

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA ŠKOLNÍ A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY**

**LADISLAVA SOBKOVÁ**

**POROVNÁNÍ METOD A ORGANIZAČNÍCH FOREM VÝUKY CIZÍHO  
JAZYKA V RÁMCI POVINNÉ VÝUKY A VÝUKY VE VOLNÉM ČASE**

**Vedoucí práce: PhDr. Hana Voňková, Ph.D.**

**PRAHA 2010**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené pramenů a literatury.

V Jihlavě dne 22. 11. 2010

.....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce PhDr. Haně Voňkové, Ph.D. a PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za podnětné rady a odborné vedení diplomové práce.

Také děkuji PhDr. Heleně Očenáškové, Mgr. Jaroslavě Klopf, MSc. za jejich čas, ochotu a umožnění sběru potřebných dat pro mou práci.

**Název:**

Porovnání metod a organizačních forem výuky cizího jazyka v rámci povinné výuky a výuky ve volném čase

**Abstrakt:**

Tato diplomová práce se zabývá otázkou, jaké metody a organizační formy výuky mají podíl na zvyšování efektivity výuky a osvojení cizího jazyka a jaké další faktory na studenty ve výuce mají vliv.

K tomuto účelu je východiskem teoretická část práce, která představuje teoretické pohledy na motivaci ke studiu, roli, jakou při ní hraje organizace výuky, používané metody, hodnocení práce studentů a osobnost vyučujícího, jak je popisuje odborná literatura.

Praktická část pak uvádí závěry získané prostřednictvím dotazníků, diskusí a rozhovorů vedených se studenty a vyučujícími. Nabízí tak jejich pohledy na faktory ovlivňující efektivitu výuky, které porovnávali v rámci výuky na středních školách a výuky v pomaturitním studiu na školách jazykových.

Jako stěžejní se tak ukázala být kvalita výuky, respektování studentů a jejich vzdělávacích potřeb a propojení výuky s praxí.

**Klíčová slova:**

metody výuky, organizační formy výuky, žák, učitel, motivace, efektivita

**Title:**

Comparison between educational methods and organizational teaching styles of a second language within the scope of the compulsory education and the education in a leisure time

**Abstract:**

This diploma thesis deals with the topic of educational methods and organizational teaching styles and their contribution to the effectiveness of second language teaching and learning. It also concerns with other circumstances that influence students in their learning.

The theoretical basis for this purpose is provided by the theoretical part that introduces theoretical views on student's motivation, the role represented by teaching organization, applied methods, assessment of students and the personality of a teacher as described in professional literature.

The practical part presents conclusions that were reached by questionnaires, discussions and interviews realized with students and teachers. It offers their opinions of factors influencing the effectiveness of teaching that they compared within the scope of the high school education and the education realized by language schools in the form of post-graduate classes.

Teaching quality, respect for students and their educational needs and the emphasis on connection of teaching and practice proved crucial.

**Key terms:**

educational methods, organizational teaching styles, student, teacher, motivation, effectiveness

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

## Obsah:

Úvod.....	9
1. Teoretická část .....	12
1.1 Proč se učíme cizím jazykům?.....	12
1.2 Motivace ke studiu .....	14
1.2.1 Motivace osobnosti .....	14
1.2.2 Složky motivace.....	14
1.2.3 Motivace ve škole .....	16
1.2.3.1 Užitečnost získaných znalostí, jejich praktické využití pro výuku.....	16
1.2.3.2 Potřeba získat kvalifikaci, dosáhnout plánovaného vzdělání .....	16
1.2.3.3 Posilování sebevědomí.....	17
1.2.3.4 Potřeba ocenění a pochvaly .....	17
1.2.3.5 Obava z neúspěchu a trestu.....	18
1.2.3.6 Zájem o problematiku, radost z učení.....	18
1.2.3.7 Fyzické podmínky.....	19
1.2.3.8 Metoda výuky .....	19
1.2.3.9 Učitel.....	19
1.3 Příprava učitele na výuku a její provedení.....	22
1.3.1 Příprava výuky .....	22
1.3.2 Klíčové dovednosti učitele.....	23
1.3.2.1 Plánování a příprava vyučovací hodiny .....	23
1.3.2.2 Realizace vyučovací hodiny .....	25
1.3.2.2.1 Výklad.....	26
1.3.2.2.2 Možnosti postupu žáků .....	27
1.4. Organizační formy výuky .....	29
1.4.1 Individuální výuka .....	29
1.4.2 Hromadná a frontální výuka .....	30
1.4.3 Individualizovaná výuka .....	32
1.4.4 Diferencovaná výuka .....	33
1.4.5 Projektová výuka .....	33
1.4.6 Skupinová a kooperativní výuka.....	34
1.4.7 Týmová výuka .....	36
1.5 Metody výuky v kontextu hodiny cizího jazyka.....	37
1.5.1 Metody slovní .....	37
1.5.1.1 Slovní metody monologické .....	37
1.5.1.2 Slovní metody dialogické .....	38
1.5.2 Didaktické hry.....	39
1.5.3 Inscenační metody .....	39
1.5.4 Simulační a situační metody .....	39

