného výběru a použití jazykových prostředků v řeči<sup>10</sup> a na komunikační bariéry v širším pojetí vycházející z interdisciplinárního přístupu k řešení otázek komunikace a problémů s ní spjatých. Komunikační bariéry lze podle J. Celerové definovat jako překážku jazykového i nejazykového charakteru (rozčlenění na bariéry logické, stylistické, sémantické, fonetické), která se projevuje v řeči komunikantů a může znesnadňovat či dokonce znemožňovat dosahování komunikačních cílů.

Obdobně hovoří J. Hendrich (1988) v souvislosti s překonáváním nejrůznějších obtíží při cizojazyčné komunikaci o zábranách, které jsou jazykového a pedagogicko-psychologického charakteru. Jazykové zábrany, vyskytující se především u dospělých, souvisejí podle J. Hendricha s nedostatečností jazykových prostředků, jimiž učící se disponuje při vyjadřování svých myšlenek v cizím jazyce (tzv. Labovův jazykový deficit). Této definici odpovídá termín „výrazové komunikativní bariéry“ podle J. L. Adamse (Pokorný, 2002, s.69-71). Zábrany pedagogicko-psychologického charakteru *„vznikají z ostychu mluvit cizím jazykem, napodobovat cizí výslovnost, jakož i z obav z dělání chyb, ze strachu stát se při cizojazyčném projevu směšným apod.“* (Hendrich, 1988, s. 212) Tento strach či vnitřní obavu z cizojazyčné komunikace lze definovat jako pocit napětí, obav a nervozity, které spojují učícího se s procesem výuky cizích jazyků. Obdobně Mc Croskey (1997) definuje komunikační úzkost, (obecněji komunikační obavu) tím, do jaké míry jedinec pociťuje strach či úzkost ze zapojení se buď do reálné či imaginární komunikace s ostatními.

Na tomto místě je důležité zmínit též termín „mlčení v rozhovoru“. Tento fenomén ve výuce cizích jazyků byl zkoumán také empiricky. Mlčení může znamenat mnohé: signalizovat souhlas, porozumění, může být též výrazem zdvořilosti nebo naopak nepochopení, distance, odmítnutí. Pro vyučujícího je nezbytné rozpoznat příčiny mlčení a teprve na tomto základě rozvíjet porozumění pro kognitivní a emocionální procesy učících se ve výuce (Schwerdtfeger, 2001, s. 15).

---

<sup>10</sup> Jazykové prostředky označují prostředky lexikální, tj. slovní zásoba, gramatické, tj. mluvnické, zvukové prostředky a grafické prostředky. (Hendrich, 1988, s. 129)

Tato práce bude vycházet především z 2. části definice uvedené v Pedagogickém slovníku, která je sice podle našeho názoru uvedena pod více nejednoznačným pojmem komunikační bariéra, ale která je aplikovatelná na výuku cizích jazyků, neboť se jedná o překážku, „...vznikající při osvojování cizího jazyka, kdy mluvčí nedokáže využívat svou částečně rozvinutou znalost jazyka pro komunikaci. Má psychické příčiny, nejčastěji ostých z toho, že se (...) dopustí jazykových chyb.“ (1995, s. 101, viz též Hendrich, 1988, s. 212) Z důvodu termínové jednotnosti však bude v této práci používán termín „komunikační ostýchavost“.

Na závěr se ještě podíváme na definici výrazu, která je vůči komunikační ostýchavosti v antonymické pozici. Je jím „ochota komunikovat“. Ochotu komunikovat lze definovat jako „záměr studenta interagovat s ostatními v cílovém jazyce“ (Oxford, 1997, s. 449). Souvisí to s komunikativní sebedůvěrou a s úrovní úzkosti, kterou osoba zažívá při interakci s ostatními v komunikativním prostředí. Ochota komunikovat ovlivňuje úroveň a intenzitu interakce prostřednictvím tzv. „tvorby vstupu“, podle níž lze členit komunikátory na tzv. „intenzivní tvůrce jazykového vstupu“ (ti sami zahajují cizojazyčnou konverzaci a přebírají při této aktivitě aktivní roli) a na tzv. „špatné tvůrce jazykového vstupu“ (v cizojazyčné výuce přebírají pasivní roli, interagují většinou výhradně s učitelem). Pro osvojení cizího jazyka mají přirozeně lepší výchozí pozici právě intenzivní tvůrce vstupu.<sup>11</sup> K iniciaci studentských komunikačních interakcí lze využít především již zmíněného kooperativního či kolaborativního učení, v jejichž rámci lze nejefektivněji zapojovat do komunikace intenzivní tvůrce vstupu a současně s tím i zvyšovat ochotu komunikovat u špatných tvůrců vstupu (Oxford, 1997).

---

<sup>11</sup> mj. i proto, že v interakci nejvíce využívají cílového jazyka a dopouštějí se menšího počtu jazykových chyb.

## 2 MODERNIZAČNÍ TENDENCE V SOUDOBÉM VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole se budeme zabývat modernizačními snahami v současné vzdělávací soustavě, které jsou charakteristické podporou sebedůvěry učících se, individualizací vlastní činnosti, svobodou a kooperací. Těmto trendům odpovídá výstavba kooperativního vyučování, globálního a otevřeného vyučování, projektové výuky apod. V souladu s tématem této dizertace se hlavní pozornost bude zaměřovat na *teorii konstruktivismu* a její aplikaci ve výuce, dále na *kooperativní výuku* a *metodu simulace* jako součást aktivizujících metod. Bude provedena významová souvislost uvedených termínů a trendů a zaznamenány též poznatky získané díky nejnovějším výzkumným zjištěním daných oblastí.

### 2.1 KONSTRUKTIVISTICKÉ TEORIE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Na konstruktivistické teorie se zaměříme především z hlediska současného vnímání a načrtneme zdroje a hlavní myšlenky tohoto směru a přístupu.<sup>12</sup> Poté bude nastíněn rozdíl dvou diametrálně odlišných pojetí – konstruktivistického přístupu (modelu) a tradičního (neboli transmisivního) přístupu a načrtnuty možnosti uplatnění konstruktivistického přístupu ve vzdělávání. V této podkapitole bude sledován konstruktivismus a konstruktivistický přístup z obecného hlediska. Konkrétnější zaměření na uplatnění konstruktivistického přístupu v cizojazyčné výuce nabídne 3. kapitola této práce.

#### 2.1.1 Konstruktivistická teorie poznání

Základem konstruktivistické teorie je myšlenka, že subjekt, který poznává svět, neobráží skutečnost pasivně, ale naopak ji ve svém poznávacím procesu konstruuje aktivně. Předměty v okolí, jevy či události nepůsobí na pozorovatele jako kauzální zobrazovatelé sama sebe, nýbrž musí být „vnímány“, „zažívány“, „zkušenostně poznány“ a integrovány do již existujících vědomostních struktur (viz např. S.Štech, V. Spilková, V. Švec). Obdobně slova Y. Bertranda: „*Každý člověk konstruuje své poznání kritickou*

---

<sup>12</sup> Konstruktivismus chápeme jako jednu z možných filozofií, jako jeden z možných pohledů na svět, na dění okolo nás. Je pro nás základem teorie poznání v systemickém myšlení.



*prověrkou svých současných poznatků a svých zkušeností.*“ (Bertrand, 1998, s.67) To znamená, že z konstruktivistického pohledu nemůže být vědění či poznání „zprostředkováno“ instrukcí, nýbrž že musí být učícím se aktivně integrováno do jeho již vytvořených mentálních modelů a konstruktů skutečnosti, tzv. preexistujících struktur (Bertrand, 1998, viz též Reich,1997,Wendt,1996, Siebert,1999). Cílem poznání je destrukce dosavadního poznání a konstrukce nového, lepšího, kvalitnějšího schématu myšlení.

Své poznání si tedy musí každý student budovat či konstruovat v autentických učebních situacích sám, a to v rámci intenzivní komunikace a interakce s učitelem a s ostatními učícími se, což je charakteristika, která vyhovuje především výuce cizích jazyků.

### **2.1.2 Kořeny konstruktivismu**

Podle autorů B. Pupaly a J. Osuské (2000) není jednoduché sledovat počátky konstruktivismu. Někde jsou spojené s Kantem, jinde s Herbartem nebo s představiteli hermeneutické filozofie (např. Husserlem). Jiní autoři jej spojují již s teorií filozofa Vica z 18. století a s jeho tezí: „*Člověk něco zná až tehdy, když to umí vysvětlit*“, a také: „*Bůh ví, jaký je svět, protože ho stvořil, lidé mohou znát jen to, co vytvořili oni sami*“. (Voss, 2005, s.217) To, co však mají tyto nejednoznačně interpretované počátky konstruktivismu společné je to, že všechny směřují „*k epistemologické koncepci Piageta, ze které se odráží konstruktivistická linie v pedagogickém výzkumu a v pedagogickém myšlení vůbec.*“ (Pupala, Osuská, 2000, s. 103)

Podstatným zdrojem impulzů pro konstruktivistickou teorii poznání byly poznatky z přírodovědných a sociálních disciplín, konkrétně z neurobiologie, z psychologie a sociologie. Je možné sledovat tzv. konstruktivistické zkřížení přírodovědeckých a sociálněvědeckých poznatků v teorii poznání těchto disciplín, přičemž hranice mezi nimi jsou velmi splývavé (Siebert,1999).<sup>13</sup>

Podle Y. Bertranda (1998) vychází konstruktivistický směr z kognitivně psychologických teorií a navazuje na pragmatickou pedagogiku J. Deweye (teorie aktivního učení), teorii struktur J. Brunera, na konstruktivistickou pozici v kognitivní

---

<sup>13</sup> Konstruktivismus tak existuje jako vědecká teorie a teorie poznání (radikální konstruktivismus) a také jako paradigma v sociologii, kognitivních vědách a psychologii (tzv. „nový“ nebo také sociální konstruktivismus).

psychologii J. Piageta (genetická epistemologie) a kulturně historickou psychologií učení L. Vygotského (interakce se sociálním prostředím).

Přes silnou vazbu konstruktivismu s výše uvedenými exaktními i humanitními vědními disciplínami je konstruktivismus některými autory považován za vysoce teoretický přístup. Například E. von Glasersfeld<sup>14</sup> dokonce výslovně varuje před příliš rychlou praktickou aplikací tohoto myšlenkového přístupu, který vnímá jako jakýsi „model lidského poznání“ (Mitschian, 2000). Osobně se domnívám, že v současné době je teorie konstruktivismu, především díky zahraničním studiím, natolik propracována, že je vhodné propojit dané teoretické závěry tohoto směru s aplikovanými vědami. O tom je přesvědčeno také nemálo současných autorů (např. K. Reich, M. Wendt, H. Siebert, S. Štech, V. Spilková aj.).

### 2.1.3 Různá pojetí konstruktivismu

V rámci konstruktivistické teorie poznání existuje několik odlišných pojetí, která se liší v tom, jakou roli přisuzují při učení jednotlivci a jakou sociálním aspektům. Přes tyto rozdíly se však shodují v odmítání pasivního osvojování znalostí a v jednotném vnímání učení jako aktivního procesu, v němž student rekonstruuje a znovu konstruuje svá pojetí. Podle některých autorů lze rozlišovat až 15 přívlastků konstruktivismu, které však mnohdy mají synonymický význam nebo se jejich významy značně překrývají (Pupala, Osuská, 2000, s. 110). Jde o následující výčet pojetí konstruktivismu: dialektický, empirický, humanistický, kontextuální, informačně-procesový, metodologický, moderovaný, piagetovský<sup>15</sup>, postepistemologický, pragmatický, radikální, racionální, realistický, sociální a socio-historický.

V této práci se přikláníme k autorům (např. Brtnová-Čepičková, 2005, Škoda, 2005, Kaščák, 2002), kteří vycházejí při rozdělení konstruktivismu pouze ze dvou základních vzájemně odlišných pojetí. Jedná se o radikální (individuální) konstruktivismus a sociální konstruktivismus.

#### Radikální konstruktivismus

Radikální konstruktivismus je z teoretické a empirické stránky velmi propracovaný typ konstruktivismu (Kaščák, 2002). Podle představitelů tohoto pojetí (E. von Glasersfeld, H. R. Maturana, F. J. Varela) není poznání „*pojímáno jako reprezentace „vnějšího“ světa,*

---

<sup>14</sup> výrazný představitel radikálního konstruktivismu

<sup>15</sup> neboli kognitivní či personální konstruktivismus (např. Bertrand, 1998, Brtnová-Čepičková, 2005 aj.)

ale jako nepřetržité utváření určitého světa.“ (Kaščák, 2002, s. 389, také Brtnová-Čepičková, 2005, Škoda, 2005) Okolní svět tedy není objektivní, všemi subjekty stejně zažívaná realita, ale sestává se z jednotlivých subjektivních konstrukcí skutečnosti. E. von Glasersfeld konstatuje základní teze radikální konstruktivistické teorie, která stojí na dvou základních principech: 1) poznání není získané pasivně, ale je tvořené poznávajícím subjektem a 2) funkce kognice je adaptivní, umožňuje vytvářet životaschopné vysvětlení na základě zkušenosti, praxe a cílů subjektu. (Pupala, Osuská, 2000, s. 110, Siebert, 1999, s.5-6) E. von Glasersfeld zastupuje názor, že každý člověk na základě vlastní zkušenosti přiděluje význam, obsah a smysl okolní realitě a takto ji konstruuje a že naše myšlenky by měly být nestále uváděny v soulad s našimi životními zkušenostmi: „*Wir konstruieren Ideen, Hypothesen, Theorien und Modelle, und sobald diese überleben, das heißt solange unsere Erfahrung in sie eingepasst werden kann, sind sie viabel.*“<sup>16</sup> (Glasersfeld, 1987, s. 140)

### Sociální konstruktivismus

Oproti radikálnímu konstruktivismu, který je zaměřen především na intrapsychické procesy, sleduje sociální konstruktivismus zejména procesy interpsychické, avšak ani procesy intrapsychické neopomíjí (Škoda, 2005, s. 103). Sociální konstruktivismus (zvaný též K. Reichem „interakcionistický“) vychází z Vygotského myšlenky, že „*poznávání, vnímání a myšlení jsou zejména společenskými a nikoliv nutně individuálně-psychologickými výkony, jsou (...) formované společensky, prostřednictvím konkrétního sociálního diskurzu.*“ (Kaščák, 2002, s. 397)

Rozsáhlou analýzou sociálně-konstruktivistické teorie se zabýval K. Reich v publikaci nazvané Perspektivy interakcionistického konstruktivismu (2005), ve které upozorňuje na tzv. „vztahové skutečnosti“ a staví se proti radikálnímu konstruktivismu, který podle něj zanedbává, resp. nezachovává onen vztahový aspekt a interakci při konstrukci reality. Pro sociální konstruktivismus argumentuje tezí, že konstruktivismus se vždy děje v konkrétním reálném světě, v určité kultuře a zapojen v sociálních vztazích.

V této práci bude nahlíženo na konstruktivismus synergickou charakteristikou obou pojetí konstruktivismu, avšak přednost bude věnována především pohledu sociálního konstruktivismu, který propojuje individuální a sociální aspekty učení a prioritou je pro něj

---

<sup>16</sup> Vytváříme si ideje, hypotézy, teorie, modely, které v nás přežívají, jsou „životaschopné“, pokud se spojí s našimi zkušenostmi (volně přeloženo z originálu).

kooperativní (resp. kolaborativní) učení. Je to pojetí, které se též snaží o aplikaci teoretických poznatků konstruktivismu v praxi.

#### *Některé aspekty sociokonstruktivistického přístupu ve vzdělávání*

**Sociokonstruktivistický přístup ve vzdělávání** chápe učení jako proces objevování, jako aktivní konstruování a rekonstruování poznatků, postojů, dovedností a hodnot na základě vlastní činnosti a dosavadních zkušeností, s pomocí učitele a v kooperaci s ostatními jedinci. V komunitě učících se si jedinci aktivně strukturují své znalosti na základě společných aktivit při řešení problému, a tím se stávají akulturovanými, enkulturovanými či reakulturovanými.<sup>17</sup> (Oxford, 1997) Důraz se klade na porozumění a schopnost použití poznatků k řešení problémů v reálných situacích, na pochopení smyslu učení, na zaujímání vlastních postojů a stanovisek, na posilování odpovědnosti za vlastní učení se apod. (Spilková, 1996). Sociální konstruktivismus podporuje myšlenku, že osobní znalosti si může každý student budovat především v diskuzi s ostatními studenty během týmového řešení učebních problémů, při kterých se studenti učí kritickému a nezávislému myšlení, schopnosti zaujímat postoje a racionálně argumentovat, dovednosti kvalitně komunikovat (Štech, 1992, Švec, 2001).

Sociokonstruktivistický přístup je reprezentován následujícími principy (Strzebowski, 1997, také Zeyringer, 2001, Siebert, 1999):

- implikace učebních předmětů do autentických a kontextově zapojených komplexních situací v učebním procesu
- konfrontace učícího se s více perspektivami a kontexty
- převážně explorativní a asociativní způsob průběhu zjišťování nových vztahů a souvislostí
- learning by doing – činnostní učení
- možnost konstrukce vlastních obsahových struktur
- možnost sebereflexe vlastních učebních strategií a strategií řešení
- okamžité či přímé užití osvojených principů v problémových situacích, které jsou blízké reálnému životu

Z těchto principů vyplývá, že tyto aktivity podporují učícího se, aby sbíral informace, rozpoznal situaci, rozvíjel své schopnosti a řešil problémy. To předpokládá u

---

<sup>17</sup> tj. vzděláván do určité učební kultury či prostředí.

učícího se vysokou míru akční připravenosti (Strzebowski, 1997), která je založena na odpovídající vnitřní motivaci, jež je výsledkem pozitivního emocionálního stavu učících se. Nejlepších učebních výsledků se dosáhne tehdy, když učící se pracují co nejvíce s autentickými a poloautentickými materiály, které jsou umístěny do kontextu autentických situací založených na reálném světě či alespoň simulací a tak jsou podpořeni autentickými úkoly. V souvislosti s aplikací sociokonstruktivistických poznatků ve vzdělávání hovoříme o *konstruktivistickém modelu výuky*.

#### **2.1.4 Konstruktivismus v současné didaktice**

Tato podkapitola sleduje charakteristiku konstruktivistického modelu výuky v protikladu k tradičnímu (transmisivnímu) modelu, který potlačuje vnitřní i vnější aktivitu učících se a staví pouze na memorizaci poznatků.

##### Konstruktivistický model výuky

Základem poznávacího procesu podle konstruktivistického modelu výuky není zprostředkování odborných vědomostí (transmise nebo instrukce), nýbrž schopnost vystavět znalostní sítě (konstrukce), objevování a konstruování poznatků samotnými studenty, kteří při této aktivitě současně využívají svých dosavadních znalostí, dovedností a zkušeností. Této formulaci odpovídá i následující myšlenka R. Vosse (2005, s. 51): „*Die SchülerInnen sollen ihre eigenen Lernwelten erfinden, entdecken, experimentell erforschen und dabei neben der Lust an der eigenen Arbeit auch die notwendigen Anstrengungen erfahren, um entsprechende Leistungen erbringen zu können.*“<sup>18</sup>

Učení podle konstruktivistického modelu (tzv. konstruktivistická didaktika) tedy staví osobnost učícího se do centra procesu výuky a zdůrazňuje subjektivní perspektivu konstrukce „životních světů“ vůči tradiční perspektivě lineárního dekontextualizovaného zprostředkování poznatků. Mluvíme o otevřeném, interaktivním, dynamickém a velmi aktivním procesu konstrukce vědomostí orientovaném na řešení problémů, který je

---

<sup>18</sup> Učící se by měli objevit svůj vlastní svět učení, pro odpovídající výkon je důležité úsilí a radost z vlastní práce (volně přeloženo z originálu).

koncipován tak, aby každý student měl možnost zkonstruovat si své poznání využitím všech svých dovedností a zkušeností.<sup>19</sup>

Z výše uvedené charakteristiky **konstruktivistického modelu výuky** je možno vyvodit následující znaky takto orientované výuky:

- facilitace učebního procesu díky zapojování studentů pro hledání a řešení problémů
- podpora studentského pojmového porozumění pomocí integrace nových informací se studentským zájmem a obsahu s procesními dovednostmi
- vedení studentů k diskutování a sdílení myšlenek s ostatními studenty, a tím k řešení jejich miskoncepcí<sup>20</sup>

### Transmisivní model výuky

Jedním z myšlenkových zdrojů transmisivního modelu výuky (tradiční nebo také instruktivistická výuka) je behaviorismus, vycházející převážně z objevů Pavlova a Skinnera a dále též poznatky z kognitivní psychologie. Transmise je předávání poznatků od toho, kdo ví, tomu, kdo neví (Štech, 1992, s. 130). Toto vědění je z věcně-logického hlediska didakticky strukturované, segmentované a zprostředkované tak, aby ho učící se postupně přijímali a v případě potřeby reprodukovali. Ideální učící se by podle tohoto přístupu byl ten, který by mohl zapomenout vše, co ví a zná pomocí intuice a bez odporu, pasivně si osvojuje poznatky v jejich hotové, produktové podobě. Ideální učitel je podle této logiky ten, který je zdrojem veškerého poznání, odborník, jenž určuje, co je správné a pravdivé a na základě těchto stanovených měřítek okamžitě opravuje<sup>21</sup> (Voss, 2005).

Příčinou ale také důsledkem tohoto atomizovaného způsobu předávání poznatků bývá encyklopedičnost a verbalismus.<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Principy konstruktivistického modelu výuky podle S. Štecha, 1992, s. 137-155:

- a) Koncepce vyučování vychází z možnosti každého učícího se zkonstruovat si své poznání využívajíc k tomu všechny své dosavadní znalosti, dovednosti a zkušenosti.
- b) Jedinec přichází do školy, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohloubil, obohatil a rozvinul, neboť každý jedinec má o probíraném učivu nějaké předběžné více či méně rozvinuté představy a zkušenosti – tzv. prekoncepce.
- c) Učitel zabezpečuje, aby každý jedinec mohl dosáhnout co možná nejvyšší kognitivní, sociální a operační úrovně a to za účasti a přispění všech.
- d) Inteligence se modifikuje a obohacuje restrukturováním, učitel vnímá učícího se jako „nějak kompetentního“, respektuje a navazuje na jeho předchozí znalosti, dovednosti a zkušenosti.

<sup>20</sup> Správné či mylné představy studentů o probíraném učivu, jiné názvy - nekoncepce, spontánní prezentace, prekoncepty, naivní teorie, alternativní koncepce, pojetí učiva učícího se (např. Bertrand, 1998).

<sup>21</sup> Konstruktivistický model výuky naopak odmítá korekci chyb učitelem.

<sup>22</sup> Principy transmise podle S. Štecha, 1992, s. 146-151:

- a) Student je neustále utvrzován ve svém nevědění a překvapován tím, co ví učitel.

Z výše uvedených znaků konstruktivistického a transmisivního modelu vyučování<sup>23</sup> vyplývá, že konstruktivistická výuka představuje zvýšenou aktivní činnost jak pro učícího se (vnější ve vztahu ke spolužákům, i vnitřní z pohledu svého sebehodnocení), tak také přináší více aktivity a zodpovědnosti na vyučujícího. V praxi to znamená, že zatímco v transmisivní výuce se jednotlivec učí pasivně pomocí opakování a nápodobou vzorů, konstruktivismus využívá a upřednostňuje především metodu simulace, hraní rolí, skupinovou práci, bádání studentů, a to v kooperativním prostředí k dalšímu rozvoji vstupních znalostí prostřednictvím sociálních vztahů jedince a prostředí. To potvrzují i výsledky výzkumu zaměřeného na primární vzdělávání (Doulik, Škoda, In: Kalhous, Obst, 2001), které dokazují, že konstruktivisticky vyučovaná skupina jedinců si během výuky osvojila daleko více znalostí a měla vyrovnanější učební výkony nežli skupina jedinců vyučovaná transmisivně. Ovšem jiní badatelé uvádějí, že oproti aktivizujícímu učebnímu prostředí si studenti v tradičním učebním prostředí osvojí daleko více teoretických znalostí specifických pro daný obor, a to především díky zmíněné dominantní roli učitele při výuce, který jediný údajně nejlépe ví, co a jakým způsobem se studenti mají naučit. (Vaatstra, 2007)

Účinnost konstruktivistických přístupů při ovlivňování studentova pojetí výuky byla sice výzkumně prokázána (např. Švec, 1998, 2001, Spilková, 2003, 2007, Janík, 2005), ovšem výzkumníci často dospívali k nejednoznačným závěrům, např. že konstruktivistická výuka je vhodnější spíše pro relativně slabší studenty (Doulik, Škoda, In: Kalhous, Obst, 2002). Naopak z dalších výzkumů vyplynulo, že tyto přístupy jsou optimální pro výkonnější, úspěšnější a lepší studenty (Limón, 2001, Hanley, 1994)<sup>24</sup> anebo, že se kooperativní strategie učení tak charffakteristické pro konstruktivistický přístup netěší u učících se nějaké zvláštní oblibě (např. O'Malley, 1985).

---

b) Nové poznatky nenavazují na předchozí znalosti studenta - v mysli studenta tak vzniká nesourodý soubor navzájem nesouvisejících útržků informací; postupy poznávání ve škole nerespektují poznávací postupy studentů.

c) Neporozumění učivu a nutnost mechanického osvojování látky pro účely reprodukce.

d) Nepříznivý dopad na sebepojetí studenta jako učícího se.

<sup>23</sup> více k rozlišení konstruktivismu a transmise – např. Štech, S.: *Škola stále nová*, UK Praha, 1992, Kalhous, Obst, *Školní didaktika*, Portál, Praha, 2001, Schwerdtfeger, I.: *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*, Goethe-Institut Inter Naciones, München 2001, T. Janík aj.

<sup>24</sup> Americký experiment prokázal, že studenti studující pomocí konstruktivistické výuky dosahují u závěrečných zkoušek lepších výsledků a daleko více projevují důvěru ve své učební schopnosti. Jsou rovněž schopni si osvojit více učiva, přičemž hodnotí výuku pozitivněji a jsou ochotni přebírat za své učení větší odpovědnost nežli studenti vyučovaní transmisivně.

Sami studenti vysokých škol považují za dobrou vysokoškolskou výuku takovou výuku (z výzkumu Ramsdena, 1992 In: Vašutová, 2002), která využívá metody a úkoly podporující aktivní a kooperativní učení studentů. Jinými slovy takové metody, které činí učivo zajímavé a stimulující za využití aktivizujících a kooperativních metod, čili opětovně se jedná o výuku založenou na konstruktivistickém přístupu.

## 2.2 KOOPERATIVNÍ UČENÍ

S rozpracováváním konstruktivistického modelu poznávání ve vyučování se vyvíjí též kooperativní aspekt v pedagogice, který je ve výuce stále více zdůrazňován. Konstrukce poznání se uskutečňuje v kooperativním sociálním kontextu, který stimuluje aktivitu učících se. (Kasíková, 2001) Tato podkapitola navazující na teoretické vymezení termínů kooperativního učení v podkapitole 1.2 znázorňuje pohled na kooperativní učení z obecného hlediska, aspekt kooperativního učení v konstruktivistické výuce cizích jazyků nastíní v této práci podkapitola 3.4.1.

### 2.2.1 Cíl a význam kooperativního učení

Cílem kooperativního učení je kromě samotné kooperace především dosažení kognitivních a socializačních změn v osobnosti jedince na základě jeho aktivní, samostatné a kooperativní učební činnosti.<sup>25</sup> Význam kooperativního učení spočívá dle výzkumných závěrů G. Lighta a R. Coxe (Vašutová, 2002) v rozvoji intelektuální, sociální, osobní a praktické roviny studenta, viz tabulka č. 1.

Tab. č. 1: Oblasti osobnostního rozvoje v důsledku kooperativního učení

<b>INTELEKTUÁLNÍ</b>	<b>OSOBNÍ</b>
✓ Kognitivní porozumění	✓ Emoce, prožitek
✓ Postupy řešení/metodologie poznání	✓ Angažovanost
✓ Kritické myšlení, argumentace	✓ Sebehodnocení a srovnávání
✓ Řešení problému, heuristika	✓ Seberealizace
✓ Reflexe a sebereflexe	✓ Postoje
✓ Formulování stanovisek, závěrů	✓ Hodnoty
✓ Užívání odborného jazyka	✓ Zpětná vazba
<b>SOCIÁLNÍ</b>	<b>PRAKTICKÉ</b>
✓ Komunikativní dovednosti	✓ Zkušenost
✓ Interpersonální vztahy	✓ Řešení praktických úkolů
✓ Osvojení rolí	✓ Simulované situace
✓ Týmová spolupráce	✓ Psaní zpráv, protokolů
✓ Kolegialita	✓ Využitelnost výsledků
✓ Pracovní atmosféra	

Zdroj: Vašutová, J.: Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání, UK Praha, 2002, s. 81

<sup>25</sup> Kognitivní cíle vycházejí ze vzdělávacího obsahu, socializační cíle jsou implicitní.



### 2.2.2 Principy kooperativního učení

V kooperativním učení existuje 5 základních principů, které facilitují skupinovou práci (Rimmerman, 1996, viz též Kasíková, 2001). Je to:

1. *Pozitivní vzájemná závislost* (centrální princip kooperativního učení) - kooperace se nemůže uskutečnit bez vzájemné závislosti. Úsilí každého jedince totiž neprospívá pouze jemu samotnému, ale celé skupině.
2. *Individuální odpovědnost* - každý člen je považován za důležitý článek ve skupině a musí být odpovědný za přispívání svým dílem práce
3. *Rovnoprávná participace* - všichni studenti musí aktivně participovat na učebním procesu
4. *Simultánní interakce* - povzbuzuje interakci tváří v tvář a vzájemnou podporu úspěchu pomocí sdílení zdrojů a pomáhání, podporování, vzájemného povzbuzování úsilí učit se. Skupina je považována za akademický i osobnostní podpůrný systém.
5. *Skupinové zpracovávání* - studenti jsou efektivně vedeni k rozvíjení rozhodování, budování důvěry, komunikaci a dovednostem řízení konfliktů. Členové skupiny diskutují, jak dosáhnout svých cílů, které akce členů jsou prospěšné a které nejsou prospěšné a činí rozhodnutí ohledně toho, jaké reakce změni a jaké budou vykonávat dál.

#### Sociální aspekty kooperativního učení

Z výše uvedených principů a charakteristiky kooperativního učení vyplývá, že hlavní předností tohoto učení je jeho sociální aspekt. Při kooperativním učení dochází ve skupinách mezi jednotlivými členy skrze vzájemnou podporu a činnost k rozvoji sociálních interakcí, které se týkají vzájemného porozumění, ochoty ke spolupráci, dovednosti vzájemně si pomáhat (Škoda, 2005). To vyjadřuje i H. Kasíková (1997, s. 91) tvrzením, že kooperativní skupinová činnost přináší větší objem interakce mezi účastníky učení.

Z pohledu sociálního konstruktivismu si jedinci při společném řešení úloh nebo problémů osvojují ve spolupráci s kompetentními partnery (např. staršími spolužáky, dospělými nebo s učitelem) způsoby myšlení, kognitivní a metakognitivní strategie (individuální rozsah potenciálního růstu - Vygotského teze o zóně nejbližšího vývoje), tím, že si postupně zvnitřňují v sociálním kontextu společně vykonané a jazykově zprostředkované způsoby postupů a významy koncepcí. Je to sociálně konstruovaný,

společně sdílený obsah problému nebo situace, který umožňuje učební růst a akulturaci.<sup>26</sup> Když se jedinci chtějí domluvit na strategii řešení nebo společné interpretaci nějaké věci, musí se vyjednat společné porozumění na základě rozdílných prekonceptů na daný předmět. I výzkum prokázal, že sociální spolupráce může napomoci prospěchu učícího se, pokud jsou podporovány interakce přispívající k učení (Brown, 1996, Rogoff, 1990). Neboli slovy H. Kasíkové: „*Čím silnější je pozitivní vzájemná závislost a smysl osobní odpovědnosti, čím intenzivnější je podporující interakce, čím lepší sociální dovednosti členů a čím častěji skupina reflektuje svoji efektivitu, tím větší bude úsilí členů skupiny po produktivitě a výkonu, tím pozitivnější budou vztahy mezi členy skupiny, lepší jejich psychické zdraví a sociální kompetence.*“ (2001, s. 84)

Důležitost kooperativní výuky podporující kooperativní učení se projeví především tehdy, pokud jsou učící se zapojeni do smysluplného učení prostřednictvím sociálně kontextualizovaných autentických úkolů. Pro realizaci uvedených principů se podle H. Kasíkové (2001, s. 98-100) v kooperativním vyučování mohou používat především metody, jako je diskuze, řešení problému, práce na produktu, simulace a rolové hry. To podtrhuje i J. Vašutová (1999, s.204), podle níž by úkoly pro skupinovou výuku na vysoké škole měly být dostatečně náročné, jádrem úkolu by měla být problémová situace vycházející z reálných jevů a událostí, reálných nebo simulovaných situací, z konkrétních problémů vědní disciplíny.

Výsledky amerických studií<sup>27</sup> naznačují, že kooperativní učení je ve srovnání s kompetitivními či individualistickými učitelskými zkušenostmi mnohem více efektivnější v podporování takových hodnot, jakými jsou vnitřní motivace a úspěšné plnění úkolů. Avšak další výzkumná zjištění opakovaně ukázala, že kooperativní učení je podstatně méně častěji praktikováno nežli frontální organizace výuky nebo samostatná práce z důvodu nečinnosti výkonově slabších jedinců. (Huber, 1992)

Jedním z přínosů kooperativního učení je pozitivní vzájemná závislost studentů vyplývající ze specifických rolí a úkolů, které jsou v rámci skupiny studentů jedincům přidělovány. (Oxford, 1997) Kooperativní učení také vytváří dovednosti myšlení vyššího

---

<sup>26</sup> Akulturace znamená stát se součástí subkultury produkující znalosti, ztotožnit se s jejími členy, naučit se jejich dovednosti, mít stejné cíle a normy), skrze ponoření do postupů bádání, které jsou v dané kultuře vysoce ceněny. (Bereiter, 2002) Podle Pedagogického slovníku to je „přisvojování rysů kultury určitého prostředí jedincem či skupinami v něm žijícími, adaptace na tuto kulturu.“ (1995, s.20)

<sup>27</sup> Např. Manus, Gettinger, 1996, *Teacher and Student Evaluations of Cooperative Learning and Observed Interactive Behaviors*, The Journal of Educational research, Kohonen, Jaatinen, Kaikkonen, Lehtovaara, 2001 *Experiential Learning in Foreign Language Education*

řádu, dále přispívá k vyššímu výkonu a zlepšuje postoje k předmětu, zvyšuje sebehodnocení (Slavin, 1991, Kasíková, 2001, Dörneyei, 1997, Schwerdtfeger, 2001). Tento přínos je často zdůvodňován tím, že používání kooperativních strategií může na základě společně vytčeného cíle pomoci překonat negativní sebekoncept, což může přispět ke změně sebepojetí osobnosti. (Kleppin, 2002).

Na základě mnoha šetření bylo dokázáno, že kolaborativní učení<sup>28</sup> ovlivňuje studentský rozvoj ze všech vyučovacích postupů nejúčinněji. (Gamson, 1994, Tinto, 1998). Bylo též zjištěno, že kolaborativní učení pozitivně koreluje s učební úspěšností a pozitivními postoji studentů k předmětu. Dále koreluje s rozvojem schopnosti řešení problémů, s dlouhodobou retencí znalostí, se schopností používat pojmy (koncepty) a citlivě reagovat na názory spolužáků, s rozvojem schopností vést lidi a v neposlední řadě rovněž s rozvojem vytrvalosti a s otevřeností studentů vůči diverzitě. (Johnson, 1991, Pascarella, 2007, Tinto, 1998, Cabrera, 2001).

### **2.3 METODA SIMULACE A AKTIVIZUJÍCÍ UČENÍ**

Metoda simulace je stěžejní metodou konstruktivistického přístupu ve vzdělávání, založená na kooperativním učení. Pokud bychom ji definovali z kooperativního hlediska, bylo by možné ji označit za „nepravou kompetici, která probíhá v rámci kooperativního učení“. V této metodě při řešení problémů totiž nejde o výhru jedné skupiny a prohru druhé. Jedná se o meziskupinový dialog s prvky prosazování zájmů té které skupiny (zde bychom tedy mohli vidět některé elementy kompetice) jako jejich rolové ztvárnění pro řešení odborné problematiky, která se dotýká všech skupin (a to je již převažující kooperace). Tak to vidí i H. Kasíková (2001), podle níž je obsahem simulace a rolových her kompetitivní situace, avšak zadání skupinového úkolu ztvárnit simulovanou situaci vede ke kooperativní struktuře zvládnutí úkolu, součinnosti účastníků uvnitř sociální situace.

Aktivizující metody budou nahlíženy pouze prizmatem metody simulace. V této části práce bude metoda simulace pojata z obecného hlediska. Začlenění metody simulace do konstruktivistické kooperativně zaměřené cizojazyčné výuky bude součástí 3. kapitoly této práce.

---

<sup>28</sup> Kolaborativní učení zahrnuje intelektuální činnost společně vykonávanou skupinami studentů, kteří vzájemně diskutují o řešeném problému či úkolu, čímž si rozvíjejí své reflexivní myšlení, ale současně si též osvojují nové znalosti.

## Aktivizující učení

V aktivizujícím učebním prostředí studenti při řešení autentických problémů či reálných případů aplikují své teoretické znalosti, a tím si je aktivně strukturují a organizují, což jim na jednu stranu umožňuje učivu lépe porozumět a lépe si jej zapamatovat a na druhou stranu jsou díky získaným zkušenostem s řešením problémů následně schopni lépe aplikovat teoretické znalosti v praxi. Schön (Vaatstra, 2007, s. 339) zdůrazňuje, že by učitelé měli v rámci aktivizující výuky realizovat činnostní učení (learning by doing), jež rozvíjí u studentů schopnost vypořádat se s nepředvídatelnými a konfliktními situacemi, a tím je připravuje na komplexní realitu praxe. Současné výzkumy totiž dokazují, že studenti v aktivizujícím učebním prostředí získávají velké množství přímých zkušeností s aplikací multidisciplinárních teoretických znalostí při řešení skutečných případů a díky tomu jsou dobře připraveni na svou budoucí pracovní činnost.

Aktivizující učení podporují *aktivizující vyučovací metody*, které vedou k produktivnímu myšlení studentů a vyvolávají u nich převážně produktivní aktivitu (Jankovcová, 1988, též Maňák, Švec, 2003). Jejich předností je to, že ve velké míře podněcují zájem o učení, podporují rozvoj intenzivního myšlení, jednání a prožívání, schopnosti komunikovat a dovednosti aplikovat poznatky v praktickém životě.<sup>29</sup> Příznivá atmosféra pro učení je navozena těmito faktory: hravost, práce bez pocitu trémy, možnost dopouštět se chyb, získávání opory vrstevníků, variabilita řešení, volnost v rozhodování a projevu. Aktivizující metody mají za cíl rozvíjet motivaci jedinců, vést je k aktivní účasti na vyučovacím procesu, poskytovat jim podněty k přímé činnosti, aby se nestali pouhým objektem vyučování, ale též jeho spolutvůrcem, subjektem. Čím více je daný jedinec motivován, tím lepší jsou výsledky jeho učení, a čím lepší jsou učební výsledky, tím vyšší je i jeho motivovanost (Choděra, 2000, s. 122-123, Hendrich, 1988, s. 306).

### **2.3.1 Metoda simulace jako součást aktivizujících metod**

Metodu simulace není možné jednoznačně přiřadit pod konkrétní aktivizující metodu, neboť mnozí autoři tento termín nevnímají stejně, viz např. J. Maňák, J. Skalková. Je možné zaznamenat, že metoda simulace má některé aspekty ze všech aktivizujících metod, tedy objevuje se zde charakteristika jak diskuzních, inscenačních, situačních metod, tak i her (rozdělení aktivizujících metod podle H. Jankovcové, srov. s ostatními autory,

---

<sup>29</sup> Podle J. Vašutové (2002, s. 85) je to především seberozvoj, sebeutváření, sebehodnocení, samostatnost, spoluzodpovědnost, schopnost překonávat překážky apod.

např. M.a H. Borákovi, F. Horák, J. Maňák, J. Průcha, J. Skalková, J. Šťáva, J. Vašutová aj.).

Aktivizující metody jsou obvykle klasifikovány do 4 až 5 skupin výukových metod, J. Vašutová (2002) je např. rozděluje takto:

- diskuzní metody
- situační metody
- inscenační metody
- simulace a hry
- ekonomické hry

Jiné rozčlenění uvádí J. Skalková (1999).

- hra jako vyučovací metoda
- metody simulační a situační
- metody inscenační
- dramatizace

H. Jankovcová (1988) vychází z roztřídění aktivizujících metod M. Borákem:

- diskuzní metody
- situační metody
- inscenační metody
- hry

Rozšířenější členění aktivizujících metod zaznamenáváme u V. Spilkové (1996):

- řešení problémových úkolů
- projekty
- dialogické metody
- diskuze
- tvořivá hra
- dramatizace
- experimentování

F. Horák (1991) uvádí následující aktivizující metody<sup>30</sup>:

- dialog v plénu skupiny
- situační a případové metody
- simulovaný dialog

---

<sup>30</sup> F. Horák používá termín „participativní“ metody

- dialog v kruhu
- inscenační metody (metody hraní rolí)
- ekonomické hry
- brainstormingové metody

Z uvedené klasifikace vyplývá, že metodu simulace rozlišují jako samostatnou aktivizující metodu pouze tři z pěti zmíněných autorů. A zatímco J. Skalková ji formálně řadí k situačním metodám na jednu roveň a J. Vašutová ke hrám, H. Jankovcová a V. Spilková ji vůbec jako samostatnou metodu v rámci aktivizujících metod neuvádějí.

### Souvztažnost metody simulace a aktivizujících metod

Simulace v sobě obsahuje prvky jednotlivých aktivizujících metod. Pokud jde o termínovou prostupnost simulace a ostatních aktivizujících metod, je možno uvést několik příkladů, ve kterých dochází ke styčným plochám těchto termínů.

F. Horák (1991) například včleňuje simulaci do situačních a případových metod. Situační metody řeší stejně jako simulace modelové situace (Vašutová, 2002) a jsou založeny na řešení určitého reálného problémového případu, který odráží nějakou skutečnou událost. (Maňák, Švec, 2003) Princip situační metody spočívá též, stejně jako u simulace, v konfrontaci účastníků s konkrétní situací, která je svou podstatou problémová a umožňuje variabilní přístup k řešení (Zelina, 1994). Přínos situačních metod vidí J. Maňák (2003) hlavně v tom, že pomáhají překonávat jednostrannost výukových metod, rozvíjejí dovednost komunikovat a vnášejí do výuky řešení problémů z praxe; dále učí argumentovat, diskutovat a obhajovat své názory. I toto by byla relevantní definice metody simulace.

Dynamičtější polohu metody simulace oproti situačním metodám je možno rozpoznat v metodách inscenačních, které někteří autoři přímo ztotožňují se simulacemi (např. J. Maňák, I. Lokšová, H. Jankovcová). Jak uvádí J. Maňák, „*podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, ... jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů nebo zobrazováním reálných životních situací nebo kombinací obou postupů.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 123) Podle H. Horké se jedná o hraní rolí „...*osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci.*“ (Maňák, 1997, s. 35) Hlavním rysem inscenačních metod je představování či znázorňování něčeho. I tento aspekt se prolíná definicí metody simulace. J. Maňák (2003, s.123) tuto pojmově obsahovou souvztažnost metody simulace a

inscenačních metod vysvětluje tím, že inscenační metody bývají v různých kontextech a koncepcích označovány různými termíny, jako např. situační metody, hraní rolí, dramatická výchova, interakční hry, scénické hry apod. Tuto pojmovou nejednotnost potvrzuje i J. Valenta (1994, s. 24), když uvádí, že hranice mezi rolíovou hrou typu dramaticko-výchovného, simulační hrou a inscenačními metodami jsou dosti nezřetelné. Z našeho pohledu se liší pouze v tom, k jakému účelu jsou použity (vyjadřování charakteru, řešení odborného problému) a zda upřednostňují formální ztvárnění určité role před jejím obsahovým vyjádřením.

Simulace je také v podstatě hrou, neboť kdo simuluje, dělá „jako by“. Didaktická hra stejně jako simulace umožňuje žákům plnou seberealizaci. Podle J. Skalkové (1999) simulace navozuje „hravý ráz situace“. Pod obecný pojem „hra“ řadí někteří autoři veškeré tvořivější simulace skutečnosti (Maňák, Švec, 2003, s. 126).

S diskuzními metodami má simulace společné to, že se jedná o rozvinutou formu komunikace mezi učitelem a učiteli se a mezi učiteli se navzájem, kdy se na základě argumentace a zaujímání pozitivních sociálních postojů a stanovisek společně hledají řešení představeného problému (Maňák, Švec, 2003).

Z uvedeného srovnání metody simulace s ostatními aktivizujícími metodami se nabízí myšlenka, že společné rysy metody simulace s hraním rolí a diskuzními metodami jsou víceméně pouze vnějšího rázu (forma) a že hlubší charakter shody lze vyzorovat u inscenačních a především situačních metod.

### 2.3.2 Simulace vs. hraní rolí

V této části budou na základě definic jednotlivých autorů vymezeny dva blízké pojmy, které se často zaměňují – simulace a hraní rolí (příp. rolíová hra).<sup>31</sup> Ačkoliv mají obě aktivity z praktického hlediska k sobě velmi blízko a v jejich realizaci najdeme styčné elementy, přesto se od sebe výrazně odlišují (např. H. Kasíková, M. Pasch, J. Valenta).

Nejprve uvedeme definici termínu „*hraní rolí*“: „*Hraní rolí znamená hrát roli v dané osobní nebo sociální situaci v krátkém omezeném čase dvěma nebo více osobami, kterým byly přiděleny specifické role, (...) jejich základní myšlenkou je spontaneita*“ (Kerlinger, 1972, s.518). Autoři Pedagogického slovníku vymezují tento termín jednak jako diagnostickou metodu, která na základě skupinové dynamiky slouží k poskytování

---

<sup>31</sup> Rolíová hra bývá někdy označována za techniku neboli konkrétnější součást metody simulace, např. u P. Ekeho, 2000

zpětné vazby v simulovaných sociálních situacích. Jednak je „hraní rolí“ vymezeno jako vyučovací metoda, která „...navozuje modelové sociální situace a vede žáky k tomu, aby v nich zastávali různé sociální role. Přijetí určité role a chování se v určité roli nutí žáky porozumět stanoviskům a prožitkům jiných lidí, vede je k alternativnímu řešení problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů.“ (1995, s. 78) V případě, že jsou rolové hry důkladně připraveny, provedeny a reflektovány, mohou podle K. Reicha (1997) představovat komplexní formu učení, zvyšují motivaci a zájem o vyučovací předměty, sebejisté vystupování a chování. V cizojazyčné výuce nabízejí rolové hry (podle H.O.Hohmanna, In: Jung, 1992) učícím se možnost přejímat cizojazyčné role v rozhovoru vztahující se k pozdějším možným reálným situacím. Tato metoda podporuje rozvoj jazykové dovednosti především ve formě simultánního partnerského rozhovoru, při kterém se mohou učící se samostatně procvičovat v situačním užití cizího jazyka.