1.5.5 Dramatizace .....	40
1.5.6 Brainstorming .....	40
1.6 Hodnocení .....	41
2. Praktická část .....	44
2.1. Studenti – charakteristika výzkumného vzorku .....	44
2.1.1 Motivace .....	45
2.1.1.1 Proč se učit cizí jazyk a co ke studiu cizího jazyka studenty na střední škole motivovalo. ....	45
2.1.1.2 Faktory ovlivňující postoj ke vzdělání.....	45
2.1.2 Vyučující.....	48
2.1.2.1 Počet vyučujících .....	48
2.1.2.2 Autorita, nebo uvolněnější forma výuky?.....	49
2.1.2.3 Hlavní rozdíly ve výuce mezi střední a jazykovou školou .....	50
2.1.3 Aktivity v kontextu hodin výuky cizího jazyka.....	52
2.1.3.1 Video a audio materiály .....	52
2.1.3.2 Dramatizace .....	53
2.1.3.3 Projektové vyučování.....	53
2.1.3.4 Spojení výuky cizího jazyka s výukou nějakého dalšího předmětu – CLIL (Content and Language Integrated Learning). ....	54
2.1.3.5 Hra.....	55
2.1.3.6 Práce ve skupinách.....	55
2.1.3.7 Porovnání zapojení těchto metod v rámci bývalé střední školy studentů a současného studia na jazykové škole.....	56
2.1.4 Spokojenost s výukou na střední škole .....	58
2.1.4.1 Aktivity v hodinách.....	59
2.1.4.2 Úroveň pokročilosti spolužáků .....	61
2.1.5 Hodnocení .....	63
2.1.5.1 Ukazatel úrovně vědomostí.....	64
2.1.5.2 Motivace pro studium .....	64
2.1.6 Shrnutí.....	67
2.1.6.1 Okolnosti studia .....	67
2.1.6.2 Hodnocení dovedností studentů.....	68
2.1.6.3 Hodnocení výuky studenty .....	68
2.1.6.4 Motivace ke studiu.....	69
2.1.6.5 Aktivity ve výuce.....	70
2.2 Vyučující – charakteristika výzkumného vzorku .....	71
2.2.1 Příprava učitele na výuku.....	72

2.2.1.1 Čas věnovaný přípravě vyučovací hodiny .....	72
2.2.2 Aktivity ve výuce .....	73
2.2.2.1 Audio a video materiály .....	73
2.2.2.2 Dramatizace .....	74
2.2.2.3 Projektové vyučování.....	75
2.2.2.4 Spojení výuky cizího jazyka s jiným vyučovacím předmětem.....	75
2.2.2.5 Hra.....	76
2.2.2.6 Práce ve skupinách.....	76
2.2.2.7 Další aktivity v hodinách cizího jazyka .....	76
2.2.3 Další faktory ovlivňující výuku .....	77
2.2.3.1 Atmosféra ve výuce .....	77
2.2.3.2 Jeden nebo více vyučujících .....	77
2.2.3.3 Hodnocení práce studentů.....	78
2.2.3.4 Hodnocení kvality práce učitelů .....	79
2.2.3.5 Motivace pro práci učitele .....	80
2.2.4 Shrnutí.....	82
2.2.4.1 Motivace pro práci učitele .....	82
2.2.4.2 Výuka, její příprava a průběh.....	83
2.2.4.3 Aktivity v hodinách.....	83
2.2.4.4 Další faktory ovlivňující výuku (atmosféra, hodnocení, počet vyučujících). 83	
Závěr .....	85
Přílohy.....	87
Vzor dotazníku pro studenty:.....	87
Vzor dotazníku pro učitele:.....	89
Literatura.....	91