Je možné konstatovat, že se oba termíny – simulace i hraní rolí<sup>32</sup> - vzájemně doplňují a prolínají. Při simulaci studenti zaujímají v rolích určitá stanoviska, vytvářejí si postoj k danému věcnému problému, hraní rolí zase vychází ze simulované situace. V definici pojmu se jeden termín může zastoupit druhým, např. „*simulace je hraní rolí v modelových situacích se stanovenými pravidly*“ (Vašutová, 2002, s.84). S technikou rolové hry tedy vykazuje simulace styčné body. Hraní rolí stejně jako simulace jsou založeny na znázornění a interpretaci rolí účastníky určité situace a umožňují studujícím získat takové zkušenosti, které by v daném momentu v této podobě v normálním životě získali jen stěží či vůbec ne (Pasch, 1998). Obdobně i G. Petty (2002) přiznává hraní rolí i simulaci rozvoj mezilidských dovedností. Jak simulace, tak hraní rolí (či rolová hra) sledují podobné cíle. Tím je pochopení postojů, hledisek a sporných otázek různých situací a lidí (Pasch, 1998).

Základní rozdíl mezi pojmy simulace a hraní rolí je podle H. Kasíkové (2000, s.99-100) v přidělení a přijetí specifických rolí. Simulace je podle této autorky jakýsi zástupný model reálné situace, při kterém se jedinci snaží řešit či vyřešit nějaký problém či úlohu tak, jako by se jednalo o problém, který může nastat v reálném životě (např. simulace plánování rozvoje města či konkurzu na projekt nového dětského hřiště). Rolová hra je oproti tomu slovy H. Kasíkové (2000) založena právě na přidělení rolí a na tom, že jedinci nazírají na problém optikou přidělení role či stanovení perspektivy nahlížení na danou situaci.

---

<sup>32</sup> Jsou to interaktivní techniky využitelné převážně ve výuce cizích jazyků.



Obdobně vnímá tyto dva pojmy i M. Pasch (1998). K uvedené charakteristice přidává ještě další rys, kterým se od sebe hraní rolí a simulace odlišují, a tím je komplexnost situace. Simulace oproti hraní rolí představuje mnohem komplexnější problémově zaměřenou učební činnost, nejen z hlediska zapojení počtu učících se v různých rolích do procesu simulace, ale též z pohledu záběru a složitosti simulace. Při hraní rolí jde pouze o scénky několika učících se, které je možno podle potřeby opakovat. Tomuto rozlišení obou termínů odpovídá i definice německého autora P. Eckeho: „*Im Vergleich zu Simulationen sind Rollenspiele jedoch meist kurz, relativ wenig strukturiert und nicht immer problemorientiert.*“<sup>33</sup> (2001, s. 159) Podle G. Pettyho je simulační hra propracované hraní rolí (2002, s. 195). Výše zmíněné definice potvrzuje ještě rozlišení obou termínů podle J. Činčery (2003, s. 370-371), který uvádí, že hry s rolemi jsou poměrně nenáročné, lze je velmi snadno upravit a přizpůsobit situaci a cíli výuky, kdežto simulační hry bývají zpravidla velmi propracované, náročné na čas i přípravu.

Osobně se přikláním k výše uvedené definici rolové hry od H. Kasíkové a M. Pasche; vnímám rolovou hru skrze její rolové ztvárnění určité situace, jehož předvedení záleží na míře identifikace účastníka rolové hry s danou rolí a na znalosti toho, co daná role obnáší.

### 2.3.3 Klasifikace simulačních (a jim blízkých) metod

Vycházíme-li z blízkosti vztahu metody simulace a simulačních her, je možno z hlediska fungování *simulační hry* od sebe odlišit několik typů her. První dva druhy simulací zahrnují podle J. Činčery (2003, s. 366-373) hry, ke kterým buď je či není zapotřebí počítače.

- a) počítačové simulační hry – hry většinou pro jednoho hráče, který řeší strategický úkol v počítačem generovaném prostředí – jedná se např. o simulátory vyžadující zvládnutí určité technické dovednosti
- b) nepočítačové simulační hry – využitelné pro skupinovou práci, při nichž je výrazný podíl přímé komunikace

V současné době je metoda simulace díky obrovskému rozvoji moderních technologií spojována právě s využitím počítačového prostředí. Tato práce se ovšem bude

---

<sup>33</sup> Oproti simulacím jsou rolové hry většinou krátké, relativně málo strukturovány a nejsou vždy zaměřeny na určitý problém (volně přeloženo z originálu).

zabývat druhou výše uvedenou velkou skupinou metody simulace, tedy nepočítačovými simulačními hrami (simulacemi), které vytvářejí prostor pro přímou komunikaci účastníků.

Další členění simulačních her vychází ze způsobu zadání řešeného úkolu (Činčera, 2003, s.366-373):

- a) klasické simulační hry – ze simulovaného prostředí je generován úkol, který hráči řeší, všichni žáci obvykle hrají stejnou roli<sup>34</sup>
- b) hry s rolemi – základem je vzájemná konfrontace hráčů, každý účastník má svou vlastní roli, jde o prosazení vlastních zájmů v rámci představované role
- c) smíšené typy her – kombinují výše zmíněné klasické simulační hry s rolovými hrami

Z dosud uvedeného se dá odvodit, že v případě – hry s rolemi – nemusí jít striktně o klasické hraní rolí, neboť uvedené specifikace se více blíží simulační metodě.

Vnímáme-li simulační metodu jako jednu z *metod dramatické výchovy*, lze podle J. Valenty (1999, s. 67-68, 1998, s. 159) rozlišovat následující druhy simulace:

- a) běžná simulace – jde o ztvárnění neverbálních témat pomocí psychogymnastiky
- b) symbolická simulace – je blízká psychodramatickému užití rolové hry
- c) cvičná simulace a „polosimulace“ – jedná se o reálné hraní možné situace, která ve skutečnosti může nastat (např. nespokojený zákazník reklamuje boty), polosimulace znamená, že simuluje pouze jeden z hráčů
- d) simulace přecházející do alterace – tj. postup, kdy žák přejímá roli jiné osoby, ale promítá do ní své osobnostní charakteristiky

Tato klasifikace metody simulace je založena především na ztvárnění určité role, které může být i náznakové, a využívá osobnostní charakteristiky účastníka této metody. Lze se domnívat, že se jedná více o rolové vymezení než o zaměření účastníků simulační metody na řešení problémů.

Vyjdeme-li dále ze stanoviska, že metoda simulace má svou podstatou velmi blízko k dalším aktivizujícím metodám (situačním, inscenačním, hraní rolí), viz definice Maňáka a Švece (2003,s.110-123, také Zelina,1996), můžeme rozlišovat následující typologie aplikovatelné též zpětně na metodu simulace. Například vycházejíc ze styčných bodů

---

<sup>34</sup> Např. Fish Banks – tato nejznámější simulační hra uváděná po celém světě se zabývá environmentální výchovou, modeluje na příkladě rybolovu problematiku trvale udržitelného rozvoje. (Činčera, 2003).

simulačních a situačních metod (viz definice Maňáka, 2003) se *situační metody* člení (Maňák, Švec, 2003, s.120-121) na:

- a) metodu rozboru situace – založena na důkladném prostudování písemných materiálů a následné diskuzi
- b) řešení konfliktní situace – podávání návrhů na řešení určitého problému, ke kterému účastníci nemají veškeré podkladové informace
- c) metodu incidentu – doplňuje výše uvedené řešení konfliktní situace tím, že účastníci či studenti mohou od vedoucího skupiny potřebné doplňující informace o případu získat; problém se uvede ve formě incidentu
- d) dynamickou situační metodu – využívána při analýze komplexnějších případů, jde o náročnou metodu zahrnující opět pouze hrubý popis situace, která se má řešit. Podle autorů publikace *Výukové metody* (2003) je tato metoda jedna z nejnáročnějších a nejobtížnějších situačních metod, protože zahrnuje kromě znaků situačních metod též prvky metod inscenačních a ekonomických her.

Při vytváření definice metody simulace použité v této práci jsme se inspirovali právě tímto posledním členěním – dynamickou situační metodou, neboť svou komplexně pojatou situací nejvíce odpovídá našemu chápání simulační metody.

Rozlišení *inscenačních metod*,<sup>35</sup> které jsou svou charakteristikou především po formální stránce také velmi blízké simulacím je z hlediska rozsahu scénáře k těmto metodám následující (Maňák, Švec, 2003, s.123-124, též Jankovcová, 1988, s.128, Horák, 1991, s.44-45):

- a) strukturované inscenace – používají předem stanovený pevný popis situace i jednotlivých rolí, předpokladem je menší stupeň volnosti účastníků inscenace
- b) nestrukturované inscenace – opírají se o řešení konkrétního případu z praxe bez detailního popisu dané situace i rolí

---

<sup>35</sup> Inscenační metody je také možné rozlišit podle jejich cíle: (Skalková, 1999, s. 186, Horká, In: Maňák, 1997, s. 35):

- a) umělecké (zejména divadelní a estrádní)
- b) psychosociální (sociodramata)
- c) terapeutické (psychodramata)
- d) výchovně – vzdělávací – do této široké kategorie lze zahrnout též všechny další aktivizující metody založené na subjektivním pojetí a ztvárnění přijaté role. Jejich cílem je rozvoj emocionální a komunikativní stránky osobnosti žáka.
- e)

- c) mnohostranné (simultánní) hraní rolí – účastníci se nejprve seznámí s problémovou situací a poté se rozdělí na skupiny, hraní rolí se zúčastní všichni účastníci, předkládá se vícero řešení problému

Někteří autoři rozlišují ještě tzv. polostrukturované inscenace, které se nacházejí na pomezí mezi strukturovanými a nestrukturovanými inscenacemi. I simulace mohou být takto rozlišeny. Vnímání metody simulace v této práci vychází právě z polo- či nestrukturované inscenace.

Podobně jako výše uvedené inscenační metody člení také H.O.Hohmann (Jung, 1992, s. 63-65) *rolovou hru*, která je svým pojetím simulaci velmi blízká. Rozlišuje:

- a) reproduktivní rolovou hru – u této nejjednodušší formy rolové hry pro začátečníky jsou učící se vázání (jazykově i obsahově) na textovou předlohu. Jedná se např. o přehrání učebnicového dialogu z běžné všední situace – viz výše uvedená strukturovaná inscenace
- b) částečně produktivní rolové hry – obsahově jsou vázány na textovou předlohu, ale jazykově musí být konstruovány nově, proto termín částečně produktivní. Jedná se o dialogické vytvoření nebo přetvoření smyšlených částí textů, např. krátké povídky
- c) produktivní rolové hry - tato nejnáročnější forma rolové hry je samostatně tvořena učícím se jak z obsahové tak z jazykové stránky. Díky improvizacím v rolové hře se tak rozvíjí flexibilita a kreativita. Jedná se např. o volně improvizované polemické rozhovory, jejichž smysl spočívá v dialogicky intenzivním procvičování volného, argumentujícího mluvení. Výchozím bodem je nějaké kontroverzní téma.

Uvedené členění závisí na míře toho, zda účastníci pouze reprodukují stanovený scénář rolí a situace či zda též vytvářejí něco nového, založeného na kreativě účastníků a jejich improvizaci. Produktivní rolové hry mají velmi blízko k simulační metodě, která sama o sobě je produktivní a pěstuje argumentační způsobilost, proto také naše vnímání metody simulace vychází z těchto produktivních rolových her.

## 3 PROBLEMATIKA OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

Tato kapitola se věnuje teoretickým otázkám procesu osvojování cizích jazyků z diachronického i synchronického hlediska. Nejprve bude sledovat vývojové tendence v oblasti teoreticko-metodologické základny v procesu osvojování cizích jazyků. Uvedené podkapitoly nabídnou komparující pohled na nejvýznamnější *teoretické přístupy* a současné směry *v oblasti osvojování cizích jazyků* a věnují se též úvaze, zda impulzy některých přístupů ovlivnily dnešní moderní výuku cizích jazyků. Další část této kapitoly se zabývá osvojováním cizích jazyků ze synchronického hlediska a zaměří se na základní znaky a principy *moderního osvojování cizích jazyků*, na *specifika výuky cizích jazyků na vysokých školách* a návazně na *konstruktivistickou výuku s uplatněním metody simulace* a na *problematiku komunikační ostýchavosti*.

### 3.1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA OSVOJOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ

Vyučování, učení se a osvojování cizího jazyka muselo projít dlouhým vývojem, než se dostalo do své dnes akcentované podoby. V této části bude představen stručný komparující pohled nejvýznamnějších teorií osvojování jazyka z hlediska historického vývoje. Cílem našeho zkoumání jsou ty teorie, které z našeho pohledu velmi výrazně ovlivnily teoretickou i aplikační rovinu v procesu osvojování cizích jazyků. Vycházíme přitom ze zvoleného rozčlenění na následující tři teoretické směry – behaviorismus, kognitivismus, konstruktivismus,<sup>36</sup> uvedené např. v této literatuře: Kollmannová, 2003, Neuner, 1993, Hendrich, 1988, Bausch, 1991.

#### 3.1.1 Behavioristický pohled na osvojování cizích jazyků

Osvojování jazyka z pohledu behavioristů byl proces ryze extraorganistický, neboť se snažil vysvětlit proces učení výhradně z pohledu toho, co se děje mimo učícího se. Z toho vyplývá, že se behavioristé zabývali jen pozorovatelným chováním učících se. Procesy probíhající v hlavách jedinců při osvojování cizího jazyka byly behavioristy považovány za nepodstatné. Tuto teorii rozvíjel ve své knize *Verbal Behavior* z roku 1975

---

<sup>36</sup> Tato podkapitola nabídne pouze stručný teoretický pohled na konstruktivistickou teorii osvojování cizích jazyků, podkapitola 3.4 se již bude zabývat hlavními principy a možnostmi aplikace tohoto přístupu.

Skinner, který definoval řeč jako formu chování, která vzniká a rozvíjí se imitací a zpevňováním či posilováním správných reakcí (Neuner, 1993). Při osvojování cizího jazyka se preferovalo osvojování návyků, a to většinou cestou mechanického opakování učiva, v němž chyby nebyly tolerovány, neboť je učitelé považovali za špatné návyky, které musejí být co nejdříve odstraněny. Z toho vyplývá, že optikou současných trendů ve vzdělávání již překonaná koncepce behavioristické teorie ve vzdělávání favorizovala transmisivně (neboli instruktivně) založenou výuku (Issing, 1997).

Behavioristé také předpokládali, že dospělý člověk již není schopen, vzhledem k oslabení jeho sensorických a paměťových funkcí, naučit se dobře ovládat cizí jazyk.<sup>37</sup> Opačného názoru jsou stoupcí kognitivní teorie, kteří vnímají u dospělého člověka pozitivní vliv jeho zralého intelektu, logické paměti i kreativního myšlení.<sup>38</sup>

### 3.1.2 Kognitivní teorie

Kritika jednostranného pohledu behavioristických učebních teorií, které nebyly schopny vysvětlit všechny proměnné ovlivňující učební proces, dala podnět ke vzniku kognitivních teorií. Zatímco behaviorismus za centrum svého přístupu označoval učební činnost, tedy to, co učící se viditelně vykonávají, kognitivismus se soustředil na procesy zpracování informací, které probíhají vnitřně, v lidské psychice v mozku při učení (Mitschian, 2000). Kognitivní teorie nevnímají již studenta jako „black box“, který je manipulovatelný a ovladatelný vnějšími stimuly. Naopak, vidí jej jako aktivního účastníka a tvůrce učebního procesu, který cíleně a vědomě vyhledává a zpracovává informace a používá k tomu různé mentální strategie (Neuner, 1993).

Podle některých autorů, s jejichž závěry se lze ztotožnit (např. Rüschoff, 2001), je kognitivní přístup přibližně uprostřed na škále mezi behavioristickým a konstruktivistickým učením. S behavioristickým přístupem jej váže jeho příliš explicitní podoba výuky zaměřená na vliv prostředí. Společně s konstruktivismem má kognitivní přístup zase pohled na učení jako konstrukci znalostí.

### Chomského model osvojení jazyka

Pro výuku jazyků byl význačný především pohled psycholingvisty N. Chomského

---

<sup>37</sup> Těmto behavioristicky zaměřeným tendencím v osvojování cizích jazyků odpovídají některé metody a přístupy z rané doby jejich vzniku (např. gramaticko-překládová metoda) uvedené v Příloze I této dizertace.

<sup>38</sup> Lze souhlasit s tvrzením Harmera (2001), podle něhož má dospělý student výhodu ve své bohaté životní zkušenosti, ze které může při osvojování cizích jazyků čerpat.

na Skinnerovu behavioristickou koncepci učení. V 60. letech se N. Chomsky rozešel se strukturálními lingvisty<sup>39</sup>, kteří byli ovlivněni studii v behavioristické tradici. N. Chomsky předpokládal, že člověk má vrozenou schopnost používat řeč kreativně, realizovat ji v mnoha dimenzích, že existuje jakýsi „vrozený model jazykového vývoje“<sup>40</sup>, na jehož základě si člověk takto biologicky předpřipraven osvojuje řeč (Sternberg, 2002, s.317-354, také Vybíral, 2000). Výše uvedené dokládá, že v počátcích vývoje kognitivismu v tomto směru zcela převážil intraorganistický pohled. Jazykový vývoj byl vysvětlován jen z hlediska vnitřních mentálních procesů učícího se a zcela minimalizoval roli jazykového vstupu. K tomuto jednostrannému extrému vývoje kognitivismu patřili především nativisté a raní mentalisté (např. Chomsky, Mc Neill, Lenneberg), kteří tvrdili, že učení přirozených jazyků spočívá v kognitivních univerzáliích a vycházejí z toho, že dítě má od přírody schopnost naučit se řeč (language acquisition device – LAD) a se stoupajícím věkem rozpoznávat komplexní gramatické struktury a naučit se je.<sup>41</sup> (Schönpflug, In: Bausch, 1991)

Kognitivní stránku při osvojování cizích jazyků vyzdvihuje např. J. Hendrich (1988, také Hanesová, 2003), podle něhož je důležité vnímat poznávací procesy učících se, jejich kognitivních schopností, kognitivní styl (tj. způsob, jakým učící se subjekt přistupuje k realizaci poznávacích činností). Důležitou roli zde hrají také předchozí znalosti žáků a jejich schopnost organizovat tyto obecné struktury do vyšších kognitivních struktur, jako je např. zobecňování, vyvozování závěrů apod. Podle mnohých odborníků (Kollmannová,2003) dokonce závisí úspěšnost cizojazyčného vyučování do značné míry také na kultivovanosti mateřského jazyka studujících.

Mnozí badatelé vnímají kognitivní přístup k vyučování jako přístup zaměřený na učícího se, který bere v úvahu prostředí či situační kontext, v němž se učící se učí, znalostní základnu učícího se, jeho vnitřní motivaci. (Winstead, 2004) Na druhé straně je dnes kognitivní teorie také často kritizována, především proto, že „*ignoruje vliv faktorů*

---

<sup>39</sup> Je sporné, jestli tento vliv vychází z psychologického výzkumu či zda lingvistické a psychologické výzkumy ovlivnily pedagogický výzkum v oblasti kognice. Održení od behavioristického empirismu bylo počátkem vzniku nových myšlenek na poli vyučování. Toto održení se projevilo v oblasti vzdělávání a hlavně v oblasti učení a osvojování cizích jazyků.

<sup>40</sup> Tuto Chomského teorii se snažili vyvrátit jiní autoři, (např. Hebb, Lambert, Tucker), kteří argumentovali tím, že vrozeny jsou člověku jen schopnosti analyzovat auditivní podněty. Lenneberg však objevil, že mozek dítěte je přizpůsoben osvojení mateřského jazyka, avšak tento vrozený sklon v pubertě ztratí. To by ale znamenalo, že po tomto období by si jedinec jazyk (ať už mateřský či cizí) s pomocí genetického dědictví (či vrozené schopnosti) „osvojovacího zařízení“ a univerzální gramatiky již nemohl osvojit (Schönpflug, U.: In: Bausch, 1991, s. 43-45).

<sup>41</sup> Názor o tzv. předem naprogramované komunikaci a kultuře našimi předky prosazoval později i P. Watzlawick (Vybíral, 2000).

*sociální povahy v psychice člověka.*“ (Průcha-Walterová-Mareš, 1995, s.99) Tento nedostatek však může překonat konstruktivistická teorie osvojování cizích jazyků.

V rámci kognitivního přístupu se vlivem teorie J. Piageta konstruoval přístup zaměřený více na aktivní konstrukci znalostí. Například kognitivní konstruktivista G. Kelley vyjádřil kognitivní podstatu učebního procesu takto výstižně: *„Hodnotné učení nevyžaduje přijímání hotových faktů, ale musí zahrnovat budování nových osobních významů a porozumění. Pouze pomocí rozvoje našeho vlastního porozumění světu je možné, abychom se měnili a vyvíjeli. Jazyk se lidé neučí pouhou memorizací oddělených kusů gramatiky, řeči, funkce nebo jiných aspektů jazyka. Učíci se jsou spíše zapojeni do aktivního procesu vytváření smyslu, vytváření svého vlastního porozumění světu jazyka, který je obklopuje. Smysluplná aktivita je ta, která podporuje tento proces vytváření smyslu, zasazování a zmapování toho nového do toho starého, aby bylo vytvořeno nové porozumění.“* (Schwienhorst, 2003, s.427-443) Tyto myšlenky jsou již ryze konstruktivistické. G. Kelly ve svých úvahách definoval tzv. „osobní konstrukty“, které označil za „predispozice naší anticipace“ (tedy prekoncepty – viz s. 23), které nám umožňují komunikovat s druhými, neboť *„umíme konstruovat jejich konstrukty“*. (Vybíral, 2000, s. 58-59)

### **3.1.3 Konstruktivní interakcionismus**

Názory některých kognitivních konstruktivistů (např. výše uvedená myšlenka Kelleyho) na teoretické aspekty osvojování cizího jazyka se dostávají do své interakcionistické či konstruktivistické pozice, preferující interorganistický přístup, který uvádí do rovnováhy a vzájemně propojuje v jeden celek do té doby nesmiřitelné přístupy behavioristů a kognitivistů (nativistů). Jinými slovy, interakcionisté pohlížejí na osvojení jazyka jako na výsledek interakce mezi mentálními schopnostmi učícího se a jazykovým prostředím. Tvrdí, že mechanismy zpracování u učícího se jednak určují a jednak jsou určeny povahou jazykového vstupu, jehož kvalita závisí na povaze vnitřních mechanismů. Podle nich se interakce mezi vnějšími a vnitřními faktory projevuje ve skutečných verbálních interakcích mezi učícím se a jeho konverzačním partnerem.<sup>42</sup> Podle této teorie probíhá osvojení řeči na základě tří dimenzí (Bach, 2003):

---

<sup>42</sup> Interakcí s jinými lidmi v běžném životě si vytváříme vlastní vnímání světa.



- a) *biologické dimenze* – vychází se z biologické povahy dítěte a z Chomského poznatků vrozené jazykové struktury
- b) *sociální dimenze* – je založena na sociální interakci (Bruner – učení pojmů probíhá ve spirále), Vygotského sociální učení (Zóna nejbližšího vývoje)<sup>43</sup>
- c) *dimenze individuálního učení* – aktivní konstrukce znalostí

Shrneme-li výše uvedené, dojdeme k závěru, že interakcionisté vnímají jazykový vývoj nejen jako výsledek faktorů vstupu, ale i jako výsledek vrozených mechanismů. Tato definice odpovídá charakteristice obou nejvýraznějších pojetí konstruktivismu (radikálnímu a především sociálnímu), všechny výše nastíněné teorie měly značný vliv na vývoj oblasti výuky cizích jazyků. Přínos každé z nich při aplikaci výuky jazyků je nadále zdrojem živých debat. Behavioristické teorie a kognitivní psychologie inklinují spíše k transmisivnímu modelu výuky, konstruktivní interakcionismus rozvíjí konstruktivistický model výuky. Dnešní pojetí jazyka je vnímáno jako souhra jazyka s myšlením. V tom případě podle Weinerta (Bleyhl, W: In: Bach, 2003, s. 38-55) platí, že ani myšlenka kognitivní determinace jazykového vývoje, jakým bylo klasické pojetí Piageta, ani čistá interakční hypotéza Vygotského, ani Chomského hypotéza o nezávislosti (podle které je řeč „biologickým orgánem“, který se rozvíjí relativně nezávisle na vstupu), samy o sobě neodpovídají výše uvedené souhře jazyka a myšlení. Víceméně se ukazuje, že průběh optimálního rozvoje jazyka je výsledkem součinnosti oborově specifických informací a učebních a vývojových procesů přesahujících oblast daného oboru.

## 3.2 SOUDOBÉ TENDENCE V CIZOJAZYČNÉM OSVOJOVÁNÍ

### 3.2.1 Směřování ke komunikativní didaktice

Od 70. let minulého století se v rámci pedagogicko-psychologicko-filozofických disciplín ve výchově a vzdělávání vydělil samostatný myšlenkový proud vycházející především z fenomenologické hermeneutiky H. Gadamera a J. Habermase, akcentující pragmatické pojetí pedagogické a jazykové komunikace a odpovídající konstruktivistickému interakcionismu. Jedná se o široký proud *komunikativní didaktiky*, zvaný též princip komunikativnosti, komunikativně-pragmatická metoda, komunikativní přístup (Neuner, In: Bausch, 1991, dále Skalková, 1992).<sup>44</sup>

<sup>43</sup> L. Vygotský, jako jeden z hlavních zastánců konstruktivistického učení, podporoval myšlenku sociální interakce a její propojení s jazykovým rozvojem a myšlením.

V rámci takto široce položené koncepce je zdůrazňován význam problematiky komunikace z filozofického hlediska. Směr se zabývá obecnými otázkami řeči jako univerzálního média porozumění, chápáním a dorozuměním (reprezentované H. Gadamerem) v procesu interpersonální komunikace. Z hlediska pedagogické orientace klade důraz na vyučování soustředěné na jedince jako na učící se subjekt a na jeho potřeby a zájmy (Poláčková, Pišová, In: Váňová a kol., 2003). Komunikativní didaktika (neboli komunikativní přístup) tedy znamená koncentraci na kontextualizaci jazyka a jeho používání ve smysluplné interakci. Schopnost komunikovat je odvozována z analýzy situace, určitých rolí a druhů textů; formy procvičování během výuky simulují reálnou komunikaci v cizím jazyce. V centru pozornosti už nestojí bezchybný jazykový projev, naopak je zvýšená tolerance k chybám, rozvíjí se kreativní činnost, jazyk je pouze prostředkem komunikace. Mezi základní prvky výuky uplatňující komunikativní přístup patří: motivace, mateřský jazyk v procesu cizojazyčné výuky, rozvoj osobnosti, sociokulturní faktory.

Hlavními charakteristikami komunikativního přístupu tedy jsou (Jelínek, In: kol. autorů, 2002, dále Skalková, 1992, také Roche, 2001):

- otevřený a flexibilní výukový koncept
- používání autentické řeči, autentických textů a cvičení (situační přístup)
- orientace na žáka, jakožto subjekt vyučování
- důraz na mluvenou řeč
- gramatika má pouze doplňující funkci
- aktivizace učení a kreativní a otevřené používání jazyka
- různé sociální formy s důrazem na interaktivitu, součinnost (partnerská a skupinová práce)
- široká paleta různých typů cvičení

Můžeme konstatovat, že v popředí tohoto přístupu je jazyková řeč jako aspekt lidské činnosti, lidského jednání, která je nahlížena jako akt duševně-kreativní činnosti (Neuner, In: Bausch, 1991). Mění se role učitele v procesu výuky, který již není vnímán jako zprostředkovatel vědomosti, nýbrž jako pomocník v procesu učení, facilitátor. Pozitivní je též to, že se rozvíjí aktivita samých učících se, je to v podstatě jediný přístup

---

<sup>44</sup> Od svých začátků se komunikativní směr v pedagogice a didaktice velmi vyvíjel a dnes má řadu podob, např. podobu konstruktivistického přístupu ve výuce cizích jazyků.

orientovaný pouze na jazykové vzdělávání, který jako jediný od dob gramaticko-překladové metody i z historického hlediska obrátil pozornost pedagogiky a didaktiky na učícího se, na rozvíjení jeho sociálních vztahů a klade co největší důraz na aktivní konstrukci znalostí (rozvoj vyjadřovací schopnosti k účasti na komunikaci v simulovaných situacích a na samotné výuce). Mění se sociální formy výuky – oproti dominanci frontální formy výuky se upřednostňuje párová a hlavně skupinová práce.

Komunikativní přístup je pro tuto práci velmi podstatný, neboť je založen na teorii sociálního interakcionismu a využitím takových skupinových forem práce, jako např. při *hraní rolí nebo simulaci*, se podle S. Jelínka (In: kol. autorů, 2002) podílí na odstraňování psychologických bariér.

### **3.2.2 Moderní výuka cizích jazyků**

Následující část se bude zabývat problematikou moderní výuky cizích jazyků a provede stručný náhled na některé nové metody, zaměří se na znaky a principy této výuky, bude se věnovat přehledu kompetencí, které jsou rozvíjeny právě díky moderní cizojazyčné výuce a též aplikaci poznatků moderní výuky cizích jazyků ve vysokoškolské výuce.

#### **3.2.2.1 Hlavní principy a základní znaky moderní výuky cizích jazyků**

Učení se cizí jazyk se stává celoživotní a celospolečenskou záležitostí, do které se promítají tendence soudobého vzdělávání, např. příklon k činnostně orientovanému vyučování, problémovému vyučování apod. (viz úvod této práce). Obecně k základním znakům moderní i necizojazyčné výuky (např. Brtnová-Čepičková, 2005) patří:

- aktivní pozice jedinců ve vyučování
- zhodnocování zkušeností učících se ve výuce
- kooperativní charakter vyučování

Moderní principy osvojování cizího jazyka vycházejí z hlavních zásad didaktiky cizích jazyků, které jsou podle J. Hendricha (1988) a R. Choděry (1993) především tyto:<sup>45</sup>

1. *Zásada aktivní komunikativnosti* – jde o stěžejní zásadu zdůrazňující komunikativní význam cizího jazyka a použití jazykových prostředků ke sdělování smysluplných obsahů

---

<sup>45</sup> uveden pouze výběr zásad moderní výuky cizích jazyků

2. *Zásada opory o mateřský jazyk* – opírá se o mnoho výzkumů, které zjistily důležitost přiměřeného užití mateřského jazyka v procesu cizojazyčné výuky (viz např. Polio, Duff, 1994)
3. *Zásada komplexnosti* – znamená současný komplexní rozvoj všech jazykových dovedností ve výuce

T. Hutchinson (1998) uvedené zásady doplňuje propojením s novějšími výzkumnými výstupy v oblasti moderní výuky cizích jazyků:

- a) Při učení se cizímu jazyku používají učící se své existující znalosti, na nichž budují nové a činí je pochopitelnějšími. Jedná se tedy o zhodnocení dosavadních zkušeností učících se. (viz též Z. Kolář, 1986)
- b) Osvojování jazyka je aktivním procesem, při kterém učící se vytvářejí nové znalosti a stávají se též aktivními činiteli v rozhodovacím procesu (hovoříme o přechodu k autonomnímu učení cizích jazyků)

Níže uvedené základní znaky moderní výuky cizích jazyků nejsou podle M. Langnera (2007) v žádném případě revoluční, nýbrž představují logické pokračování současných přístupů v oboru komunikativní a interkulturní didaktiky. Základní znaky moderní výuky cizích jazyků jsou podle současných autorů (Rüschhoff, Wolff, 1999, také Langner, 2007) tyto:

➤ Orientace na proces

Model cizojazyčného učení B. Rüschoffa a D. Wolffa (1999) přikládá všem jazykovým dovednostem stejný význam. Komunikovat v cizím jazyce neznamena podle názoru těchto autorů pouze umět mluvit, nýbrž zahrnuje i dovednost psát, poslouchat a číst. V tomto smyslu znamená orientace na proces především pohled na proces osvojování jazyka u učících se, vytváření jazykového výstupu, porozumění a zaměření na konstrukci znalostí. Znamená to vytvářet během procesu učení nejen deklarativní, ale také procedurální znalosti ve vztahu k předmětu cizojazyčného učení.

➤ Orientace na činnost

Druhý princip výuky cizích jazyků zaměřené na rozvoj komunikativních dovedností, je příklon k činnostně orientované, projektové výuce. Tato výuka se snaží o to, aby představila dění ve třídě co možná nejrealističtěji a v celé své šíři. Cizojazyčné učební procesy totiž nemají probíhat izolovaně, ale veškeré učení má být včleněno do jazykového jednání. Primární je v činnostně orientované výuce cizích jazyků používání cizího jazyka,

aby bylo možné mezi sebou skutečně interagovat, aby se přenášely opravdové obsahy a mohl se vyjednávat jejich význam (negociace). S činnostně orientovanou výukou velmi úzce souvisí další princip - autenticita.

➤ Autenticita

Z tezí mnoha odborníků (např. Crawford, 2004) vyplývá, že autentické a aktivní používání cizího jazyka je považováno za rozhodující faktor facilitace učení studentů cizího jazyka. Autenticita se týká jednak pravé autentické interakce v procesu výuky a jednak používání autentických materiálů, které představují reálné či fiktivní věcné obsahy, dávají možnost učícím se vnímat jejich obsahy z nejrůznější perspektivy a přitom zohledňuje specifický stav jejich cizojazyčných znalostí. Autenticita se týká také vztahu mezi učícím se a textem, příp. obsahem; postihuje tedy také pracovní a interakční formy a používání těchto materiálů během procesu učení. V popředí již nestojí tak jako v tradiční výuce důraz na gramatická cvičení a drilové osvojování slovní zásoby, nýbrž proces vlastního hledání příkladů pro určité jazykové struktury, kontextů slovní zásoby, samostatné vytváření odpovídajících souvislostí. To jsou podle autorů B. Rüschoffa a D. Wolffa (1999) realistické a realizovatelné autentické úkoly v jazykovém vyučování. Podle nich není tolik důležité získat jazykové znalosti, ale samotný proces hledání, který přímo nebo nepřímo vede učící se k získávání zkušeností jazykové uvědomělosti, což je pro výuku cizích jazyků nezbytné.

➤ Sociální učení

Jako další princip moderní výuky cizích jazyků vyzdvihují autoři B. Rüschoff a D. Wolff (1999) práci v malých skupinách jako sociální formu učení. Kognitivně a konstruktivisticky orientovaní teoretikové považují společnou práci v malých skupinách za zásadní. Jen v kooperaci s ostatními totiž může docházet ke vzájemnému přizpůsobování subjektivních konstruktů znalostí, mohou být testovány individuálně formulované hypotézy a navzájem ovlivňovány subjektivní koncepty.<sup>46</sup>

➤ Autonomie

Stejně jako u autenticity, tak i u autonomie hrají velkou úlohu nové technologie. Učební autonomie je v současnosti představována v technicistně orientované pedagogice jako princip výuky, při které je interakce student - učitel, příp. student - student nahrazena interakcí student - počítač, tzn., že počítač přebírá v interakci s učícím se roli učitele. B.

---

<sup>46</sup> Sociální učení, kooperace v malé skupině tvoří základ pro sociální soužití.

Rüschhoff a D. Wolff (1999) shledávají takovéto vnímání autonomie za nepřesné a dokonce nebezpečné, s čímž nelze než souhlasit. Oba autoři považují autonomii za sebeurčující, humanisticky orientovaný proces rozvoje samostatného a zodpovědného učení, který je definován jako: „...to have and to hold the responsibility for all the decisions concerning all aspects of learning, i.e.: determining the objectives, defining the contents and progressions, selecting methods and techniques to be used, monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place etc.), evaluating what has been acquired“<sup>47</sup> (Rüschhoff, Wolff, 1999, s. 65)

Výše uvedené prvky moderní výuky cizích jazyků mají společné rysy již s konstruktivistickou teorií cizojazyčné výuky, s jejími hlavními principy. Jinými slovy, konstruktivistická teorie cizích jazyků vychází z hlavních trendů v oblasti vývoje moderní výuky cizích jazyků, především pokud jde o uplatňování a zohledňování principu aktivní konstrukce poznání společného oběma těmto koncepcím.

### 3.2.2.2 Metody moderní výuky cizích jazyků

Moderní výuka cizích jazyků spočívá v používání nových **aktivizujících (alternativních)** metod, které odpovídají inovačním trendům<sup>48</sup> (Jung, 1992, také Choděra, 2000, Dietrich, I.: In: Bausch, 1991). Jedná se např. o: *sugestopedii, metodu mlčení* (Silent Way), *metodu celkové fyzické odpovědi* (Total Physical Response), mezi další moderní metody řadí autoři publikace Svět cizích jazyků dnes (2004) následující: *sofrologii, vyučování jazyků v komunitě, ústní přístup a situační jazykové vyučování, přirozený přístup, aktivizující metody výuky cizích jazyků, lingvistickou psychodramatologii, metodu dramatu*. Autoři slovy recenzentky uvedené publikace J. Folprechtové přicházejí s významnou myšlenkou, že totiž přínos alternativních metod „*nespočívá v nich samých, nýbrž i v tom, že inspirují... prostředí paradigmatu soudobé didaktiky cizích jazyků – metody komunikativní*“. (In: Pedagogika,2006,s.285) Zároveň poukazují na to, že používání alternativních metod předpokládá mnohem vyšší nároky na kvalifikaci učitelů

---

<sup>47</sup> Mít odpovědnost za všechna rozhodnutí týkající se všech aspektů učení, tj. stanovení cíle, definování směru rozvoje, výběr metod a technik, který by mělo být použito, monitorování procesu osvojování správného mluvení (rytmus, čas, místo atd.), hodnocení toho, co bylo osvojeno. (volně přeloženo z originálu)

<sup>48</sup> Při rozlišení metod je uveden v některých z nich pojem „přístup“, který je obecnějšího a širšího charakteru než metoda a který zahrnuje několik dílčích metod. Oproti tomu „metoda“ je úžeji, konkrétněji vymezená a může se skládat z „technik“. V tomto vymezení výukových teorií metoda i přístup splývají, jejich odlišné užití je uvedeno v následující literatuře. Převážně v anglosaské literatuře (např. Murcia, 1999) převažuje termín „přístup“ (approach), v německé a české odborné literatuře (např. Kollmannová,2003, Hendrich,1988, Bausch,1991) termín „metoda“ (Methode).

cizích jazyků než používání metod tradičních.

Všechny současné metody či přístupy v moderní výuce cizích jazyků mají jeden společný aspekt – **komunikativnost**<sup>49</sup>. Podle L. Riese (Choděra, 2000, s. 149) má tento aspekt zásadní relevanci a nelze jej při výuce cizích jazyků nijak potlačit. Stejný názor má i F. Malíř (Choděra, 2000, s. 159), který se domnívá, že ona komunikativnost, tedy komunikativní funkce a cíl, bude v budoucnu stále dominantnější a bude „prorůstat“ do ostatních metod, takže vznikne několik variantních komunikativních metod.<sup>50</sup> Souhrnně můžeme říci, že nové moderní metody výuky cizích jazyků oproti raným cizojazyčným metodám<sup>51</sup> (gramaticko-překladové či audio-vizuální) nejsou již tak rigidní vůči jiným obsahům a formám a daleko svobodněji a volněji rozvíjejí komunikativní kompetence.

### 3.2.2.3 Moderní výuka cizích jazyků pro rozvoj kompetencí

Tato podkapitola se zaměřuje na stěžejní kompetence, které se uplatňují v cizojazyčné výuce.<sup>52</sup> Námi zmiňovaná metoda simulace je synergií kompetence komunikativní, sociální a odborné.

#### Komunikativní kompetence

Cílem moderní výuky cizích jazyků, která vychází z komunikativního přístupu, je dosažení *komunikativní kompetence*<sup>53</sup>, kterou W. Pauels definuje jako schopnost učících se realizovat různé komunikační záměry vůči adresátům v sociálně interakčním procesu takovým způsobem, aby došlo k procesu porozumění. Tedy jde o adekvátní používání osvojeného cizího jazyka v podmínkách cizojazyčného prostředí (Buse, Schwarz, 2007, viz též Poláčková, Píšová, In: Váňová a kol., 2003, Žofková, 1981, In: Křivohlavý, 1987,

---

<sup>49</sup> byť se samozřejmě tento aspekt komunikativnosti projevuje v různých metodách a formách rozličnou měrou

<sup>50</sup> F. Malíř jmenuje např. komunikativní metodu přirozenou (nevýuková metoda osvojování cizích jazyků v přirozeném prostředí), vizuálně-auditivně-orální (pro začátečníky, podobné jako slovně-obrazová metoda Komenského), přímou (u pokročilých studentů používání pouze cizího jazyka ve výuce), gramaticko-překladovou (tradiční metoda se zřetelem ke komunikaci), blízkou praxi (diskuze na odborná témata) a reproduktivní (reprodukce epických i lyrických děl). (Choděra, 2000)

<sup>51</sup> V Příloze I této dizertační práce je uveden přehled vývoje didaktických metod ve vyučování cizích jazyků. U všech metod, resp. přístupů je kromě jejich stručné charakteristiky uvedena i jejich kritika, tedy objektivní posouzení kladů a záporů dané didaktické metody.

<sup>52</sup> V odborné terminologii vyjadřují kompetence specifický soubor „*znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací...*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25) Na kompetence můžeme pohlížet jako na jedinečnou schopnost člověka využít propojeného systému vlastních zdrojů k dosažení úspěšného výkonu a k dalšímu rozvoji svého potenciálu, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací.

<sup>53</sup> Handlungskompetenz - jakýsi rozšířený pohled na použití jazyka, např. Choděra 1993, 2000

Průcha-Mareš-Walterová,1995). Z hlediska psychologického lze zjednodušeně a v obecné definici vnímat komunikativní kompetenci jako „...*schopnost účastníka komunikace v dostatečné míře zvládnout příslušné soustavy pravidel a tyto soustavy využít...*“ (Tondl, In: Vybíral, 2000, s. 37). V nejširším úhlu pohledu lze pojmut komunikativní kompetenci jako komplex nejrůznějších kompetencí: gramatické (gramatická přesnost je nutná pro úspěšnou komunikaci), diskurzní nebo funkčně-pragmatické (použití jazykových prostředků přiměřené dané situaci) a kritické (Roche, 2001).

Někteří lingvodidaktikové (např. J. Hendrich) rozlišují *jazykovou kompetenci* jako schopnost vytvářet gramaticky správná vyjádření a *komunikativní kompetenci* jako nadstavbu jazykové kompetence zabývající se uplatněním pravidel a hodnot v určitém sociokulturním prostředí. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále použito ve zkratce SERR) vymezuje v současnosti komunikativní jazykovou kompetenci jako komplexní propojení jejích dílčích součástí (SERR, 2002, Mothejzíkova, 2005/2006, č. 4,5), a to:

- ✚ lingvistické – jazyk jako lexikální, fonologický a syntaktický systém
- ✚ sociolingvistické – pravidla užití jazyka vzhledem ke společnosti a kulturní normě chování v dané společnosti
- ✚ pragmatické – funkční využití jazykových prostředků
- ✚ sociokulturní – znalosti určité společnosti a kultury<sup>54</sup>

Jiné členění komponentů komunikativní jazykové kompetence pochází od F. Kubičkové (1998/99, s. 100), s jejíž definicí se můžeme ztotožnit: „*Je to především odborná kompetence (Fachkompetenz), dále získávání jazykových dovedností (Sprachfertigkeiten) a vědomostí (Wissen), ale také uvědomělé využívání učebních a pracovních metod (Methodenkompetenz) a sociální kompetence (Sozialkompetenz).*“ Z vnímání komunikativní jazykové kompetence uvedené v SERR vychází další lingvodidaktička – J. Mothejzíkova (2005/2006, s. 133, SERR, 2002, s. 14), podle níž lze komunikativní jazykovou kompetenci souhrnně chápat jako: „...*jazykový potenciál, který se aktivizuje, realizuje, při provádění různých jazykových činností, jimiž jsou: recepce (poslech, čtení), produkce (ústní nebo písemný projev), interakce (střídání fáze recepce a*

---

<sup>54</sup> O interkulturním vzdělávání v rámci cizojazyčné výuky píše např. Bočánková, M.: *Interkulturní vztahy ve výuce obchodního jazyka*, In: Cizí jazyky, 41/9-10, dále *Odlišnosti prezentací v různých kulturách ve výuce odborného cizího jazyka*, In: Cizí jazyky 42/7-8 aj. nebo Hunold, J.: *Učení o mezikulturních vztazích*, In: Cizí jazyky 43/1, Nový, I., Schroll-Machl, S.: *Interkulturní komunikace v řízení a podnikání*, Management Press, Praha 2003, s. 34-35 a další



*produkce) a zprostředkování/mediace (překlad a tlumočení, ale i jiná forma transformace textu jako shrnutí, abstrakt, parafráze)....“* Těto charakteristice odpovídá podle Pedagogického slovníku (1995, s.93) definice jazykové (neboli řečové) dovednosti. Tyto jazykové dovednosti (mluvení, poslech, psaní a čtení) nevyžadují jen znalost slovní zásoby a gramatiky, ale také ovládnutí množství strategií, které učící se, pokud chce komunikovat (ať už ústně či písemně) musí používat.<sup>55</sup> Včlenění těchto strategií a postupu do plánování a provedení výuky, podpora strategického chování studentů stojí v centru moderní výuky cizích jazyků založené na rozvoji a podpoře komunikativních kompetencí.

### Sociální kompetence

V poslední době se dostávají do popředí výuky cizích jazyků též kompetence, které se prosazují zejména v manažerském vzdělávání. Jedná se o sociální kompetence, tzv. soft skills, které vyjadřují podle M. Nakonečného (1995) způsobilost vést a rozvíjet určitou smysluplnou interakci. Zahrnují v sobě schopnost empatie a sebereflexe, schopnost kooperovat v týmu, flexibilitu v přístupu k druhým, schopnost argumentovat, vyslechnout názor druhých a reagovat na něj apod.

V. Švec (1998, s.80) užívá termínu „sociálně komunikativní dovednosti“ jako „soubor dovedností subjektů předávat si navzájem informace, postoje, očekávání apod. a vstupovat do vzájemných interakcí.“ Do těchto vymezených sociálně komunikativních dovedností zařazuje V. Švec (1998, s.77-87) jednak dovednosti přímo komunikativního rázu, tj. schopnost vyjadřovat svůj názor, potřeby, očekávání, a dále dovednosti více sociální povahy, tedy empatii, asertivitu, sebereflexi, dovednost řešit problémy, aktivně naslouchat, poskytovat zpětnou vazbu. Tyto *sociálně komunikativní dovednosti* jsou uplatnitelné při kooperativním učení. V cizojazyčné výuce je podle našeho soudu dokáže nejlépe zhodnotit a intenzivně rozvíjet právě v této práci popisovaná metoda simulace.

### **3.2.3 Aplikace poznatků moderní výuky cizích jazyků ve vysokoškolské výuce**

Výuka cizích jazyků na vysokých školách může být buď oborově zaměřená; pro filology, tzn., že studium cizího jazyka se stává hlavním předmětem či oborem studia, a nebo neoborová, tzv. *nefilologická výuka cizích jazyků*, v jejímž rámci vzniká tato práce. Takto se vyučují cizí jazyky na vysokých školách a univerzitách buď jako povinná nebo

---

<sup>55</sup> jedná se např. o strategie textového zpracování a členění nebo korigování vlastních vyjádření, strategie výstavby postojů očekávání před rozhovorem apod.

nepovinná součást studijních programů, ve kterých cílová řeč (tj. řeč, již se učíme) a cílová kultura, nejsou samy tím hlavním studijním předmětem<sup>56</sup> (Neuland, 2005).

### 3.2.3.1 Výuka odborného cizího jazyka na vysokých školách

Již v podkapitole 1.4 jsme se zabývali definováním odborného jazyka. Nyní se zaměříme na vytyčení hlavních cílů a specifík odborné cizojazyčné výuky na vysokých školách.

B. Dupuy (2000, s. 205-222) definuje „*obsahově zaměřenou výuku cizího jazyka*“ jako vyučování obsahové oblasti v cílovém jazyce, ve kterém si studenti osvojují jak jazykovou znalost, tak i znalost oboru. Existují různé modely obsahově zaměřené výuky s různými způsoby kladení důrazu na integrování jazyka a obsahu. Většinou kombinují studium základního akademického kurzu s cizím jazykem. Předpokladem je, že když učíci se komunikují ve smysluplném odborném kontextu, pak více budou inklinovat k osvojení a zpevnění lingvistických prostředků vyžadovaných v cílovém jazyce. B. Dupuy (2000) dále zdůrazňuje, že obsahem stimulovaná výuka přináší lepší výsledky i z pohledu znalosti předmětu. Navíc studenti v obsahově integrovaných prostředích budou pravděpodobněji pokračovat v procesu osvojování cizího jazyka a snadněji přijmou autonomní formy učení.

Podle E. Podhajské může jen koncepčně promyšlená jazyková příprava respektující obor studia zabezpečit žádoucí jazykovou úroveň absolventů vysoké školy. Autorka dále připomíná konstatování dvou lingvistek – E. Baťkové a D. Švermové, že: „*jakékoliv omezení výuky cizích jazyků na VŠ nefilologického zaměření neodpovídá současným požadavkům, ani vývojovým společenským trendům a bylo by velkým krokem zpět v přípravě vysokoškolsky vzdělaných odborníků.*“ (Podhajská, 1997/98, s. 19) Tento názor, jenž lze jen podpořit, byl prezentován v době, kdy se vedla na fóru vysokých škol diskuze o tom, zda má být výuka cizích jazyků v neoborových disciplínách zařazena do systému vysokoškolského studia, zda nemá být omezena či dokonce zrušena. Tyto tendence se naštěstí ukázaly být lichými, a naopak byly od 90. let minulého století podpořeny snahy v rámci Evropské unie zabezpečit kvalitní výukový proces cizích jazyků na vysokých školách. K tomu měly a mají přispět dokumenty a vzdělávací standardy evropské politiky,

---

<sup>56</sup> Jedná se např. o výuku cizích jazyků na jiných než pedagogických a filozofických fakultách; jsou to fakulty a vysoké školy zaměřené primárně na studium nějakého oboru, např. ekonomické, právnické, lékařské fakulty aj.

jako Bílá kniha Evropské unie o vzdělávání a odborné přípravě z roku 1995, Lisabonská deklaráce, dále též tzv. Evropský kvalifikační rámec, jehož základní součástí je Evropské jazykové portfólio a Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Oba posledně jmenované dokumenty mají pomoci zabezpečit jednotnou standardizaci výuky cizích jazyků včetně odborného cizího jazyka, který se vyučuje na fakultách s nefilologickým zaměřením. (Hanesová, 2007, Rauen a kol. 2006, také Neuwirthová, 2003, Společný evropský referenční rámec, 2002)

Ze Společného evropského referenčního rámce dále vychází systém UNICert<sup>®</sup>, jehož přínos v cizojazyčné výuce na vysokých školách reflektuje např. D. Hanesová (2007, s. 31-35), podle níž je tento systém<sup>57</sup> v současné době jediným svého druhu, který zohledňuje specifické potřeby studentů, cíle výuky a metodické postupy, které jsou charakteristické pro cizojazyčnou výuku jednotlivých vysokých škol, a přitom respektuje specifikaci úrovně jazykové kompetence podle klasifikace Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.<sup>58</sup>

#### 3.2.3.1.1 *Problematika, cíle a specifika odborné výuky cizích jazyků na vysokých školách*

V učebních plánech vysokých škol nefilologických oborů je zahrnuto studium cizího jazyka/cizích jazyků v různé koncepci, liší se délka studia, počet odučených hodin v týdnu, zaměření apod. Více k tomu viz J. Hendrich, 1988, dále výzkumná zjištění grantového projektu UJEP v Ústí n/L. s názvem Cizí jazyk pro profesní potřeby učitele ZŠ a SŠ z roku 2003 a také ve stejném roce vydaná dizertační práce D. Hanesové – Odborná angličtina na pedagogických fakultách.

#### Problematika cizojazyčné výuky

J. Hendrich (1988) vidí značný problém v nejednotné úrovni cizích jazyků u jednotlivých studentů, vzhledem k tomu, že přicházejí z různých škol. Důležité je proto podle něho systematicky opakovat a stále prohlubovat učivo a uplatňovat znalost jazykových prostředků i řečových dovedností. Načrtnutý problém se snaží řešit C.

---

<sup>57</sup> „UNICert<sup>®</sup> ist das Akkreditierungs- und Zertifizierungssystem des Arbeitskreises der Sprachenzentren für den hochschulspezifischen (nicht-philologischen) Fremdsprachenunterricht.“ (Voss, 2005, s. 16)

<sup>58</sup> Jak vyplývá z evropských požadavků týkajících se znalosti cizích jazyků, měli by se občané Evropy v této otázce celoživotně vzdělávat, což platí především pro studenty vysokých škol, kteří by se měli studiu cizích jazyků v oblasti svého studovaného oboru věnovat kontinuálně.

Kramersch (2000), podle něhož budoucnost *jazykových center* na vysokých školách závisí na třech vzájemně propojených komponentech:

1. na splynutí výuky cizího jazyka se studovaným předmětem odborného zaměření
2. na vzniku učebních skupin různě odborně zaměřených studentů
3. na integraci nových učebních technologií

Navrhovaný přístup, který se shoduje s naším názorem na funkčnost a úlohu jazykových center staví na představě, že skupina neborových studentů ze široké řady disciplín může být spojena do skupiny učících se jazyk v kolaborativním technologicky podpořeném učebním prostředí. Výzvou je povzbudit studenty k tomu, aby se aktivně podíleli na tvorbě a modifikaci jejich jazykového učebního prostředí, poskytovat jim co nejširší příležitosti učení se jazyk a tím rozvinout skupinovou a jazykovou identitu učícího se jazyk (Kramersch, 2000).

#### Cíle cizojazyčné vysokoškolské výuky

Cílem výuky cizích jazyků na vysokých školách je podle J. Hendricha (1988) porozumění odbornému textu a schopnost diskutovat v cizím jazyce o odborné problematice týkající se studovaného oboru. Autoři výzkumného záměru *Cizí jazyk pro profesní potřeby učitelů ZŠ a SŠ* uvádějí následující cíl cizojazyčné výuky: „*Cílem výuky cizích jazyků na vysokých školách je připravit studenty na cizojazyčnou komunikaci pro účely studia a později pro účely profese. Z tohoto důvodu je na většině univerzit vyučován odborný jazyk.*“ (Rychtářová, 2003, s. 12) Podle slov M. Odstrčilové (2004) je hlavním cílem odborně zaměřené výuky na vysokých školách, aby učící se disponoval mnohými znalostmi, dovednostmi a strategiemi, dále také sociálními postoji a stanovisky, aby mohl jazykově, interkulturně, ve vztahu ke svému oboru a budoucímu povolání přiměřeně a odpovídajíc situaci v cizím jazyce jednat a umět řešit vzniklé komunikační problémy. Důležitost odborné cizojazyčné komunikace u absolventů vysokých škol dokládají i některá výzkumná zjištění, provedená na českých vysokých školách, např. výzkum z roku 1995 (*Cizí jazyky*, roč. 40, č. 5-6, 1996/97) ukázal, že v praxi u absolventů VŠE převažuje až několikanásobně odborná komunikace nad obecnou (obchodní vyjednávání, prezentace). Výzkumy na Technické univerzitě v Trnavě (1995-1996) a na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí n/L. (1998-1999) potvrdily nutnost posílení výuky cizojazyčné odborné komunikace na vysokých školách, především v její mluvené podobě.

Podle V. Hlavičkové (1999) by výuka a následný proces osvojování cizího jazyka měla být na takové úrovni, aby umožňovala rozvíjení všech *čtyř základních jazykových (řečových) dovedností* studentů, a to *receptivních* (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním) a *produktivních* (mluvení, psaní) s ohledem na obecně-odborné či specificky odborné zaměření. Cílem odborné jazykové přípravy na vysokých školách nefilologického zaměření by tedy mělo být dosažení a osvojení následujících dovedností, kterými jsou:

- a) ***samostatný jazykově a věcně správný mluvený projev*** (schopnost využívat v rámci odborné konverzace interakční strategie, schopnost vyjednávat, diskutovat, přesvědčovat, argumentovat, přednést diskuzní příspěvek, sdělit vlastní stanovisko k odbornému problému, prezentovat firmu apod.)
- b) ***samostatný gramatický a stylisticky správný písemný projev*** (napsat odborné pojednání, přednášku, znát zásady psaní obchodní korespondence)
- c) ***čtení s porozuměním*** (schopnost porozumět odbornému textu v cizím jazyce, schopnost reprodukovat a analyzovat jej na základě porozumění)
- d) ***poslech s porozuměním*** (porozumění ústního projevu na odborné téma, např. telefonování, přednášky, diskuze).

Podle našeho názoru a podle názoru mnoha lingvodidaktiků, vycházejících z komunikativního přístupu, by ve výuce na vysoké škole měl být dán prostor především rozvoji nejdůležitější jazykové dovednosti, již je mluvený projev. Lze se ztotožnit s tvrzením autorky E. Werlen, která vychází z paradigmatu jazykového vzdělávání v Evropě, když říká, že cílem výuky cizích jazyků je dosažení komunikativní kompetence, sebeodpovědného (autonomního) učení, kreativního vnímání a užívání řeči a empatie jako procesu porozumění (Neuland, 2005). Tato specifikace vychází z komunikativního přístupu k výuce cizích jazyků, který byl charakterizován v podkapitole 3.2.1.

Nejvíce se přikláníme k názoru, že cílem jazykové výuky by měl být kromě osvojení jazyka též rozvoj myšlení studentů, ovládnutí příslušných dovedností a návyků, rozvoj komunikativní kompetence. Rovněž je důležité přeměnit pasivní jazykový potenciál studentů v aktivní potenciál pro tvůrčí užívání jazyka. Pro splnění těchto cílů je žádoucí co nejvíce studenty aktivizovat, motivovat je, dát jim co nejvíce příležitosti k účasti v komunikaci.<sup>59</sup> Učitel by proto měl studenty aktivizovat svými otázkami, výzvami,

---

<sup>59</sup>Výzkum C. Riemerové (2003) zkoumal motivaci studentů k anglickému jazyku na základě kvalitativního šetření s použitím tzv. Sprachlernmotivationsbiographie, tedy životopisné metody, na základě které byly

podněty a hodnocením, vést je k řešení problémů, stimulovat jejich účast v komunikaci, naslouchat a pozorovat, měl by je učit komentovat, spolurozhodovat, vytvářet si názor, argumentovat, hledat souvislosti a problémy.

### Specifika cizojazyčné výuky na vysokých školách

Výše uvedené lze shrnout do následujících specifík či oblastí odborné cizojazyčné výuky na vysokých školách. (Hendrich,1988, Drnková, 2001, dále též Rauen a kol.,2006)

- *Rozvoj komunikativních a sociálních kompetencí* – předpokladem komunikace na vysokoškolské úrovni je propojení odborné kompetence, metodické-strategické a sociálně-afektivní. Komunikativní jednání v sobě zahrnuje rovněž zvládnutí týmové práce, formulace a vyjádření vlastních názorů a postojů, samostatné iniciativní a tvůrčí práce.
- *Změna v pojetí role studenta a učitele* – student má možnost podílet se na organizaci učebního procesu, možnost ovlivnit volbu probíraných témat, učebních materiálů, aktivně se účastní evaluace. Výuka mu má poskytnout šanci, aby uplatnil svoji kreativitu a iniciativu.
- *Interkulturní aspekt* – rozvoj interkulturního myšlení studentů, uvědomění si rozdílů i společných prvků, pochopení vlastní kultury.
- *Odborná a profesní kompetence* – jde o modelové situace, se kterými může být student v budoucnu konfrontován, řešení odborných problémů.
- *Rozvoj autonomního učení* – student si osvojí učební strategie a techniky, naučí se přistupovat k problémům individuálně a samostatně, bude schopen transferovat získané vědomosti i do jiných oblastí.

Z řazení dané klasifikace vyplývá, že nejdůležitějším principem je rozvoj komunikativních kompetencí v propojení s odbornými kompetencemi během řešení problémové odborně zaměřené úlohy.

---

analyzovány též vybrané vnitřní charakteristiky studentů – kromě motivace též jejich v této souvislosti zažívané pocity úspěchu, obavy, nejistoty při svém učení se cizí jazyk. Výzkumný nástroj z tohoto výzkumu bude nedílnou součástí našeho výzkumného šetření.

### 3.3 VLIV KOMUNIKAČNÍ OSTÝCHAVOSTI NA PROCES OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA

V této podkapitole bude zaměřena pozornost nejprve na příčiny, které mohou vést k tomuto negativnímu vztahu studentů ke svému mluvenému projevu a dále stručně nastíněny možnosti odstraňování komunikační ostýchavosti.

#### 3.3.1 Příčiny komunikační ostýchavosti

Mezi hlavní málo ovlivnitelné zdroje problému komunikační ostýchavosti patří vrozená charakterová úzkost studenta související s introvertností charakteru. Komunikační ostýchavost<sup>60</sup> pravděpodobně pramení z řady dalších zdrojů, včetně zpevnění od rodičů a učitelů (Beatty, Plax, Kearney, 1985, In: Solomon, Knobloch, 2000), z nedostatku komunikačních dovedností a z napodobování ostatních (Hutchinson, Neuliep 1993). To potvrzuje i S. Jelínek, který vidí příčiny komunikační ostýchavosti ve způsobu komunikace v rodině a v širším sociálním okolí. Velmi totiž záleží na tom, jak se rodiče obracejí k malému dítěti, jakého specializovaného způsobu vyjadřování používají (Sternberg, 2002, s.343). V souvislosti s tím zmiňuje S. Jelínek tzv. koncepci dvou jazykových kódů (vypracovanou B. Bernsteinem). „*Rozvinutý (...) kód se u dítěte vytváří tehdy, když rodiče a ostatní členové rodiny stimulují řečovou aktivitu dítěte svým zájmem a svou pozorností a když radostně reagují na jeho projevy. Omezený (restringovaný) jazykový kód vzniká v důsledku malého zájmu rodičů o řeč dítěte, v důsledku jejich chudého vyjadřování omezeného na pouhé příkazy a zákazy.*“ (Jelínek, 2005/2006, s. 9) Jednou z příčin vyšší úrovně komunikační ostýchavosti u studentů může být i snížení komunikace mezi samotnými studenty.<sup>61</sup> S vyššími možnostmi, s rozvojem technologií a především snadnějším přístupem k těmto rozvinutým technologiím se zvyšuje podíl neosobního, nepřímého kontaktu mezi lidmi v podobě psaní na úkor přímé mezilidské ústní komunikace.

Podle R. Forstera (1999) souvisí „mlčenlivé“ chování účastníků při komunikaci často s frustrujícími „předzkušenostmi“, může znamenat nechuť podstoupit komunikativní

---

<sup>60</sup> Úzkostnou formu komunikace definoval na základě Freudových myšlenek Z. Vybíral (2000, s. 228), jejím hlavním rysem je extrémní a intenzivní úzkost z nezvládnutí (komunikační) situace.

<sup>61</sup> Potvrzují to i výzkumy na amerických univerzitách (In: Vybíral, 2000)

riziko, vyjadřuje určité formy strachu z mluvení.<sup>62</sup> Příčinou může být přílišná koncentrace na „vševědoucího“ vyučujícího, který dává učícím se velmi málo prostoru k vlastní, sebeplánované a zodpovědné aktivitě. Příčinu tedy nehledejme vždy pouze v komunikačním deficitu učících se, nýbrž v jejich malé zkušenosti s aktivním, sebeiniciovaným komunikačním jednáním. Tento fenomén může být, jak navrhuje R. Forster (1999), změněn prací v malých skupinách s přiměřeným zadáním úkolů.

Výzkumem komunikačního klimatu (Lašek, 1994, 2001, In: Průcha, 2001) bylo zjištěno, že komunikační klima není závislé na složení třídy, ve které se vyučuje. Naopak je určované jeho vlastním přístupem a stylem výuky. Na základě uvedeného se lze domnívat, že vyučující přiklánějící se ke konstruktivistickému přístupu bude pozitivně ovlivňovat komunikační klima z hlediska vstřícné atmosféry podporující kooperativní učení. Domníváme se, že právě asymetrické, nesouměrné rozdělení verbální aktivity učících se ve výuce cizích jazyků tak, jak ji zkoumala H. Žofková (1981, In: Křivohlavý, 1987), kdy studentův slovní projev vyjadřují z celkové výuky pouze 8 % času a kdy studenti nemají příležitost ve výuce komunikovat, vede k ostychu vyjadřovat se, tedy ke komunikační ostýchavosti a neochotě komunikovat.

Komunikační ostýchavost se také může vyskytovat pouze v určité situaci, za určitých okolností. Jedná se např. o úzkost z přijetí, z orientace, z výkonu. V souvislosti s termínem „komunikační ostýchavost“ je nutno zmínit též termín „komunikační status“. Z výzkumů vyplynulo (Průcha, 1997), že učitel jako subjekt ve vyučování, má vysoký podíl na vytváření skupin učících se, které mají odlišný komunikační status. Někteří učící se mají vysoký komunikační status, často s učitelem komunikují, jiní učící se ve vyučování participují málo nebo vůbec a mají nízký komunikační status. Z analogického výzkumu na českých školách (Průcha, 1997) vzešlo, že s vyššími ročníky základní a střední školy klesá podíl žakovských komunikátů (24% - 14%) a stoupá podíl učitelských komunikátů (76% - 86%). Při osvojování cizích jazyků je nutno počítat též podle M.K. Kabardova s typologickými rozdíly učících se v komunikaci. Podle něj (In: Choděra, 2000) existuje jednak komunikativní typ žáků vyznačující se komunikativní aktivitou a iniciativou, velkým rozsahem řečové produkce, lepší sluchovou pamětí, a nekomunikativní typ žáků s malým rozsahem řečové produkce, nevýrazností komunikačních aktů, pasivitou v cizojazyčném styku, lepší zrakovou pamětí.

---

<sup>62</sup> Příčinou úzkosti v komunikaci může být též stres, který navozuje další pocity úzkosti. (Vybíral, 2000) Důvodem mlčení může být podle D. Trpišovské (1997) např. nejistota, ostych, inhibice, neznalost odpovědi, odmítání celé situace, pocity smutku, bolesti, nedostatek verbálních schopností.



Zastavme se ještě u výsledků výzkumu M. Prokopa (Bujalková, 2001/2002, s. 155), který porovnával samostatnost a nesamostatnost v učení. Z jeho výzkumu vyplynulo, že i nesamostatní studenti používají při učení určité strategie, ale na rozdíl od samostatných studentů tyto strategie nepřehodnotí ani tehdy, když se ukážou jako neefektivní. Nesamostatní studenti jsou velmi věrni naučeným postupům a mají tendenci hledat příčinu svých neúspěchů ve vlastní neschopnosti anebo netalentovanosti. Následkem může být ztráta sebedůvěry při studiu cizích jazyků a tedy i averze k dalšímu učení (příp. učení nových jazyků).

Podstatná část výzkumu zaměřeného na zkoumání komunikační ostýchavosti propojila komunikaci s akademickým výkonem či školním prospěchem.<sup>63</sup> Bylo např. prokázáno,<sup>64</sup> že studenti, kteří se neostýchají komunikovat ve vyučování, dosahují v řečových dovednostech lepších výsledků nežli ti, kteří projevují vysokou ostýchavost při komunikaci (Comadena, Prusank, 1988, In: Průcha, 2000). Existuje tedy významná inverzní závislost mezi komunikační ostýchavostí a vzdělávacími výsledky. Platí, že „...čím vyšší je komunikační ostýchavost u studentů, tím nižších vzdělávacích výsledků dosahují a naopak – studenti s nejnižší komunikační ostýchavostí mají nejlepší vzdělávací výsledky.“ (Průcha, 2000, s. 320) Navíc bylo zjištěno, že se zvyšujícím se věkem (ve výzkumu bylo šetření u učících se na základních a středních školách), se úměrně zvyšovala i dosažená úroveň komunikační ostýchavosti. Komunikační ostýchavost se s věkem nesnižuje, nýbrž naopak vzrůstá. Z výzkumů Mc Croskeyho (1998, 1984) např. vyplynulo, že až 20% všech dospělých může zažít některou z forem komunikační úzkosti. Jedinci s vysokou úrovní komunikační úzkosti se typicky vyhýbají komunikaci s ostatními lidmi čili tito jedinci mají tendenci být vnímáni negativně, když interagují s ostatními lidmi. Lze se tedy na základě těchto výsledků domnívat, že komunikační ostýchavost bude kulminovat u populace dospělých studujících, která je též předmětem našeho výzkumu.<sup>65</sup>

---

<sup>63</sup> Výzkumy z českého výzkumného prostředí (Hádková, 2008, Bertl, 2008) zaměřené na propojení komunikační ostýchavosti s grafologií zkoumaly jednak písemné výtvary dětí z výchovných diagnostických ústavů a z dětských domovů a dále žáků pocházející z cizího jazykového prostředí, kteří se učí češtinu jako svůj cizí jazyk.

<sup>64</sup> Byl využit speciální měřicí prostředek MECA – Measure of Elementary Communication Apprehension, což je hodnotící škála, pomocí které si učící sami hodnotí svoji komunikační ostýchavost ve školním prostředí

<sup>65</sup> Příčinu komunikační ostýchavosti a pasivního přístupu učících se k přijímání poznatků vidí J. Průcha též v užití nezáživných metod a monotónních vyučovacích způsobů v expoziční fázi výuky. (Průcha, Moderní pedagogika)

### 3.3.2 Možnosti odstraňování komunikační ostýchavosti

Horwitz (1986) naznačil vztah mezi cizojazyčnou úzkostí a neochotou verbálně interagovat, vzájemně na sebe působit. Young (1990) objevil, že studenti se všeobecně stávají úzkostnými, když mají používat cizí jazyk před ostatními. Podle J. Křivohlavého dochází ke komunikačním bariérám tam, „...*kde převládá nedůvěra či antipatie.*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s.17) I výsledky výzkumu prokázaly (Oxford, 1997), že ochota jedince komunikovat v cílovém jazyce souvisí s pocitem pohody, s vysokým sebehodnocením<sup>66</sup>, extroverzí, nízkou úrovní úzkosti a s vysokou úrovní vnímané kompetence, zatímco neochota komunikovat (tj. komunikační ostýchavost) je analogicky spojována s opaky, tedy s nepohodlím, nízkým sebehodnocením, introverzí, vysokou úrovní úzkosti a nízkou úrovní vnímané kompetence. Neochota komunikovat může vzniknout tehdy, pokud student necítí sounáležitost se skupinou cílového jazyka nebo se cítí ohrožen ztrátou identity svého rodného jazyka (Gardner, 1993, Horwitz, 1991). Přestože byl v odborné literatuře dlouho prosazován důraz na důležitost cílového jazyka, objevuje se v poslední době obnovený zájem o roli rodného jazyka v cizojazyčné výuce.

Podle některých autorů totiž záleží na možnosti a množství užití mateřského jazyka v rámci cizojazyčné výuky. C. Polio a P. Duff (1994, s. 318) představili tvrzení učitele němčiny, který uvedl, že: „...*pokud chcete vytvořit nějakou uvolněnou atmosféru... je obtížné ji vytvořit jen v němčině...*“ (tedy jen v cizím jazyce – pozn. autorky dizertace). Tento komentář spolu s názorem mnoha učitelů cizích jazyků podporuje pojetí, že v mnoha situacích cizojazyčné výuky, může být větší objem používání cílového jazyka u mnoha studentů doprovázeno větší úzkostí. A naopak používání mateřského jazyka pomáhá studentům snižovat afektivní filtr (Krashen, 1982).

Macaro například uvedl, že užívání mateřského jazyka v cizojazyčné výuce podporuje u učících se jazykové asociace a dále redukuje omezenou paměťovou kapacitu učících se. Navíc bylo zjištěno, že mezi úrovní složitosti cizího jazyka a mírou používání mateřského jazyka studenty, je přímá úměra. J. Klapper (Crawford, 2004, s.7) doporučuje používání bilingvální výuky, neboť dogmatické vyloučení mateřského jazyka z výuky jazyka cílového může vést u studentů k nelibosti, frustraci a k negativním afektivním faktorům omezujícím efektivní učení cizích jazyků. Můžeme se tedy domnívat, že míra používání cizího jazyka je spojena též s úrovní *kompetence mateřského jazyka studentů* a

---

<sup>66</sup> Komunikaci velmi ovlivňuje vnitřní kontext člověka, jeho celkové sebepojetí sebe sami, sebeúcta, sebedůvěra. Je známo, že nízká míra sebevědomí je doprovázena nevýraznou, tichou mluvou, celkovou plachostí. (Vybíral, 2000)

také, že oba jazyky (mateřský i cizí) ovlivňují stejným způsobem úroveň komunikační ostýchavosti.

O snižování komunikační ostýchavosti v cizojazyčné výuce díky působení metody simulace bude pojednáváno v následující kapitole.

### **3.4 METODA SIMULACE NA POZADÍ KONSTRUKTIVISTICKÉ VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ**

V této části práce se budeme zabývat dosavadním stavem poznání v oblasti konstruktivistické výuky cizích jazyků, pokusíme se nastínit možnosti uplatnění tohoto přístupu v podmínkách terciárního vzdělávání při začlenění do cizojazyčné výuky na vysoké škole. Navážeme nyní na obecné poznatky konstruktivistického modelu výuky<sup>67</sup> z podkapitoly 2.1, zaměříme se na konstruktivistický přístup v cizích jazycích a propojíme s výše uvedenými moderními tendencemi v cizojazyčné výuce. V této kapitole se budeme zabývat hlavními principy a zásadami konstruktivistické výuky cizích jazyků a též metodou simulace a jejím možným vlivem na snižování komunikační ostýchavosti.

Konstruktivistický přístup ve výuce má být otevřený vůči okolí, má prezentovat autentické situace v jejich komplexitě a blízko realitě, příp. simulovat interakce učícího se s těmito situacemi, aby se učení kontextualizovalo a transfer byl maximální. (Issing, 1997) Uvedený interaktivní přínos konstruktivistické výuky reflektuje jednu z nejzásadnějších změn v moderní výuce cizích jazyků, a sice že jazyková výuka již není pojímána jen jako kognitivní (intrapersonální) proces, nýbrž se na ni pohlíží rovněž jako na proces zkušenostní (interpersonální), v důsledku čehož se v dané oblasti přesouvá důraz z „učení se o jazyku“ na „používání jazyka studenty“.

#### **3.4.1 Hlavní zásady, principy a metody konstruktivistické výuky cizích jazyků**

V 90. letech minulého století uvedli teoreticky zaměřený konstruktivismus do diskuze cizojazyčné didaktiky němečtí didaktikové D. Wolff a M. Wendt, kteří ve svých

---

<sup>67</sup> Učení podle konstruktivistického modelu učení je interaktivní, dynamický proces, učení orientované na řešení problémů. Interaktivní povahu učebního procesu zdůrazňuje především sociální konstruktivismus podporující myšlenku, že osobní znalosti si může každý student budovat především v diskuzi s ostatními studenty během týmového řešení učebních problémů.

pracích načrtli zásady konstruktivistické výuky cizích jazyků.<sup>68</sup> Oba uvedení didaktikové reprezentují principy výuky, které odpovídají „pokrokovým“ metodickým zásadám a tendencím, jež nyní dominují v odborné didaktické literatuře. Výuka cizích jazyků je podle M. Wendta (1996) již sama o sobě konstruktivistická.<sup>69</sup>

Mezi hlavní zásady konstruktivistické výuky cizích jazyků podle M. Wendta a D. Wolffa patří:

1. *Orientace výuky* – konstruktivistická výuka cizích jazyků je zaměřená na učícího se (Lernerorientierung). To znamená, že:
  - výuka vychází z existujících konstrukcí skutečnosti učících se
  - učící se vytvářejí dále své vlastní učení samostatně a ve vlastní zodpovědnosti
  - kontrola a sebekontrola v sociálním kontextu učící se skupiny již není hlavní výsadou učitele
2. *Cíle výuky* – konstruktivismus motivuje k sebeřízenému a sebeodpovědnému jednání a učení (autonomie), ke kreativitě a sebekontrolě, analytické a kritické schopnosti, ke kooperaci.
3. *Učební obsah* – obsah výuky se stává podnětem pro vlastní aktivity. Učební předměty musí každá jednotlivá osoba v procesu učení vnímat za významné.
4. *Výukové a pracovní formy* – nabídka nejrůznějších pracovních forem výuky má stavět studenty do „otevřených učebních situací“, podněcovat k procesu konstrukce a k sebeřízení.
5. *Média* – důsledné využívání nejrůznějších médií pomáhá zmnožení autentických jazykových kontaktů, podporuje projektovou práci a jednání v simulovaných kontextech.

### Principy konstruktivistické výuky cizích jazyků

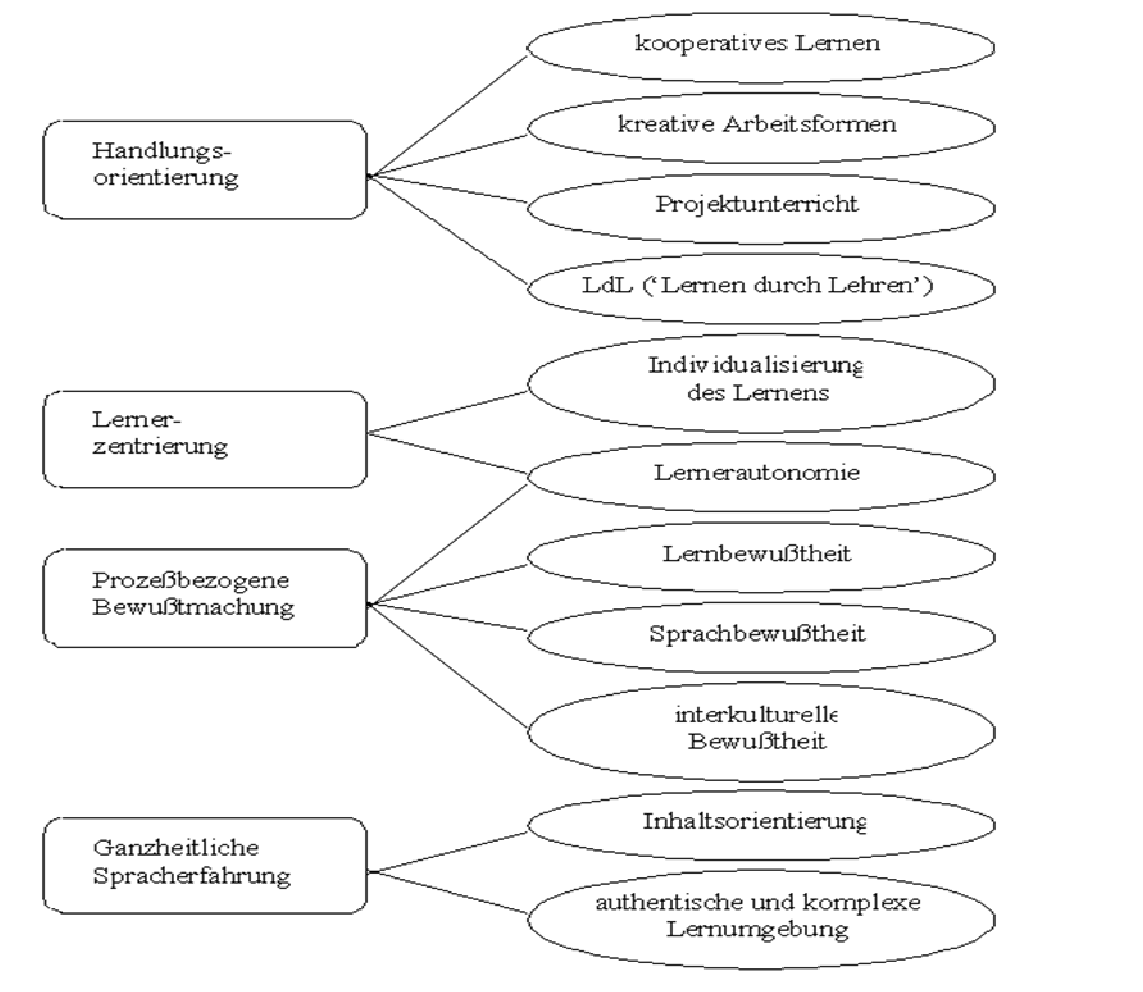
Uvedené zásady konstruktivistické cizojazyčné výuky jsou zaznamenané i v následujících principech prezentovaných, M. Wendtem i D. Wolffem, viz obr. č. 1.

---

<sup>68</sup> D. Wolff jako představitel pragmatického konstruktivismu (1997) staví konstruktivistickou výuku cizích jazyků jako reformní koncepci vůči konvenční (transmisivní) výuce cizích jazyků.

<sup>69</sup> Hypotetické náčrt reality vznikají při plánování rolových her nebo simulací. Významové hypotézy jsou konstruovány při induktivním zpracování jazykových jevů, sociální konstrukce se děje v diskuzích.

Obr. č. 1 Principy konstruktivistické výuky cizích jazyků



Zdroj: M. Reinfried: Der radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? In: Fremdsprachen Lehren und Lernen, 28.Jg., 1999, s.162-180

Hlavní metodický princip, ze kterého odvozují D. Wolff (1994) i M. Wendt (1996) svůj výklad, je orientace na činnostní charakter učení (Handlungsorientierung, činnostně orientovaná výuka). Tím se propojují *kooperativní formy učení* (tj. partnerská a skupinová práce) s *aktivními a kreativními pracovními formami* a s *projektovým vyučováním*. M. Wendt (1996, s.75) obhajuje mimo to také *metodu LdL* (Lernen durch Lehren, učení učeními neboli učení vyučováním), při které jsou žáci pověřeni výukovým úkolem.<sup>70</sup> Zde na tomto místě je nutné objasnit pojem „*skupinová soudržnost*“, což je „*síla vztahu spojujícího členy jednak spolu navzájem a jednak se skupinou*“ (Forsyth, 1990, s.10). Je to ukazatel úrovně skupinového rozvoje, velmi důležitý znak úspěšné komunikativní výuky

<sup>70</sup> Nadto favorizuje interkulturní projekty a Freinetovu metodu.

cizích jazyků, který přímo souvisí s kooperací uvnitř skupiny a s kvalitou i kvantitou skupinové interakce. Mezi skupinovou soudržností a skupinovým výkonem existuje významný pozitivní vztah, který naznačuje, že soudržné skupiny jsou produktivnější než skupiny nesoudržné. Vliv soudržnosti na výkon může být silný především ve výuce cizích jazyků, ve kterých jsou komunikativní dovednosti učících se rozvíjeny především participací na jazykových úkolech. V těchto kontextech se rozvíjí komunikace v soudržném a pozitivním skupinovém klimatu zvyšujícím interakci spolužáků.<sup>71</sup>

Jak vyplývá z výzkumných závěrů v podkapitole 2.2, kooperativní učení poskytuje učícím se příležitosti slyšet více jazyka a používat stále složitější jazyk během interakce s ostatními studenty (interakční strategie).<sup>72</sup> Tato zvýšená složitost vstupu facilituje jazykový rozvoj. Složitost a rozmanitost vstupu produkuje vyšší úroveň kognitivního rozvoje. Výzkum (Gamson, 1994, Tinto, 1998) ukazuje, že největšího růstu v jazykovém a kognitivním rozvoji dosahuje student v kolaborativním prostředí bohatém na zdroje. Kooperativní výuka může být takovým prostředím, neboť může poskytovat základ pro komunikativní výuku a je organizována tak, aby podporovala nejen spolupráci, ale i zájem studentů s ohledem na jejich předchozí zkušenosti. Z výsledků dalšího výzkumu (Sachs, 2003) kooperativního učení ve výuce cizích jazyků vyplynulo, že většině studentů se líbí myšlenka dělat kooperativní úkoly, studenti se v tomto prostředí ve výuce cítili přirozeně a byli celkově uvolněnější, tudíž i rádi používali cizí jazyk ve skupinových diskuzích. Obecně lze tedy předpokládat, že úkoly zadané v rámci kooperativního učení podněcují motivaci studentů, čímž se zvyšuje jejich ochota komunikovat a současně se snižuje i jejich komunikační ostýchavost.

*Individualizace učení*, která je přiřazena v tomto schématu k soustředění se na učícího se, představuje podle D. Wolffa další hlavní princip konstruktivistické výuky cizích jazyků. Tuto svou tezi zdůvodňuje tím, že učení může být jen velmi malou měrou ovlivněno výukou či procesem učení ve smyslu předávání poznatků směrem od vyučujícího k učícímu se (transmise). Každému učícímu se má být dána možnost vybrat si zodpovědně z nabídky cvičení a textů, což odpovídá zásadě *autonomního učení*. Přitom by

---

<sup>71</sup> Skupinová dynamika vyjadřuje vliv skupiny participantů výuky na postoje, sebedůvěru a spokojenost jedinců, což se následně odrazí v míře účasti těchto jedinců na cizojazyčné interakci. Za skupinu lze považovat buď celou třídu studentů nebo skupiny či podskupiny studentů pracujících na specifických úkolech. (Oxford, 1997)

<sup>72</sup> Partnerské a skupinové práce ve výuce cizích jazyků na vysokých školách podporují především rozvoj sociálních a komunikativních dovedností. V kooperaci a v konfrontaci s ostatními členy kooperujícího týmu se studující učí více se prosadit, umět zacházet s kritikou, pochvalou. Každý typ učícího se přitom dostane šanci rozvíjet lépe své individuální učební tempo a individuální schopnosti (Rauen, 2006).

učící se měli mít na zřeteli svůj učební styl. Předpokladem je vědomí vlastního procesu učení<sup>73</sup>, tj. výběru a použití určitých učebních technik a strategií.<sup>74</sup>

Další hlavní konstruktivistický princip, zaznamenaný na schématu, je *celková jazyková zkušenost* (Spracherfahrung). Zde dochází k propojování celkové obsahové orientace výuky cizích jazyků, např. při projektovém vyučování nebo při věcně odborné bilingvální výuce. Podle tohoto principu je znalost jazyků prohlubována nejlépe v *autentickém a komplexním učebním prostředí* nebo v takových situacích, které zdůrazňují důležitost autentických jazykových a kulturních kontaktů, které umožňují neřízené osvojování znalostí na základě pokusu a omylu. „*Učící se potřebuje kontakt s ostatními, aby potvrdil své hypotézy o prostředí, aby dosáhl shody ve způsobu konstruování okolního prostředí.*“ (Wendt, 1996, s.40). To je také základem kooperativního vztahu v sociálně konstruktivistické výuce.

Dalším výrazným prvkem konstruktivistické výuky cizích jazyků je *interakce*. Učení cizího jazyka je již samo o sobě interaktivním procesem, v němž učící se získává vstup od učitele, ostatních učících se a z různých materiálů, reaguje na otázky položené učitelem, který mu poskytuje zpětnou vazbu. Interakce se tak stává vedle kooperativního a kolaborativního učení jednou ze tří základních složek moderní komunikativní výuky cizích jazyků (Poon, 2003). Interaktivní výuku podporují zejména určité druhy učebních cizojazyčných úkolů, mezi něž patří především simulace, hraní rolí, drama či využití elektronických médií, a to jako součást rámce kooperativního či kolaborativního učení. Prostřednictvím vzájemné intenzivnější interakce účastníků učebního procesu a z ní plynoucí rozsáhlé autentické produkce cílového jazyka přispívají takto formované úkoly k rychlejšímu osvojení daného jazyka. (Oxford, 1997)

*Obsahově zaměřená výuka cizích jazyků* tak, jak ji prezentují D. Wolff s M.Wendtem, vychází ze skutečnosti, že stále důležitějším faktorem při výuce cizích jazyků je zapojení studentů do realizace smysluplných, motivujících a cílově orientovaných úkolů, které jim umožní používat osvojovaný cizí jazyk, jakožto nástroj pro vyjadřování vlastních myšlenek, ale také pro porozumění názorům ostatních. Tohoto aktivního kognitivního zapojení studentů je možno podle M. Reinfrieda (1999) dosáhnout právě v obsahově zaměřené výuce, kdy je obvykle hlavní předmět daného studijního oboru

---

<sup>73</sup> Uvědomování si procesu jazykového učení a uvědomování si jazyka

<sup>74</sup> D. Wolff (1994) k tomu doporučuje využití počítačů jako pomocných prostředků, zatímco M. Wendt (1996) je vůči nasazení elektronických médií spíše skeptický.

vyučován i procvičován prostřednictvím cizího jazyka. Toto propojení oboru s cizím jazykem odpovídá odborně zaměřené nefilologické výuce cizích jazyků. Podle M. Reinfrieda (1999) ještě není zcela objasněna praktická realizovatelnost výše uvedených metodických principů a postupů. M. Wendt s D. Wolffem tímto v podstatě zastřešili moderní principy výuky cizích jazyků do rámce konstruktivistické výuky a propojili tak, podle našeho názoru jedinečným způsobem, dvě základní pojetí konstruktivistické teorie. Radikální konstruktivismus je zdůrazňováním jazykové uvědomělosti a individualizace učení a sociální konstruktivismus, který je v naší práci akcentován, prosazuje kooperativní učení pro aktivní konstrukci poznání v rámci činnostně orientované výuky cizích jazyků.

#### Metody použitelné v rámci konstruktivisticky pojeté cizojazyčné výuky

Realizace konstruktivistických principů ve výuce cizích jazyků vylučuje dominantní styl výuky, manipulativní organizační formy výuky. Stejně tak je možné říci, že konstruktivistický přístup nevyžaduje uplatňování nějakých konkrétních metod. Pokud jde o volbu metod v rámci konstruktivismu, je nutno konstatovat, že konstruktivistické principy poznání platí nezávisle na vyučovacích metodách. K. Reich (1997) tvrdí, že neexistují žádné dobré a špatné metody, vždy jde o způsob využití metod, způsob vedení výuky.<sup>75</sup> To, jaké metody jsou přiměřené, závisí na kontextu a situaci učících se a vyučujících. I při odborné přednášce nebo autoritativně vedeném učebním rozhovoru si účastníci konstruktivně vytvářejí své vlastní myšlenky a poznatky. Na druhou stranu však ani práce v malých skupinách nepředstavuje nějaký „recept“ na úspěšný kreativní, komunikativní učební a poznávací proces.

Uvažovat nad metodami je tedy podle K. Reicha ne-konstruktivistické, protože to odkazuje víceméně na sociálně-technologické předpoklady. Zvolené metody však mohou ty, co se chtějí učit, podpořit a podnítit v procesu učení. Proto jsou vhodné všechny metody, které nutí učící se zamyslet, umožňují vytváření překvapujících poznatků a neobvyklá pozorování, která podporují změnu perspektivy či pohledu na věc, rozšiřují nové horizonty, obzory apod. Jedná se např. o Freinetovu metodu, která je založená na spojení individualizovaného a kooperativního učení. Pro činnostně orientovanou podporu jazykových dovedností a kompetencí je vhodný repertoár metod *komunikativního a kreativního vyučování*, které podněcují konstrukci reality, jako je tomu např. u rolových

---

<sup>75</sup> Přesto K. Reich vytvořil tzv. metodický zásobník (Konstruktiver und Systemischer Methodenpool), dostupný na <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/index.html>, do kterého sepsal velké množství metod vhodných právě pro konstruktivistickou výuku cizích jazyků.



her, videoprodukcí, výzkumných projektů, případových studií, *simulací* (Wendt, 1993).<sup>76</sup> Konstruktivistické principy mohou být tedy podpořeny pomocí simulačních a rolových her.

Cizojazyčná výuka musí totiž učícím se nabídnout taková témata a obsahy, která se orientují na jejich osobní zkušenosti a zájmy a která je motivují, aby se s těmito obsahy mohli myšlenkově i jazykově srovnat. Týká se to např. rozhovorů na aktuální témata denních událostí, videomateriál (krátké filmy, reklamní spoty, videoklipy apod.) a texty na poslech a čtení, simulace (např. simulovaná konference) a projektové práce, diskuze nad možnostmi řešení problémů, fiktivní firma, samostatné prezentace apod., tedy metody, které v jednom okamžiku osloví intelekt, emoce, smysly a jednání.

V současnosti se velké množství výzkumných šetření zaměřuje na zkoumání vlivu konstruktivistické výuky na učební činnosti studentů s odlišnou vstupní úrovní kompetencí. Badatelé si totiž začínají uvědomovat, že kromě typu výuky realizované učitelem ovlivňuje studenty při učení a osvojování cizích jazyků též vstupní úroveň jejich představ, znalostí, zkušeností či dovedností. Rovněž je však ovlivňuje i obecná úroveň jejich kognitivních schopností, typ inteligence, typ a úroveň motivace, emoční struktura jejich osobnosti atd.