## Úvod

Čím je zapříčiněna skutečnost, že ačkoliv se studenti cizímu jazyku na střední škole věnují intenzivně po dobu čtyř let, dojde jen k malému pokroku, nebo naopak jsou jejich výsledky výuky uspokojivé? Z jakého důvodu jsou někteří studenti úspěšní a jiní nikoliv? Znalost odpovědi na tuto otázku by jistě v mnohém usnadnila práci učitelům i jejich studentům (Harmer, 2000).

Vlivů, které se podílejí na školní úspěšnosti žáků, bychom jistě našli nespočet a k postihnutí všech by bylo nutné komplexně popsat studentovu osobnost. V práci jsem se zaměřila především na faktory, s nimiž se student setkává v rámci výuky na půdě školy. Jde tedy především o osobu vyučujícího a jeho vyučovací metody, které mají podíl na tom, jak žáci k předmětu přistupují. Samozřejmě nelze opomenout i mimoškolní vlivy, které na studenty působí.

K porovnání metod a organizačních forem výuky cizího jazyka jsem zvolila kontrast středních škol s pomaturitním studiem cizího jazyka na školách jazykových. Důvodem byla především skutečnost, že studenti se nacházejí v relativně stejné věkové skupině, životní situaci a také mají možnost porovnat minimálně dva vyučovací styly, tedy ten, který znají ze střední školy, s výukou, s níž se setkávají na škole jazykové. Skupina dotazovaných učitelů byla tvořena jak učiteli ze škol středních, tak jazykových, což mi umožnilo porovnat okolnosti, které se do jejich práce promítají. Také skutečnost, že mám osobní zkušenost s oběma typy vzdělávacích institucí jako student i jako vyučující, mne vedla k jejich porovnání.

**Cílem práce je** zjistit, jaké metody a organizační formy výuky mají podíl na zvyšování efektivity výuky a jaké další faktory studenti během výuky vnímají. Práce se nezabývá širokou škálou výukových metod cizího jazyka, které bychom našli především v cizojazyčných oborových didaktikách (např. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Richards, Rodgers, 2003), ale porovnává zapojení metod a organizačních forem výuky, jaké uvádí například Skalková (2007) nebo Kalhous, Obst a kol. (2002). Vedla mne k tomu především skutečnost, že jde o metody, se kterými jsou učitelé na českých školách obeznámeni a do výuky je zapojují, jak se v rozhovorech s vyučujícími potvrdilo.

Práce je členěna do dvou částí, nejprve teoretické, pak praktické. Teoretická část slouží jako východisko pro část praktickou, která shrnuje výsledky dotazníků (viz. příloha), které z teoretické části vycházejí.

První kapitola teoretické části se zabývá otázkou **proč se učíme cizím jazykům?**. Mapuje důvody, které ke studiu žáky vedou a účely, ke kterým studenti své znalosti mohou chtít používat a také zdůrazňuje, jak podstatné je pro vyučujícího být s těmito důvody obeznámen.

Druhá kapitola se detailně věnuje **motivaci**, jelikož jde o hnací motor, který žáka provází celým jeho studiem a ovlivňuje jeho úspěšnost. Jsou zde tedy popsány složky motivace obecně, jak je uvádí Trpišovská a Vacínová (2001) a zároveň také ty složky motivace, které jsou úzce spjaty se školní úspěšností žáků, kterým se podrobněji věnuje Sitná (2009) a Harmer (2000).

Jelikož na motivaci studentů ke studiu má zásadní vliv vyučující, následující kapitola se věnuje právě jeho osobě. V této kapitole, **Příprava učitele na výuku a její provedení**, jsou uvedeny pohledy na didaktickou transformaci učiva, jak ji vidí Skalková (2007), také na možnosti a nezbytnost získávání reflexe k práci učitele podle Kalhouse, Obsta a kol. (2002). Dále se pak věnuje dovednostem učitele, které uvádí Kyriacou (2008) jako klíčové.

Samotným **organizačním formám výuky** se věnuje čtvrtá kapitola, ve které se nachází přehled těchto metod, s nimiž se ve výuce cizího jazyka setkáváme, a které má vyučující do své výuky možnost zapojit.

Pátá kapitola pak představuje **metody výuky v kontextu hodiny cizího jazyka**. Záměrně zde z nepřeberného množství metod, které se k zapojení do výuky nabízejí, uvádím pouze ty, s nimiž je možné se setkat v jazykovém vyučování.

Poslední, šestá, kapitola teoretické části se zabývá **hodnocením**, které vyučující, ať už v jakékoliv formě, do výuky zapojuje a tvoří jeho nedílnou součást. Zabývám se zde cíly, ke kterým může být hodnocení použito, jak je uvádí Kyriacou (2008) a také otázkou, jaké vlastnosti jsou nejčastěji přisuzovány formě hodnocení slovního a hodnocení známkou, jelikož právě známkování na jazykové škole ve výuce nenalezneme.

Praktická část práce vychází jednak z dotazníků a rozhovorů, ve kterých se studenti vyjadřovali k otázce **motivace ke studiu cizích jazyků i k otázce motivace ke studiu obecně** a faktorům, které na tuto motivaci mají vliv. Také hodnotili aspekty, které sebou přinášejí různí **vyučující**, a které z nich jim více a méně vyhovují.

Vyjadřovali se k rozdílům, které jsou pro ně v porovnání způsobu výuky na bývalé střední škole a nynější škole jazykové nejpatrnější. Studenti také hodnotili **zapojování různých aktivit do výuky** a opět porovnávali rozdíly mezi oběma typy škol. Poslední kapitola se zabývá otázkou **hodnocení**, pohledy studentů na jeho možnou absenci ve výuce a také dalšími možnostmi zjištění úrovně vědomostí a motivace pro další studium, než prostřednictvím známek.

Dalším východiskem pro praktickou část jsou dotazníky a rozhovory realizované s učiteli jazykových a středních škol. Učitelé se vyjadřovali především k otázkám, které se ve výuce týkají přímo vyučujícího. Jednalo se o **přípravu vyučovací hodiny** a faktory, které ji ovlivňují, **zapojování různých aktivit do výuky, preferovanou atmosféru ve výuce, způsoby hodnocení práce studentů, hodnocení práce učitelů a motivaci pro práci učitele.**

V závěru práce pak odpovídám na hlavní otázku, tedy jaké metody a organizační formy výuky mají podíl na zvyšování efektivity výuky a jaké další faktory studenti během výuky vnímají.

# 1. Teoretická část

## 1.1 Proč se učíme cizím jazykům?

Dva nebo alespoň jeden cizí jazyk tvoří v dnešní době nedílnou součást kurikula střední školy a jazykové školy stále vypisují kurzy pro nové zájemce. Zájem o cizí jazyky stále roste a dnes již tvoří nedílnou součást vzdělání a v mnoha případech je jejich ovládnutí také jedním z požadavků při výběrovém řízení do zaměstnání.

Pokud chceme někoho něčemu naučit, je nezbytné, abychom si byli vědomi toho, jakým účelem se náš student chystá nabyté vědomosti využít, tedy co hraje hlavní motivaci v jeho studiu a co ho vede k učení. Jeremy Harmer (2000) uvádí hned několik důvodů ke studiu cizích jazyků, které ve zde uvádím.