### **3.4.2 Využití metody simulace v konstruktivistické výuce cizích jazyků**

Ve výuce cizích jazyků bývá komunikace často pouze fiktivní, nereálná (označována proto za umělou či pseudokomunikaci) z důvodu toho, že „...u komunikátora chybí záměr, u příjemce účinek, že nemá motiv a cíl, že není sdělováním významů a smyslů (žáci odříkávají rozhovory, čtou nebo poslouchají texty, aniž prožívají účinek sdělovaných obsahů), že není součástí sociální interakce (společné činnosti, vzájemného působení), že není výrazem vztahů mezi partnery, není sdělováním afektů, citů, volních projevů, potřeb, postojů, že se v mluvené podobě omezuje na verbální prostředky a zanedbává prostředky paraverbální (povzdech, smích ap.) a nonverbální (pohyby, gestiku, mimiku atd.).“ (Choděra, 2000, s. 18-19) Tyto projevy deficitu učební cizojazyčné komunikace mohou být dle R. Choděry (2000) překonány scénickou komunikační hrou, z mého pohledu právě simulací, která v sobě integruje společný i individuální autentický prožitek z autentické

---

<sup>76</sup> Ačkoliv byla výzkumně potvrzena efektivnost těchto sociálně-konstruktivistických metod, při výuce pregraduálních studentů je jejich používání nadále omezené. (Hanson, 2008)

komunikace při společné činnosti. Paradoxem je, že přes fiktivní rámec je komunikace v simulaci mnohem realističtější, opravdovější než při jiných aktivitách.

G. Desselmann (1986, s.234) rozlišuje ve výuce cizích jazyků simulované a relativně pravé komunikační situace. V *simulovaných situacích* se jedná o komunikační situace, které existují jako reálné jen mimo vyučování, a proto musí být ve výuce vytvořeny nově. Učící se zde musí převzít určité partnerské role (např. pracovník v cestovní kanceláři) a zahrát určitou komunikační událost. Musí mu být vysvětlen cíl, obsah a průběh jednání, měl by znát také údaje o osobách (rozdělení rolí), stejně jako o místu jednání. V případě *relativně pravých komunikačních situací* může být provedeno jazykové cvičení v komunikační situaci, která je myslitelná jak mimo výuku, tak ve výukové hodině, může sama jako reálná situace nastat (např. rozhovor o aktuálních událostech). V realitě vystupující partneři v rozhovoru nemusejí být nezávislé či nestranné osoby; jejich jazyková vyjadřování mohou být simulována. Zde mohou fungovat učící se sami jako skuteční partneři. Jazyková jednání nejsou spojena s určitým místem a s určitou mimojazykovou činností. Průběh rozhovoru tedy není jako v prvním případě ve stejné míře určen místně a časově a podmíněn rolově, nýbrž je určen především tématem a rozdílnými postoji partnerů k předmětu rozhovoru.<sup>77</sup>

#### 3.4.2.1 Charakteristika metody simulace v odborné cizojazyčné výuce

Simulace je realizací teoretických poznatků konstruktivismu (Arendt, 2003). Je to postup, s jehož pomocí se studenti připravují díky jednání, které si mohou sami vyzkoušet a které se odehrává v prostředí bez sankcí, na skutečné budoucí úkoly a problémy v reálném životě. Studenti zpravidla nejednají za sebe, ale v rámci rolí, které jsou víceméně komplexní a, jak již bylo uvedeno, vyžadují integraci nejrůznějších dovedností,<sup>78</sup> kreativitu a improvizaci.<sup>79</sup> Metoda simulace rozvíjí komunikační schopnosti studentů<sup>80</sup> a také přispívá k samostatnosti studentů v rámci řešení určitých úloh.<sup>81</sup>

Na základě francouzské „simulations globales“ ze 70. a 80. let minulého století, byla simulace vnímána jako dlouhotrvající rollová hra, odehrávající se ve třídách, které se

---

<sup>77</sup> Role v rozhovoru vyplývají z mínění učících se k tématu k vyzdvíženým otázkám a problémům.

<sup>78</sup> Jedná se o řečové dovednosti (poslech, mluvení, čtení, psaní), pragmatické dovednosti, všeobecně kognitivní dovednosti řešení problémů

<sup>79</sup> Např. v případě simulace jako napodobení summitu o mezinárodních vztazích, která představuje systém reálného světa, tím se simulace stává aktuální realitou.

<sup>80</sup> Komunikativní jednání účastníků simulace směřuje k cíli a je orientováno problémově

<sup>81</sup> Přes mnohostranné mimořádně pozitivní zkušenosti s metodou simulace v cizojazyčné výuce se však tato metoda v praxi nejen u nás, ale i v zahraničí (Arendt, 2003) dosud v celé své šíři tolik neprosadila.

kvůli tomu účelu měnily v dílny, banky apod., a ve kterých se studenti stále přizpůsobovali požadavkům role, kterou hráli (Burger, 1997). Výhody této široce pojaté simulace byly následující:

- ✓ integrace více témat do jedné pedagogické aktivity
- ✓ vytvoření silného „spolku“ mezi úzce vymezeným světem třídy a světem venkovním (mimo hranice třídy)
- ✓ motivace studentů ke spolupráci
- ✓ integrace kreativity a odborně-věcného učení

V souvislosti s rozvojem multimediální výuky v 90. letech minulého století se však radikálně změnilo pedagogické myšlení, které se muselo této nové realitě přizpůsobit. Z diskuze interdisciplinárního mezinárodního projektu IDEELS<sup>82</sup>, který se zabývá od roku 1998 za spolupráce pěti evropských vysokých škol a univerzit otázkou online simulací, vyplývá, k čemu vůbec metoda simulace ve výuce cizích jazyků slouží:

- ✓ procvičuje a rozvíjí odbornou komunikaci v cizím jazyce, dále interkulturní a sociální kompetence
- ✓ vede ke zvýšené kreativitě a k vyšší motivaci<sup>83</sup>
- ✓ podporuje organizační schopnost, skupinovou dynamiku, vlastní zodpovědné učení
- ✓ uvádí zkušenost se zpracováním konfliktu
- ✓ vyjadřuje těsné spojení s realitou

Metoda simulace jakožto aktivizující metoda v cizojazyčné výuce akcentuje pozitivní atmosféru v obsahu i v uspořádání učebního prostředí. Podle lingvodidaktika R. Choděry (2000) splňuje tato metoda základní požadavky humanizační pedagogiky a psychologie. Rozvíjí komunikativní a sociální kompetence studentů především na střední a vyšší úrovni pokročilosti cizojazyčné znalosti, a to na středních odborných školách i na vysokých školách pro nefilology. Další znaky simulací v cizojazyčné výuce zahrnují jejich bezpečnost a nízké náklady při dopouštění se chyby. Ve výuce cizích jazyků, v níž je učitel vstřícný, podporující (suportivní chování), je zajištěno fyzické a emocionální bezpečí a

---

<sup>82</sup> Intercultural Dynamics in European Education through onLine Simulation  
dostupné na: [www.ideels.uni-bremen.de/deutsch.html](http://www.ideels.uni-bremen.de/deutsch.html)

<sup>83</sup> Jedná se o propojení motivace kognitivní, sdužovací a sebepotvrzovací, již potvrzujeme vlastní identitu (dělení podle Z.Vybírala, 2000, s.24-25)

účastníci mohou dělat lingvistické chyby bez vážných následků v reálném světě. Toto kontrastuje s některými cizojazyčně komunikativními situacemi v reálném životě.<sup>84</sup>

P. Ecke vyzdvihuje u simulace, kterou považuje za techniku, schopnost výzvy přistupovat aktivně k řešení problémů, viz (2001, s.159): „*Simulation ist Technik, die DaF –Lerner zu aktivem, engagiertem, wirklichkeitsnahe und relativ komplexem Handeln in der Fremdsprache anregen kann...*“<sup>85</sup> M. Gredler (Ecke,2001) zase upozorňuje, že simulace jsou vždy orientovány problémově a impulzem je vždy nějaký problém a s ním spojené úkoly.

### Vlastnosti metody simulace

Základní elementy metody simulace jsou podle K. Jonese tyto (In: Ecke, 2001):

- ✓ *skutečnost (opravdovost) rolí* - tzn. účastníci simulace akceptují jim přidělenou určitou roli za reálnou, čímž jsou vtaženi do procesu řešení problému a tím uskutečňují nebo zodpovědně řeší úlohy s danou rolí spojené
- ✓ *simulované prostředí* - tzn. prostředí, které se podobá skutečnosti, je ale „bezpečnější“ než situace v reálném životě, protože je zcela bez sankcí
- ✓ *struktura* - tj. kontext, situace, účastníci a jejich role v řešení problému musí být podrobně popsány.

Můžeme se domnívat, že podrobnost popsání rolí v rámci simulace není ve výuce odborného cizího jazyka prvořadá. Samozřejmě je důležité, aby studenti pochopili smysl a účel každé simulace, tedy i jejich rolí, které mají zastupovat, na druhé straně však existuje stejně velká potřeba nechat studentům dostatečně velký prostor pro rozvoj a realizaci jejich vlastních koncepcí, strategií, taktik a argumentů, kterými by určitou roli zvýraznili, a tím i svou účast v simulaci podpořili.

Pro dosažení efektivní simulace je důležité zachovat následující faktory uvedené v tabulce č. 2:

---

<sup>84</sup> Pro osobu, která není rodilým mluvčím japonštiny, představuje účast na skutečném (nesimulovaném) obchodním jednání v japonštině velmi vysokou sociální a finanční sázku.

<sup>85</sup> Simulace je technika podněcující studenty k aktivnímu, autentickému a komplexnímu jednání v cizím jazyce (volně přeloženo z originálu).

Tab. č. 2: Vlastnosti a účinky efektivní simulace

Vlastnosti efektivní simulace	Účinky žádoucí efektivní simulace
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ blízkost realitě</li> <li>❖ struktura</li> <li>❖ orientace na problém</li> <li>❖ konflikt, napětí</li> <li>❖ emocionalita</li> <li>❖ nepředpověditelnost</li> <li>❖ otevřenost řešení problému</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ motivace</li> <li>❖ aktivní účast</li> <li>❖ týmová práce, soutěž</li> <li>❖ spontaneita</li> <li>❖ kreativita, improvizace pro snižování</li> <li>❖ zodpovědnost, respekt</li> <li>❖ sebereflexe, sebehodnocení</li> <li>❖ pocit úspěchu</li> </ul>

Zdroj: Ecke, 2001, s. 160 (překlad)

Vedle blízkosti reality, strukturovanosti a problémového zadání by měl simulovaný obsah vyvolávat ve studentovi konflikt a napětí, emocionalitu, což umožňuje účastníkovi simulace přijmout danou úlohu či roli za reálnou.<sup>86</sup> (Ecke, 1998) Dalším důležitým elementem je nepředpověditelnost a otevřenost řešení problému, který je při simulaci zpracováván. Účastníci jsou s následky svého jednání, ve kterém řeší problém, přímo konfrontováni. To umožňuje (při vší strukturovanosti) dosahovat určitého stupně spontaneity a kreativity, který je důležitý i při reálné komunikaci. Simulace mohou přispět k vytvoření seberefektivních schopností a k objektivnějšímu sebehodnocení studentů a skupiny. Pokud je simulace provedena správně, vytváří důležitý pocit úspěchu v komunikaci, což působí pozitivně na motivaci studentů. (Ecke, 2001) Uvedené vlastnosti metody simulace a její účinky mohou přispět (i podle M. Arendta) k pozitivnímu vlivu na sociální postoje studentů.

Simulace mohou být použity obecně na všech stupních rozvoje jazyka, ale mnohem efektivnější jsou pro studenty se střední a více pokročilou úrovní jazyka. Na nižším stupni je to těžší - vyžaduje to intenzivní plánování, pečlivý výběr a přípravu simulace (Ecke, 2001). Soubornost simulovaných scén, problémů a použitých jazykových struktur musí být pro začátečníky mnohem více redukována. Postup simulace je velmi komplexní, v jeho průběhu jsou užívány všechny čtyři jazykové dovednosti (mluvený projev, poslech, čtení, psaní), studenti jsou tak nuceni aktivně využívat odpovídající učební strategie. Pozitivní zkušenosti získané metodou simulace způsobují, že se zesiluje důležitý modifikátor, jímž je sebedůvěra, s jejíž pomocí mohou být překonávány těžké úlohy. Protože učitel téměř výlučně vystupuje v pozadí jako poradce, musí studenti udělat množství velkých a malých rozhodnutí z vlastní odpovědnosti a po domluvě s ostatními. Tímto způsobem jsou studenti

<sup>86</sup> To může jít tak daleko, že studenti v procesu řešení problému zapomenou, že úlohy jsou vlastně jen simulované a nejsou v ten daný okamžik a na tom daném místě (lokálně a temporálně) skutečné.

stále méně závislí na učitelích, a tím se vede přímá cesta k samostatnosti studentů ve výuce cizího jazyka (k autonomnímu učení).

#### 3.4.2.2 Metoda simulace a její možný vliv na snižování komunikační ostýchavosti studentů

Pokud jde o metodu simulaci, K. Jones (1982, In: Ecke, 2001) se domnívá, že za tuto metodu ve výuce cizích jazyků v podstatě neexistuje nějaká náhrada. Žádná jiná výuková metoda totiž nevytváří tak dokonalé spojení reality a zodpovědnosti v jednom jazykovém kontextu. V simulaci plní realita výraznou funkci, nejedná se tedy v žádném případě o předstírání něčeho, co neexistuje. Soudobí pedagogičtí výzkumníci (např. Davis, 1996, In: Ecke, 2001) zjistili, že simulace je možností k vytvoření plodného komunikativního prostředí, ve kterém se studenti aktivně stávají součástí systému reálného světa a chovají se tak, jak to od nich vyžadují dané role.

Výzkumná zjištění naznačují<sup>87</sup> (Scarcella, Crookall, 1990), že úkoly postavené na *metodě simulaci* vytvářejí nepřeborné množství autentických jazykových situací, do kterých se studenti aktivně zapojují. Tyto autentické situace také zvyšují motivaci a zájem studentů a pomáhají jim do určité míry žít cílovou kulturou a přemýšlet o ní, zatímco si procvičují komunikativní dovednosti v cizím jazyce.

Víme, že stres a strach mohou vytvářet extrémně účinné blokády pro osvojování cizího jazyka. Důležité je proto, jak uvádí J. Průcha (1997) na základě výzkumu amerických odborníků J. Gibba a L.B. Rosenfelda, vytvořit ve třídě suportivní (tj. podpůrné, vstřícné) komunikační klima, ve kterém se jeho účastníci navzájem respektují, a na kterém také participují. Jinými slovy toto komunikační klima má evokovat vzájemnou komunikaci studentů, kdy naprosto otevřeně, jasně a bez obav vyjadřují své názory a pocity. Zmiňované klima má rovněž zásadní vliv na motivaci studentů a jejich postoj k učení, jak zdůrazňuje i náš přední odborník na lingvodidaktiku, J. Hendrich, který klade důraz na pedagogicko-psychologický takt učitele a na jeho umění vytvořit „*ovzduší vzájemného porozumění a spolupráce v procesu osvojování cizího jazyka*“ (1988, s. 212).

Z výzkumu D. Solomona a K. Knoblocha (2000) hodnotícího úroveň akademických úzkostí (komunikační úzkosti, úzkosti ze psaní a knihovní úzkosti) vyplynulo, že studenti navštěvující před vstupem na univerzitu jeden z kurzů zaměřených

---

<sup>87</sup> Jiní výzkumníci zdůrazňují (např. A. Archibald 1997, In: Ecke 2001), že simulace jsou vhodné zvláště ke zprostředkování vzhledu do kulturních a sociálních aspektů cílové kultury, čímž přispívají k rozvoji kulturního povědomí studentů - důležitý je potenciál simulací pro rozvoj schopnosti týmové práce.

na rozvoj komunikativních dovedností (COMM-A) vykazovali nižší úroveň komunikační ostýchavosti nežli ti, kteří jej neabsolvovali. Navíc byla komunikační ostýchavost měřena před začátkem tohoto kurzu a po jeho ukončení, kdy úroveň komunikační úzkosti u studentů nabývala nižších hodnot. Trambly a Gardner (Riemer, 2003) poukázali na roli sebedůvěry jako motivačního elementu, přičemž sebedůvěra jako proměnná je chápána jako sebeevaluace cizojazyčné kompetence a nepřítomnost cizojazyčné úzkosti specifické právě pro cizí jazyk.

Z výše uvedeného je možné konstatovat, že je důležité změnit atmosféru výuky, přístup, aktivně zapojit studenty do procesu výuky, vnímat chyby studentů za přirozený jev v procesu osvojování cizích jazyků, vytvořit ve studentovi pocit prospěšnosti (že je o jeho příspěvek do výuky zájem), pracovat v malých skupinách, neboť kooperativní učení zvyšuje sebedůvěru a vzhledem k tomu, že v rámci tématu komunikace ostýchaví studenti neradi mluví o svém vnitřním světě, „schovat“ je v komunikaci do/za určité role. Připomeňme v této souvislosti, že to je právě příležitost pro užití simulační metodu, ve které se snoubí kooperativní výuka založená na identifikaci se skupinou a se zadáním a též možnost vyslechnout si zadání, event. hovořit či projednávat možnost řešení uvnitř skupiny v mateřském jazyce.

Pro účely zdůraznění významu metody simulace ve vztahu ke komunikační ostýchavosti studentů je možné vyzdvihnout argument K. Hylanda (In: Ecke, 2001), podle něhož vede používání metody simulace ve výuce cizích jazyků díky automatizaci řečových dovedností ke snižování stresu a strachu z mluvení. S ohledem na fakt, že chyby a problémy nejsou v průběhu simulace bezprostředně negativně hodnoceny a opravovány, představuje metoda simulace prostor pro komunikativní jednání bez sankcí, což může podle odborníků (M. Arendt, K. Hyland) vést k „odbourání“ strachu studentů z mluvení, tedy ke snížení komunikační ostýchavosti. Uvedený argument K. Hylanda je podle našeho soudu určující, neboť řada studentů projevuje ve výuce odborného cizího jazyka komunikační ostýchavost. Ve spojení se zvyšováním sebedůvěry a aktivního přístupu může dlouhodobé užívání metody simulace v cizojazyčné výuce vést ke snižování či postupnému odstraňování komunikační ostýchavosti u studentů.

-----

Teoretická část této práce se zaměřila na nástin základních vztahů a kontextuálních souvislostí tématových pojmů souvisejících s problematikou konstruktivistické výuky cizích jazyků se zvláštním zřetelem na uplatnění metody simulace v rámci této kooperativně zaměřené výuky. Hlavní pozornost byla soustředěna na teoretické závěry jednotlivých výzkumů čili na teoretický a metodologický vývoj pohledu na osvojování cizích jazyků. Stěžejní pro tuto práci byl též nástin současných tendencí v rámci moderní výuky cizích jazyků. Některé z uvedených aspektů teoretické části této práce budou též promítnuty do empirické části. V empirické části se zaměříme na zkoumání vztahu mezi realizací metody simulace ve výuce cizích jazyků a komunikační ostýchavostí studentů. Bude nás zajímat do jaké míry studenti vůbec metodu simulace v cizojazyčné výuce preferují a zda má tato preference vliv i na míru subjektivně pociťované komunikační ostýchavosti, a to jak v cizím, tak v mateřském jazyce.



## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE, OTÁZKA HYPOTÉZ

Ve výzkumné části práce bude sledována možnost aplikace konstruktivistických myšlenek skrze užití jedné z aktivizujících metod založené na kooperativním učení ve výuce cizích jazyků – *metody simulace*. V souvislosti s tím se náš výzkum zaměří, na základě ověřených nástrojů ze zahraničních výzkumů, též na analýzu problému *komunikační ostýchavosti v cizojazyčné výuce*, který je s nastíněnou problematickou situací neschopnosti absolventů vysokých škol aplikovat své znalosti a dovednosti v praxi, velmi úzce propojen. **Cílem výzkumného šetření** bude zjistit vliv používání metody simulace v konstruktivistické výuce cizích jazyků na komunikativnost studentů. Bude nás zajímat, zda *existuje souvislost mezi používáním metody simulace ve výuce cizích jazyků a úrovní komunikační ostýchavosti u studentů*. Pokusíme se též komparovat výsledky tohoto výzkumného šetření s výsledky srovnatelných (převážně zahraničních) výzkumů a objasnit nejen shody, ale i možné příčiny odlišností.

### 4.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V tomto výzkumu se zaměříme na hledání odpovědí na následující problém:

Hlavní výzkumný problém:

- Vliv preference metody simulace vycházející z konstruktivistických principů na percepci komunikační ostýchavosti studentů v cizojazyčné výuce.

V souvislosti s takto formulovaným výzkumným problémem vyvstaly další kontextově zapojené problémové otázky:

Dílčí výzkumné problémy:

- Jaký vliv má preference metody simulace ve výuce cizích jazyků na VŠ nefilologického zaměření na úroveň vybraných vnitřních charakteristik a studenty vnímané úrovně komunikační ostýchavosti?
- Do jaké míry studenti preferují ve výuce cizích jazyků metodu simulace?
- Má tato jejich preference vliv na úroveň jejich motivace a jazykové kompetence?
- Existuje závislost mezi mírou preference metody simulace ve výuce cizích jazyků a subjektivně pocíťovanou úrovní komunikační ostýchavosti u studentů?
- Jakou úlohu v preferenci metody simulace v cizojazyčné výuce hraje úroveň komunikační ostýchavosti v jazyce mateřském?
- Do jaké míry souvisí úroveň komunikační ostýchavosti u studentů v mateřském jazyce s jejich neochotou komunikovat v jazyce cizím?

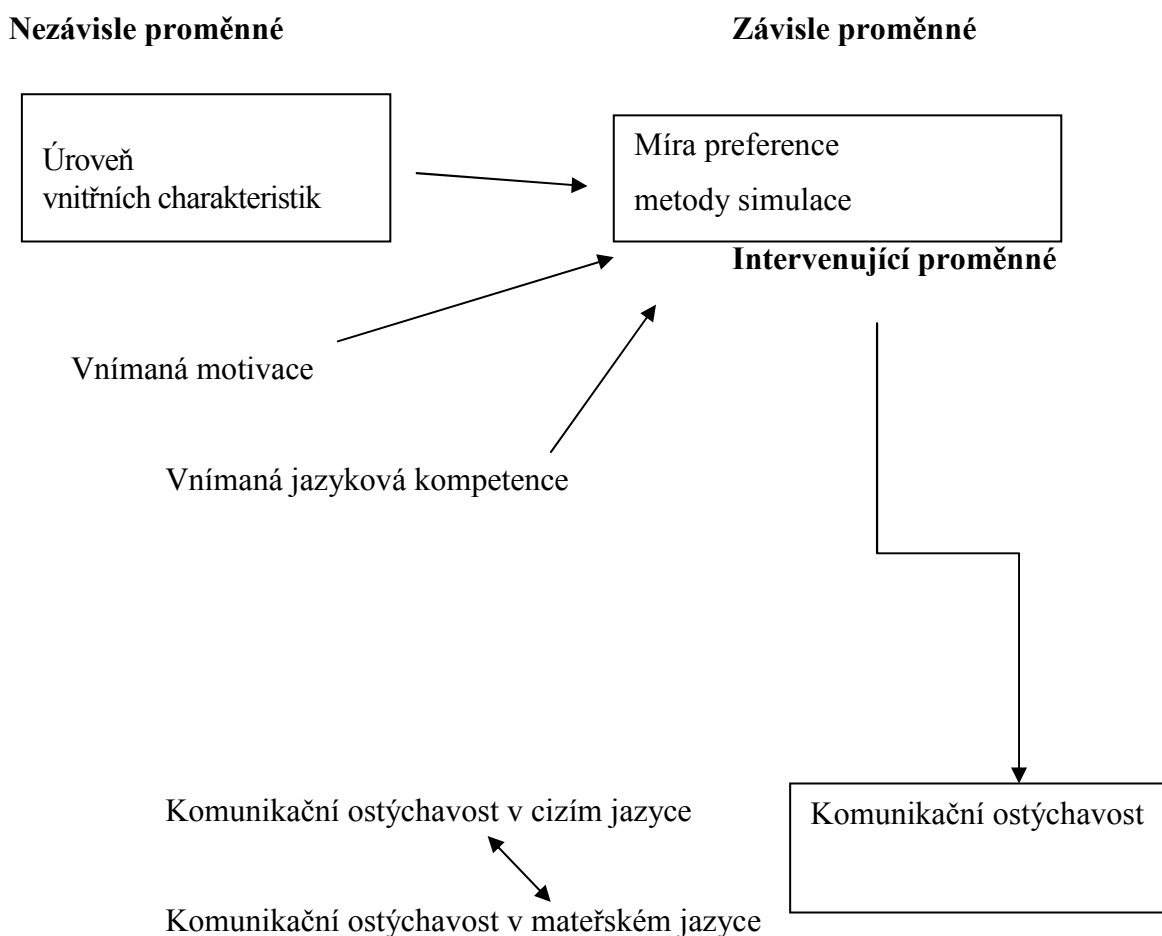
## **4.2 FORMULACE VÝZKUMNÝCH CÍLŮ**

1. Zjistit vliv užití metody simulace v cizojazyčné výuce na komunikativnost studentů
2. Vymezit vztah mezi mírou preference metody simulace a úrovní vnímané motivace, kompetence a komunikační ostýchavosti studentů
3. Posoudit možnosti uplatnění konstruktivistického přístupu ve výuce cizích jazyků na vysokých školách
4. Komparovat zjištěné výsledky s výsledky zahraničních výzkumů

## **4.3 MODEL VÝZKUMNÉHO POLE**

Níže uvedené schéma představuje velmi zjednodušený model výzkumného pole, do něž promítá vztahy mezi jednotlivými proměnnými, které se promítly do následujících hypotéz.

Obr. č. 2 Proměnné výzkumného pole



#### 4.4 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH HYPOTÉZ

V návaznosti na výzkumná zjištění uvedená v teoretické části práce nás ke stanovení výzkumných hypotéz inspirovaly výsledky výzkumných šetření uvedených v teoretické části práce.<sup>88</sup>

**HYPOTÉZA 1: Míra studenty preferované metody simulace závisí na úrovni jejich vybraných vnitřních charakteristik.**

<sup>88</sup> Pro *hypotézu 1* jsou to výzkumy: Limon, 2001, Hanley, 1994, Levine, 2003, Lašek, 1994, 2001, Crawford, 2004, Edmondson, 2000, In: Riemer, 2003, Sachs, 2003, Dupuy, 2000, Comadena, Prusank, 1998, Scarella, Crookall, 1990.

Pro stanovení *hypotézy 2* jsou důležité výzkumy: Mc Croskey, 1997, Solomon, Knobloch, 2000.

Pro stanovení *hypotézy 3* jsou stěžejní tyto výzkumy: Krashen, 1982, Klapper, 2005, Mc Croskey, 1984, 1997, Solomon, Knobloch, 2000.

Hypotéza 1.1: Existuje vzájemný vztah mezi mírou preference metody simulace u studentů ve výuce a úrovni vnímané motivace a kompetence studenty.

*Hypotéza 1.1.1: Existuje přímá úměra mezi mírou studenty preferované metody simulace a úrovní jejich vnímané motivace.*

*Hypotéza 1.1.2: Existuje přímá úměra mezi mírou studenty preferované metody simulace a úrovní jejich vnímané cizojazyčné kompetence.*

## **HYPOTÉZA 2: Míra studentských preferencí metody simulace má vliv na percepci komunikační ostýchavosti studentů.**

Hypotéza 2.1: Existuje inverzní vztah mezi úrovní komunikační ostýchavosti u studentů v cizím jazyce a mírou jejich preference metody simulace.

*Hypotéza 2.1.1: Čím vyšší je preference metody simulace studenty, tím nižší úroveň komunikační ostýchavosti studenti v cizím jazyce dosahují.*

Hypotéza 2.2: Existuje inverzní vztah mezi úrovní komunikační ostýchavosti u studentů v mateřském jazyce a mírou jejich preference metody simulace.

*Hypotéza 2.2.1: Čím vyšší je preference metody simulace studenty, tím nižší úroveň komunikační ostýchavosti studenti v mateřském jazyce dosahují.*

## **HYPOTÉZA 3: Existuje vzájemný vztah (přímá úměra) mezi úrovní vnímané dosažené komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce a úrovní vnímané dosažené komunikační ostýchavosti v cizím jazyce.**

Hypotéza 3.1: Čím vyšší je dosažená komunikační ostýchavost v mateřském jazyce, tím vyšší je i v cizích jazycích.

Hypotéza 3.2: Čím nižší je dosažená komunikační ostýchavost v mateřském jazyce, tím nižší je i v cizích jazycích.

## 5 VÝZKUMNÁ METODOLOGIE A PŘEDMĚT VÝZKUMU

Z hlediska metodologického jsme z důvodu získání validních výzkumných dat jsme aplikovali komplementární využití kvalitativního a kvantitativního výzkumu, který je v pedagogicko-psychologických disciplínách velmi žádoucí. Validita výzkumu<sup>89</sup> je podpořena kombinací metod, kdy ke zkoumání komunikační ostýchavosti bylo použito několika výzkumných nástrojů, které uchopily danou problematiku vždy z jiného úhlu pohledu. Tím se zvýšila i reliabilita našeho výzkumu. V této části výzkumné práce budeme v souvislosti s uvedeným výzkumem charakterizovat jednotlivé metody získávání dat.

### 5.1 METODY ZÍSKÁVÁNÍ A VYHODNOCOVÁNÍ DAT

Ve výzkumu byly užity následující výzkumné metody:

#### Metody získávání a ověřování dat

- v předvýzkumu
  - anketa
- v hlavní fázi výzkumu
  - životopisná projektivní metoda a
  - dotazníková metoda

*Hypotézu 1* ověří projektivní metoda (kvalitativní analýza) a dále metoda dotazníkového šetření, Levine, 2003 (kvantitativní analýza), *hypotézu 2* a *hypotézu 3* ověří kombinace dotazníků – Levinův (Levine, 2003), PRCA-24, Solomon, Knobloch, 2000 (kvantitativní analýza).

#### Metody vyhodnocování výzkumných údajů

Vyhodnocení získaných údajů jsme uskutečnili pomocí metod kvantitativní a kvalitativní statistické analýzy. *Hypotézu 1* a *hypotézu 2* vyhodnotí chí-kvadrát test nezávislosti a jednofaktorová analýza rozptylu ANOVA, *hypotézu 3* vyhodnotí jednoduchá regrese a korelace.

### 5.2 CHARAKTERISTIKA POUŽITÝCH VÝZKUMNÝCH METOD

---

<sup>89</sup> Resp. obsahová validita dotazníkové metody šetření

a) Anketa (předvýzkum)<sup>90</sup>

Anketa ve formě krátkého dotazníku s otevřenými zjišťovacími otázkami nám posloužila také jako doplňkový podklad pro tvorbu hypotéz (metoda simulace a její preference x motivace x komunikační ostýchavost), účelem bylo zjistit motivační a komunikační faktory při výuce cizích jazyků, přičemž převážná pozornost byla věnována metodě simulaci. Studenti byli požádáni, aby se podělili o to, co jim metoda simulace ve výuce cizích jazyků přináší, ale také jaká vidí negativa této metody a zda již s touto metodou mají nějakou zkušenost ze svého dřívějšího jazykového vzdělávání.

b) Životopisná projektivní metoda<sup>91</sup> (1. část hlavního výzkumu)

Tato metoda využívající tematické, retrospektivní psaní, byla použita pro podporu validity dotazníkového výzkumu, i když pracuje s nepřímými, nestrukturalizovanými údaji. K tomuto účelu jsme převzali formát získávání dat (tzv. Sprachlernmotivationsbiographie) vytvořený výzkumníkem Edmondsonem, který byl mnohokrát použit v empirických studiích (Edmondson, 1996, 1997, 2000, In: Riemer, 2003), jedná se tedy o ověřený měřicí nástroj. Cílem použití této metody byla snaha o vytvoření ucelenějšího obrazu cizojazyčných potřeb studentů, účelem bylo zjistit názory studentů, jejich subjektivní představy, zkušenosti, preference, motivy, obavy, zážitky úspěchu i neúspěchu, které mají studenti při osvojování a používání cizího jazyka během svého studijního cizojazyčného vývoje. Přes ryze subjektivní interpretaci jednotlivých výpovědí respondentů rozčleněných do kategorií,<sup>92</sup> lze v této metodě spatřovat možnost hlubšího ponoru do jazykového vývoje sledované osobnosti. Přestože se odborníci neshodují ve validitě a reliabilitě této metody, zvolili jsme jí proto, aby byl vytvořen komplexní obraz situace vyjádřený daty z dotazníků, doplněný o měkké údaje této projektivní metody, který vyjadřuje reálnější, opravdovější pohled na stav skutečné situace.

c) Dotazníková metoda (2. část hlavního výzkumu)

---

<sup>90</sup> Přestože hlavní rozdíl mezi anketou a dotazníkem spočívá v nejasněji vymezeném výběru respondentů u ankety, pro nás byl směrodatný především fakt, že anketa bývá vzhledem k dotazníku užší rozsahem i obsahem vymezeného problému.

<sup>91</sup> Tuto metodu nazývají významní metodologové různým způsobem. Např. J. Ferjenčík (2000, s. 188) ji zařazuje do obecněji pojaté kvalitativní obsahové analýzy, J. Pelikán (1998, s. 116-117) užívá termín „autobiografická technika“ a P. Gavora (2000, s. 166-169) termín „metoda výzkumu životního příběhu“. V našem výzkumu budeme užitou metodu kvalitativního šetření nazývat životopisnou projektivní metodou.

<sup>92</sup> I přes snahu uvést procentuální vyjádření všech přibližně stejných odpovědí, je vyhodnocení studentských replik této metody převážně kvalitativní.

Dotazníkovou metodu<sup>93</sup> jsme zvolili z toho důvodu, že jsme chtěli oslovit větší

počet respondentů, u kterých se díky anonymnímu vyplňování dotazníku jeví jako pravděpodobné, že se respondenti budou vyjadřovat k daným otázkám či položkám co možná nejlíže skutečné reality. Dotazník<sup>94</sup> byl vytvořen kombinací různých dotazníkových šetření – nejprve jsme použili dotazník Levina (Levine, 2003), mapující studenty vnímanou úroveň jejich dosažené motivace a kompetence při výuce cizích jazyků, dále preferenci metody simulace a též úroveň jejich dosažené komunikační ostýchavosti v cizích jazycích. Další typ dotazníku, který jsme použili, byl dotazník na měření komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce - dotazník Personal Report of Communication Apprehension, PRCA-24, (Solomon, Knobloch, 2000). U obou typů dotazníků se jedná o ověřené výzkumné nástroje, které měřily to, co my jsme zkoumali. Nástroj MECA (např. Comadena, Prusank, 1988, In: Průcha, 2000) na měření komunikační ostýchavosti jsme nevyužívali, neboť je uzpůsoben pro zjišťování komunikační ostýchavosti u dětí mladšího věku. Dotazníky Levinův a PRCA-24 jsou vyvinuty pro zjišťování komunikační ostýchavosti u univerzitních studentů, proto jsme také tyto dva typy dotazníků pro účely našeho výzkumu použili. Levinův dotazník se sestává v první části, která tvoří faktická data, z uzavřených (parametrických i neparametrických) a polouzavřených otázek. Ve druhé části, mapující úroveň komunikační ostýchavosti a dále také v dotaznicích PRCA-24 je použito sumačních postojových škál Likertova typu, kdy studenti hodnotí sami úroveň své komunikační ostýchavosti v cizím a v mateřském jazyce.

### **5.3 POPIS PŘEDMĚTU VÝZKUMU**



Výzkum realizovaný ve 2 etapách probíhal v akademickém roce 2006/2007 na Fakultě sociálně ekonomické Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem v seminářích, cvičeních a přednášce odborného cizího jazyka a odborných předmětů<sup>95</sup>. Na FSE je odborný cizí jazyk (jedná se pouze o AJ a NJ), který studenti studují jako 1. cizí jazyk vyučován pro následující obory: podniková ekonomika a management, finanční management, obchod a marketing, regionální rozvoj a sociální práce a dále též v některých výběrových kurzech. Ve všech zvolených kurzech<sup>96</sup> se studenti vyjadřovali ke svému studovanému 1. cizímu jazyku na FSE, v němž by úroveň jazykových schopností studentů měla dosahovat podle stanovení Společného evropského referenčního rámce pro jazyky úroveň C 1, tedy druhé nejvyšší úrovně jazykové kompetence.

Výběr kurzů i chronologie průběhu výzkumu byly promyšleny tak, aby nemohli být osloveni titíž respondenti, aby žádný jedinec z předvýzkumného souboru nebyl zároveň současně pojat do vlastního výzkumného vzorku, a aby byl vždy osloven přibližně stejný počet respondentů rozvrstvených podle svého prvního cizího jazyka (AJ nebo NJ). Proto jsme výzkum realizovali ve 2 etapách. Dotazníky byly distribuovány na seminářích a také na přednášce s tím, že byli studenti požádáni vždy pouze o jednorázové vyplnění dotazníků, aby nedošlo k duplicitě vyplnění, a tím pádem ke zkreslení dat.

### **5.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku a předmětu výzkumu**

Základní výzkumný soubor tvořili všichni studenti prezenční formy studia bakalářského i navazujícího magisterského studia všech studijních programů a oborů na FSE UJEP Ústí n/L., jichž bylo k 31. 10. 2007 celkem 1408. Stratifikovaným výběrem byl z tohoto základního souboru pro účely našeho šetření vybrán určitý výzkumný vzorek (jehož hlavním kritériem výběru byla aktuální výuka 1. cizího jazyka). Tento vzorek byl poté pro konkrétní metody šetření zúžen a proveden náhodný či ve většině případů záměrný druh výběru respondentů.

Hlavnímu výzkumu předcházel *předvýzkum*, který se uskutečnil v zimním semestru 2006/2007 na záměrně vybraném souboru respondentů navštěvujících semináře odborně zaměřené němčiny (1.NJ-III.). Ze dvou seminářů 1.NJ-III. se předvýzkumu zúčastnilo celkem 52 studentů (25 + 27 studentů). V obou těchto seminářích byla celý semestr uplatňována a realizována odborná témata metodou simulace, studenti s touto metodou byli dostatečně seznámeni. K vyplnění *anketního šetření* byli studenti požádáni na konci semestru, ve 14. týdnu výuky.

**Hlavní výzkum** se zabýval nejprve projektivní životopisnou metodou a poté návazně dotazníkovým šetřením. U *životopisné projektivní metody* v 1. části hlavního výzkumu se jednalo o dvojí výběr respondentů. Nejprve byl uskutečněn záměrný výběr respondentů, neboť byli osloveni pouze ti, kteří navštěvovali v ZS 2006/2007 odborně zaměřené cizojazyčné výběrové kurzy (VK – Němčina v podnikové praxi /25 studentů/, VK – Company Management - /27 studentů/), ve kterých bylo přibližně stejné rozvrstvení respondentů podle jejich prvního (tedy hlavního jazyka). Poté byl metodou náhodného výběru pomocí tabulky náhodných čísel<sup>97</sup> vybrán pro tuto životopisnou projektivní metodu výzkumný vzorek 45 respondentů.

V *dotazníkovém šetření* ve 2. části hlavního výzkumu se studenti vyslovovali ke svému 1. cizímu jazyku studovanému na FSE, záměrným výběrem byli osloveni studenti z následujících kurzů. V kurzech 1.NJ-II. (1. roč.) vyplnilo dotazníky ve dvou seminářích (26 + 27) celkem 53 studentů, v kurzech 2.NJ (1. roč.) ve dvou seminářích (25 + 26) celkem 51 studentů, na přednášce Podniková ekonomika (1. roč.) celkem 92 studentů, v kurzu Marketing (2. roč.) ve třech seminářích (26 + 27 + 29) celkem 82 studentů, ve výběrovém kurzu Komunikace pro praxi v NJ (1. – 5. roč.) celkem 24 studentů a ve výběrovém kurzu Corporate Economics (1. – 5. roč.) celkem 26 studentů. Celkově bylo metodou dotazníkového šetření osloveno 328 studentů.<sup>98</sup>

### **Chronologický průběh výzkumu**

Chronologicky proběhla časová organizace výzkumu následovně:

#### **Sekundární výzkum**

- od roku 2005 probíhal sekundární výzkum veškeré dostupné domácí i zahraniční literatury ke zkoumanému tématu

#### **Primární výzkum** byl rozdělen do 2 etap

- 1. etapa - v zimním semestru 2006/2007 se uskutečnil předvýzkum a 1. část hlavního výzkumu (anketa + životopisná projektivní metoda)
- 2. etapa - v navazujícím letním semestru 2006/2007 proběhlo dokončení hlavního výzkumu (dotazníkové šetření)

## 6 VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ PŘEDVÝZKUMU A 1. ČÁSTI HLAVNÍHO VÝZKUMU

V této kapitole budou vyhodnocena data z předvýzkumu (anketní šetření) a 1. části hlavního výzkumu (životopisná projektivní metoda). *Veškeré tabulky a grafy vzniklé v celém výzkumném šetření jsou výsledkem vlastního zpracování dat.*

### 6.1 VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ PŘEDVÝZKUMU

V anketě tohoto předvýzkumu<sup>99</sup> odpovídalo 52 respondentů ze 2 seminářů 1.NJ-III. na 7 otázek či položek, které měly přímou souvztažnost k užití metody simulace ve výuce realizované právě během celého semestru. První dvě položky ankety byly strukturované, obsahově orientované na preference jazykových dovedností a komunikativní stimuly, další položky, zabývající se již metodou simulace, byly nestrukturované, otevřené, respondenti uváděli odpovědi na dané položky bez určených možných variant odpovědi, proto součty odpovědi na určitá témata nevyjadřují skutečné procentuální zastoupení daného jevu ve zkušenostech našich respondentů. Poslední položka ankety směřovala ke smyslu užití odborně jazykových znalostí.<sup>100</sup> Odpovědi studentů byly velmi subjektivní, mnohdy se zaměřily pouze na (z jejich hlediska) nejdůležitější jev a ostatní pominuly.

#### 6.1.1 Výsledky anketního šetření s komentářem

Z výsledků anketního šetření mezi studenty vyplynulo, že z jazykových dovedností přikládají studenti největší důležitost mluvenému projevu (ve 28 % případů), následuje čtení textu s porozuměním (17%) a poslech s porozuměním (15,5%) a na posledním místě psaní (4,5 % odpovědí). Současně je nutné podotknout, že relativně velký podíl studentů (přibližně 35%) zastává názor synergického rozvoje všech těchto jazykových dovedností současně.

K mluvenému cizojazyčnému projevu během výuky cizích jazyků na FSE studenty přiměje nejvíce příznivá atmosféra, která ve výuce panuje a též zajímavost probíraného odborného tématu či téma diskuze, viz tab. č. 3.

Tab. č.3: Komunikační stimuly

Kategorie odpovědí	Absolutní počet odpovědí	Celkové pořadí stimulů
Pohodová, tolerantní atmosféra	49	1.
Zajímavé téma	36	2.
Vědomosti o tématu	34	3.
Možnost vyjádřit se v případě nesouhlasu k názoru jiného	29	4.
Adresné vyvolávání	26	5.
Bodovací systém – specialita vyučujícího	21	6.
Snaha dorozumět se	18	7.
Projev mé aktivity	14	8.
Učitelovo vyžadování aktivity	11	9.
Žádný komunikační stimul není potřeba	9	10.
nic	6	11.

Je zajímavé, že jen minimální počet studentů nepotřebuje být ke komunikaci motivován zvnějšku. Naopak relativně velký počet studentů se vyslovil pro adresné vyvolávání jménem, které prý dokáže studenty stimulovat a „donutit“ se vyjádřit, což je známkou projevu spíše pasivního přístupu studentů k výuce, který v nich přetrvává výchovou či tradiční, nekonstruktivistickou školskou výukou.

Studenti byli dále v anketním šetření tázáni, zda se metodou simulace do této doby v cizojazyčné výuce na střední škole či jiné vzdělávací instituci před vstupem na FSE UJEP zabývali. Účelem této retrospektivní položky bylo zjistit, zda studenti metodu simulace z dřívějšího působení ve vzdělávacích institucích vůbec znají.

Tab.č.4 : Užívání metody simulace v dřívější jazykové výuce

Odpověď na otázku	absolutní počet	relativní počet
ANO, velmi často	3	5,8 %
ANO, často	2	3,8 %
ANO, ale jen zřídka	12	23,1 %
NE	35	67,3 %
celkem	52	100 %

Z těchto výsledků je zřejmé, že téměř 3/4 oslovených studentů se s metodou simulace v cizojazyčné výuce dosud nesešlo. Kladná odpověď na tuto otázku byla pouze v 17 případech.<sup>101</sup> Lze se domnívat, že zbylý počet studentů (tj. 35) je zvyklý především na tradiční způsob výuky cizích jazyků, bez užití aktivizujících metod v rámci interaktivní výuky. Je tedy nutné, aby si studenti díky častějšímu zařazení simulace do jazykové výuky postupně zvykali na tuto formu aktivizace, což může přispět k celkovému zdokonalení jejich komunikačních dovedností.

V případě hodnocení metody simulace z hlediska jejích pozitivních a negativních efektů se studenti vyjádřili následovně.

Tab.č.5 Pozitiva metody simulace

<b>Kategorie odpovědí</b>	absolutní počet odpovědí	Celkové pořadí pozitiv simulace
Zábavná forma	37	1.
Týmová práce	35	2.
Rozvoj tvořivosti, flexibility	34	3.
Možnost zastávat svůj názor a pružně reagovat na ostatní tvrzení	34	3.
Podporuje soutěživost, aktivitu	29	4.
Motivace k vyšším výkonům	27	5.

Je zřejmé, že mnozí studenti explicitně vnímají užití simulace ve výuce jako oživení hodiny zábavnou formou. Implicitně však jde o hlubší problém, neboť pro to, aby studenti ve svých rolích v simulaci obstáli, musí mít kvalitní odborný vědomostní a znalostní potenciál stejně jako kvalitní jazykové vybavení. Negativní efekt metody simulace podle studentů znázorňuje tabulka č. 6.

Tab. č. 6 Negativa metody simulace

<b>Kategorie odpovědí</b>	Absolutní počet odpovědí	Celkové pořadí negativ simulace
Nutnost rychlé reakce	23	1.
Nedostatek času na přípravu	22	2.
Obavy z neschopnosti se vyjádřit	19	3.
Velká skupina	18	4.
Nízká aktivita některých spolužáků	12	5.
Skupinová práce vůbec nevyhovuje	9	6.

Předpokládala jsem, že většina studentů bude negativně hodnotit především velikost skupiny. Přestože záměrem je volit spíše menší počet účastníků ve skupině, nelze podle mého názoru naopak při počtu cca 25 studentů diskuzi „rozmělnovat“ vytvořením 7 či 8 skupin. Tento můj předpoklad o negativním účinku velkých skupin se však ukázal být na základě šetření mezi studenty lichým. Za nejvíce negativní prvek ve výuce, ve které je uplatňována metoda simulace, studenti v anketních otázkách označili nutnost flexibilní reakce na výpovědi jednotlivých skupin (týmů) v rámci metody simulace, vycházející jednak ze znalosti řešeného problému, ze zpracování meziskupinových výpovědí a vytvoření adekvátní, smysluplné reakce. Schopnost takto účelně a vhodně reagovat nelze nabýt během jednoho semestru, je to víceméně záležitost dlouhodobá. Pokud jde o další výsledky, studenti hodnotí též negativně nízkou aktivitu některých spolužáků. Aby studenti mohli být sami aktivní, potřebují pravděpodobně vnější komunikační stimul od svých

spolužáků. Toto platí především pro introvertní studenty. Studenti, kteří jsou otevření a nemají problém s komunikací na veřejnosti, však také označili tento faktor za negativní. Důvodem je snaha těchto studentů komunikovat ve výuce s více spolužáky, nikoliv pouze s několika spolužáky a s pedagogem. Existuje také část studentů, kterým skupinová práce, potažmo kooperativní učení, na kterém je metoda simulace založena, vůbec nevyhovuje.

Pokud jde o celkové hodnocení metody simulace z hlediska jejího přínosu pro samotné studenty (tj. získání, zpevnění schopností apod.), obdrželi jsme následující výpovědi.

Tab. č.7 Přínos metody simulace

Kategorie odpovědí	Absolutní počet odpovědí	Celkové pořadí přínosu simulace
Schopnost pracovat v týmu	31	1.
Schopnost naslouchat ostatním kolegům	28	2.
Odstranění strachu z mluvení	26	3.
Oživení staré slovní zásoby	24	4.
Plynulejší mluva, rychlejší reakce	21	5.
Nové informace	20	6.
Nová slovní zásoba	18	7.

Schopnost pracovat v týmu a též naslouchat ostatním kolegům v týmu i mimo tým jsou základní charakteristiky týkající se kooperativního učení. Je zřejmé, že se tyto schopnosti u mnoha studentů vlivem stále ještě převažujících tradičních metod na SŠ nerozvíjely a je zároveň potěšující, že většina z nich si tuto schopnost díky simulaci zase připomněla. Vzhledem k našemu výzkumu je relevantní též položka „odstranění strachu z mluvení“. Neméně důležitá je i práce se slovní zásobou, kterou si studenti užitím této metody aktivizovali.

### 6.1.2 Stručné vyhodnocení anketního šetření

Bylo zjištěno, že pokud je ve výuce využívána metoda simulace, studenti jsou sami motivováni k vyšším výkonům (motivace se projevuje např. ve zvýšené domácí přípravě i v důkladnější přípravě na komunikaci v hodině v rámci této metody), podporuje aktivní účast jedince ve výuce, rozvíjí flexibilní a kreativní myšlení.

Na základě této části výzkumu je patrné, že studenti mají zájem především na neformálním způsobu vedení výuky s maximálním využitím všech jazykových dovedností, převážně mluveného projevu, a to za pomoci aktivizujících metod (simulace, rolové hry, aj.), jimiž si studenti kvalitněji osvojí a dlouhodoběji upevní své jazykové dovednosti.

Ačkoliv mají výsledky předvýzkumu pouze orientační význam, byly pro náš též směrodatné při formulaci výzkumných hypotéz.

## 6.2 VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ 1. ČÁSTI HLAVNÍHO VÝZKUMU

*Životopisnou projektivní metodu* (jazykovou biografii) vyplnilo v rámci dvou výběrových kurzů VK – Němčina v podnikové praxi a VK – Company Management ve 2. týdnu výuky v ZS 2006/2007 celkem 45 náhodně vybraných studentů. Úkolem studentů bylo během vyčleněné doby 20 minut zcela anonymně a ve svém mateřském jazyce napsat vše o svých jazykových znalostech z hlediska jejich jazykového vývoje, tzn. jaké všechny cizí jazyky znají a ovládají, uvést subjektivní míru ovládnutí dané kompetence, jak dlouho dané jazyky studují, na jaké úrovni, zda si myslí, že znalost cizích jazyků mohou v budoucnu využít, jakým způsobem se chtějí v jazyce dále sebevzdělávat, jaké jsou přednosti, příp. nedostatky v jejich cizojazyčné komunikaci, co je ovlivňuje, event. motivuje v rozvoji jejich cizojazyčných dovedností, zdali pociťují úzkost z komunikace v cizích jazycích, jak se to projevuje apod. Jednalo se o nápovědu témat, ke kterým se mohli studenti vyjádřit. Získané výpovědi jsme kategorizovali do 7 obsahových kvalitativních kategorií, které jsme též částečně kvantifikovali. Ve vztahu k celkovému počtu respondentů jsme spočítali váhu jednotlivých odpovědí v %. Snažili jsme se též, pokud to bylo možné, zachovat původní styl výpovědí

### 6.2.1 Analýza výsledků životopisné projektivní metody

Výsledky jsme analyzovali a zpracovali do dvou hlavních částí. První část obsahuje obecné statistické údaje týkající se rozsahu daných jazykových bibliografií, dále též počtu studovaných jazyků. Druhá, obsáhlejší část zaznamenává jednotlivé kategorie, do kterých jsme zařadili a zčásti kvantifikovali výpovědi respondentů.<sup>102</sup>

#### A) Obecné statistické údaje

Tab. č. 8 Statistické údaje životopisných prací

Rozsah jazykových bibliografií	
Statistické údaje	počet
Celkový počet odevzdaných jazykových bibliografií	45
Celkový počet slov ve všech pracích	17 782
Střední hodnota - medián	336 slov

Průměrná hodnota	395,2 slov
Variační rozpětí R	518
Minimální počet slov	197
Maximální počet slov	715

Nejčastěji používané slovní výrazy (substantiva, verba) v písemných textech jsou uvedeny podle pořadí výskytu v následující tabulce, přičemž substantiva v nominativu a verba v infinitivní podobě.

Tab. č. 9 Nejčastěji používané výrazy v pracích

10 nejčastěji používaných výrazů	
1. jazyk	6. začínat
2. angličtina	7. motivace
3. němčina	8. myslet
4. studovat	9. úroveň
5. učit	10. škola

➤ Znalost jazyků:

Oslovení studenti se za svůj dosavadní život učili v průměru 2,8 cizích jazyků. Učit se cizí jazyk, resp. osvojit si cizí jazyk zde znamená: že studenti dosáhli (nebo se snaží v průběhu času dosahovat) rozdílných úrovní kompetence, cizí jazyky jsou osvojovány ve velmi rozdílném objemu. Akceptovali jsme všechny, byť nepatrné znalosti jakéhokoliv cizího jazyka, týkající se např. několika frází získaných během dovolené v nějaké cizí zemi. Pokud toto studenti sami vyhodnotili jako relevantní jazykové zkušenosti, zařadili jsme je do výsledků.

Tab.č.10 Celkový počet studovaných/ovládaných cizích jazyků

Počet všech studovaných cizích jazyků $\Sigma$	125
Průměrná hodnota	2,8
Minimální hodnota	2
Maximální hodnota	6

Tab. č.11 Počet studovaných/ovládaných odlišných cizích jazyků

Počet studovaných/ovládaných cizích jazyků	1	2	3	4	5	6	7
N = 45	0	21	17	4	2	1	0
v % (100%)	0%	46,7%	37,8%	8,9%	4,4%	2,2%	0%

Studenti znají celkově 11 rozdílných cizích jazyků,<sup>103</sup> v nejčastějším spojení angličtiny s němčinou. Tři cizí jazyky zná téměř 40% studentů, jeden student má jazykové kompetence 6 jazyků (včetně uvedené slovenštiny).



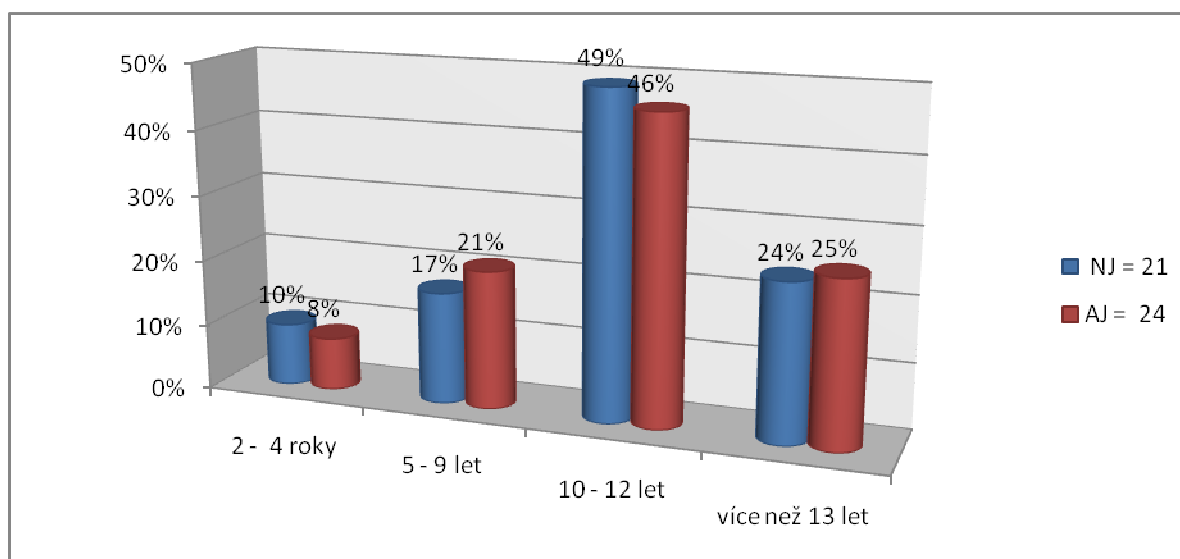
Tab. č. 12 Spektrum studovaných/ovládaných cizích jazyků	
<b>Angličtina</b> Z toho AJ jako první cizí jazyk = 24 AJ jako další cizí jazyk = 19 Bez AJ = 0	<b>Němčina</b> NJ jako první cizí jazyk = 21 NJ jako další po AJ = 19 NJ jako další po RJ = 2
Španělština = 10	Italština = 8
Francouzština = 7	Ruština = 5
Slovenština = 2, Polština = 1, Latina = 1	Chorvatština = 1, Turečtina = 1

Rozdělení jazyků odpovídá celospolečenskému trendu, jemuž vévodí angličtina, která byla osvojována ve všech případech a ve všech učebních kontextech, následovaná němčinou. Těmito dvěma jazykům je na FSE UJEP věnována mimořádná pozornost, jsou vyučovány ve všeobecných i specifických, odborně zaměřených kurzech. Další jazyky (SP, IT, RJ, FR) jsou vyučovány buď ve všeobecných kurzech nebo v zájmově výběrových kurzech. Kromě těchto cizích jazyků však studenti uvedli ještě další spektrum jazyků, jejichž základy si osvojovali buď v systému školství, event. během dovolené či brigády.

➤ Počet let studia angličtiny a němčiny jako prvního cizího jazyka

Z grafického znázornění (graf č. 1) vyplývá, že rozvržení podle počtu let studia daného cizího jazyka je u obou jazyků takřka identické. Více než 10-ti letou výuku německého i anglického jazyka absolvovalo téměř 75% studentů, nejkratší období studia daného jazyka (2-4 leté studium) uvedlo pouze 10% u NJ a 8 % u AJ.

Graf č. 1 Počet let studia angličtiny a němčiny jako prvního cizího jazyka (v %)



Výpovědi studentů jsme dále rozčlenili do následujících obsahově zaměřených kategorií, v Příloze V této dizertace jsou uvedeny nejčastější autentické příklady výpovědí studentů.

## **B) Kategorizace výpovědí studentů**

1. volba cizího jazyka<sup>104</sup>
2. obliba cizích jazyků<sup>105</sup>
3. důvody studia cizího jazyka<sup>106</sup>
4. motivace pro studium
5. sebehodnocení cizojazyčných znalostí a dovedností<sup>107</sup>
6. problémy v cizích jazycích
7. sebezdokonalování

### Stručná interpretace kategorií 1 a 2:

Přestože studenti nejprve vypsali veškeré jazyky, které ovládají, blíže se vyslovovali především ke dvěma hlavním jazykům, které se na FSE vyučují i v odborném stylu, a to k angličtině a k němčině. Pokud jde o oblibu jazyků, je zřejmé a logické, že studenti studující jako svůj 1. cizí jazyk angličtinu mají velkou vnitřní motivaci k tomuto jazyku (u 1. cizího jazyka němčiny je situace zase obrácená), oblíbili si jej, zdá se jim oproti německému jazyku jednodušší, nezní tak, podle jejich názoru, kakofonicky jako němčina. Negativně hodnotí, podle svého názoru, složitý systém gramatiky NJ, jako např. slovosled ve vedlejších větách, nesrozumitelná složená slova apod. Toto hodnocení může vycházet z faktu, že ve srovnání s AJ je NJ více syntetický jazyk, který flexi vyjadřuje pomocí většího počtu koncovek v jazykovém systému. A naopak, studující němčinu jako svůj hlavní cizí jazyk mají ve většině případů němčinu též v oblibě a zdají se jim zase v anglickém jazyce obtížná různá vyjádření času. Zdá se tedy, že volba a obliba jazyků u studentů je velmi úzce spojena se subjektivně vnímanou a pocíťovanou libozvučností jazyků a složitostí gramatických pravidel.

### Stručná interpretace kategorie 3:

Studenti vnímají důležitost znalosti cizích jazyků, a to angličtiny, němčiny i dalších jazyků. Relevantní pro ně je hledisko uplatnění svých jazykových dovedností v zaměstnání, při cestování. Téměř polovina z dotázaných studentů (tj. 46 %) vnímá

důležitost NJ na přibližně stejné úrovni jako AJ a FJ. Taktéž propojují souvislost významu cizího jazyka v Evropě, potažmo ve světě, se svým vlastním budoucím uplatněním v zaměstnání. Cituji výpověď studenta: „*Chci se němčinu naučit pořádně, protože v dnešní době se jazyky cení a v zaměstnání se vyžadují. A i v běžném životě se bez nich člověk takřka neobejde.*“ (SL Nz)

#### Stručná interpretace 4. a 5. kategorie:

Většina oslovených studentů (téměř 3/5) je motivována především vnějšími stimuly ke studiu jazyků (uplatnění v zaměstnání, někteří studenti kladou důraz na to, jakou metodu zvolí učitel pro osvojení cizího jazyka. Z výpovědí vyplývá, že studenti vyhledávají spíše aktivní přístup učitele k výuce (ve 23% případů), jsou motivováni užitím aktivizujících metod ve výuce, tedy především skupinovou výukou, diskuzemi nad zajímavými a aktuálními články, ale též zadáváním krátkých domácích úkolů, které studenty donutí udělat nutnou revizi gramatických či lexikálních cvičení po určitém časovém úseku z daného probraného tematického celku.

Je zajímavé, že neexistuje přímá úměra mezi počtem let studovaných určitý cizí jazyk a subjektivním hodnocením dosažených jazykových znalostí a dovedností. Předpokladem bylo, že studenti zabývající se cizím jazykem 10 a více let, budou daleko pozitivněji hodnotit své dosavadní jazykové dovednosti v tomto jazyce. Zdá se však, že nejlépe hodnotí své znalosti studenti, kteří se učili AJ, NJ cca 4 roky. Většinou jsou to ti, kteří mají daný jazyk ještě v živé paměti ze střední školy (= zvládají jednoduchou konverzaci, gramatiku, někteří znají základy obchodní korespondence). V sebehodnocení vypisují to, co znají, jedná se o *pozitivní hodnocení svých jazykových dovedností*. Naopak někteří studenti, kteří se učí cizí jazyk řádově 10 a více let již zase mají více pochybností o svých znalostech, je to tedy spíše *negativní hodnocení svých znalostí*. Zjišťují, že jazykový systém cizího jazyka není úplně jednoduchý a uvědomují si svou nedokonalost ve vztahu k tomuto systému jazyka.

#### Stručná interpretace kategorií 6 a 7.:

Pokud jde o problémy, které studenti pociťují ve svých znalostech cizího jazyka, více než 1/3 dotázaných studentů (31%), vnímá své obtíže především v mluveném projevu. Pozoruhodné je, že téměř 1/2 těchto studentů si osvojuje cizí jazyk již v rozmezí od 8 do 12 let. Své jazykové dovednosti hodnotí přesto jako nedostačující z hlediska malé slovní zásoby, nízkých vyjadřovacích schopností. Z uvedených výpovědí je zřejmé, že studenti

obou kurzů (1. cizí jazyk angličtina i 1. cizí jazyk němčina) mají nedostatky v komunikaci způsobené subjektivně malou slovní zásobou, event. složitostí gramatických pravidel (více u NJ). Je však patrné, že i studenti, kteří mají dostatečnou slovní zásobu, vyjadřují jistou formu komunikační ostýchavosti. Není tedy možné připisovat nedostatečnou komunikativní ochotu nedostatečné slovní zásobě, je důležité využívat kompenzační strategie, tedy chybějící slovní výraz nahradit opisem, nejbližším významovým ekvivalentem, použitím vedlejší věty apod.<sup>108</sup>

Nemalý počet studentů (20%) explicitně vyjadřuje svůj vnitřní zájem na prohlubování svých jazykových dovedností a chce se zdokonalovat jen pro jazyk samotný, pro své znalosti a dovednosti (dobré výsledky a zdokonalování se, snaha zlepšit své jazykové schopnosti, vlastní pokroky).

### **6.2.2 Shrnutí výsledků životopisné projektivní metody**

Životopisná projektivní metoda potvrdila individuální a dynamický charakter faktoru motivace. Důvody, proč se studenti popisují či označují za motivované osoby ve vztahu k cizímu jazyku, jsou různého druhu a závisejí na subjektivním postoji k danému cizímu jazyku, včetně svého odhadu, do jaké míry bude pro ně cizí jazyk v blízké budoucnosti důležitý. Motivace studentů závisí též na postoji k výuce včetně osoby učitele a jeho didaktických schopnostech a dovednostech, na cílech a pocitu (prožitku) úspěchu.

Získaná data ze životopisné projektivní metody jsou kvalitativní, subjektivního charakteru, jen v omezené míře srovnatelná, protože otevřenost položení otázky dovoluje respondentům více se zamyslet a přináší kromě velké škály možných výpovědí též rozličnou míru šíře a hloubky zpracování dat. Samozřejmě proto nejsou tato data ani reprezentativní ani generalizovatelná. Přesto předložená analýza dat umožňuje nahlížet na sledovaný objekt (tj. na studenty z individuální perspektivy) a jsou využitelná pro další zkoumání. Výsledky této životopisné projektivní metody v rámci 1. části hlavního výzkumu budeme více interpretovat v kapitole 8.1 Interpretace a diskuze výsledků životopisné projektivní metody.

## 7 VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ 2. ČÁSTI HLAVNÍHO VÝZKUMU

S ohledem na obsáhlost výsledků získaných z *dotazníkového šetření* rozhodli jsme se věnovat vyhodnocení těchto dat samostatnou kapitolu. Než se budeme zabývat analýzou výsledků, vyjádříme se ještě k regulím pro zpracovávání získaných dat.

### 7.1 PRAVIDLA PRO ZPRACOVÁNÍ ÚDAJŮ Z DOTAZNÍKŮ

Ve výzkumu bylo užito dvou typů dotazníku<sup>109</sup> (Levine, PRCA-24), které byly převzaty ze zahraničních výzkumů a pro náš výzkum je bylo nutné nejprve přeložit do češtiny. Na zkušebním vzorku 10 studentů, kteří nebyli zahrnuti do výzkumu, byla ověřována srozumitelnost jednotlivých přeložených položek. První typ dotazníku - *Levinův dotazník* - se zaměřil na *zjišťování studenty vnímané motivace a kompetence ve vztahu ke studovanému 1. cizímu jazyku a k metodě simulaci*. V další části se dotazník zabýval Chaudronovou *taxonomií učebních činností* ve výuce cizích jazyků. Z každé oblasti řízení uvedené taxonomie (volné, polořízené a řízené učební aktivity) byly vybrány vždy 4 aktivity charakteristické pro daný typ výuky, ke kterým studenti vyjadřovali na škále své preference (od 1 = nejméně preferují, do 5 = nejvíce preferují). Cílem bylo zjistit, jak si vlastně metoda simulace jako jedna z volných učebních aktivit (nebo také aktivit v rámci kooperativního učení) stojí v komparaci s ostatními různým stupněm učitelem řízenými aktivitami. Poslední část Levinova dotazníku se zaměřila na *zkoumání komunikační ostýchavosti*. V této části dotazníku se opět jednalo o škálování, v rámci 7 položek studenti vyjadřovali úroveň své úzkosti (ostýchavosti) při používání 1. cizího jazyka ve výuce na škále od 1 = naprosto nesouhlasím do 5 = naprosto souhlasím s daným výrokem.

Druhý typ dotazníku byl dotazník *PRCA-24* (použitý např. ve výzkumu Mc Croskeyho 1984) zaměřený na *zjišťování obecné míry komunikační ostýchavosti* u respondentů v mateřském jazyce. Dotazník obsahuje 24 otázek seskupených do čtyř významových podoblastí (skupinová diskuze, setkání, interpersonální konverzace, mluvení na veřejnosti), z nichž každá je charakterizována 6 položkami. Dotazník v uvedené baterii otázek obsahuje též položky, které se ptají na identickou či velmi blízkou informaci, čímž se zvyšuje reliabilita celého dotazníku. Respondenti označovali pro měření komunikační ostýchavost na Likertově škále (1 = absolutně souhlasím, 5 = absolutně nesouhlasím) stupeň, do jaké míry se jich řady výroků týkají.

Odpovědím respondentů jsme přidělili číselné hodnoty, podle vzoru: absolutně souhlasím = 1 bod, souhlasím = 2 body, nevím = 3 body, nesouhlasím = 4 body, absolutně nesouhlasím = 5 bodů. Následující tabulka pojmenovává jednotlivé sledované podskupiny a též formuli skórování jednotlivých podskupin.

Tab. č. 13 Skórování podoblastí v dotazníku

<b>Podoblasti - kontexty</b>	<b>Skórování podskupin</b>
<b>Skupinová diskuze</b>	<b>18 + skóre z otázek 2, 4, 6</b> <b>- skóre z otázek 1, 3 a 5</b>
<b>Setkání</b>	<b>18 + skóre z otázek 8, 9 a 12</b> <b>- skóre z otázek 7, 10 a 11</b>
<b>Interpersonální konverzace</b>	<b>18 + skóre z otázek 14, 16 a 17</b> <b>- skóre z otázek 13, 15 a 18</b>
<b>Mluvení na veřejnosti</b>	<b>18 + skóre z otázek 19,21 a 23</b> <b>- skóre z otázek 20, 22 a 24</b>

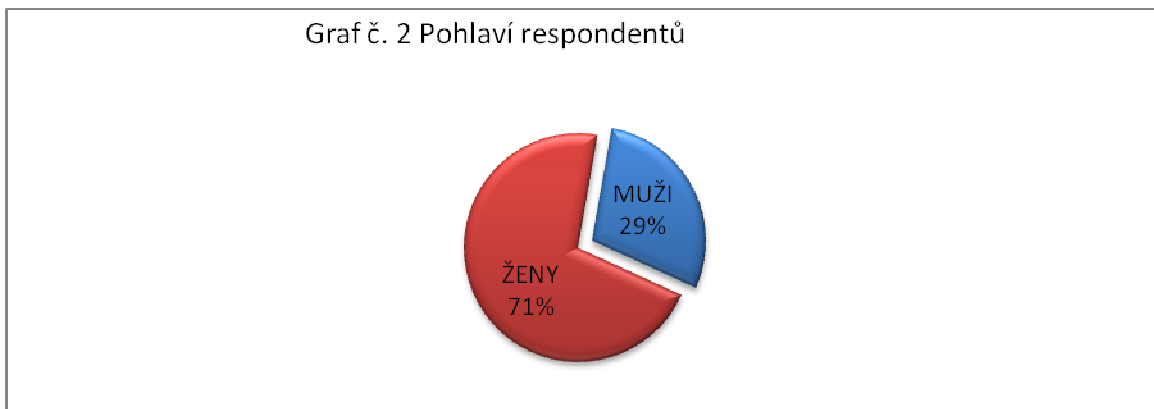
Sčítány jsou ty skupiny otázek, které mají kladné vyjádření ve smyslu pozitivní komunikace, odčítány jsou typy otázek vyjadřující spíše obavu z komunikace. Skóre všech 4 kontextů se mohou pohybovat v rozmezí od 6 do 30. Každé skóre nad 18 vyjadřuje indikaci určité úrovně komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce.

## 7.2 VÝSLEDKY DAT DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ A JEJICH VYHODNOCENÍ

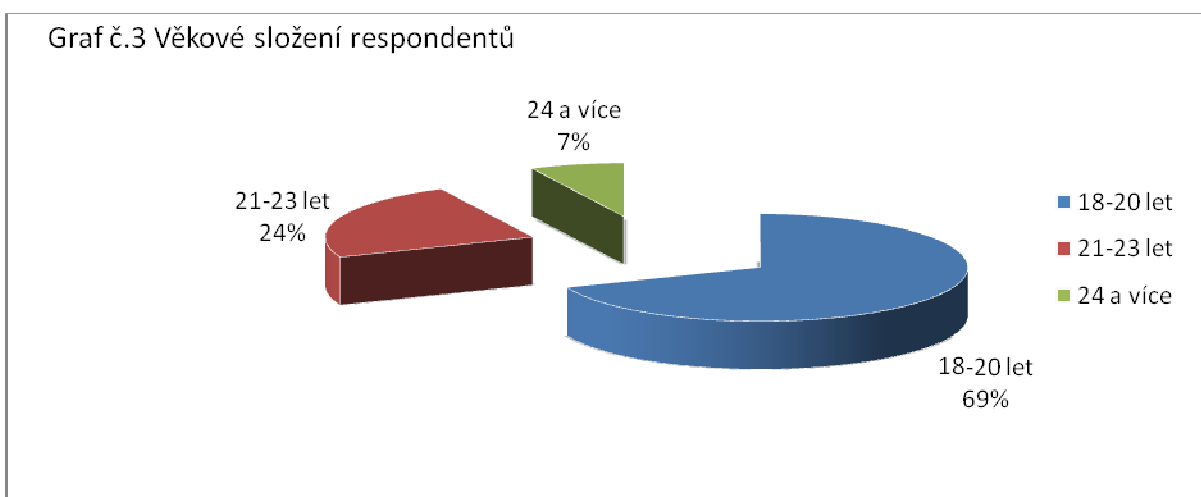
V dotazníkovém šetření bylo *osloveno celkem 328 studentů*. Vzhledem k tomu, že byly dotazníky distribuovány ve výuce vyučujícím a po vyplnění od studentů hned vybírány, činila návratnost dotazníků 100%. Nejprve uvedeme základní údaje o dotazovaných respondentech, vzešlé z dotazníků. Poté zpracujeme výsledky každého dotazníku zvlášť v souvislosti s jejich vztahem k verifikaci hypotéz.

### A) Základní údaje o respondentech

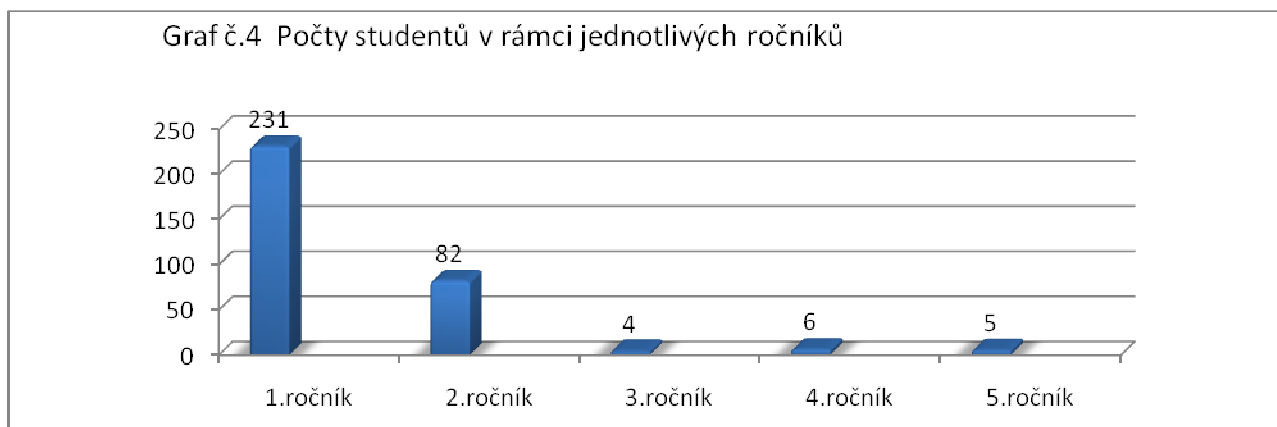
- pohlaví respondentů
- věk respondentů
- ročník



Z celkového počtu respondentů bylo v našem výzkumném šetření cca o 2/3 více studentek (N = 223) než studentů (N = 95).



Věkové rozvrstvení respondentů přibližně odpovídá jejich příslušnosti ke studijnímu ročníku. Nejčastěji zastoupenou věkovou kategorií byla kategorie 18–20 let, (celkem 226 studentů, tj. 68,9 %). Věkovou kategorii 21– 23 let zahrnuje 23,8 % respondentů (konkrétně 78 studentů), do poslední, nejstarší věkové kategorie 24 let a více patří 7,3 % (24 respondentů).



V našem výzkumu byli nejvíce zastoupeni studenti 1. ročníku, a to téměř ze  $\frac{3}{4}$  (231 studentů, 70,4%) kteří v letním semestru vždy absolvují výuku prvního cizího jazyka (angličtiny nebo němčiny). Druhý ročník je druhou nejpočetnější kategorií s celkem 82 studenty (25%), další zastoupení ročníků je již zanedbatelné, celkově tvoří 4,5%: 3. ročník – 4 respondenti (1,2%), 4. ročník – 6 studentů (1,8%), 5. ročník – 5 studentů (1,5%). Jedná se hlavně o studenty navštěvující výběrové kurzy, ve kterých bylo prováděno výzkumné šetření.

Rozdělení studentů podle jejich studovaného 1. cizího jazyka bylo následující. Zatímco 1. cizí jazyk - němčinu studovalo z celkového počtu 328 studentů v rámci svých seminářů 144 studentů, u angličtiny to bylo 184 studentů. Toto rozdělení respondentů podle studovaného 1. cizího jazyka odpovídá přibližně celkovému skutečnému rozdělení všech studentů, neboť na FSE UJEP studuje AJ jako 1. cizí jazyk vždy o cca 15 – 20% více studentů než NJ jako svého 1. cizího jazyka.

### **B) Výchozí data pro ověřování hypotéz**

Z Levinova dotazníku vyhodnocujeme data týkající se úrovně *motivace učít se 1. cizí jazyk*, úrovně dosažené *kompetence v 1. cizím jazyce*, *preferenze metody simulace* a úrovně *komunikační ostýchavosti v cizích jazycích*. Dotazník PRCA-24 vyhodnocuje data o *komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce*.

### **ÚROVEŇ MOTIVACE UČIT SE 1. CIZÍ JAZYK**

Z následující tabulky úrovně motivace vyplývá (tab. č. 14), že nejvíce studentů dosahuje silné motivace učít se daný cizí jazyk, na druhém místě je motivace průměrná. Pokud sjednotíme úroveň silné a velmi silné motivace, zjistíme, že takovou motivaci ve

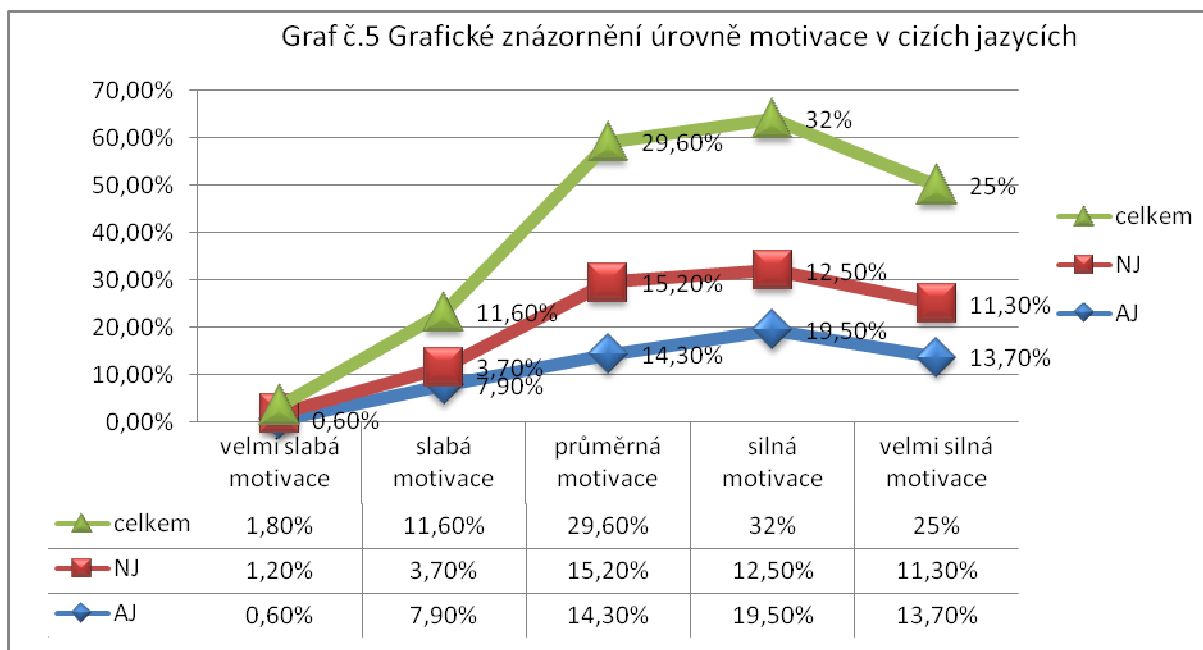


vztahu k cizímu jazyku má více než 50 % (konkrétně 57%) respondentů. Slabou či velmi slabou motivaci má dohromady necelých 14 % oslovených studentů.

Tab. č. 14 Úroveň motivace učit se 1. cizí jazyk (AJ, NJ)

Úroveň motivace učit se cizí jazyk	AJ	NJ	celkem
	abs. počet	abs. počet	abs. počet
velmi slabá motivace	2	4	6
slabá motivace	26	12	38
průměrná motivace	47	50	97
silná motivace	64	41	105
velmi silná motivace	45	37	82
<b>Celkem</b>	<b>184</b>	<b>144</b>	<b>328</b>

Jak je patrné z následujícího grafického znázornění (graf č. 5), celková křivka úrovně motivace exponenciálně roste, svého vrcholu dosahuje na úrovni průměrné motivace, poté roste již jen pozvolna na úroveň silné motivace a klesá na úroveň velmi silné motivace.



Podíváme-li se na rozvržení jazyků ve vztahu k dosažení motivační úrovně, vyšší motivace dosahují studenti angličtiny jako 1. cizího jazyka. U silné motivace je to 19,5% oproti stejnému stupni v němčině (12,5%). Nejvyšším dosaženým stupněm v němčině jako v 1. cizím jazyku je průměrná motivace (23,8%) oproti takřka inverznímu stavu v angličtině (15,9%). Avšak zatímco druhý nejvyšší stupeň motivace u studentů NJ je silná motivace, u studentů AJ je druhém místě průměrná motivace. V případě NJ se jedná o progresivní úroveň motivace (průměrná – silná – velmi silná motivace).

### ÚROVEŇ JAZYKOVÉ KOMPETENCE V 1. CIZÍM JAZYCE

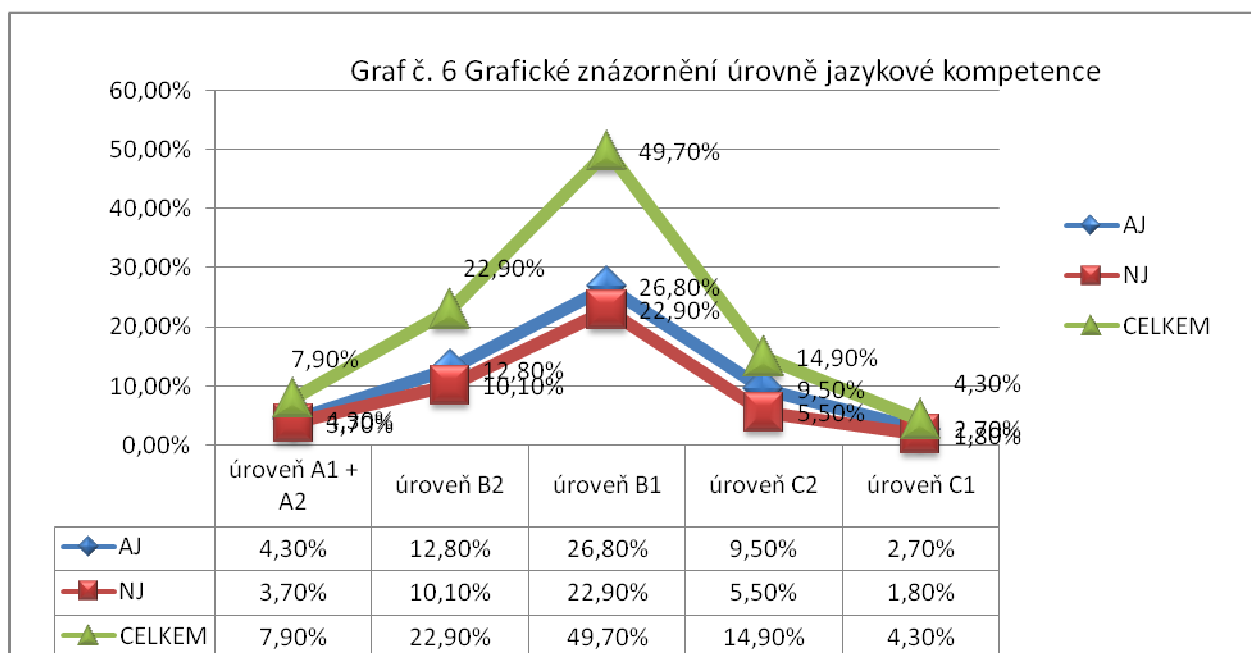
Většina studentů (téměř 50 %), viz tab. č. 15, hodnotí svou dosaženou subjektivně vnímanou kompetenci v daném cizím jazyce na úrovni středně pokročilé a to v obou jazycích (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky – zkratka SERR – úroveň B2), na druhém místě potom úroveň pokročilou až velmi pokročilou (podle SERR úroveň C1 – C2). V komparaci obou jazyků vyznívá angličtina o něco lépe, neboť procentuální vyjádření sloučené úrovně C1 + C2 je u AJ o poznání vyšší (12,2%) než u NJ (7,3%).

Tab. č. 15 Úroveň jazykové kompetence v 1. cizím jazyce<sup>110</sup>

Úroveň kompetence v CJ	AJ	NJ	celkem
	abs. čet	abs. čet	abs. čet
A1 + A2 (uživatel základů cizího jazyka)	14	12	26
B1	42	33	75
B2 (samostatný uživatel)	88	75	164
C1	31	18	49
C2 (zkušený uživatel)	9	6	14
<b>Celkem</b>	<b>184</b>	<b>144</b>	<b>328</b>

Nepochybně zarážející je zjištěný fakt (viz graf č. 6), že relativně vysoký počet studentů (téměř 8%) vnímá svou kompetenci v daném jazyce pouze na začátečnické, příp. základní úrovni (odpovídající podle SERR úrovni A1-A2). Výuka 1. CJ je svým charakterem orientována na odborně zaměřené oblasti v cizích jazycích (marketing, finanční trhy apod.), kde studentům pouze znalost základní slovní zásoby či začátečnická úroveň jazykové kompetence v daném jazyce rozhodně nemůže vystačit. Tento údaj by

spíše nasvědčoval „vrozenému“ podceňování svých schopností a nedostatku sebedůvěry, a tím pádem v konečném důsledku i podhoubí pro vznik a rozvoj komunikační ostýchavosti u studentů.



### PREFERENCE METODY SIMULACE

Další údaj, který jsme zpracovávali a interpretovali z Levinova dotazníku je preference vybraných učebních aktivit. Z Chaudronovy taxonomie jsme zvolili pro každý typ učební aktivity charakteristické metody či činnosti, které jsou též aplikovatelné ve výuce cizích jazyků. V následující tabulce č. 16 je uvedena relativní četnost preferenční úrovně dané učební aktivity.

Tab. č. 16 Preference vybraných volných, polořízených a řízených učebních aktivit

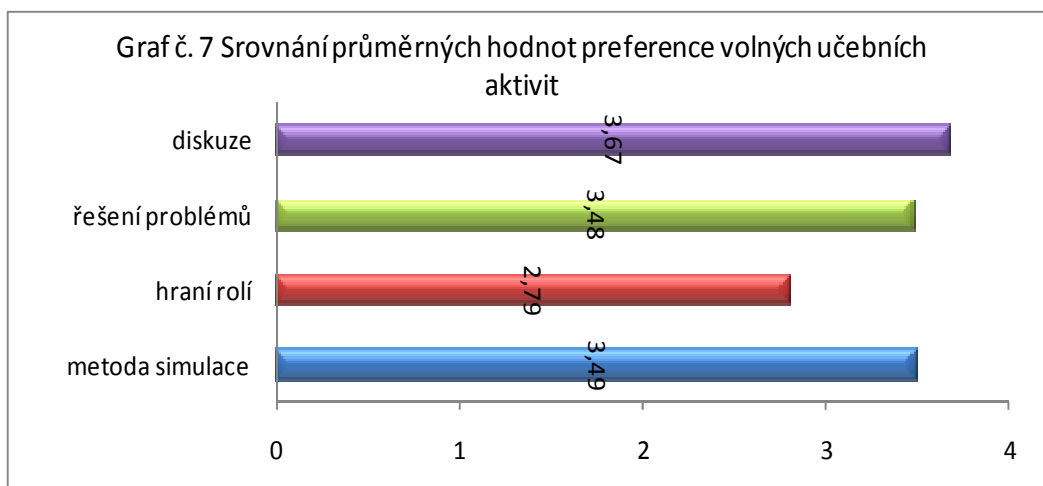
N = 328	1 nejméně	2	3	4	5 nejvíce
<b>Volné učební činnosti</b>					
<b>Metoda simulace</b>	3,3%	14,9%	33,5%	25,9%	22,2%
<b>Hraní rolí</b>	10,1%	29,9%	35,7%	19,8%	4,5%

<b>Řešení problémů</b>	4,3%	9,8%	34,1%	36,9%	14,9%
<b>Diskuze</b>	4,6%	5,5%	29,6%	39,3%	21%
<b>Polořizené učební činnosti</b>					
<b>Brainstorming</b>	16,8%	17,9%	16,5%	28,4%	20,4%
<b>Informační výměna</b>	12,8%	17,1%	27,1%	19,2%	23,8%
<b>Souhrnná zpráva</b>	11,9%	12,5%	23,5%	26,2%	25,9%
<b>Příprava</b>	11,3%	18,6%	19,2%	21,9%	29%
<b>Řízené učební činnosti</b>					
<b>Překlad</b>	18,9%	95,2%	25,6%	23,8%	16,5%
<b>Diktát</b>	27,2%	18%	20,4%	19,5%	14,9%
<b>Testování</b>	14,3%	23,5%	25,6%	24,7%	11,9%
<b>Čtení nahlas</b>	26,2%	25,3%	18%	17,1%	13,4%

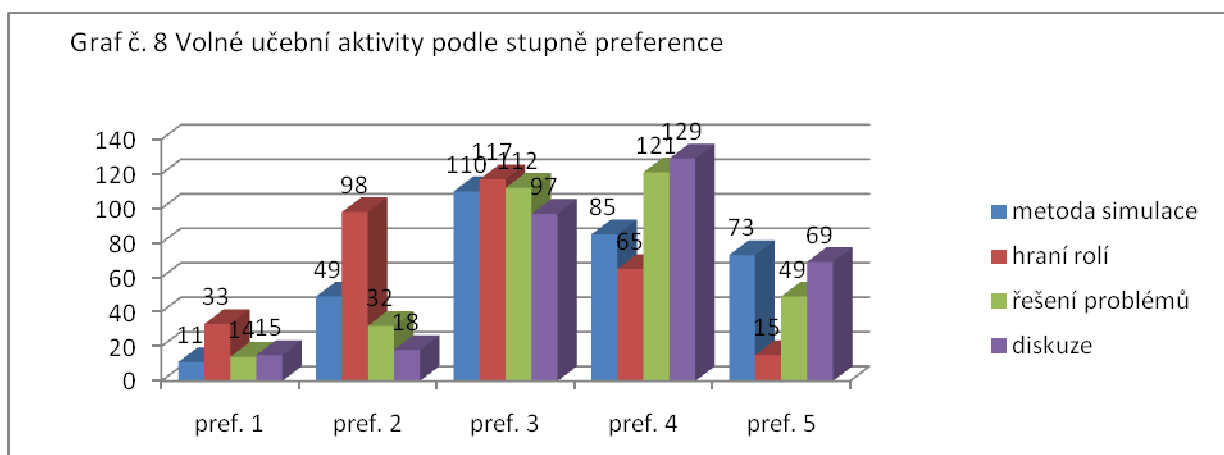
Tab. č. 17 Preference učebních aktivit – srovnání podle pořadí průměru preference

<b>PREFEROVANÉ AKTIVITY STUDENTŮ V RÁMCI VÝUKY</b>		<b>x</b>
1 diskuze		3,67
2 metoda simulace		3,49
3 řešení problémů		3,48
4 souhrnná zpráva		3,42
5 příprava		3,39
6 informační výměna		3,24
7 brainstorming		3,18
8 překlad		3,03
9 testování		2,96
10 hraní rolí		2,79
11 diktát		2,77
12 čtení nahlas		2,66

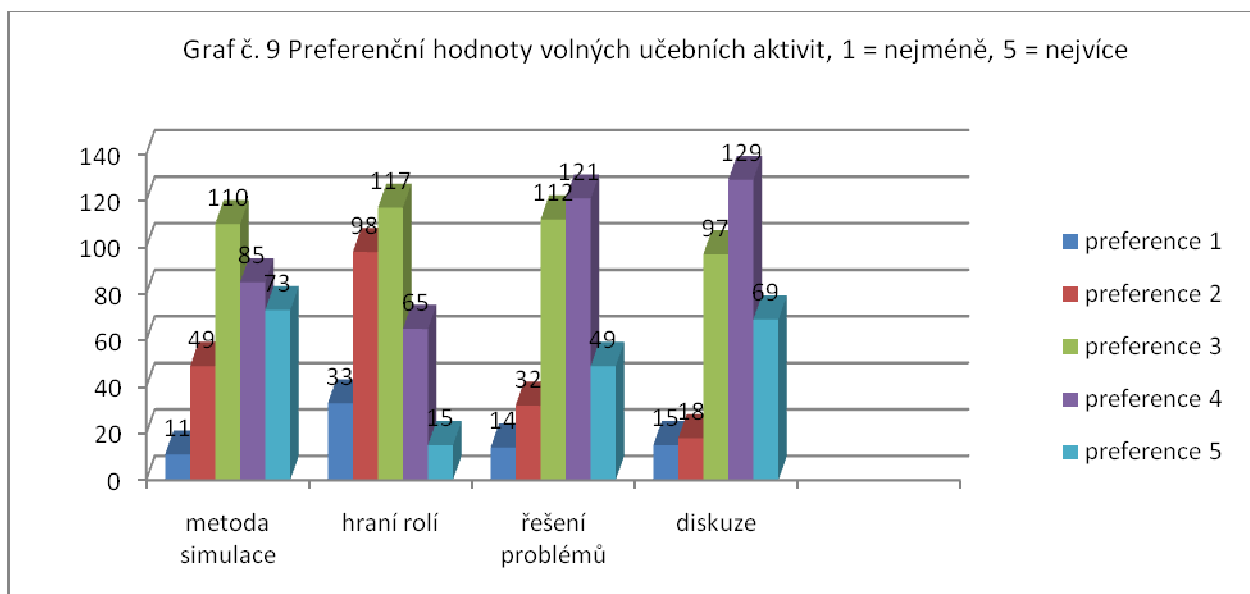
Při celkovém srovnání pořadí podle preference volných, řízených a polořizených aktivit je pozoruhodný preferenční propad metody hraní rolí (viz tab.č.17). Vysvětlujeme si to tím, že studenti pravděpodobně přisuzují této metodě neadekvátnost v rámci jejího postavení a použití v terciárním vzdělávání, především vzhledem k rozvinutému stupni rozumových vlastností a schopností studentů. Naopak překvapující byla pro nás relativně vysoká preference překladu, jako jedné z řízených aktivit ( $x = 3,03$ ), což si vysvětlujeme tím, že studentům je na základě překladu umožněna promptní zpětná vazba ke zjištění svých nedostatků i dosavadní aplikační úrovně znalostí gramatických pravidel. Více se k jednotlivým aktivitám, které sloužili spíše pro komparující účel, již vyjadřovat nebudeme, neboť nejsou předmětem našeho zkoumání v rámci této práce a náš výzkum se na ně v širším měřítku nezaměřoval.



Pokud jde o volné učební aktivity založené na kooperativní činnosti, z obou tabulek i z výše uvedeného grafického znázornění (č. 7) vyplývá jejich silná preference. Vzhledem k tomu, že metoda simulace v sobě zahrnuje obě výše zmíněné aktivity (tj. řešení problémů a diskuze), lze tedy říci, že metoda simulace patří mezi studenty k nejvíce preferovaným učebním aktivitám. Jak je uvedeno na následujícím grafu (č. 8), nejkonzistentnější preference těchto volných učebních aktivit (metod konstruktivismu) je, podle očekávání, na průměrné pozici. Se zvyšující se hodnotou preference se zvyšuje i četnost volby této hodnoty.



Preferenční úrovně u metody simulace jsou nejvíce konzistentní. Vidíme (graf č. 9), že je zde nejvíce zastoupena nejvyšší preferenční úroveň (hodnota 5).



### ÚROVEŇ KOMUNIKAČNÍ OSTÝCHAVOSTI V CIZÍCH JAZYCÍCH

Při zpracování údajů z Levinova dotazníku týkajících se míry komunikační ostýchavosti<sup>111</sup> studentů ve vztahu k jejich 1. cizímu jazyku, můžeme vycházet z rozdělení všech 7 položek na 2 tematické části. První část (pol. 1-3) se týká údajů o obecné úrovni komunikační ostýchavosti, o pocitech vyplývajících ze subjektivního vnímání cizojazyčné komunikace v 1. cizím jazyku. Druhá část (pol. 4-7) popisuje komunikační ostýchavost již s ohledem na určitý konkrétní kontext, např. při diskuzi o gramatice, o běžných tématech, o testech a při projednávání administrativních záležitostí. Hodnoty uvedené v tabulce vyjadřují absolutní a relativní četnost škálovaných odpovědí.

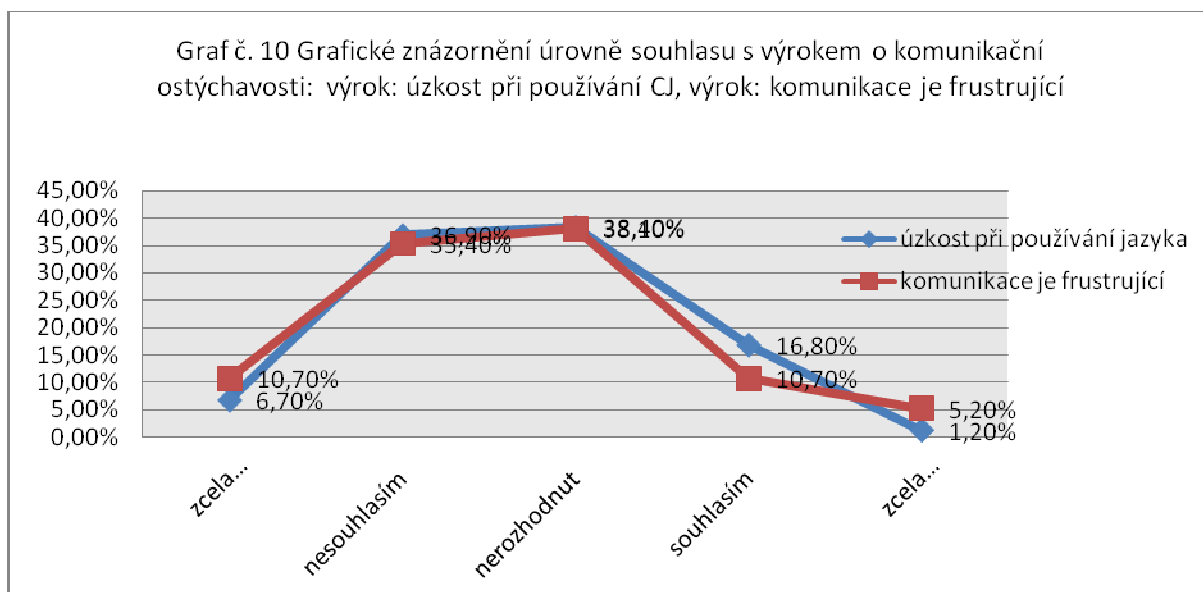
Tab. č. 18 Úroveň souhlasu s výroky ohledně ostýchavosti při používání cílového jazyka

Ostýchavost u cizího jazyka ( N = 328)	Úroveň souhlasu s daným výrokem					x	
	zcela nesouhlasím	1	2	3	4		5
Položky 1-7						souhlasím	
1. Ostýchavost při používání cizího jazyka		22 (6,7%)	121 (36,9%)	126 (38,4%)	55 (16,8%)	4 (1,2%)	2,73
2. Komunikace je frustrující		35 (10,7%)	116 (35,4%)	125 (38,1%)	35 (10,7%)	17 (5,2%)	2,70
3. Užití CJ místo svého MJ		26 (7,9%)	109 (33,2%)	113 (34,5%)	59 (18%)	21 (6,4%)	3,07
4. Během diskuze o		49	92	123	51	13	3,42

tématu	(14,9%)	(28,1%)	(37,5%)	(15,5%)	(4%)	
5. Během diskuze o gramatice CJ	36 (11%)	110 (33,5%)	131 (39,9%)	40 (12,2%)	11 (3,4%)	2,77
6. Během diskuze o testech, při zkoušení	40 (12,2%)	117 (35,7%)	123 (37,5%)	42 (12,8%)	6 (1,8%)	2,59
7. Při projednávání administrativních informací	58 (17,7%)	123 (37,5%)	111 (33,8%)	29 (8,8%)	7 (2,1%)	3,15

Celá tabulka ukazuje v absolutních i relativních součtech četnosti odpovědí, které souvisejí s komunikační ostýchavostí. Z těchto údajů je zřejmé, že studenti vnímají komunikaci v rámci 1. cizího jazyka za užitečný stimul, pokud mají v komunikaci volit mezi cizím a mateřským jazykem ( $x = 3,06$ ), současně ale vyjadřují relativně vysokou hodnotu komunikační ostýchavosti, ( $x = 2,73$  – ostýchavost při používání cizího jazyka = komunikace v cizích jazycích je pro ně frustrující  $x = 2,70$ ). Pokud jde o tematický kontext, v něm se úroveň souhlasu vždy na hranici mezi škálou 2-3 nejvíce přibližuje položka – diskuze o gramatice cizích jazyků a diskuze o testech. Zde si pravděpodobně studenti představili procvičování gramatiky 1. cizího jazyka, která není nikterak jednoduchá, neboť je zaměřena na její výskyt v odborném stylu.<sup>112</sup>

Obdobným případem je i položka – úzkost během diskuze o testech, zkoušení – to je sám o sobě pro studenty jistě vždy stresující okamžik, nehledě na předmět či obor, proto se více studentů k této položce vyjádřilo souhlasně. Celkem 111 studentů se vyjádřilo neutrálně k poslední položce, kterou jsme do dotazníku zařadili i přesto, že v 1. cizím jazyce ve výuce příliš často neprojednáváme administrativní záležitosti, proto pravděpodobně také to vysoké procento neutrálních odpovědí. Procentuální vyjádření prvních dvou položek je uvedeno v následujícím grafickém znázornění (graf č. 10).

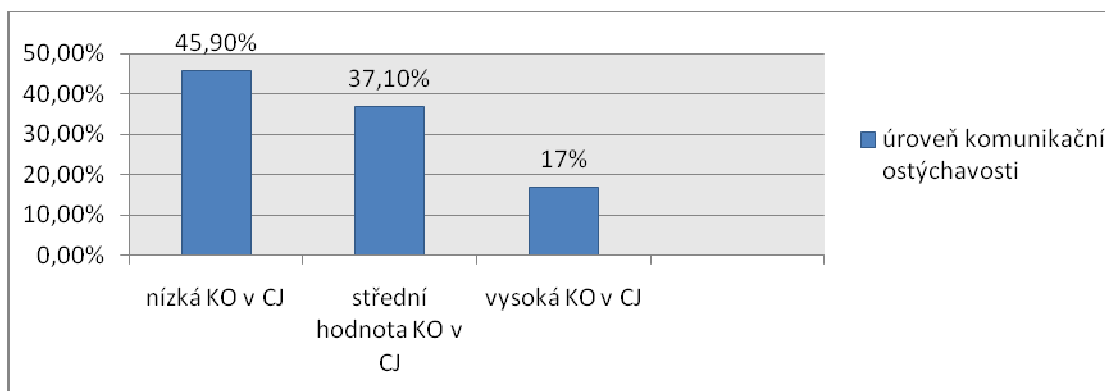


Grafické znázornění procentuálního vyjádření úrovně souhlasu s daným výrokem se v obou případech takřka překrývá. Komunikační ostýchavost v cizích jazycích tvoří na základě procentuálního vyjádření těchto dvou výpovědí<sup>113</sup> necelých 20%, tedy přibližně 1/5 respondentů. Pokud sečteme pro oba typy výroku jejich krajní hodnoty (úroveň 1+2, úroveň 4+5) a navzájem porovnáme ( $43,6\% \times 18\%$ ,  $46,1\% \times 15,9\%$ ), zjistíme, že úroveň nesouhlasu s daným výrokem převyšuje úroveň souhlasu, tedy je více studentů (cca o ¼), kteří ostýchavost v cizích jazycích vůbec nepocítují. Jsou to tedy ti studenti, kteří naopak vyjadřují pozitivní variantu zkoumaného jevu, tedy ochotu komunikovat.

Pokud sečteme ze všech 7 položek uvedených v tabulce č. 20 krajní hodnoty procentuálního vyjádření nesouhlasu (hodnoty 1+2) a krajní hodnoty vyjádření souhlasu s daným výrokem (hodnoty 4+5) se zachováním středové, neutrální hodnoty 3 a vytvoříme průměrné procentuální vyjádření těchto hodnot, zjistíme (jak vyplývá z grafu č. 14), že nízkou úroveň komunikační ostýchavosti v cizích jazycích přiznává necelých 46 % studentů, střední hodnotu 37% a vysokou úroveň komunikační ostýchavosti v cizích jazycích zažívá 17% dotázaných studentů.

Graf č. 11 Celkové procentuální vyjádření úrovně komunikační ostýchavosti v cizích jazycích



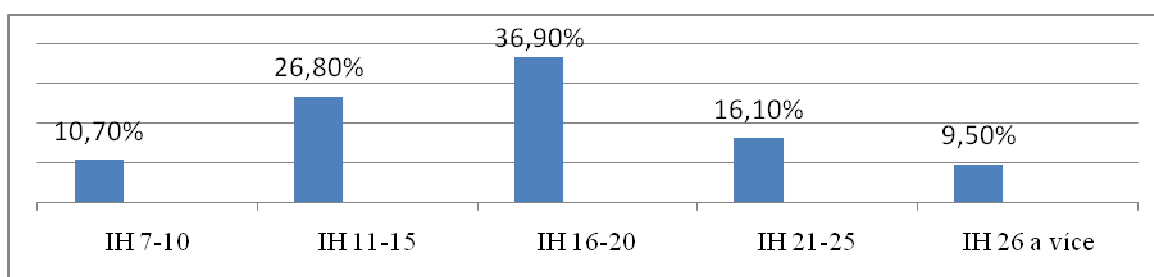


Protože charakter všech položek v dotazníku byl totožný<sup>114</sup>, od nejnižší míry komunikační ostýchavosti (hodnota 1) po nejvyšší úroveň (hodnota 5), provedli jsme prostý součet všech hodnot u jednotlivých položek a nadále již pracovali pouze s tímto součtem. Celková nejnižší úroveň komunikační ostýchavosti u studentů byla vyjádřena nejnižším součtem hodnot všech sedmi položek a činila sedm bodů, nejvyšší úroveň komunikační ostýchavosti potom 35 bodů.<sup>115</sup> V našem šetření se 7-mi bodové hranice nedotkl nikdo, nejnižší zaznamenaná hodnota byla 8 bodů (u 1 respondenta), nejvyšší hodnota pak 33 (taktéž v 1 případě). Krajní hodnoty se tedy v našem šetření nevyskytly vůbec. Celkové rozvrstvení zaznamenaných hodnot, které jsme rozdělili do 5 kategorií, podle výskytu, ukazuje následující tabulkové i grafické vyjádření.

Tab. č. 19 Četnost sečtených zaznamenaných hodnot – tabulka

Interval hodnot	7 – 10	11-15	16-20	21-25	26 -
Počet případů	35	88	121	53	31

Graf. č. 12 Četnost sečtených zaznamenaných hodnot – procentuální vyjádření (IH = interval hodnot)



Z veličin uvedených v tabulce č. 19 i v grafu č. 12 je zřejmé, že krajní hodnoty (v našem případě součtem vzniklé hodnoty do 10 a nad 26) se vyskytují v nejnižší míře, naopak nejvíce byla zaznamenaná středová hodnota (celkem 121 případů). Do této středové hodnoty počet případů s určitým kategoriálním vyjádřením exponenciálně roste, poté již strmě klesá. Z grafu č. 12 vyplývá, že nejnižší úroveň komunikační ostýchavosti

(tedy hodnotu 1) ve svých vyjádřeních na jednotlivé položky volilo nejméně 35 studentů, obdobný počet – 31 studentů (jejichž součet hodnot činí 26 a více, tedy musely zde být použity minimálně druhý nejvyšší stupeň komunikační ostýchavosti – hodnota 4) nejvíce volilo pro vyjádření své odpovědi hodnotu 5, tedy hodnotu nejvyšší komunikační ostýchavosti.

Celkový součet hodnot nad 30 je zaznamenán v 7 případech, z toho 3 x hodnota 31, 3 x hodnota 32, a 1 x hodnota 33. Tedy v těchto případech byla nejčastěji (minimálně 3 x, v ostatních případech až 4 x a 5 x) užitá nejvyšší hodnota (tj. 5) pro vyjádření nejvyšší míry komunikační ostýchavosti v cizích jazycích.

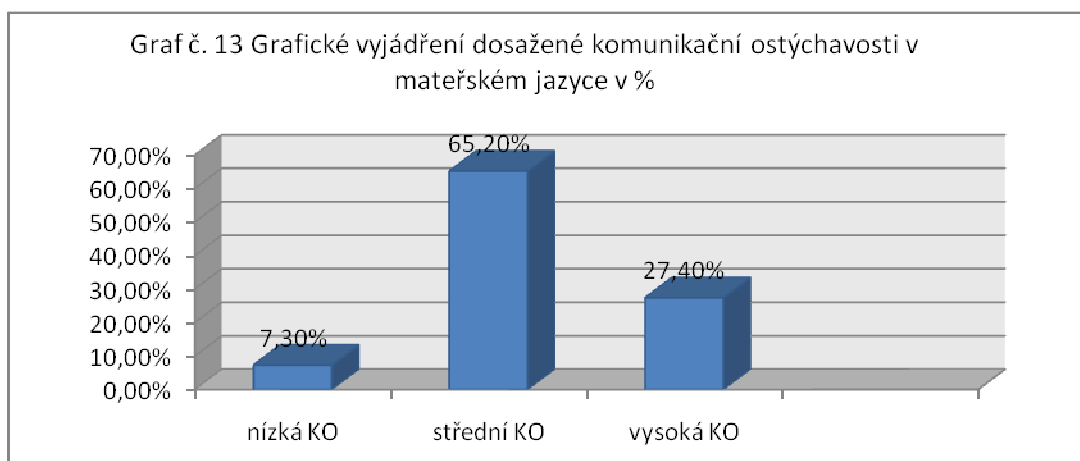
Předpokládali jsme, že nejčastěji zaznamenávanou hodnotou vzniklou součtem hodnot z jednotlivých položek bude hodnota 21, vzniklá prostým součtem středových hodnot, tj. že studenti ve většině případů nebudou schopni popsat, resp. číselně vyjádřit míru své subjektivně vnímané komunikační ostýchavosti, a proto budou volit průměrnou hodnotu, která může také kromě vyjádření průměrné míry vyjadřovat i určité stanovisko nerozhodnutí či odpověď „nevím“. Tato hodnota byla zaznamenána celkem ve 28 případech, avšak v šetření se vyskytla jiná hodnota v daleko vyšší míře. Hodnota 19 (tj. celkový součet zvolených hodnot 1 – 5), byla naměřena celkem ve 34 případech.<sup>116</sup>

#### ÚROVEŇ KOMUNIKAČNÍ OSTÝCHAVOSTI V MATEŘSKÉM JAZYCE

Dotazník PRCA-24 byl rozdělen do 4 podoblastí, každá byla charakterizována 6 položkami. Skórováním všech 24 položek seskupených do 4 podoblastí a jejich sečtením bylo možné dosáhnout hodnot v rozmezí od 6 do 30 bodů, viz tab. skórování č. 13, uvedená výše. Nejkrajnějších hodnot 6-8 (tedy takřka nulové úrovně komunikační ostýchavosti) nedosáhl nikdo, nejnižší zaznamenaná úroveň v našem šetření dosahuje hodnoty 9. Stejně tak nedosáhl nikdo nejvyšší možné úrovně, tedy 30 bodů pro vyjádření velmi vysoké komunikační ostýchavosti u jednotlivých podoblastí (nejvyšší úroveň zaznamenaná v našem šetření byla 28). Skóry jednotlivých podoblastí jsme sečetli, viz tabulka č. 20. Nejnižší zaznamenané skóre v našem šetření činilo 39, naopak nejvyšším bylo skóre 104. Skóre nacházející se v rozmezí 24 – 55 bodů indikovaly nízkou úroveň komunikační ostýchavosti, skóre v intervalu 56 – 83 bodů indikovaly střední úroveň komunikační ostýchavosti a skóre od 84 do 120 bodů vyjadřovaly vysokou úroveň komunikační ostýchavosti.

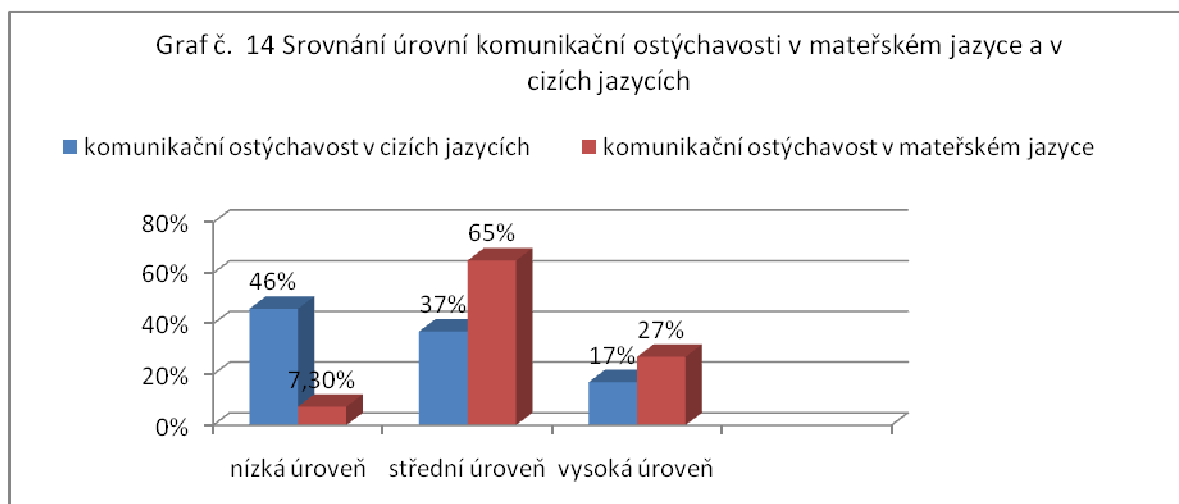
Tab. č. 20 Dosažené úrovně komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce

<b>Komunikační ostýchavost</b>	<b>Nízká KOM OST 24 – 55 bodů</b>	<b>Střední KOM OST 56 – 83 bodů</b>	<b>Vysoká KOM OST 84 – 120 bodů</b>
<b>Celkové skóre komunikační ostýchavosti N = 328</b>	<b>24 respondentů</b>	<b>214 respondentů</b>	<b>90 respondentů</b>



Můžeme konstatovat, že komunikační ostýchavost u sledovaných studentů dosahuje nejčastěji střední, tj. průměrné hodnoty, avšak druhý nejvyšší počet zaznamenaných případů spadá již do kategorie vysoké komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce. Pouze necelých 10 % respondentů (celkem 24, tj. 7,3%) vykazuje nízkou nebo velmi nízkou úroveň komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce.

Pokud porovnáme výše uvedený graf č. 17 s grafickým vyjádřením celkové průměrné komunikační ostýchavosti v cizích jazycích (graf 14), zjistíme, že studenti daleko více přiznávají svou komunikační ostýchavost v mateřském jazyce než v jazyce cizím.



### 7.3 VYHODNOCENÍ ÚDAJŮ VZTAHUJÍCÍCH SE K HYPOTÉZÁM

Veškeré statistické ověřování platnosti vztahů mezi proměnnými zjištěných z výsledků dotazníkového šetření bylo založeno na záznamu a statistickém zpracování údajů pomocí počítačového programu Statistica (Statsoft).

#### 7.3.1 Vyhodnocení údajů vztahujících se k hypotéze 1 a jejím podhypotézám

**Hypotéza 1: Míra studenty preferované metody simulace závisí na úrovni jejich vybraných vnitřních charakteristik.**

##### Vztah preference simulace x úroveň motivace

Pro vyjádření vztahu obou proměnných jsme použili chí-kvadrát a test nezávislosti.<sup>117</sup>

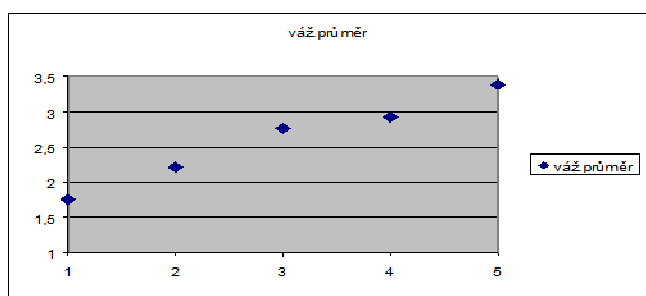
Bylo zjištěno, že metodu simulace nejvíce preferují studenti s velmi silnou až silnou motivací učit se daný cizí jazyk. Jedná se v podstatě o přímou úměru – čím vyšší motivace učit se cizí jazyk, tím vyšší preference metody simulace.

Tab. č. 21 Struktura studentských preferencí metody simulace ve vztahu k úrovni motivace studentů učit se daný cizí jazyk

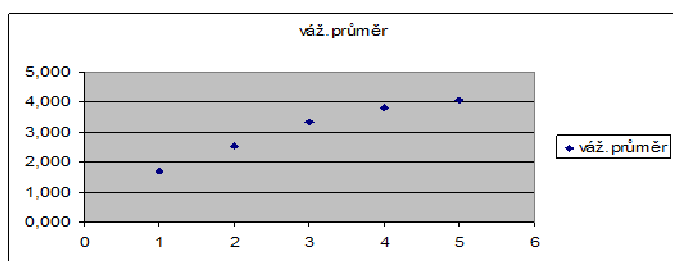
Preferenze metody simulace	Úroveň motivace					Celkový součet
	1	2	3	4	5	
1	2	3	3			8
2	4	16	11	2	3	36
3		16	43	36	23	118
4		2	32	48	23	105
5		1	8	19	33	61
Celkový součet	6	38	97	105	82	328

Z tabulky č.21 je zřetelný rostoucí trend hodnot, potvrzují jej i rostoucí hodnoty tabulky po diagonále. Stoupající tendence je potvrzena i následujícím grafickým vyjádřením váženého průměru obou proměnných.

Graf č. 15 Vážený průměr preference metody simulace



Graf č. 16 Vážený průměr úrovně motivace



Platí tedy, že se zvyšující se hodnotou preference simulace vzrůstá též úroveň motivace. Tento vztah platí i naopak, tedy že s rostoucí úrovní motivace je zaznamenatelná i stoupající míra preference metody simulace. Můžeme tedy konstatovat, že z tabulky vyplývající vztah přímé úměry mezi úrovní motivace studentů učit se daný jazyk a mírou preference učební činnosti v rámci metody simulace ve výuce cizího jazyka je platný.

Vypočítaná p-hodnota je velmi nízká,  $p = 2,24726E-22$ , takže nulová, proto se zamítá testová hypotéza o nezávislosti obou proměnných, tedy úrovní jazykové kompetence a mírou preference metody simulace. Byla tedy prokázána závislost mezi oběma proměnnými.

Závěrem můžeme konstatovat, že podhypotéza 1.1.1. vztahující se k této části šetření byla ověřena jako platná. Platí tedy, že existuje přímá úměra mezi mírou studenty preferované metody simulace a úrovní jejich vnímané motivace.

### Vztah preference simulace x úroveň kompetence

Šetření bylo statisticky ověřeno pomocí metody chí-kvadrát testu nezávislosti.

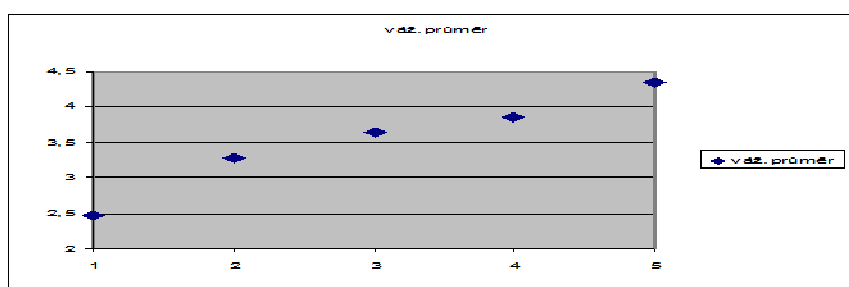
Tab. 22 Struktura studentských preferencí metody simulace ve vztahu k úrovni CJ kompetence studentů <sup>118</sup>

Preference metody simulace	Úroveň kompetence					celkový součet
	1	2	3	4	5	
1	3	4	1			8
2	11	7	17	1		36
3	9	34	54	18	3	118
4	3	24	58	17	3	105
5		6	34	13	8	61
Celkový součet	26	75	164	49	14	328

Tabulka vyjadřující vztah mezi dvěma proměnnými – úrovní dosažené studenty vnímané kompetence v cizích jazycích a preferencí metody simulace vykazuje tedy rostoucí tendenci obou proměnných. Z tabulky vyplývá, že metodu simulace preferují nejvíce studenti s dosaženou pokročilou až více pokročilou úrovní dané kompetence. Předpokládali jsme, což lze z této tabulky též vyčíst, že studenti sami sebe hodnotící na úrovni začátečnické dané jazykové kompetence, budou tuto metodu preferovat nejméně, což se také potvrdilo. Definovaný vztah můžeme opět vyjádřit přímou úměrou: čím vyšší dosažená subjektivně vnímaná a hodnocená kompetence, tím vyšší preference metody simulace.

Stoupající tendence je zaznamatelná i v grafech váženého průměru obou proměnných. Z obou grafů (graf č. 15 a č. 17) je prokazatelný nárůst hodnot, z počátku velmi strmý, poté mezi hodnotami 4 – 5 dochází k mírnému poklesu strmosti nárůstu, k jistému zvolnění či zpomalení, přesto je i zde nárůst hodnot zřejmý.<sup>119</sup>

Graf č. 17 Vážený průměr jaz. kompetence



Vzhledem ke skutečnosti, že p-hodnota dosáhla hodnoty  $p = 8,80243E-06$ , což je hodnota, která je menší než 0,05, blíží se nule, zamítá se proto hypotéza o nezávislosti na různých úrovních. Šetřením a následnou statistickou analýzou byla prokázána závislost mezi oběma proměnnými, tedy úroveň kompetence a míra preference metody simulace na sobě závisují.

Závěrem můžeme konstatovat, že podhypotéza 1.1.2 vztahující se k tomuto vyjádřenému vztahu je platná. Platí tedy, že existuje přímá úměra mezi mírou studenty preferované metody simulace a úrovní jejich vnímané cizojazyčné kompetence.

Z analýzy dotazníkového a následného statistického šetření dat jsme potvrdili, že podhypotézy 1.1.1. a 1.1.2 jsou platné. Platí, že pokud jsou platné podhypotézy hypotézy 1.1., platí že i tuto hypotézu můžeme považovat za platnou. Tedy bylo potvrzeno, že mezi mírou preference metody simulace studentů ve výuce a úrovní vnímané motivace a kompetence studenty existuje vzájemný vztah. Tento vztah prokázaly jednotlivé výše uvedené tabulky a statistická měření. Z toho vyplývá, že i **hlavní hypotéza 1 byla ověřena jako platná**. Míra studenty preferované a na kooperativním učení založené metody simulace závisí na úrovni jejich vybraných vnitřních charakteristik.

### 7.3.2 Vyhodnocení údajů vztahujících se k hypotéze 2 a jejím podhypotézám

**Hypotéza 2: Míra studentských preferencí metody simulace má vliv na percepci komunikační ostýchavosti studentů.**

Při ověřování hypotézy jsme rozdělili zpracovávání výsledků a jejich analýzu na dvě části vycházející z 2. hypotézy. Nejprve jsme zpracovali výsledky z podhypotézy 2.1 týkající se komunikační ostýchavosti v cizích jazycích (zjištěná data z Levinova

dotazníku), poté jsme analyzovali údaje k podhypotéze 2.2 o komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce (zjištěná data z dotazníku PRCA-24).

#### Vztah preference metody simulace a komunikační ostýchavosti v cizím jazyce

Hypotézu zkoumající vztah mezi úrovní komunikační ostýchavosti u studentů (v mateřském i cizím jazyce) a mírou jejich preference metody simulace, jsme zkoumali pomocí metody jednofaktorové analýzy rozptylu ANOVA.

Tab. č. 23 Četnost preference metody simulace podle míry komunikační ostýchavosti

Hodnoty	Sim 1 5	sim 2	sim 3	sim 4	sim
Počet hodnot					
N = 328	8	36	118	105	61
Průměrná hodnota	28,4	25,3	19,8	17	12,8
Střední hodnota	28,5	25	19	17	11
Nejvyšší hodnota	31	33	32	25	25
Nejnižší hodnota	24	15	9	8	9
Variační rozpětí	7	18	23	17	16

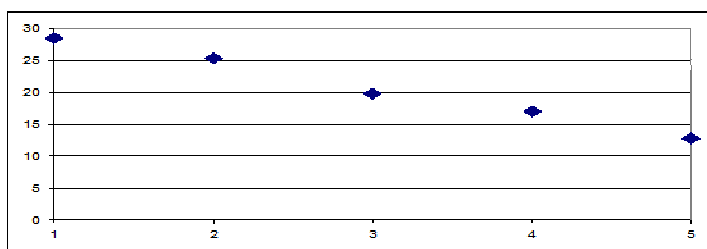
Z tabulky č. 23 je zřejmé, že průměrná i střední hodnota komunikační ostýchavosti se stoupající preferencí simulace klesá. Ostatně to vidíme i z celkové tabulky č. 23 a též z grafu váženého průměru daných hodnot (č. 18), ze kterých vyplývá, že nejvyšší míru komunikační ostýchavosti zaznamenáváme u nejnižší míry preference simulace a se stoupající mírou preference metody simulace klesá též subjektivně vnímaná úroveň komunikační ostýchavosti.

Tab. č. 24 Četnost preference metody simulace podle komunikační ostýchavosti v cizích jazycích, PMS = preference metody simulace

PMS	Počet	Součet	Průměr	Rozptyl
sim1	8	227	28,375	8,267857
sim2	36	911	25,30556	20,44683
sim3	118	2335	19,78814	16,66413
sim4	105	1782	16,97143	12,06648
sim5	61	782	12,81967	15,95027

Graf č. 18 Vážený průměr komunikační ostýchavosti a preference metody simulace





Naměřená p-hodnota ( $p = 7,45E-47$ ) vykazuje nižší hodnotu než je hladina významnosti 0,05, z čehož plyne, že hypotéza o závislosti obou proměnných byla potvrzena. Byla prokázána závislost veličiny komunikační ostýchavost na míře preference metody simulace.

Lze tedy konstatovat, že s vyšší mírou preference metody simulace klesá celková subjektivně pocíťovaná komunikační ostýchavost v cizích jazycích. Tedy čím vyšší je preference metody simulace, tím nižší úroveň komunikační ostýchavosti v cizích jazycích studenti dosahují. Podhypotéza 2.1 tedy byla potvrzena. Platí tedy, že existuje inverzní vztah mezi úrovní komunikační ostýchavosti u studentů v cizím jazyce a mírou jejich preference metody simulace.

#### Vztah preference metody simulace a dosažené úrovně komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce

Hypotézu 2 zkoumající obě dvě proměnné jsme zkoumali opět pomocí metody jednofaktorové analýzy rozptylu ANOVA.

Tabulka č. 25 vyjadřuje vztah mezi preferencí metody simulace označené hodnotami 1 – 5 (kde 1 = nejméně a 5 = nejvíce) a mírou komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce.

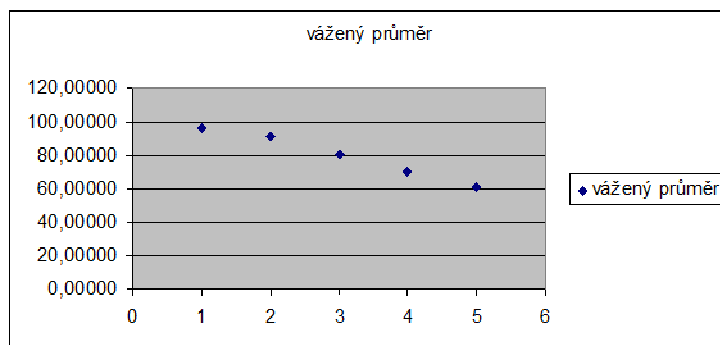
Tab. č. 25 Četnost preference metody simulace podle komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce, PMS = preference metody simulace

PMS	Počet	Součet	Průměr	Rozptyl
sim1	8	771	96,37500	54,26786
sim2	36	3291	91,41667	70,47857
sim3	118	9537	80,82203	98,09626
sim4	105	7349	69,99048	84,20183
sim5	61	3729	61,13115	105,2492

Průměrné skóre dosažené úrovně komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce ve vztahu k nejnižší úrovni preference metody simulace činí 96, což je nejvyšší hodnota

průměru. Další hodnoty průměru, skóre komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce tak, jak ukazuje tabulka, již s rostoucí mírou preference metody simulace klesají.

Graf č. 19 Vážený průměr komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce a v cizích jazycích. Osa x zaznamenává úroveň komunikační ostýchavosti v cizích jazycích, osa y poté komunikační ostýchavost v mateřském jazyce.



Pokud bychom tyto průměrné skóre hodnot měli zařadit do kategorií podle úrovně komunikační ostýchavosti, lze konstatovat následující: nejnižší dvě úrovně preference metody simulace (úrovně 1 a 2) spadají svým průměrným skórem do kategorie nejvyšší komunikační ostýchavosti, všechny ostatní preference metody simulace, od průměrné (hodnota 3) po nejvyšší (hodnota 4 a 5) odpovídají svým průměrným skóre kategorii střední úrovně komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce. Nízké úrovně v tomto průměrném vyjádření nebylo dosaženo. Z tabulky č. 25 i z grafu váženého průměru č. 19 vyplývá zřetelný vztah mezi oběma proměnnými. Se vzrůstající preferencí metody simulace klesá průměrná hodnota dosaženého skóre komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce.

Naměřená p-hodnota je v obou případech nižší než hladina významnosti 0,05 ( $p = 8,32E-51$ ). Z toho vyplývá, že závislost obou proměnných byla prokázána, hypotéza o nezávislosti byla zamítnuta. Existuje závislost neboli inverzní vztah mezi mírou preference metody simulace a mírou komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce. S rostoucí mírou preference metody simulace klesá komunikační ostýchavost v mateřském jazyce, neboli též vyšší míra komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce znamená nižší preferenci metody simulace v cizojazyčné výuce. Můžeme tedy konstatovat, že podhypotéza 2.2 byla potvrzena. Platí tedy, že existuje inverzní vztah mezi úrovní komunikační ostýchavosti u studentů v mateřském jazyce a mírou jejich preference metody simulace.

Vzhledem k tomu, že jsme v předcházející části interpretace výsledků a ověřování hypotéz potvrdili i správnost podhypotézy 2.1, konstatujeme, že **celá hypotéza 2** (Míra studentských preferencí metody simulace má vliv na percepci komunikační ostýchavosti studentů) **byla potvrzena**.

### 7.3.3 Vyhodnocení údajů vztahujících se k hypotéze 3 a jejím podhypotézám

**Hypotéza 3: Existuje vzájemný vztah (přímá úměra) mezi úrovní vnímané dosažené komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce a úrovní vnímané dosažené komunikační ostýchavosti v cizím jazyce.**

Hypotézu 3 hovořící o vzájemném vztahu mezi úrovní komunikační ostýchavosti v cizích jazycích a úrovní komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce jsme zjišťovali pomocí metody regresní statistiky, regresní přímky a korelace.

Oba typy hodnot jsme zjistili ze dvou dotazníkových šetření – komunikační ostýchavost v cizích jazycích z Levinova dotazníku a komunikační ostýchavost v mateřském jazyce z dotazníku PRCA-24. Pracovali jsme s celkovou hodnotou komunikační ostýchavosti v cizích jazycích, kterou jsme získali sečtením jednotlivých skóre daných položek a s celkovou komunikační ostýchavostí v mateřském jazyce, tvořenou též sloučením a sečtením všech skórových formulí jednotlivých položek. Tyto hodnoty jsme dali do vzájemného vztahu, který vyjadřuje následující tabulka.

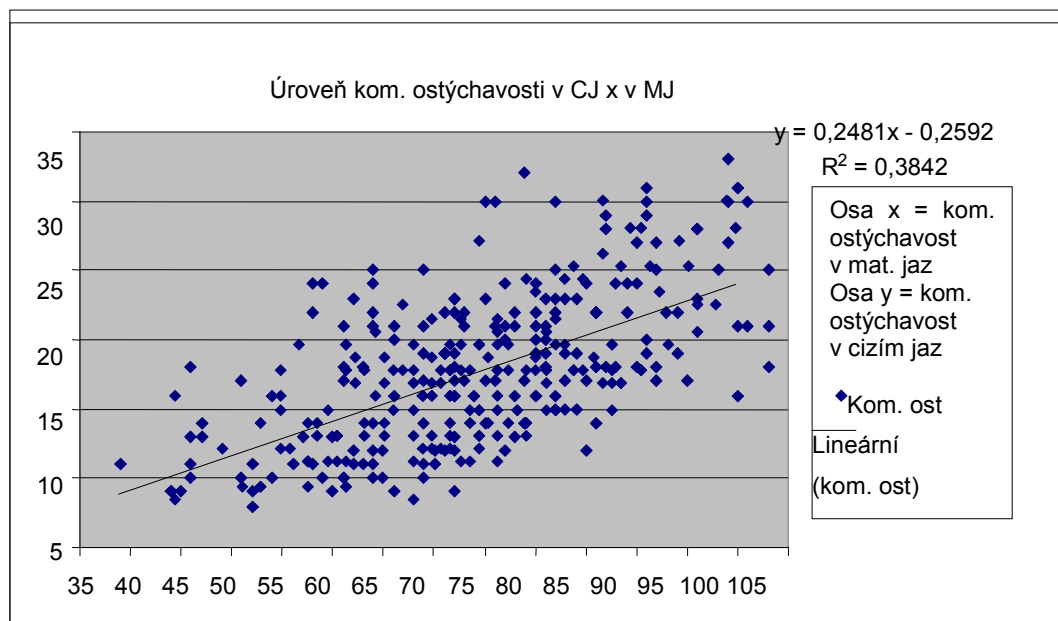
Tab. č. 26 Statistické údaje

<i>Regresní statistika</i>	
Násobné R	0,619816
Index determinace	0,384171
Nastavená hodnota spolehlivosti	
R	0,382282
Chyba stř. hodnoty	4,300232
Pozorování	328

Důležitou veličinou je index determinace<sup>120</sup>, který souvisí též s níže uvedeným grafickým vyjádřením. Model přímky vysvětluje variabilitu dat přibližně z 38 %, (tj. 38 % celkové variability závisle proměnné vysvětlené modelem), tzn., že se v našem případě jedná o středně silnou lineární závislost. V grafickém zobrazení je zřetelný náznak vývoje,

rostoucí trend bodového skóre obou proměnných, tedy že ostýchavost v cizích jazycích je závislá na ostýchavosti v mateřském jazyce a naopak, avšak nejedná se o lineární přímku (to by byla 100% závislost), ale pouze o 38% vyjádření závislosti, o vysokou variabilitu.

Graf č. 20 Regresní přímka



Směrnice udávající sklon regresní přímky, je kladná a její hodnota je téměř 0,25, tzn., že při nárůstu komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce o 1 bod dochází v průměru k nárůstu komunikační ostýchavosti v cizích jazycích o 0,25 bodu, tedy o  $\frac{1}{4}$ . Z grafu je evidentní, že se nejedná o lineární závislost obou proměnných, jelikož body neleží přímo na přímce (tj. neplatí zde, že pokud je nízké x je nízké i y), nýbrž leží rozestety po celém poli vymezeném osami x a y. Náznak rostoucího trendu, tedy že se zvyšujícím se x roste i y, tu ale je patrný. Vypočítaná p-hodnota je skoro nulová,  $p = 3,4E-36$ , tj. jde o významný model, avšak ne moc dobře, resp. málo výstižný v souvislosti s již zmíněným indexem determinace, který zaznamenává pouze 38% variabilitu dat.

Vzhledem k tomu, že celková významnost je prakticky nulová, můžeme konstatovat, že přes naměřenou hodnotu indexu determinace, zamítli jsme nulovou hypotézu o nezávislosti. Můžeme tedy konstatovat, že se potvrdil vztah mezi úrovní komunikační ostýchavosti v cizích jazycích a úrovní komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce. **Hypotéza 3** skládající se z podhypotéz 3.1 a 3.2 se tedy potvrdila. Platí tedy, že existuje vzájemný vztah (přímá úměra) mezi úrovní vnímané dosažené komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce a úrovní vnímané dosažené komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce.

Jak již bylo uvedeno, hypotéza 3 je potvrzena p-hodnotou, ale index determinace a grafické znázornění obou proměnných vykazují pouze středně silnou lineární závislost. Znamená to, že určitá část respondentů má subjektivně vnímanou úroveň komunikační ostýchavosti v cizím i v mateřském jazyce na přibližně stejné úrovni. Pokud se nebojí komunikovat v mateřském jazyce, nemají většinou strach z komunikace ani v jazyce cizím. A naopak, vyšší komunikační ostýchavosti v cizích jazycích dosahují ti, kteří mají také vysokou úroveň komunikační ostýchavosti ve svém mateřském jazyce. Jsou tedy v obou (a možná i v dalších) jazycích nekomunikativní, lze je přiřadit k nekomunikativním typům, zatímco ty první ke komunikativním typům.

Existuje však také vysoké procento těch, jichž se tato lineární závislost (přímá úměra) netýká. Jsou to studenti, u nichž je zaznamenatelná spíše inverzní závislost jedné proměnné na druhé. Studenti, kteří mají nízkou komunikační ostýchavost ve svém rodném jazyce, ale ve výuce cizích jazyků projevují svou obavu z komunikace a vyjadřují vysokou míru komunikační ostýchavosti ve svém 1. studovaném cizím jazyku. Na druhé straně však také jsou studenti, kteří ke komunikaci ve svém rodném jazyce příliš netíhnou, zaznamenáváme u nich vysokou míru komunikační ostýchavosti, zato v cizích jazycích se tato ostýchavost z rodného jazyka neprojevila tak zřetelně, nepřenesla se sem, a naopak zde v cizích jazycích vnímáme střední či nižší střední hodnotu komunikační ostýchavosti. Jedná se o všechny případy, které jsou v grafu č. 20 uvedeny pod naznačenou přímkou v pravé oblasti grafu.

Komunikační ostýchavostí v mateřském jazyce jsme se zabývali pouze okrajově, jen ve vztahu k preferenci metody simulace v cizojazyčné výuce a ve vztahu ke stejnému jevu v cizích jazycích. Je zřejmé, že komunikativnost studentů a jejich úroveň komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce je jev, který je ovlivňován mnoha faktory a není vždy v přímém vztahu s komunikační ostýchavostí v cizím jazyce, viz grafické znázornění (č. 20).

#### **7.4 VERIFIKACE HYPOTÉZ**

**Hypotéza 1: *Míra studenty preferované metody simulace závisí na úrovni jejich vybraných vnitřních charakteristik.***

Tuto hypotézu jsme ověřovali pomocí kvantitativní metody šetření (dotazníku) v kombinaci s metodou kvalitativního šetření (projektivní životopisné metody), kterou jsme vnímali jako doplňující metodu k hlavnímu dotazníkovému šetření.

Hypotézu ověřovala část Levinova dotazníku (charakteristika dotazníku – viz podkapitola 9.1 Pravidla pro zpracování údajů z dotazníku) zaměřeného na preferenci metod a stanovení úrovně studentské jazykové kompetence a motivace. Údaje z dotazníku jsme zpracovávali pomocí statistických metod analýzy dat, v případě 1. hypotézy se jednalo o chí-kvadrátový test a korelaci proměnných. Formulovali jsme nejprve nulové hypotézy, které vyjadřovaly vzájemnou nezávislost sledovaných proměnných. Pro každou podhypotézu (tj. hypotézu 1.1.1 a 1.1.2) jsme vypracovali kontingenční tabulky pozorovaných četností, stanovili jsme hodnoty očekávaných četností u jednotlivých proměnných, byla stanovena hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Zjistili jsme ze statistického zpracování hodnotu  $p < 0,05$ , proto jsme zamítli hypotézu o nezávislosti daných proměnných.<sup>121</sup> Naši stanovenou hypotézu potvrdilo též tabulkové vyjádření četnosti a grafické zobrazení váženého průměru. Hypotézu potvrdily též kvalitativní kategorie životopisné metody. Závěrem můžeme konstatovat, že **platnost hypotézy 1 i jejích podhypotéz (1.1.1 a 1.1.2) byla potvrzena.**

***Hypotéza 2: Míra studentských preferencí metody simulace má vliv na percepci komunikační ostýchavosti studentů..***

Tato hypotéza a její podhypotézy (2.1 a 2.2) byly ověřovány pomocí kvantitativní metody šetření a následné statické analýzy dat. K získání dat byly použity dva výzkumné nástroje:

- Levinův dotazník ověřoval podhypotézu 2.1 (jeho část zaměřená na zjišťování komunikační ostýchavosti ve vztahu k cizím jazykům)
- Dotazník PRCA-24 ověřoval podhypotézu 2.2 (24 položek tohoto dotazníku rozdělené do 4 významových sekcí: skupinová diskuze, setkání, interpersonální konverzace, mluvení na veřejnosti)

Pro zpracování jsme použili chí-kvadrátový test a jednofaktorovou analýzu rozptylu ANOVA. Formulovali jsme nulové hypotézy, které byly opakem stanovených hypotéz a vyjadřovaly nezávislost proměnných na sobě. Zjištěné údaje jsme roztřídili do skupin a vypracovali kontingenční tabulky, stanovili jsme hodnoty očekávaných četností, které jsme

poté srovnali s pozorovanými četnostmi. Opět byla stanovena hladina významnosti  $\alpha = 0,05$ . Ze statistické analýzy dat vyplynulo, že hodnota  $p < 0,05$  u obou dotazníků, proto jsme zamítli hypotézy o nezávislosti sledovaných proměnných.

Tab. č. 27 a Komunikační ostýchavost v CJ x preference metody simulace

Zdroj variability	SS	Rozdíl	MS	F	Hodnota	
					P	F krit
Mezi výběry	4853,922	4	1213,481	79,42097	7,45E-47	2,399602
Všechny výběry	4935,148	323	15,2791			
Celkem	9789,07	327				

Tab. č. 27 b Komunikační ostýchavost v CJ x preference metody simulace (sečtení hodnot 1,2)

Zdroj variability	SS	Rozdíl	MS	F	Hodnota	
					P	F krit
Mezi výběry	4792,254	3	1597,418	103,5787	4,93E-47	2,632476
Všechny výběry	4996,816	324	15,42227			
Celkem	9789,07	327				

Sečtením hodnot metody simulace 1 a 2 jsme zjistili data uvedená v tabulce č. 27 b.

Tab. č. 28 Komunikační ostýchavost v MJ x preference metody simulace

Zdroj variability	SS	Rozdíl	MS	F	Hodnota	
					P	F krit
Mezi výběry	31546,17	3	10515,39	115,2693	8,32E-51	2,632476
Všechny výběry	29556,75	324	91,22454			
Celkem	61102,92	327				

Závěrem můžeme konstatovat, že obě **podhypotézy 2.1 a 2.2 byly potvrzeny, tudíž i platnost 2. hypotézy byla potvrzena.**

**Hypotéza 3: Existuje vzájemný vztah (přímá úměra) mezi úrovní vnímané dosažené komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce a úrovní vnímané dosažené komunikační ostýchavosti v cizím jazyce.**

Tuto hypotézu jsme ověřovali pomocí zjištěných dat z dotazníkového šetření (Levinův dotazník, dotazník PRCA-24), kdy jsme vytvořili korelaci zjištěných hodnot komunikační ostýchavosti v cizích jazycích a komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce. Použili jsme k tomu statistickou metodu regresní analýzy dat a korelační koeficient.

Na začátku jsme formulovali nulovou hypotézu vypovídající o vzájemné nezávislosti obou sledovaných proměnných na sobě. Vypracovali jsme kontingenční tabulky a stanovili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ . Pomocí statistického programu Statistica jsme zjistili hodnotu korelačního koeficientu R. Z modelu regresní přímky jsme zjistili index determinace, který hodnotou 38% vykazoval pouze středně silnou lineární závislost (velký rozptyl i mimo oblast přímky), avšak zjištěná p-hodnota byla menší než 0,05, a hodnota Spearmanova koeficientu korelace R je větší než 0,05 jako stanovená hladina významnosti ( $0,619 > 0,05$ ), proto jsme zamítli nulovou hypotézu o nezávislosti obou proměnných a existenci závislosti mezi sledovanými znaky považujeme za dokázanou. Tento závěr podtrhuje též naše interpretace grafického znázornění (graf č. 20) regresní přímky, která vykazuje rostoucí tendenci.

Tab. č. 29 a Statistické údaje ke 3. hypotéze

	Rozdíl	SS	MS	F	Významnost F
Regrese	1	3760,68	3760,68	203,3679919	3,40883E-36
Rezidua	326	6028,39	18,49199		
Celkem	327	9789,07			

Tab. č. 29 b Statistické údaje ke 3. hypotéze

	Koeficienty	Ch.stř.h.	t stat	Hodnota P	Dolní 95%	Horní 95%	Dolní 95,0%	Horní 95,0%
Hranice	-0,2592	1,330182	-0,19486	0,845624182	-2,8760241	2,357627	-2,87602	2,357627
Soubor X 1	0,248086	0,017396	14,26071	3,40883E-36	0,21386244	0,282309	0,213862	0,282309

Závěrem můžeme konstatovat, že i přes výše uvedený nesoulad všech statistických výsledků k této hypotéze, lze hypotézu 3 považovat za platnou.



## **8 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU**

V této části interpretujeme a komparujeme výsledky vzešlé z našeho výzkumu v obou etapách se zahraničními výzkumy. Nejprve se zaměříme na interpretaci a diskuzi výsledků z projektivní metody, poté na obsáhlejší a pro verifikaci hypotéz významnější výsledky z dotazníkového šetření.

### **8.1 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ ŽIVOTOPISNÉ PROJEKTIVNÍ METODY**

Životopisnou projektivní metodu budeme interpretovat již jen stručně a krátce, neboť analýze a též následné interpretaci vybraných dat z této metody se věnovala již podkapitola 6.2.

Díky této *životopisné projektivní metodě* jsme zjistili, že studenti kladou velký důraz na své afektivní potřeby učení se svůj 1. cizí jazyk. Požadují zábavný kontext, živější výuku, využití tvořivého přístupu ve výuce. Z výpovědí respondentů dále vyplývá převažující prvořadý zájem o svůj 1. cizí jazyk na obecné úrovni, resp. pro všeobecné nikoliv specifické či odborné účely. Studenti také vnímají vyšší užitečnost, nebo lépe řečeno vyšší plošnost užití oné všeobecné cizojazyčné úrovně. Naopak, zdá se, že pořád ještě nedokážou plně reflektovat potřeby zaměstnavatelských subjektů a požadavky na vysokoškolské absolventy (existence vzájemné konkurence), které již v sobě onu cizojazyčnou specifickou (např. ekonomickou, technickou, sociálně-právní apod.) znalost absorbují.

Předpokládáme, že tento přístup studentů ke svému 1. studovanému cizímu jazyku by se měl jednak zúročit<sup>122</sup> a též změnit např. prohloubením studia cizích jazyků zvýšením týdenní dotace hodin<sup>123</sup> a prodloužením jazykové výuky po celou dobu studia<sup>124</sup>, event. též zavedením závěrečné zkoušky jako součásti bakalářských či magisterských státních zkoušek. Je třeba brát v potaz také požadavky Evropské unie, nové standardy, koncepci maturitních zkoušek apod. tyto možnosti však plní funkci pouze extrinsické motivace (studují cizí jazyk kvůli zkoušce). Cílem však je, aby studující ony požadavky současné doby a společnosti na znalosti cizích jazyků v sobě interiorizovali a našli pro učení se cizí jazyk ještě své individuální vnitřní motivátory. Spojení vnější i vnitřní motivace podle našeho názoru vytváří v jedinci efektivní synergizující efekt.

Zjistili jsme dále, že studenty ve výuce 1. cizího jazyka motivuje především taková výuka, která by v sobě spojovala komunikaci (možnost vyjadřovat se k něčemu, zaujímat stanovisko, používání slovní zásoby) a hru (zábava, zážitek ze hry, tvořivost). Mnozí vnímají svůj nedostatek v konverzaci a v gramatice za svou největší kognitivně-motivační potřebu ve výuce. Tento požadavek kromě ještě dalších svých charakteristik splňuje právě v naší práci sledovaná metoda simulace.

### **8.1.1 Komparace výsledků životopisné projektivní metody s výsledky ze srovnatelného zahraničního výzkumu**

Pokusíme se nyní komparovat dílčí výsledky našeho a zahraničního výzkumu vzešlé díky stejnému výzkumnému nástroji – projektivní životopisné metodě. Tato výzkumná metoda kvalitativního šetření dat byla použita při výzkumu v roce 2002 na Univerzitě v Bielefeldu. (Riemerová, 2003, dále též Edmondson, 1996, 1997, 2000) Respondenty tedy byly také vysokoškolští studenti a na základě vlastní životopisné biografie ke svému učení se cizí jazyk (Sprachlernmotivationsbiographie) byly zaznamenávány jejich motivátory, obliba anglického jazyka, zájem o tento jazyk, ale také různé negativní pocity prožívání (strach, pocit neúspěchu apod.) ve vztahu k učení se cizí jazyk.<sup>125</sup> Z uvedené studie vybereme jen ty výsledky, které lze s naším výzkum komparovat.

Pokud jde o jazyky, ke kterým se studující v rámci životopisné metody písemně vyjadřovali, v německém výzkumu šlo o relaci studentů k angličtině<sup>126</sup>, kterou na univerzitě studují jako svůj hlavní jazyk, v našem výzkumu se čeští studenti vyjadřovali ke svému hlavnímu, tj. prvnímu studovanému cizímu jazyku, kterým byla buď angličtina nebo němčina. Počty probandů v obou výzkumech byly srovnatelné.<sup>127</sup>

Pokud jde o konkrétní jednotlivá vyjádření respondentů, ta byla v obou výzkumech kategorizována podle charakteru šetření. Zahraniční výzkum kladl velký důraz na zjištění motivátorů, na postihnutí motivace studentů ve vztahu k AJ jako takové, proto se výzkum zaměřil spíše na analýzu těchto faktorů. Charakter výpovědí studentů je v obou zemích naprosto srovnatelný, také vyjadřují vůči cizímu jazyku nejenom pozitivní stanovisko, ale i negativní. V našem výzkumu se projevila větší obliba AJ ve srovnání s NJ, což připisujeme uvedeným fonetickým důvodům (libozvučnost), také určitému rozdílu v gramatické složitosti obou jazyků.

Ztotožňujeme se se závěry zahraničního výzkumu k této problematice, že totiž existuje mnoho důvodů či zdrojů, které pozitivně nebo negativně, z části také retrospektivně ovlivňují motivaci. Velmi zde záleží na postoji k danému jazyku, také na budoucích možnostech a příležitostech využít znalosti cizích jazyků. Angličtina jako lingua franca bude mít alespoň v dohledné době v porovnání s ostatními cizími jazyky lepší výchozí pozici.

Podle našeho názoru lze z mnohých výpovědí našich studentů vyčíst „mezi řádky“, že se potřebují ve svém postoji k cizímu jazyku ještě více utvrdit, sami zatím pochybují o správnosti svého (ve většině případů negativního) postoje, a to je jak soudíme ideální příležitost pro vyučujícího, aby předložil studentům určitou mozaiku nejrůznějších

zajímavých pro studovaný obor aktivit, tak aby si potom student sám mohl „prožitím těchto aktivit“ rekonstruovat svůj postoj k danému cizímu jazyku.

## **8.2 INTERPRETACE A DISKUZE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ**

Dotazníkové šetření bylo stěžejní částí celého výzkumu, jehož analýza dat přispěla k verifikaci hypotéz. Tyto výsledky doplňují či jen podtrhují též výsledky vzešlé z předvýzkumu.

Pokud jde o data zjištěná z Levinova dotazníku, která zkoumala úroveň kompetence, motivace a preferenci metody simulace a též úroveň komunikační ostýchavosti v cizím jazyce, můžeme s ohledem na analyzovaná data a na naši pedagogickou zkušenost konstatovat následující: Domníváme se, že studenti více vnímají svou úroveň motivace v cizích jazycích jako něco, co je s nimi vnitřně spjata, a z tohoto úhlu pohledu je motivační úroveň více realističtější, pravdivější obrazem. Samozřejmě neměli jsme v našem výzkumu nástroj, který by názor studentů ověřil, na to se ale ani náš výzkum nezaměřoval. Potěšující je, že ve vztahu ke svému 1. cizímu jazyku pouze mizivé procento studentů (necelá 2%) vnímá svou motivaci jako velmi slabou. Slabou motivaci již projevuje více než 11% respondentů. Pokud propojíme tyto výsledky s výsledky z životopisné metody, můžeme říci, že minimálně skrz zdůraznění vnějších aspektů motivace lze alespoň onu uváděnou velmi slabou úroveň motivace pozitivně ovlivňovat.

Podíváme-li se na studentské vnímání své jazykové úrovně, můžeme se domnívat, že se studenti budou ve své jazykové kompetenci buď přeceňovat nebo naopak podceňovat, což je také častý jev, tedy že deklamovaná jazyková úroveň kompetence nemusí v takové míře jako u motivace odpovídat realitě. Postihnout subjektivně svou jazykovou úroveň pouze do jednoho stupně dané úrovně je velmi obtížné, to také podtrhují výsledky životopisné projektivní metody, kdy studenti vnímali rozdíly ve svých schopnostech v rámci jednotlivých jazykových dovedností (mluvení, psaní, poslech, čtení). Podle mého názoru mnoho studentů, kteří nebyli schopni se podle tohoto klíče zařadit, zvolili „průměrnou“ kategorii B1-B2.

Kvitujeme zájem studentů participovat na tzv. volných učebních činnostech, tedy těch, které jsou založeny na kooperativní činnosti. Zdá se, že v této souvislosti již můžeme hovořit o trendu či určitém směřování studentů k uplatňování konstruktivistických principů

ve výuce. Z tohoto úhlu pohledu vnímáme též preferenční propad nejvyšší úrovně preference vůči metodě hraní rolí a naopak nejvyšší preferenční nárůst metody simulace (v poměru 5 : 1 pro metodu simulace). Je zřejmé, že studenti reflektují sami významové rozlišení obou činností, avšak spíše ambivalentního charakteru, s tím, že na jednu stranu z výsledků životopisné projektivní metody (i z anketního šetření v předvýzkumu) vyplynulo, že by studenty motivovala zábavná forma výuky (ve 23% případů), na druhé straně cítí, že metoda hraní rolí na akademickou půdu není až tak vhodná. Studenti si svou preferencí metody simulace i tím, že nejvíce tuto metodu preferují studenti s nejvyšší dosaženou úrovní jazykové kompetence a s nejvyšší motivací, zpětně uvědomují, že metoda simulace je vhodná a určená právě pro studenty s již pokročilou úrovní jazykové kompetence, kteří dokážou do svého postoje implementovat i kompetence sociální, odborné a příp. interkulturní. Uspěť v odborné komunikaci v rámci metody simulace totiž není nijak jednoduché a potřebuje využití všech kognitivních i afektivních rezerv studenta.

Tím, že jsme zjistili, že metodu simulace preferují právě studenti s vyšší úrovní jazykové kompetence a motivace, tím jsme také zjistili, že tito studenti dosahují nižší úrovně komunikační ostýchavosti. Tedy také jinak řečeno, nízké úrovně komunikační ostýchavosti v cizích jazycích, ale i v mateřském jazyce dosahují studenti, kteří reflektují vyšší úroveň své jazykové kompetence a disponují vyšší úrovní motivace učit se cizí jazyk. Tito studenti pak logicky na vyšší úrovni preferují právě metodu simulace.

Relativně vysoké procento studentů prožívá při osvojování cizího jazyka určitou hladinu komunikační ostýchavosti (přes 54% - sečtení střední a vysoké hodnoty komunikační ostýchavosti v cizích jazycích). Pokud tyto výsledky propojíme opět s výsledky životopisné projektivní metody, pak dle studentů lze jako příčinu stanovit jejich nedostatečnou slovní zásobu, gramatickou nejasnost a obavy z chyb.

Ze vzájemné korelace komunikační ostýchavosti v cizích jazycích a v mateřském jazyce vyplynulo, že tyto dvě proměnné jsou na sobě závislé. Třetí naše hypotéza byla sice potvrzena, avšak nikterak přesvědčivě. Zde jsme předpokládali nevýraznou korelaci. Pokud jde o obavu z komunikace v mateřském jazyce, pak je tato způsobena jinými vlivy a má rovněž jiný charakter než komunikační ostýchavost v jazyce cizím. Zde více než u komunikační ostýchavosti v cizím jazyce hraje roli rodina jako základní atribut mateřské komunikace.

### **8.2.1 Komparace výsledků dotazníkového šetření s výsledky srovnatelných zahraničních výzkumů**

Potvrzujeme výsledky výzkumu Mc Croskyho (1997), ze kterého vyplynulo, že jedinci s vysokou úrovní komunikační ostýchavosti se vyhýbají zapojení do reálné i imaginární komunikace s ostatními. Náš výzkum se sice nezabýval pozorováním tohoto jevu, ale vzešlo z něj, že komunikačně ostýchaví studenti výuku založenou na metodě simulaci, tedy na onom propojení reálné a částečně imaginární komunikaci, nepříliš preferují.

Zjištěné údaje týkající se komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce můžeme komparovat s obdobným výzkumem, který byl proveden v roce 2000 na Univerzitě ve Wisconsinu. Tento zahraniční výzkum se zaměřil na zjištění úrovně komunikační ostýchavosti (dále též knihovní úzkosti a úzkosti ze psaní) a vlivem komunikačně zaměřeného kurzu na tyto akademické úzkosti. Pro měření komunikační ostýchavosti byl užit stejný výzkumný nástroj jako v našem šetření – dotazník PRCA-24. Stejně jako v našem výzkumu i v zahraničním byly zjištěny relativně malé, statisticky nevýznamné rozdíly v komunikační ostýchavosti mezi pohlavími. Navíc náš výzkum byl založen na relativně malém vzorku mužů, byť tato disproporce v počtu studentů podle pohlaví odpovídá reálné situaci a reálnému souboru studentů na FSE UJEP. V zahraničním výzkumu bylo zjištěno, že studenti, kteří nenavštěvovali jistý kurz veřejného mluvení, projevovali více úzkosti ohledně obecných komunikačních dovedností a veřejného mluvení než studenti, kteří kurz navštěvovali a dokončili jej. Tento předpokládaný fakt má i pro náš výzkum nesmírně obohacující význam. Pramení z toho tedy, že komunikační ostýchavost (i v mateřském jazyce) je jev, který je správným cvičením a efektivním posilováním pozitivně ovlivnitelný. Podle našeho názoru právě pozitivním zpevněním komunikativních dovedností v mateřském jazyce získá student jednak akademické kompetence, sebedůvěru nejen ve své jazykové schopnosti, tedy např. rozšíří si slovní zásobu, tvořivé myšlení apod., ale lze též tyto cvičením a zpevňováním nabyté schopnosti a kompetence přenést i do cizojazyčné výuky, která je více než mluva v cizích jazycích založena více na afektivních potřebách a přenesená sebedůvěra vzniklá a rozvíjená též zážitky úspěchu ve své přenesené jazykové dovednosti v cizích jazycích bude pozitivně působit na odstraňování komunikační ostýchavosti a znásobovat efekt cizojazyčné výuky. Proto je důležité podle našeho soudu pěstovat takovou výuku, která studentům umožní budovat a rozvíjet své cizojazyčné kompetence bez úzkosti a pocitu strachu. Je nutné studentům říci,

že nemají mít obavu z chyby. Tímto adekvátním ekvivalentem je podle našeho názoru v našem vysokém školství dosud neprávem nevyužívaná metoda simulace.

Přestože náš výzkum nebyl experimentálního charakteru a nezabýval se účinností metody simulace ve vztahu k odstraňování komunikační ostýchavosti v cizích jazycích, jsme přesvědčeni o tom,<sup>128</sup> že právě důsledné uplatnění metody simulace ve výuce cizích jazyků má pozitivní vliv na snižování či odstraňování komunikační ostýchavosti u studentů vysokých škol. K tomuto závěru nás vedou i výsledky našeho šetření, kdy pro snížení komunikační ostýchavosti jsou již „předpřipraveny“ vhodné podmínky právě tehdy, pokud studenti ve výuce preferují metodu simulace jakožto jednu z aktivizujících metod vycházející z konstruktivistických přístupů.

## ZÁVĚR

Tato práce se zaměřila na zkoumání oblasti cizojazyčné vysokoškolské výuky odpovídající moderním trendům vzdělávání. Práce se skládá ze dvou na sebe navazujících částí – teoretické a empirické.

Cílem teoretické části práce bylo nejprve definovat hlavní proměnné vstupující do výzkumné části práce a postihnout teoretické soukolí v podobě souvztažnosti sledovaného problému. Zajímala nás především problematika obecnějšího a posléze i užšího rámce, do kterého byl vsazen hlavní předmět našeho zkoumání, jímž byla metoda simulace a její realizace ve výuce cizích jazyků spolu s dopadem na míru komunikační ostýchavosti u studentů.

Na jedné straně jsme se snažili postihnout problematiku konstruktivistického směru vzdělávání a aplikace jeho myšlenek propojením s kooperativním učením a vsazením metody simulace do rámce aktivizujících metod. Na straně druhé nás zajímala problematika osvojování cizího jazyka, z níž pak nejprve teoretický pohled na proces osvojování jazyka a představení současných moderních přístupů a tendencí v této oblasti, a v neposlední řadě také propojení principů konstruktivistické výuky ve výuce cizích jazyků realizované metodou simulace. Z jazykové oblasti nás dále zaujala problematika

komunikační ostýchavosti, kterou jsme nejprve pojali více z teoretického hlediska a poté ji zařadili jako stěžejní součást části empirické.

V empirické části jsme se zabývali myšlenkou propojení užití a realizace metody simulace v konstruktivisticky pojaté cizojazyčné výuce na vysokých školách s možností postupného odstraňování komunikační ostýchavosti u studentů. Problém úzkosti, stydlivosti učících se a jejich komunikační ostýchavosti v cizích jazycích však musíme vnímat v celé své souvislosti,<sup>129</sup> je třeba vzít v úvahu např. vztah studujících k cizojazyčné výuce. Proto jsme se v empirické části zabývali i těmito otázkami, a to především v předvýzkumu a v 1. části hlavního výzkumu zaměřené na zjišťování kvalitativních dat metodou životopisné projektivní metody. Ve 2. části hlavního výzkumu jsme získaná data ověřovali v kvantitativním šetření dotazníkovou metodou. Vzhledem k tomu, že se jedná o problematiku, k níž by byl vhodný spíše longitudinální experimentálně zaměřený výzkum, rozhodli jsme se proto tuto oblast našeho šetření zúžit na vztah preference metody simulace u studentů a vliv této preference na vnímanou motivaci a úroveň jazykových kompetencí u studentů (tedy na jevy či vybrané vnitřní charakteristiky osobnosti, které jsou pro odstraňování komunikační ostýchavosti velmi podstatné až nezbytné) a propojili jsme tuto preferenci metody simulace se subjektivně pocíťovanou mírou komunikační ostýchavosti u studentů, a to jak v cizím jazyce (na kterou se náš výzkum převážně zaměřoval), tak také v porovnání s komunikační ostýchavostí v jazyce mateřském. Zabývali jsme se v této empirické části tím, co si studenti myslí sami o sobě, o svých dovednostech a pocitech úzkosti ve vztahu k cizímu jazyku, zkoumali jsme jejich sebehodnocení.

Zjistili jsme, že pokud studenti tíhnou ve výuce cizích jazyků k preferenci aktivizujících metod, metod založených na konstruktivistických principech, na metodě simulaci, jsou to ti studenti, kteří jsou více motivováni a mají jazykové kompetence (alespoň podle svých subjektivních soudů) na vyšší úrovni, tak tito studenti subjektivně pocíťují ve výuce cizích jazyků na vysoké škole nižší míru komunikační ostýchavosti.

Na závěr je důležité zdůraznit, že oblast našeho výzkumu nebyla v žádném případě nějak vykonstruovaná či uměle vytvořená, nýbrž vychází ze skutečné potřeby cizojazyčné výuky na konkrétní vysoké škole - FSE UJEP v Ústí nad Labem, přičemž zkoumaný problém je aplikovatelný v širším měřítku na ostatní vysoké školy nefilologického zaměření.



Výsledky našeho šetření mohou posloužit k dalšímu výzkumu zaměřeného na danou oblast a rozpracovat je z mnoha úhlů pohledu, např. na již uvedený longitudinální výzkum, dlouhodobé realizace metody simulace v cizojazyčné výuce a její vliv na postupném snižování či odstraňování komunikační ostýchavosti. Další oblast šetření by si mohla klást následující cíle:

- zavedením metody simulace do výuky vytvářet vhodné podmínky pro to, aby studenti spontánně prezentovali své postoje a následně tak bylo stimulováno i jejich samostatné myšlení a argumentační způsobilost,
- vytvořit koncepci odstraňování komunikačních bariér vysokoškolských studentů za použití diskuzních a inscenačních metod (metody simulace), zabývat se dlouhodoběji problematikou efektivní výuky cizích jazyků na vysokých školách nefilologického zaměření,
- vypracovat teoretický model optimálního užití aktivizujících metod ve výuce cizích jazyků na vysokých školách nefilologického zaměření se zaměřením na rozvoj komunikativních kompetencí a zvolit optimální metodu, která by maximálně vyhovovala studentům při rozvoji jejich aktivních komunikativních dovedností v cizojazyčné výuce

Podle mého názoru je využívání metody simulace v cizojazyčné výuce na vysokých školách nejen nefilologického zaměření velmi potřebné pro budoucí uplatnění absolventů vysokých škol, právě pro svůj integrující charakter. Je důležité zavedením této metody simulace do výuky vytvářet vhodné podmínky pro to, aby studenti spontánně prezentovali své postoje, stimulovat jejich samostatné myšlení a argumentační způsobilost. Tím totiž dochází ke vzájemnému propojování teoretických poznatků a praktických zkušeností, tedy ke zmenšování diametrálního rozdílu mezi světem teorie a světem praxe a tedy k zefektivnění celého procesu jazykového vzdělávání na vysokých školách. Pokládám proto za důležité rozvinout a aplikovat metodu simulace založenou na konstruktivistickém přístupu do oblasti teorie i praxe výuky cizích jazyků na vysokých školách nefilologického zaměření.

## POUŽITÁ LITERATURA

*Absolventi vysokých škol neumějí prodat své schopnosti.* [online]. Dostupné na [http://vzdelavani.ihned.cz/1-10014160-21985995-d00000\\_detail-b4](http://vzdelavani.ihned.cz/1-10014160-21985995-d00000_detail-b4). [cit. 5. 8. 2004]

*Analýza: Absolventi VŠ se neumí prodat.* [online]. Dostupné na <http://lidovky.centrum.cz/tisk.phtml?id=278467>. [cit. 16. 9. 2004]

ARENDDT, M. *Aktives Sprachenlernen durch den einsatz erprobter Unterrichtsverfahren.* Fremdsprachenunterricht. 2/2003. S. 88-96

ARENDDT, M. *Simulationen*, In: Der Fremdsprachliche Unterricht – English 2, 1997

ARMSTRONG, G. *Personální management.* Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-614-5

BACÍK, F. a KALOUS, J. a SVOBODA, J. a kol. *Úvod do teorie a praxe školského managementu II.* 1. vydání. Praha: Karolinum, 1995. 160 s. ISBN 80-7184-025-4

BACH, G. a TIMM, J.-P. *Englischunterricht.* 3. vydání. Tübingen a Basel: A. Francke Verlag, 2003. 346 s. ISBN 3-8252-1540-7

BAUSCH, K. R. *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 2. vydání. Tübingen: Francke, 1991, 497 s. ISBN 3-7720-1788-6

BERTL, I. *Patří grafologie do didaktiky výuky cizích jazyků? Cizí jazyk v kontextu multikulturní Evropy.* Ústí nad Labem: UJEP PF, 2008. s. 276-280. ISBN 978-80-7414-074-7

BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání.* 1. vydání. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5

BILLOWS, L. F. *Kooperativní technika vyučování cizímu jazyku.* Přel. J. Burgerstein, J.M. Imkamp. 2. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995. 203 s. ISBN 80-7043-173-3

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika.* Ostrava: Amosium servis 1992. 1. vydání. 303 s. ISBN 80-85498-18-9

BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika pro studium a tvůrčí práci.* Ostrava: Amosium servis, 1997. 315 s.

- BROWN, J.D. *Understanding Research in Second Language Learning*. Cambridge: CUP, 1995. 219 s.
- BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I. *Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy*. Studia Paedagogica, 1. vydání, Ústí nad Labem: Acta Universitatis Purkynianae 114, 2005. 204 s. ISBN 80-7044-723-0
- BUHLMANN, R. a FEARNES, A. *Handbuch des Fachsprachenunterrichts: Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2000. 468 s. ISBN 3-8233-4965-1
- BUJALKOVÁ, M. a JUREČKOVÁ, A. *Autonómia a štúdium cudzích jazykov*. Cizí jazyky, roč. 45, 2001/2002, č. 5, s. 155 - 157
- BURGER, G. *Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. [online]. Dostupné na [www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/burger97\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1997/burger97_01.pdf).
- BUTZKAMM, W. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 2004. 403 s. ISBN 3-7720-8039-1
- CABRERA, A., COLBECK, C., TEREZINI, P. *Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning: The Case of Engineering*. Research in Higher Education. Vol. 42. No. 3. 2001
- CELEROVÁ, J. *Komunikační bariéry a jejich odstraňování v podmínkách smíšeného jazykového a kulturního prostředí studentů PF UJEP*. Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice. Pardubice: 2006. s. 33-38, ISBN 80-7194-893-4
- CINK, P. *Jazyková politika v nové Evropě (II)*, Cizí jazyky, roč. 42, 1998/1999, č. 7 – 8, s. 117 - 119
- COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*, Edward Arnold, U.K., 1993
- CRAWFORD, J.: *Language Choices in the Foreign Language Classroom: USA*, 2004, ISSN 0033-6882
- ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vydání, Brno: nakl. Doplněk, 2000, 378 s. ISBN 1081-171-2000
- ČINČERA, J. *Simulační hry a jejich využití ve výuce*. Pedagogika. 2003. roč. LIII. s. 366-374
- DAVIS, B. *Constructivist discourses and the field of education: Problems and possibilities*. Educational Theory. Urbana: 2002. Vol. 52. Iss. 4.
- DESSELMANN, G. a HELLMICH, H. *Didaktik des Fremdspracheunterrichts: Deutsch als Fremdsprache*. 2. vydání. Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1986. 331 s.
- DÖRNYEI, Z.: *Psychological Processes in Cooperative Language Learning*, The Modern Language Journal, 81, iv. 1997, p. 482-493
- DOULÍK, ŠKODA: *Základní aspekty konstruktivistického pojetí výuky*, In: *Aktivní konstrukce poznání*, PF UJEP, Ústí n/L. 2002, s. 7
- DOULÍK, P. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. Acta Universitatis Purkynianae 107. 1. vydání. Ústí nad Labem: UJEP, 2005. 196 s. ISBN 80-7044-697-8

- DRNKOVÁ, L. *Principy a cíle kurikula odborného jazyka*. Odborný jazyk na pedagogických a filozofických fakultách v ČR a SR. Ústí nad Labem: CJP PF UJEP, 2001
- DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. *Developments in English for Specific Purposes. A multi - disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0-521-59675-0
- DUFF, P. A., POLIO, C. G. How much Foreign Language is there in the Foreign Language Classroom?, *Modern Language Journal*, 74, 154-166, 1990
- DUFF, P. A., POLIO, C. G. Teachers Language Use in University Foreign Language Alternation, *Modern Language Journal*, 78, 313-326, 1994
- DUPUY, B.C. *Context-Based Instruction: can it help ease the Transition from Beginning to Advanced Foreign Language Classes?* *Foreign Language Annals*, 33, 2000. S. 205-222
- ECKE, P. *Simulationen im Anfängerunterricht*, In: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 1/2000
- ECKE, P. *Simulationen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, In: *DaF* 3/2001
- ECKE, P. *Simulation-games in foreign language classrooms*. *Mextesol Journal* 3, 1998, s. 23-36
- FENCLOVÁ, M. (ed.). *Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století: sborník příspěvků ze IV. Středoevropské regionální konference mezinárodní federace učitelů živých jazyků*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. s. 272. ISBN 80-7290-177-X
- FLECHSIG, K.H. *Malá příručka didaktických modelů*. Přel. J. Burgerstein, J.M. Imkamp. 88 s. Plzeň: Západočeská univerzita, 1995
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 255 s. ISBN 80-7178-367-6
- FOLPRECHTOVÁ, J. *Svět cizích jazyků dnes: Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. (recenze). *Pedagogika*. Roč. LVI, 2006. s. 285-286
- FORD, E. et al.: *A Constructivist Approach to College-Level Economic Education*, In: *Review of Radical Political Economics*, Vol. 32, 3 (2000)
- FORSTER, R. *Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit im Fach Deutsch in den baltischen Staaten*. *Beiträge. Zielsprache Deutsch* 30, 1 (1999), s. 28 - 33
- FORSYTH, D.R. *Group Dynamics Pacific Grove, CA: Brooks/Cole*, 1990
- GAMSON, Z. *Collaborative Learning Comes of Age*. *Change*, 26/1994, s. 44-50
- GARDNER, R.C. *On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning*. *Language Learning*. 43, 1993. S. 157-194
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6
- HÁDKOVÁ, M. *Socio-cultural Competence for Level A1*. Sociokulturní složka výuky cizích jazyků a SERR, Ústí nad Labem: UJEP, 2008. s. 99-108. ISBN 978-80-7414-028-0
- HANESOVÁ, D. *Odborná angličtina na pedagogických fakultách*. Banská Bystrica: Trian, 2003. ISBN 80-88945-67-4

- HANESOVÁ, D. *Štandardizácia v jazykovej príprave budúcich učiteľov*. Moderní přístupy k výuce cizích jazyků na vysoké škole II. Ústí nad Labem: UJEP, 2007. ISBN 987-80-7004-923-3
- HANLEY, S.: *On Constructivism*, In: NSF Coöperative Agreement No. DUE 9255745, 1994
- HANSON, J. a SINCLAIR, K. *Social constructivist teaching methods in Australian universities – reported uptake and perceived learning effects: a survey of lecturers*. Higher Education Research & Development. Vol. 27. No. 3. 2008. S. 169-186
- HARMER, J. *Teaching and Learning Grammar*. Hong Kong: Longman, 1991. ISBN 0-582-74623-X
- HARMER, J. *The practise of English language teaching*. London: Longman, 2001. ISBN 05824-03855
- HEJNÝ, M. a KUŘINA, F. *Dítě, škola a matematika*. Konstruktivistické přístupy k vyučování. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-581-4
- HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Učebnice pro vysoké školy. 1. vydání. Praha: SPN, 1988. 500 s.
- HEŘMANOVÁ, V. *Profesní sebepojetí učitelů*. Acta Universitatis Purkynianae. 1. vydání. Ústí nad Labem: UJEP, 2004. 192 s. ISBN 80-7044-618-8
- HLAVÁČEK, A. (ed.). *Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků*. Sborník příspěvků ze semináře členů kateder cizích jazyků. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. 120 s. ISBN 80-7290-076-5
- HLAVIČKOVÁ, V. *Některé prostředky koheze a koherence španělského odborného ekonomického textu*. Evropská unie a její multilingvální dimenze. Praha: VŠE, 1999
- HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*, UP Olomouc 1991, ISBN 80-7067-003-7
- HRABAL, V. *Jaký jsem učitel?* Pedagogická teorie a praxe. 1. vydání. 160 s. Praha: SPN, 1988
- HRABAL, V. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984
- HORÁK, J. a KOLÁŘ, Z. *Obecná pedagogika*. 1. vydání. Ústí nad Labem: UJEP, 2004. 81 s. ISBN 80-7044-572-6
- HORWITZ, E. *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Engelwood Cliffs. Prentice Hall, 1991
- HUBER, G.L. *Uncertainty Orientation and Cooperative Learning*. Individual Differences within and across Cultures Learning and Individual Differences. 4/1. 1992. S. 1-24
- HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce*. Pedagogická praxe. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 101 s. ISBN 80-7178-220-3
- HUTCHINSON, T, WATERS, A. *English for Specific Purposes*. Gambridge: University Press, 1988
- HUTCHINSON, K.L. , NEULIEP, J.W. *The influence of parent and peer modeling on the development of communication apprehension in elementary school children*. Communication Quarterly. 41. 1993. S. 16-25
- CHODĚRA, R. *Moderní výuka cizích jazyků*, Apra, Praha 1993

- CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. 166 s. ISBN 80-7042-157-6
- IMPAMP J. M. *Spielerische Unterrichtshilfen*. 1. vydání. Plzeň: ZČU PF, 1996. 74 s. ISBN 80-7043-208-X
- ISSING, L. J. a KLIMSA, P. *Information und Lernen mit Multimedia*. 2. vydání. Psychologie Verlags Union. Weinheim: Beltz, 1997. ISBN 3-621-27374-3
- JANÍK, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- JANKOVCOVÁ, M. a PRŮCHA, J. a KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Pedagogická teorie a praxe. 1. vydání. Praha: SPN, 1989. 160 s. ISBN 80-04-23209-4
- JELÍNEK, S. *K některým otázkám bilingvismu (II)*. Cizí jazyky, roč. 49, 2005/2006. č. 1. s. 8 – 10
- JELÍNEK, S. *Vývojové proměny komunikativní orientace cizojazyčné výuky*. Multidisciplinární aspekty utváření komunikativní kompetence při výuce cizích jazyků. Praha, PedF UK, 2002, s. 6-10, ISBN 80-7290-076-5
- JOHNSON, D. *Active learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina: Interaction Book Company, 1991
- JUNG, U. O. H. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik. Frankfurt am Main: Lang, 1992. ISBN 3-631-45080-X
- JŮVA, V. (red.) *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido, 1996, 122 s. ISBN 80-85931-23-0
- KALHOUS, Z. a OBST O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2001. s. 179. ISBN 80-246-0192-3
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997
- KASÍKOVÁ, H. *Od skupinového učení ke kooperativnímu*. Historie a perspektivy didaktického myšlení. Praha: Karolinum, 2004. S. 241-262. ISBN 80-246-0914-2
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol.: *Pedagogické otázky současnosti*, ISV, Praha 1994, ISBN 80-85866-05-6
- KASÍKOVÁ, H. a VALENTA, J. *Reformu dělá učitel*. Praha: STD, 1994
- KAŠČÁK, O. *Je pedagogika připravená na změny perspektiv?* Pedagogika, roč. LII, 2002.
- KERLINGER, F.: *Základy výzkumu chování*, Academia, Praha 1972
- KLEIN, W. *Zweitspracherwerb*. Studienbuchlinguistik. 3. vydání. Frankfurt am Main: Athäneum Verlag, 1992. ISBN 3-445-03058-8
- KLAPPER, J. COLEMAN, J. *Effective Learning and Teaching in Modern Languages*. Routledge, 2005. ISBN 0415346649, 236 s.

- KLEPPIN, K. *Motivation. Nur ein Mythos?* Teil II. Deutsch als Fremdsprache 1/2002.s. 26-30
- KOL. AUTORŮ: *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*, Univerzita Palackého Olomouc 2002
- KOLÁŘ, Z. a kol. *Analýza vyučovacího procesu*. Praha: Univerzita Karlova, 1984, 180 s.
- KOLAŘ, Z., RAUDENSKÁ, V. a FRŮHAUFOVÁ, V. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů*. Ústí nad Labem: UJEP, 2001. ISBN 80-7044-361-8
- KOLÁŘ, Z. a SINGULE, F. a UHER, B. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, 1986. 135 s.
- KOLÁŘ, Z. *Úvod do studia pedagogiky*. 1. vydání. Ústí nad Labem: UJEP, 1996. 96 s. ISBN 80-7044-135-6
- KOLÁŘ, Z. a ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. 132 s. ISBN 978-80-247-1541-4
- KOLLMANNOVÁ, L. *Jak porozumět cizí řeči*. 1. vydání. Praha: LEDA, 2003. 158 s. ISBN 80-7335-015-7
- KOŘÍNEK, M. *Metody a techniky pedagogického výzkumu: učební text pro studenty pedagogických fakult a pro postgraduální studium učitelů a školských pracovníků*. 1. vydání. Praha: SPN, 1972. 134 s.
- KRAMSCH, C. et. Al. *Authenticity and Authorship in the Computermediated Acquisition of L2 Literacy*. Language Learning and Technology. 2000. s. 78-104
- KRASHEN, S. *The Natural Approach*. London: Prentice-Hall International. ISBN 0-13-612029-6
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky*. Olomouc, Český pedagogický ústav, 1987. 105 s.
- KUBIČKOVÁ, F. *Cudzie jazyky na nefilologických fakultách*. Cizí jazyky, roč. 42, 1998/1999, č. 5 – 6, s. 100 - 101
- KURI, S. a SAXER, R. *Deutsch als Fremdsprache an der Schwelle zum 21. Jahrhundert: Zukunftsorientierte Konzepte und Projekte*. Innsbruck: Studien Verlag, 2001. ISBN 3-7065-1640-3
- LAMSER, V. *Základy sociologického výzkumu*. Sociologická knižnice. Praha: Svoboda, 1966. 352 s.
- LANGNER, M. *Konstruktivistische Idealwelt und mediale Realität*. Babylonia 2/07. [www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch)
- LANGR, L. *Úloha motivace ve vyučování na ZŠ*. Pedagogická teorie a praxe. Praha: SPN, 1984
- LEVINE, G.: Student and Instructor about Targer Language Use, First Language Use and Anxiety: Repord of a Questionnaire Study, The Modern Language Journal 87, 2003, ISSN 0026-7902
- LIMÓN, M. *On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change a critical appraisal*, Learning and Instructiion 11 (2001), s. 357-380
- LOKŠOVÁ, I. a LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999, 208 s.

- MAŇÁK, J. a kol. *Alternativní metody a postupy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7
- MAŇÁK, J. a PROKOP, J. a SOLFRONK, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: Příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno: PAIDO, 1998. 191 s. ISBN 80-85931-58-3
- MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 135 s. ISBN 80-210-1880-1
- MAŇÁK, J. a ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5
- MAREŠ, J. a GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-310-2
- MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3
- MAREŠ, J. a PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E. *Pedagogický výzkum a transformace české školy*. Sborník referátů a abstrakt z 1. konference České asociace pedagogického výzkumu. Praha: ČAPV a ÚPPV Pedagogické fakulty UK, 1993. 213 s.
- MAŠKOVÁ, I. *Jazykové vzdělávání v kontextu Lisabonského procesu*. Cizí jazyky 2003/2004, roč. 47. č. 4. Praha: Fraus, s. 126-128
- Mc CROSKEY, J.C. *The Communication Apprehension Perspective, Avoiding Communication*: Beverly Hills, CA: Sage, 1984, s. 13-38
- Mc CROSKEY, J.C. a RICHMOND, V.P. *Communication apprehension avoidance and effectiveness*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998
- MITSCHIAN, H. *Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus*. [online] Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Dostupné na [www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_04\\_3/beitrag/mitsch4.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mitsch4.htm). [cit. 21. 11. 2003]
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Didaktika cizích jazyků v novém evropském kontextu (I)*. Cizí jazyky, roč. 49, 2005/2006, č. 4, s. 131 - 133
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. *Didaktika cizích jazyků v novém evropském kontextu (II)*. Cizí jazyky, roč. 49, 2005/2006, č. 5, s. 171 - 173
- MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle, 1991. ISBN 0-8384-2860-6
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0
- NEULAND, E. a EHLICH, K. a ROGGAUSCH, W. *Perspektiven der Germanistik in Europa: Tagungsbeiträge*. München: Iudicium, 2005. ISBN 3-89129-410-7
- NEUNER, G. a HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Kassel: Langenscheidt, 1993
- NEUWIRTHOVÁ, L. Standardy v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*, 2003, roč. 46, č. 4, s. 110-111. ISSN 1210-0811
- ODSTRČILOVÁ, M. *K dalšímu vzdělávání učitelů cizích jazyků s odborným zaměřením*. Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Praha: PedF UK, 2004. s. 221 –



223. ISBN 80-7290-177-X.  
O'MALLEY, J.M. *Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students*. Language Learning. 35. 1985, s. 21-46
- OXFORD, R.: *Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom*, The Modern Language Journal, 81, 1997, pp.443-456
- PAŘÍZEK, V. *Jak naučit žáky myslet*. Praha: PedF UK, 2000. ISBN 80-7290-006-4
- PASCARELLA, E., WOLNIAK, G. *Initial Evidence on the Long-Term Impacts of Work Colleges*. Research in Higher Education. Vol. 48. No. 1. 2007
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4
- PELIKÁN, J. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1991. 148 s. ISBN 80-7066-398-7
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. 270 s. ISBN 80-7184-569-8
- PERCLOVÁ, R. *Vymezení společných referenčních úrovní*. Cizí jazyky, roč. 48, 2004/2005, č. 1, s. 3 - 5
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, 2002 ISBN 80-7178-070-7
- PIEPHO, H.-E. *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Unterrichts-Perspektiven. Fremdsprachen. Hannover: Schödel Verlag, 2003. ISBN 3-507-712-07-5
- PIKE, G.; SELBY, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6.
- PÍŠOVÁ, M. *Podpora procesů profesního rozvoje v pregraduálním vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Praha: PedF UK, 2004. S. 235-240. ISBN 80-7290-177-X
- PODHAJSKÁ, E. *K výuce odborného stylu cizího jazyka*. Cizí jazyky, roč. 41, 1997/1998. č. 1 – 2. s. 19 - 20
- POKORNÝ, J. *Psychologie tvořivého myšlení*. Učební texty vysokých škol. Brno: VUT, 2002, 102 s. ISBN 80-214-2065-0
- POLÁČKOVÁ, V. *K interkulturalitě z hlediska didaktického*. Historie a perspektivy didaktického myšlení. Praha: Karolinum, 2004. S. 138-143. ISBN 80-246-0914-2
- POLÁČKOVÁ, V. *K interkulturnímu vzdělávání učitele cizího jazyka*. Vzdělávání učitelů cizích jazyků na počátku 21. století. Praha: PedF UK, 2004. s. 214-243. ISBN 80-7290-177-X
- POLÁČKOVÁ, V. a PÍŠOVÁ, M. *K získávání učitelské způsobilosti vyučujících cizích jazyků*. Tradice a perspektivy pedagogických věd. (kol. aut.). Praha: UK, 2003. s. 125-136. ISBN 80-246-0584-8
- POLÁKOVÁ, J. a NELEŠOVSKÁ, A. *Česko-německý, německo-český pedagogicko-psychologický slovník*. Olomouc: UP, 2000. ISBN 80-7182-091-1
- POON, A. *A Challenge for the Developer: issues of inactivity and linguistic-cognitive appropriateness in English language learning*. Open Learning. Vol 18, No. 2. 2003, ISSN 1469-9958

- PROVAZNÍK, J. (sest.) *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*: Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, katedra výchovné dramatiky DAMU a Centrum dětských aktivit v ARTAMĚ, 2001. 161 s. ISBN 80-901660-4-0
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001, 144 s. ISBN 80-7178-584-9
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.
- PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000. 272 s. ISBN 80-7178-399-4
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. 1. vydání. Praha: Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4
- PUPALA, B. a OSUSKÁ, L. *Vývoj, podoby a odkazy teorie konstruktivismu*. Pedagogická revue. 2001/2002. r. 52. s. 101-113
- RAUEN, M. a kol. (ved. proj.). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. 109 s. Goethe-Institut Krakau. ISBN 978-83-925003-0-8
- REICH, K. *Interactive Constructivism in Education*. Education and Culture. Vol. 23, 2007, Iss.1
- REICH, K. *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik: Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. 2. vydání. Neuwied: Luchterhand, 1997. ISBN 3-472-03183-2
- REICH, K. *Konstruktivistische Didaktik*. Neuwied (Luchterhand), 2. Vyd. 2004
- REICH, K. *Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden*. In: Voss, R. Lernlust und Eigensinn. Heidelberg, 2005
- REICH, K. *Wahrheits- und Begründungsprobleme konstruktivistischer Didaktik*. Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/Innen. Lehrerbildung und Schule 1/2004
- REINFRIED, M. *Der radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik?* [online]. Fremdsprachen Lehren und Lernen, 28, roč. 1999, s. 162 – 180, dostupné na: <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt>.
- RIEMER, C. *Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans. Motivation zum englischlernen in Zeiten der Globalisierung*. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2003. Č. 2/3, s. 72-96. ISSN 1205-6545
- RIES, L. a KOLLÁROVÁ, E. a kol. *Svět cizích jazyků dnes: inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: Didaktis, 2004. 188 s.
- RIMMERMAN, H. *Recources in Cooperative Learning*. Nashville, TN:Kagan Cooperative Learning, 1996
- ROCHE, J. *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr, 2001. 223 s. ISBN 3-8233-4984-8

- ROGOFF, B. a LAVE, J. *Everyday cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984
- ROGOFF, B. *Apprenticeshop in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press: 1990
- ROVAI, A. *A constructivist approach to online college learning*, In: *Internet and Higher Education* 7 (2004), pg. 79-83
- RYCHTÁŘOVÁ, K. *Cizí jazyk pro profesní potřeby učitele ZŠ a SŠ*. Ústí nad Labem: UJEP, 2003, ISBN 80-7044-496-7
- RYCHTÁŘOVÁ, K. *Odborný jazyk jako jeden z aspektů jazykové připravenosti učitelů základních a středních škol*. Ústí nad Labem: UJEP PF, 2002. ISBN 80-7044-455-X
- RÜSCHOFF, B. *Technology Enhanced Language Learning: Construction of Knowledge and Template-Based Learning in the Foreign Language Classroom*, *Computer Assisted Language Learning*, 2001, Vol. 14, No.3-4, pp. 219-232
- RÜSCHOFF, B. a WOLFF, D. *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft: zum Einsatz der Neuen Technologien in Schulen und Unterricht*. 1. vydání. Ismaning: Hueber, 1999. ISBN 3-19-006627-2
- SACHS, G.: *Developing Cooperative Learning in the EFL/ESL Secondary Classroom*, In: *RELC*, 2003, p.338-369, ISSN 0033-6882
- SCARELLA, R. a CROOKALL, D. *Simulation/Gaming and Language Acquisition*. *Simulation, Gaming and Language Learning*. Boston: Heinle, 1990, s. 223-230
- SCOTT, L. D.: *Real kids, real risks: Effective instruction of students at risk of failure*, In: *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, Sep 2002, Vol. 86, Iss. 632, pg. 19, 14 pgs
- SCHWERDTFEGER, I. C. *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Berlin: Langenscheidt, 2001. ISBN 3-468-49645-1
- SCHWIENHORST, K.: *Learner Autonomy and Tandem Learning: Computer Assisted Language Learning*, 2003, vol. 16, No.5, pp. 427-443
- SIEBERT, H. *Pädagogischer Konstruktivismus: Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis*. Luchterhand: Neuwied, 1999. ISBN 3-472-03652-4
- SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. *Pedagogická teorie a praxe*. 1. vydání. Praha: SPN, 1971. 192 s.
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. 1. vydání. Ústí nad Labem: UJEP, 1993. 141 s. ISBN 80-7044-063-5
- SKALKOVÁ, J. *K soudobým proudům pedagogického myšlení: Tradice hermeneutické pedagogiky a její vývoj v druhé polovině 20. století*. 1. vydání. Praha: ČSAV, 1992, 90 s. ISBN 80-901127-3-0
- SKALKOVÁ, J. *Za novou kvalitou vyučování*. Brno: Paido, 1995
- SLAVIN, R. *Cooperative learning and group contingencies*. 1991. *Journal of Behavioral Education* 1: 105-115.

- SOLOMON, D.H., KNOBLOCH, L. K. *Communication Arts 100 Study. The Impact of Communication Arts 100: Introduction to Speech Composition on Communication, Writing and Library Anxiety.* 1/2000
- SPÁČILOVÁ, L. *Gramaticko-překládová a zprostředkující metoda ve výuce němčiny v českých zemích.* *Cizí jazyky*, roč. 45, 2001/2002, č. 3, s. 81 - 82
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. 82 s. ISBN 80-86039-00-5
- SPIPKOVÁ, V. *Priority v praktické přípravě studentů učitelství – současný stav a perspektivy.* [online]. *Učitelské listy.* Dostupné na: <http://učitelské-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskélisty/Ar.asp?ARI=101088&CAI=2155>. [cit. 26. 4. 2003]
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny v pojetí obecné didaktiky ve vzdělávání učitelů.* *Trendy soudobé výuky didaktických disciplín na vysokých školách.* Mezinárodní elektronická konference 2003. [online]. Dostupné na: [http://pdf.uhk.cz/kch/obecna\\_didaktika\\_konference/prispevky/spilkova\\_sekce2.pdf](http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky/spilkova_sekce2.pdf).
- SPIPKOVÁ, V. *Učitelská profese v měnících se požadavcích ve vzdělávání.* 2007. Řešitelka výzkumného záměru MSM 0021620862, PedF UK, dostupné na [www.pedf.cuni.cz/ovc/index.php?link=45](http://www.pedf.cuni.cz/ovc/index.php?link=45)
- STARK, W. H. *Superlearning: nový způsob výuky jazyků.* Praha: Svoboda, 1994. ISBN 80-205-0404-4
- STERNBERG, R.J. *Kognitivní psychologie.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-376-5
- STRZEBOWSKI, R. *Realisierung von Interaktivität und multimedialen Präsentationstechniken.* *Information und Lernen mit Multimedia.* Weinheim: Psychologie Verlags Union, 1997, s. 268-300
- ŠIKULOVÁ, R. a BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I. *Strategie kooperativního učení ve výuce didaktiky – cesta ke změně nejen studentova pojetí výuky.* *Trendy soudobé výuky didaktických disciplín na vysokých školách.* PF UJEP Ústí nad Labem, 2003
- ŠKODA, J. *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání.* *Acta Universitatis Purkynianae* 106. *Studia Paedagogica.* 1. vydání. Ústí nad Labem: UJEP, 2005. 211 s. ISBN 80-7044-696-X
- STECH, S. *Škola stále nová: Freinetova „moderní škola“.* *MCE-hnutí pedagogické kooperace. GFEN – Francouzská skupina Nové výchovy.* 1. vydání. Praha: Karolinum, 1992. 258 s. ISBN 80-7066-673-0
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku.* Brno: PF MU, 1998. ISBN
- ŠVEC, V. *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů.* In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Praha: PedF KU, 2001, 1. díl, s. 47-63. ISBN 80-7290-059-5.
- TANDLICOVÁ, E. *K rozvíjaniu autonómie pri príprave učitelov cudzích jazykov.* *Cizí jazyky*, roč. 45, 2001/2002. č. 3, s. 78 - 80
- TINTO, V. *Colleges as Communities: Taking Research on Student Persistence Seriously.* *The Review of Higher Education – Volume 21, No.2,* 1998, s. 167-177, ISSN 0162-5748
- TONUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha: SVI UK. 1991

- TRPIŠOVSKÁ, D. *Psychologická diagnostika pro učitele*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP, 1997. 90 s. ISBN 80-7044-159-3
- TYNJÄLÄ, P.: Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and traditional learning environment in the university, In: *International Journal of Educational Research* 31 (1999)
- VAATSTRA, R., de VRIES, R. *The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates*. *Higher Education* 53/2007. s. 335-357
- VALENTA, J. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: srovnání systémů*. 1. vydání. Praha: ISV, 1999. 84 s. ISBN 80-85866-40-4
- VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: Hraní rolí ve výchově a vyučování: Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, ROK???
- ISBN 80-85866-06-4
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. vydání. Praha: Agentura STROM, 1998. 280 s. ISBN 80-86106-02-0
- VALENTA, J. *Učíme (se) komunikovat: Metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 1. vydání. Kladno: AISIS, 2005. 207 s. ISBN 80-239-4514-9
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004. 440 s. ISBN 80-246-0914-2
- VÁŇOVÁ, R. a POLÁČKOVÁ, V. a VALIŠOVÁ, A. a SKALKOVÁ, J. *Co je to „otevřené vyučování“*. *Pedagogika*, roč. XLIII, 1993, č. 1. s. 63 - 67
- VÁŇOVÁ, R. a kol. *Tradice a perspektivy pedagogických věd: Výuka, věda a výzkum na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Učební texty univerzity Karlovy v Praze. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2003. 284 s. ISBN 80-246-0584-8
- VAŠUTOVÁ, J. *Kapitoly z pedagogiky*. 1. vydání. Praha: UK, 1998. 203 s. ISBN 80-86039-54-4
- VAŠUTOVÁ, J. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje školství. 1999
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. 282 s. ISBN 80-7290-100-1
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8
- VON GLASERSFELD, E. *Radical constructivism*. Falmer Press. London: 1995
- VON GLASERSFELD, E. *Learning as a Constructive Activity, Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987
- VOSS, R. *Unterricht aus konstruktivistischer Sicht*. Weinheim: Beltz, 2005. ISBN 3-407-25400-8
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2000, 264 s. ISBN 80-7178-291-2
- WENDT, M. *Fremdsprachenlernen ist konstruktiv, 1999*

WENDT, M. *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, 1996. ISBN 3-8233-4379-3

WOLFF, D. *Der Konstruktivismus: Ein Neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik?* Die Neueren Sprachen. 93/4. 1994. S. 407-429

WINSTEAD, L. *Increasing Academic Motivation and Cognition in Reading, Writing and Mathematics: Meaning-Making Strategies*. Educational Research Quarterly. 2004. Vol. 28/2

ZELINA, M. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7

ZEYRINGER, M. *Lernen mit multimedialen Systemen*. In: Schwetz, Zeiringer and Reiter. 2001. S. 237-249

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

### Obrázky:

Obrázek č. 1: Principy konstruktivistické výuky cizích jazyků

Obrázek č. 2: Proměnné výzkumného pole

### Tabulky:

Tabulka č. 1: Oblasti osobnostního rozvoje v důsledku kooperativního učení

Tabulka č. 2: Vlastnosti a účinky efektivní simulace

Tabulka č. 3: Komunikační stimuly

Tabulka č. 4: Užívání metody simulace v dřívější jazykové výuce

Tabulka č. 5: Pozitiva metody simulace

Tabulka č. 6: Negativa metody simulace

Tabulka č. 7: Přínos metody simulace

Tabulka č. 8: Statistické údaje životopisných prací

Tabulka č. 9: Nejčastěji používané výrazy v pracích

Tabulka č. 10: Celkový počet studovaných/ovládaných cizích jazyků

Tabulka č. 11: Počet studovaných/ovládaných odlišných cizích jazyků

Tabulka č. 12: Spektrum studovaných/ovládaných cizích jazyků

Tabulka č. 13: Skórování podoblastí v dotazníku

Tabulka č. 14: Úroveň motivace učít se 1. cizí jazyk (AJ, NJ)

Tabulka č. 15: Úroveň jazykové kompetence v 1. cizím jazyce

Tabulka č. 16: Preference vybraných volných, polořízených a řízených učebních aktivit

Tabulka č. 17: Preference učebních aktivit – srovnání podle pořadí průměru preference

Tabulka č. 18: Úroveň souhlasu s výroky ohledně ostýchavosti při používání cílového jazyka

Tabulka č. 19: Četnost sečtených zaznamenaných hodnot – tabulka

Tabulka č. 20: Dosažené úrovně komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce

Tabulka č. 21: Struktura studentských preferencí metody simulace ve vztahu k úrovni motivace studentů učít se daný cizí jazyk

Tabulka č. 22: Struktura studentských preferencí metody simulace ve vztahu k úrovni cizojazyčné kompetence studentů

Tabulka č. 23: Četnost preference metody simulace podle míry komunikační ostýchavosti

Tabulka č. 24: Četnost preference metody simulace podle komunikační ostýchavosti v cizích jazycích  
Tabulka č. 25: Četnost preference metody simulace podle komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce  
Tabulka č. 26: Statistické údaje  
Tabulka č. 27a: Komunikační ostýchavost v cizích jazycích x preference metody simulace  
Tabulka č. 27 b: Komunikační ostýchavost v cizích jazycích x preference metody simulace (sečtení hodnot 1,2)  
Tabulka č. 28: Komunikační ostýchavost v mateřském jazyce x preference metody simulace  
Tabulka č. 29 (a, b): Statistické údaje ke 3. hypotéze

### **Grafy:**

Graf č. 1: Počet let studia angličtiny a němčiny jako prvního cizího jazyka (v%)  
Graf č. 2: Pohlaví respondentů  
Graf č. 3: Věkové složení respondentů  
Graf č. 4: Počty studentů v rámci jednotlivých ročníků  
Graf č. 5: Grafické znázornění úrovně motivace v cizích jazycích  
Graf č. 6: Grafické znázornění úrovně jazykové kompetence  
Graf č. 7: Srovnání průměrných hodnot preference volných učebních aktivit  
Graf č. 8: Volné učební aktivity podle stupně preference  
Graf č. 9: Preferenční hodnoty volných učebních aktivit  
Graf č. 10: Grafické znázornění úrovně souhlasu s výrokem o komunikační ostýchavosti  
Graf č. 11: Celkové procentuální vyjádření úrovně komunikační ostýchavosti v cizích jazycích  
Graf č. 12: Četnost sečtených zaznamenaných hodnot – procentuální vyjádření  
Graf č. 13: Grafické vyjádření dosažené komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce  
Graf č. 14: Srovnání úrovně komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce a v cizích jazycích  
Graf č. 15: Vážený průměr preference metody simulace  
Graf č. 16: Vážený průměr úrovně motivace  
Graf č. 17: Vážený průměr jazykové kompetence  
Graf č. 18: Vážený průměr komunikační ostýchavosti a preference metody simulace  
Graf č. 19: Vážený průměr komunikační ostýchavosti v mateřském jazyce a v cizích jazycích  
Graf č. 20 Regresní přímka

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha I** *Přehled vývoje cizojazyčných metod*

**Příloha II** *Dotazník pro studenty*

**Příloha III** *Životopisná projektivní metoda*

**Příloha IV** *Vybrané kategorizované výpovědi studentů*



## **Příloha I Přehled vývoje cizojazyčných metod**

Oblast výuky cizích jazyků se zaměřovala buď na prioritu gramatických pravidel nebo na pragmatickou funkci jazyka. Členění cizojazyčných metod se může lišit lokálně i temporálně. Např. důraz na jiné metody byl ve Spojených státech amerických, Velké Británii, Německu, Francii či tehdejší Československu. Pro Spojené státy byla např. na začátku 20. st. známá Berlitzova metoda, ve 30. letech minulého století typický tzv. čtecí přístup (reading approach) s důrazem na čtení s porozuměním. Ve Velké Británii se ujal od 40. let 20. století tzv. situační přístup zdůrazňující situačně zakotvený mluvený projev, ve Francii tzv. Gouinova metoda a další (více viz Hendrich, 1988).

### **❖ GRAMATICKO-PŘEKLADOVÁ METODA**

Tato metoda, jakožto první metodický princip vyučování cizím jazykům, odpovídá tradičnímu modelu gramatiky, s jejíž pomocí učící se správně rozumí cizojazyčným větám a také se je učí sám konstruovat. Cílem je znalost slovních výrazů a gramatických pravidel cizího jazyka. Důkazem správného osvojení a ovládnutí jazyka je překlad; tzv. Hinübersetzung a Herübersetzung (Neuner, In: Bausch, 1991).

#### **✓ *Kritika gramaticko-překladové metody***

Podle J. Hendricha (1988) přežívá tato metoda v různých variantách do současnosti a to ve výuce odtržené od reálného upotřebení jazyka v praxi, v transmisivním pojetí výuky, ve které převažuje čtení a překlad, kdy se studující učí sloům izolovaně, mimo svůj kontext. H. Hammerly (Choděra, 2000) například postrádá u této metody zohlednění audio-orálního aspektu. Soudíme, že osamocený důraz na čtení a psaní je nepřirozený, neboť základní funkcí jazyka je ústní komunikace. Z dnešního hlediska můžeme považovat tento způsob výuky v mnoha aspektech za naprosto nepřijatelný: chybějící komunikace, přeceňování úlohy gramatiky, role chyby ve výuce cizích jazyků.

### **❖ PŘÍMÁ METODA**

Tato metoda je zvaná též induktivní či přirozená metoda (Neuner, In: Bausch, 1991). Zastánci této metody usilovali o maximální užívání cizího jazyka ve výuce; učit se jazyk přirozeně, přičemž mateřský jazyk byl z učebního procesu úplně vyloučen.

#### **✓ *Kritika přímé metody***

Pozitivní je, že v centru pozornosti stála mluvená řeč (s důrazem na výslovnost). Nedostatkem byla ale představa, že osvojování cizího jazyka je stejným procesem jako osvojování jazyka mateřského (Hendrich, 1988). Negativní na této metodě je podle H. Hammerlyho (Choděra, 2000) to, že zakazuje užívat mateřský jazyk ve výuce, což vede k nedorozuměním a následné demotivaci. Z mnohostranné diskuze o roli mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků totiž nakonec vyplynulo, že mateřský jazyk má ve výuce nezastupitelnou úlohu. Dokonce jeho přiměřené užití má vliv i na snížení tzv. afektivního filtru (podle S.Krashena) a tím i na větší ochotu komunikovat. Obdobně i V.Cooková (1993) zpochybňuje výlučné používání cílového jazyka a dodává, že učitelé by měli používat cílový i mateřský jazyk učících se. Macaro (Crawford, 2004) objevil, že vyšší míra učitelova používání cílového jazyka nezvyšuje míru studentského používání cílového jazyka. Současně bylo zjištěno, že nepravidelné krátké používání mateřského jazyka učitelem nezvyšuje u učících se používání jejich mateřského jazyka. Používání mateřského jazyka tedy nezbytně nebrání osvojování cizího jazyka.

#### ❖ ZPROSTŘEDKOVACÍ METODA <sup>130</sup>

Tato metoda v podstatě navazuje na metodu přímou a rozšiřuje ji. Kromě vysvětlení gramatických a sémantických otázek, abstraktních myšlenkových chodů apod. byl zachován princip jediného (tj. cizího) jazyka v procesu výuky. Více se prosazují různá ústní jazyková cvičení na základě živé mluvené jazykové situace.

##### ✓ *Kritika zprostředkující metody*

Tato metoda značně překonala některé nedostatky metody přímé i gramaticko-překladové. Pozitivem je důraz na aktivitu učícího se, jak dokumentuje J. O. Hruška (Hendrich, 1988, s. 264) již v roce 1916: „...žák nemá se učití pravidlům, nýbrž je objevovati za pomoci učitelovy, za obtížné mechanické učení má se heuristickou metodou povzbuzovati pozorovací schopnost, probouzeti soudnost a samostatnost myšlení žákova, podporovati jeho paměť a získavati jeho vůli.“

#### ❖ AUDIOLINGVÁLNÍ (AUDIOORÁLNÍ) A AUDIOVIZUÁLNÍ METODA

Audioorální metoda spojuje znaky amerického strukturalismu s behaviorální psychologií, ve výuce klade důraz především na poslech a mluvení, teprve potom na čtení a psaní. Cílem je rozvoj jazykové dovednosti skrz nápodobu (schéma: podnět x reakce) a kontinuální cvičení (procvičování) větných vzorců v mnoha variacích, tzv. pattern drill.<sup>131</sup> Audiovizuální metoda je založená na postupném používání technických médií, zvýrazňuje vizuální elementy (princip názornosti – propojení obrazu se zvukem) ve cvičení významů a struktur.

##### ✓ *Kritika audiolingvální a audiovizuální metody*

Tyto metody měly nesporný vliv na pojetí vyučování cizích jazyků i mimo USA, kde vznikly ve 40. letech (Hendrich, 1988). Avšak i přesto byly pokračováním behavioristických učebních teorií (Mitschian, 2000). Přes patrný velmi silný mechanizační dril ve výuce (jednalo se o intenzivní výuku, aby došlo k automatickému transferu), se u těchto metod již objevuje důležitý příklon k jazyku jako autentickému situačně zakotvenému systému. Cílem této metody je Sprachkönnen nikoliv Sprachwissen (Neuner, In: Bausch, 1991). U audiovizuální metody se, přes stále upozadřování aktivního jazykového projevu učících se ve výuce, vychází z textů a situací, v nichž se ocitá moderní člověk. Jde tedy o maximální zpřítomnění reality ve výuce cizích jazyků s důrazem na hovorový jazyk (Kollmannová, 2003).

### ❖ **KOGNITIVNÍ PŘÍSTUP (event. kognitivní metody)**

Základem kognitivního přístupu je kognitivní psychologie J. Piageta a transformační gramatika N. Chomského. Tyto metody se vztahují ke kognitivně teoretickým modelům, které definují proces osvojování cizího jazyka za vlastní uvědomělý postoj učících se k myšlenkovým činnostem (Kollmannová, 2003, Neuner, In: Bausch, 1991). Učení podle kognitivní teorie klade velký důraz na proces porozumění, při němž je důležité vnímat předchozí znalosti učících se a tvorbu jejich kognitivních struktur.

#### ✓ ***Kritika kognitivních metod***

Tento přístup jasně definuje právo studenta na chybu, protože dělat chyby v procesu cizojazyčné výuky je přirozené; jde také stále více o zodpovědné učení. Přes tyto nesporné klady je některými odborníky považován kognitivní přístup v cizojazyčné výuce pouze za modifikovanou gramaticko-překladovou metodu vyhovující transmisivnímu modelu výuky.

### ❖ **KOMUNIKATIVNÍ PŘÍSTUP**

Komunikativní přístup, zvaný též princip komunikativnosti, komunikativně-pragmatická metoda, komunikativní didaktika a metodika (Neuner, In: Bausch, 1991) se začíná uplatňovat od 70. let minulého století. Tento přístup vychází z pragmatického pojetí jazykové komunikace a odpovídá konstruktivistickému interakcionismu; z hlediska pedagogické orientace klade důraz na vyučování soustředěné na učícího se jako na učící se subjekt a na jeho potřeby a zájmy (Poláčková, Píšová, In: Váňová a kol., 2003). Mezi základní principy výuky uplatňující komunikativní přístup patří: motivace, mateřský jazyk v procesu cizojazyčné výuky, rozvoj osobnosti, sociokulturní faktory. Komunikativní přístup znamená koncentraci na kontextualizaci jazyka a jeho používání ve smysluplné interakci. Schopnost komunikovat je odvozována z analýzy situace, určitých rolí a druhů textů; formy procvičování během výuky simulují reálnou komunikaci v cizím jazyce. V centru pozornosti už nestojí bezchybný jazykový projev, naopak je zvýšená tolerance k chybám, rozvíjí se kreativní činnost, jazyk je pouze prostředkem komunikace.

#### ✓ ***Kritika komunikativního přístupu***

Můžeme konstatovat, že v popředí tohoto přístupu je, na rozdíl od behavioristického modelu, jazyková řeč jako aspekt lidské činnosti, lidského jednání, která je nahlížena jako akt duševně-kreativní činnosti (Neuner, In: Bausch, 1991). Mění se role učitele v procesu výuky; již není vnímán jako zprostředkovatel vědomosti, nýbrž jako pomocník v procesu učení, facilitátor. Pozitivní je též to, že se rozvíjí aktivita samých učících se, je to v podstatě jediný přístup orientovaný pouze na jazykové vzdělávání, který jako jediný od dob gramaticko-překladové metody i z historického hlediska klade co největší důraz na aktivní konstrukci znalostí (rozvoj vyjadřovací schopnosti k účasti na komunikaci v simulovaných situacích a na samotné výuce). Mění se sociální formy výuky – oproti dominanci frontální formy výuky se upřednostňuje párová a hlavně skupinová práce.

## Příloha II Dotazník pro studenty

### DOTAZNÍK

*Milí kolegové, studenti, rádi bychom Vás požádali o vyplnění následujícího dotazníku, jehož data slouží pouze pro výzkumné účely. Tématem je šetření komunikační ostýchavosti studentů v cizím a v mateřském jazyce. Dotazník se skládá ze 3 částí. Děkujeme předem za jeho vyplnění.*

**anonymita respondentů je zaručena!!!**

#### **I.**

**Doplňte prosím (event. zaškrtněte zvolenou variantu):**

- 1) Studovaná vysoká škola: FSE UJEP
- 2) Pohlaví: žena x muž
- 3) Věk: 18 – 20    21 – 30    31 – 40    41 – 50    51 a více
- 4) Studijní obor či studijní program:
- 5) Ročník studia:
- 6) Vaším rodným jazykem je:
- 7) Vyrostl(a) jste v českém jazykovém prostředí?    a) ano    b) ne
- 8) Vyrostl(a) jste ve dvoujazyčném či vícejazyčném prostředí?: a) ano    b) ne  
Pokud ano, o jaké jazyky se jednalo? .....
- 9) Který cizí jazyk studujete na FSE UJEP jako tzv. „1. cizí jazyk“? (tzn. vyšší úroveň obtížnosti) .....
  - a) Označte svou úroveň jazykových dovedností v tomto „1. cizím jazyce“ začátečník (A1-A2) – středně pokročilý (B1-B2) – více pokročilý (C1-C2)<sup>132</sup>
  - b) Je váš současný učitel „1. cizího jazyka“ rodilý mluvčí tohoto jazyka?
  - c) Označte na škále, jak silná je Vaše motivace učit se „1. cizí jazyk“  
velmi silná – silná – průměrná – slabá – velmi slabá
  - d) Kolik let studujete tento „1. cizí jazyk“? .....
- 10) Který cizí jazyk studujete na FSE UJEP jako tzv. „2. cizí jazyk“? (tzn. nižší úroveň obtížnosti) .....
  - a) Označte na škále svou úroveň jazykové dovednosti v tomto „2. cizím jazyce“  
začátečník - středně pokročilý - více pokročilý
  - b) Označte na škále, jak silná je vaše motivace učit se váš „2. cizí jazyk“  
velmi silná – silná – průměrná – slabá – velmi slabá
  - c) Kolik let již studujete tento „2. cizí jazyk“? .....
  - f) Je váš současný učitel „2. cizího jazyka“ rodilý mluvčí tohoto jazyka?  
a) ano    b) ne
- 11) Zatrhňte, prosím, příp. doplňte hlavní důvod, proč se učíte Váš „1. cizí jazyk“ na FSE UJEP

- pouze studijní požadavek
- studijní požadavek a můj osobní zájem o tento jazyk/kulturu daného národa
- pouze můj osobní zájem o tento jazyk/kulturu daného národa
- je to jazyková tradice v mé rodině (tento jazyk je tradicí v mé rodině)
- nevím

12) Zamýšlíte pokračovat v dalším studiu Vašeho „1. cizího jazyka“ i po složení zkoušky z tohoto jazyka? (účasť v jazykových kurzoch, štúdium či práca v zahraničí, samostudium)

- ano, i po složení zkoušky hodlám pokračovat ve studiu svého „1. cizího jazyka“ .....
- ne, po složení zkoušky již nehodlám dále pokračovat ve studiu svého „1. cizího jazyka“

13) Vyhledáváte pravidelně příležitosti slyšet či používat svůj „1. cizí jazyk“ i mimo fakultní kurzy tohoto cizího jazyka? (např. poslech rádia či televize v cizím jazyce, konverzace s rodilými mluvčími v cizím jazyce atd.)      a) ano    b) ne

**Zatrhňte na škále stupeň souhlasu či nesouhlasu s následujícími výroky:**

(1 = absolutně souhlasím, 2 = souhlasím, 3 = půl na půl, 4 = nesouhlasím, 5 = absolutně nesouhlasím)

14) Při používání svého „1. cizího jazyka“ většinou pociťuji úzkost

1                      2                      3                      4                      5

15) Pokoušet se komunikovat v mém „1. cizím jazyce“ je pro mne většinou frustrující

1                      2                      3                      4                      5

16) Považuji za lepší používat ke komunikaci svůj mateřský jazyk, než abych v určitých situacích používal svůj „1. cizí jazyk“

1                      2                      3                      4                      5

17) Cítím se nepříjemně nebo pociťuji úzkost, když hovořím svým „1. cizím jazykem“ během aktivit týkajících se cizojazyčných témat (rodina, počasí, cizojazyčná kultura, štúdium v zahraničí, sport, hobby atd.)

1                      2                      3                      4                      5

18) Cítím se nepříjemně nebo pociťuji úzkost, když používám svůj „1. cizí jazyk“ při práci s gramatikou, při diskuzi o gramatice nebo při kladení otázek týkajících se gramatiky a jejího používání (např. slovní zásoba, pořadí slov ve větě, idiomy, slovesná spojení atd.)

1                      2                      3                      4                      5

19) Cítím se nepříjemně nebo pociťuji úzkost, když používám 1. cizí jazyk při práci s testy či jinými úkoly, při diskuzi o testech či o jiných učebních úkolech nebo při kladení otázek týkajících se testů či jiných učebních úkolů (povaha testu, kolika témat se bude týkat atd.)

1                      2                      3                      4                      5

20) Cítím se nepříjemně nebo pociťuji úzkost, když používám 1. cizí jazyk při diskuzi (projednávání o administrativních informacích či při kladení otázek týkajících se administrativních informací /konzultační hodiny, důležité časové termíny, blížící se události)

1                      2                      3                      4                      5

## II.

U každého z následujících typů aktivit při výuce cizích jazyků označte, v jaké míře jej preferujete při výuce prvního cizího jazyka, na škále od 1 = nejméně preferuji do 5 = nejvíce preferuji. Pozor: Každý typ aktivit je hodnocen samostatně, a proto různé typy aktivit mohou získat stejné číslo důležitosti

- 1) překlad: student překládá text z cizího či do cizího jazyka
- 2) čtení nahlas: čtení přímo z daného textu
- 3) diktát: student zapisuje ústně prezentovaný text
- 4) testování: formální testovací postupy na zhodnocení rozvoje studentů
- 5) brainstorming: zahrnuje volné, neřízené příspěvky studentů a učitele k danému tématu
- 6) informační výměna: úkol zahrnující obousměrnou komunikaci jako u cvičení s informační mezerou, kdy jedna či obě strany se musí podělit o informace, aby dosáhli nějakého cíle
- 7) souhrnná zpráva: krátké učitelem či studentem produkované shrnutí obsahu a/nebo položek, které byly procvičovány
- 8) příprava: samostudium studentů, tiché čtení, plánování a opakování ve dvojicích, příprava na pozdější aktivitu
- 9) hraní rolí: relativně volné hraní přesně stanovených rolí a funkcí
- 10) řešení problémů: aktivita zahrnující přesně určený problém a omezení prostředků k jeho vyřešení, vyžaduje kooperativní aktivitu na straně účastníků v malé či velké skupině
- 11) metoda simulace: simulace reálných aktivit a zkušeností
- 12) diskuze: debata či jiná forma skupinové diskuze přesně určeného tématu či bez přesně určených stran

## III.

### DOTAZNÍK NA KOMUNIKACI V MATEŘSKÉM JAZYCE

Prosím, označte, do jaké míry se každé tvrzení vztahuje (platí pro) na vás pomocí označení buď zcela (absolutně) souhlasím (1), souhlasím (2), nevím (3), nesouhlasím (4), nebo zcela nesouhlasím (5).

- 1) Nerad se účastním skupinových diskuzí
- 2) Obvykle mi nevádí účastnit se skupinových diskuzí
- 3) Jsem napjatý a nervózní, když se účastním skupinových diskuzí
- 4) Rád se zapojuji do skupinových diskuzí
- 5) Jsem napjatý a nervózní, když se zapojuji do skupinové diskuze s novými lidmi
- 6) Jsem klidný a uvolněný, když se účastním skupinových diskuzí
- 7) Obvykle jsem nervózní, když se mám účastnit setkání (schůze, shromáždění)
- 8) Když se účastním setkání (schůzí, shromáždění), jsem obvykle klidný a uvolněný
- 9) Když jsem na setkání (schůzce, shromáždění) vyzván, abych vyjádřil svůj názor, jsem velice klidný a uvolněný
- 10) Na setkáních (schůzích, shromážděních) se bojím vyjadřovat své myšlenky
- 11) Obvykle je mi nepříjemné komunikovat na setkáních (schůzích, shromážděních)
- 12) Když na setkání (schůzi, shromáždění) odpovídám na otázky, jsem velice uvolněný
- 13) Jsem nervózní, když se účastním konverzace s novým známým
- 14) Nebojím se při konverzaci mluvit nahlas
- 15) Při konverzaci jsem obvykle velice napjatý a nervózní
- 16) Při konverzaci jsem obvykle klidný a uvolněný
- 17) Když konverzuji s novým známým, cítím se velmi uvolněný
- 18) Při konverzaci se bojím mluvit nahlas
- 19) Nebojím se mluvit na veřejnosti
- 20) Když mluvím, některé části mého těla jsou napnuté a ztuhlé, strnulé, nehybné, rigidní
- 21) Když mluvím, cítím se uvolněně
- 22) Když mluvím, mám zmatené myšlenky a jsem popletený
- 23) S tím, že budu muset mluvit, se vyrovnávám statečně
- 24) Když mluvím, tolik znervózním, že zapomínám i to, co skutečně vím

**Mnohokrát děkuji za vyplnění dotazníku**

### **Příloha III Životopisná projektivní metoda**

Rádi bychom Vás požádali o spolupráci na výzkumném šetření, které se zabývá mapováním jazykového vývoje respondentů

Veďte si prosím čistý papír, nepodepisujte se a během 20 minut napište v češtině vše o Vašich cizojazyčných znalostech a dovednostech z hlediska Vašeho „jazykového“ vývoje.

Můžete přitom postupovat podle následující nápovědy témat:

*Uveďte všechny cizí jazyky, které ovládáte a na jaké úrovni.*

*Jak dlouho se daný cizí jazyk (dané cizí jazyky) učíte/studujete?*

*Myslíte si, že znalosti cizího jazyka v budoucnu využijete?*

*Jakým způsobem se chcete v jazyce sebevzdělávat?*

*Jaké jsou přednosti příp. nedostatky ve Vaší cizojazyčné komunikaci?*

*Co vás ovlivňuje, event. motivuje v rozvoji vašich cizojazyčných dovedností?*

Můžete uvést i další témata související se stavem a rozvojem Vašich znalostí a dovedností v cizím jazyce.



## **Příloha IV Vybrané kategorizované výpovědi studentů v rámci životopisné projektivní metody**

### **1. kategorie: Volba cizího jazyka**

- *“Méně slavné je to s úrovní znalosti německého jazyka, který jsem se spíše nedobrovolně začala učit v 1. ročníku na střední škole. K němčině nemám velký vztah. Možná je to i tím, že z mé rodiny se NJ nikdo neučil, a tak mě ani k tomu neměl kdo „tlačit“.“ (SL Af) 17,7%*
- *“Angličtinu jsem studovala 9 let, ale myslím, že ve mně nic nezůstalo. Možná je to kvůli profesorovi na střední škole, byl mi velmi nesympatický a podle mého názoru neuměl učit.“ (SL Nj) 12,5%*

### **2. kategorie: Obliba cizích jazyků**

- *“Angličtina mě baví již od počátku, kdy jsem nejraději překládala texty písniček, které se mi líbily.“ (SL Af)*
- *“Nevím proč, ale angličtina se mi zdá daleko živější a zní o mnoho lépe než němčina. To je moc tvrdý jazyk. I slovní zásoba je mnohem lépe zapamatovatelná, a navíc ji v poslední době slýchám skoro denně.“ (SL Ak)*
- *“Angličtina mě nebaví, nemá pravidla, studuji ji od 4. třídy, ale není to vidět, jsem líný se ji učit. Němčina mě baví, má jistá pravidla, kterými se dá řídit. Nemá tolik času jako AJ.“ (SL Nr)*

### **3. kategorie: Důvody studia cizího jazyka**

- *„Mám sice ve svém světě jazyků trochu nepořádek, ale po tom, co jsme prožil, vím, že cizí jazyky jsou nezbytné a člověk si s pouhou angličtinou nevystačí. Navíc udělá lepší dojem, když projeví snahu učit se i ty ostatní, místní.“ (SL Aa)*
- *“Znalost cizích jazyků je v dnešní době velmi důležitá, hlavně, jak už jsem výše zmínila, při hledání zaměstnání. Určitě je důležité jazyk studovat a zdokonalovat se, ale podle mého názoru je nejlepší vycestovat.“ (SL Nb)*
- *„Vím, že jazyky jsou potřeba a tak se je učím, ale myslím si, že je potřeba se pořádně naučit jeden světový a pak přidávat další a další, ale popořadě a naučit se je pořádně a ne všechny dohromady a plést si je a nebyť si jistá ani v jednom. Já chci teď v létě do Anglie a pak si udělat u nich jazykovou zkoušku. Přímo jejich, která je uznávaná. Potom chci zlepšit svoji němčinu, abych mohla mít certifikát i z ní. K tomu bych chtěla jet pracovat do Německa.“ (SL Ac)*
- *“Na severu Čech je v současné době hodně německých firem a pokud chci jednou mít dobrou pracovní pozici, budu se tento jazyk muset naučit pořádně.“ (SL Nd)*

- *“Vím, že angličtinu v budoucnu stoprocentně využiju, protože chci cestovat, a to především do USA nebo Kanady“.* (SL Af)
- *“Jelikož jsme obklopeni německy mluvícími sousedy, myslím si, že se němčina dá uplatnit.“* (SL Nh)
- *“Cizí jazyky se mi určitě hodit budou, jak na dovolené, tak v práci i v soukromém životě.“* (SL Ai)
- *“Do budoucna se chci nadále věnovat němčině i angličtině, a to jak z pracovních, tak i osobních důvodů. Mezi ty osobní patří především vstup do EU a tím otevření nových šancí v zahraničí, a to jak cestování, tak vzdělávání.“* (SL Nt)

#### **4. kategorie: Motivace pro studium cizího jazyka**

- *“Motivací pro dobrou znalost cizího jazyka je pro mě určitě dobré uplatnění v budoucím zaměstnání a tak nějak jednodušší průběh života, protože pokud bych znala dokonale alespoň jeden jazyk, nemusím se obávat vycestovat do zahraničí apod. Otevírá se tím spousta dalších možností.“* (SL Nb)
- *“Jako hlavní motivací při výuce všech jazyků pro mě slouží hlavně jeho užití v budoucnu.“* (SL Ag)
- *“A v rozvoji cizojazyčných dovedností mě motivuje zaměstnání, cestování a v dnešní době musíme mít znalosti cizích jazyků.“* (SL Al)
- *„Motivací je pro mě nj. I to, že v mnoha pracovních nabídkách požadují komunikativní znalost cizího jazyka.“* (SL Nq)
- *“Největší motivací je domluvit se s člověkem, který je jiné národnosti a pak si říct = ovládám ten jazyk.“* (SL Ns)

#### **5. kategorie: Sebehodnocení cizojazyčných znalostí a dovedností**

- *„Mé znalosti angličtiny jsou pokročilé avšak pro komunikaci, která je vyžadována v mezinárodních prosperujících společnostech, nedostačující.“* (SL Ab)
- *„Nedělá mi problém mluvit, ovšem už moc neřeším gramatiku a dělám při mluvení chyby, ale myslím, že bych se dorozuměla.“* (SL Nd)
- *“Letos studuji angličtinu 11. rokem, myslím si, že mám anglický jazyk na dobré úrovni (pokročilý). Z němčiny ovládám základní témata a fráze, s Němci se domluví, složitější gramatika mi ale dělá problémy.“* (SL Ae)
- *“Snadno se domluví a vlastně rozumím všemu, pokud nemluví slangově nebo moc rychle.“* (SL Nj)
- *“Myslím si, že jsem na velmi dobré úrovni a chtěla bych si své znalosti dále rozvíjet.“* (SL Nm)

#### **6. kategorie: Problémy v cizím jazyce**

- *„Kdykoliv jsem se setkal s nějakým německy mluvícím člověkem, skoro jsem mu nerozuměl, a to už mě od němčiny odrazovalo.“* (SL Aa)
- *„A tak, když používám další cizí jazyk, tak nejdřív vím, jak to říci anglicky a pak teprve přemýšlím, jak to řeknu v daném cizím jazyce, často se mi stává, že v němčině použiju anglická slovíčka nebo jejich slovosled.“* (SL Ac)
- *“Nedostatečná je slovní zásoba – mohla by být ještě větší.“* (SL Ae)
- *“Mým asi největším nedostatkem je menší bariéra v komunikaci. Ne, že by mi nešla, ale mám trochu zábrany překonat ten prvotní strach. Myslím, že k překonání tohoto*

*nedostatku by mi pomohla častá komunikace buď s rodilým mluvčím nebo alespoň učitelem AJ.*“ (SL Af)

- *“ Jelikož už denně nemluví, zkracuje se mi slovní zásoba. Také už zapomínám gramatické záludnosti. Angličtina se stává světovým jazykem, takže si myslím, že ji v budoucnu upotřebím.*“ (SL Ah)
- *“ Moje nedostatky: Rozumím jazyku, ale nedokážu se vyjádřit, slova mě napadají v jiném jazyku, mám nedostatečnou slovní zásobu.*“ (SL Ai)
- *“ Moje nedostatky v cizím jazyce v němčině jsou = malá slovní zásoba, slovosled ve větě.*“ (SL NI)
- *“ Velkým mým nedostatkem je opět slabá slovní zásoba, bez ní se těžko zvládají gramatická cvičení.*“ (SL Nn)
- *“ Můj nedostatek je v konverzaci. Druhému rozumím, co říká, ale sama mám problémy mluvit.*“ (SL Ao)
- *“ Mým hlavním problémem je, že zatím nemám, kde jazyk uplatnit (nemám s kým mluvit v daném jazyce) a proto mě to moc nemotivuje svoji slovní zásobu rozšiřovat.*“ (SL Np)

## **7. kategorie: Sebezdokonalování**

- *“ Dívám se na cizí filmy, čtu zahraniční časopisy. Když potřebuje někdo v mém okolí poradit, pomoci, tak mu pomůžu, přeložím.*“ (SL Ni)
- *“ Neustále poslouchám nějaké anglické písničky a snažím se porozumět textu nebo si pouštím filmy v angličtině s anglickými titulky nebo jen zvukové stopy z filmů. Musím říct, že je to velmi nápomocné. Kdybych to samé praktikovala i s němčinou, úspěch by se jistě dostavil, ale to by člověk nesměl být líný.*“ (SL Ak)
- *„ Své jazykové dovednosti bych chtěla zdokonalit.*“ (SL Np)
- *“ Proto jsem si letos zapsala 3 volitelné kurzy v německém jazyce plus jeden z hlavních předmětů Cizojazyčné praktikum. Občas si doma pouštím nějaký TV kanál, kde se snažím pochytit nějaká slova. Před několika lety jsem se seznámila na výměnném německočeském pobytu s jednou dívkou, tak čas od času si něco napíšeme.*“ (SL Nu)
- *“ K tomu všemu ovšem patří i sebevzdělávání, možná bych se taky ráda někdy vypravila do cizí země, kde bych měla možnost jazyky dále zlepšovat.*“ (SL Nv)