První z důvodů je **školní kurikulum**, kterému se žáci vyhnout prostě nemohou a cizí jazyk tak jednoduše studovat ve škole musejí. Studenti, kteří se učí jazyk kvůli školním osnovám, tvoří pravděpodobně největší skupinu na světě. Pro mnoho z těchto studentů je cizí jazyk něčím, co se oni sami chtějí naučit, pro ostatní je to předmět, ke kterému přistupují neutrálně, nebo v některých případech i negativně. Například pro první až čtvrtý ročník gymnázia je povinná minimální časová dotace za čtyři roky 12 vyučovacích hodin cizího jazyka a dalších 12 hodin pro další cizí jazyk (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [dokument online]. Praha: VÚP, 2007 [citováno 17. 11. 2010]. Dostupné z URL [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf)).

Vezmeme-li v úvahu rozdělení třídy na dvě poloviny, jde minimálně o 3 hodiny týdně na výuku jednoho cizího jazyka.

Mnohé žáky vede ke studiu cizího jazyka vidina příležitosti k jejich osobnímu **rozvoji** a zlepšení jejich profesního života a mnohdy i možnost postupu na lepší pozici v zaměstnání. Pokud jedinec ovládá dva jazyky a ne pouze jeden, tedy svůj mateřský, má větší šanci na získání lepšího zaměstnání a pokud se jedná o jazyk anglický, je toto navíc umocněno skutečností, že jde o jazyk, který se stal mezinárodním komunikačním prostředkem.

Někdy se osvojení si dalšího jazyka může stát i nezbytností, a to v tom případě, když jedinec žije v nějakém prostředí, jehož členi daným jazykem mluví. Tedy v určitém **společenství cílového jazyka**. Pokud se jedinec v takovémto společenství

ocitně, stává se pro něj studium cizího jazyka nutností, aby mohl ve společnosti plnohodnotně fungovat.

Jako další možnost ke studiu cizího jazyka uvádí **studium jazyka za specifickým účelem**. Tento široký pojem se týká studentů, kteří sami mají nějaký zvláštní důvod k tomu, že se chtějí cizí jazyk naučit. Tyto důvody uvádí pod pojmem **angličtina pro pracovní účely**, a zahrnuje do něj studenty, kteří se cizí jazyk chystají používat pouze v nějaké jeho specifické oblasti, jako je například cestovní ruch, a nemají zájem na tom, aby si jazyk osvojily i pro své potřeby v soukromém životě. Stejně tak studenti, kteří se chystají působit v akademické oblasti, která vyžaduje četbu článků v cizím jazyce, účast na cizojazyčných odborných seminářích, či komunikaci s kolegy v zahraničí se studiu cizího jazyka nevyhnou, ovšem opět pro ně bude stěžejní především slovní zásoba z jejich pole působnosti, kterou budou aktivně používat. Toto pojmenovává jako **angličtinu pro akademické účely**.

Některé studenty ke studiu dalšího jazyka vede to, že se jim líbí **kultura**, ve které se tímto jazykem mluví a jazyk se pak učí hlavně z toho důvodu, že se chtějí co nejvíce dozvědět o lidech, kteří jím mluví, o místech, na kterých je tento jazyk používán a někdy také z toho důvodu, že chtějí porozumět dílům, která v daném jazyce vznikla, jako například literatuře a hudbě.

Samozřejmě by se dala najít celá řada dalších důvodů, které žáky vedou ke studiu cizích jazyků, někdo se jazyky učí jednoduše pro zábavu, nebo například proto, že jazyk ovládá většina přátel, protože chtějí cestovat a i v cizí zemi se bez větších problémů domluvit.

Z rozdělení, které Harmer (2000) uvádí, vyplývá, že ke studiu cizího jazyka studenty vedou různé důvody, které by měl vyučující ve svých hodinách zohlednit a pro své žáky stanovit různé cíle výuky pro odlišné účely jeho využití.

## 1.2 Motivace ke studiu

*Motivace ve škole silně ovlivňuje školní úspěšnost žáků, jejich výkony, ale i rozvoj žákovské osobnosti. Motivace je jednou z podmínek efektivního učení, ovlivňuje koncentraci, paměťové pochody, výdrž u učení rychlost a hloubku učení. Na motivaci záleží, zda bude žák využívat či nevyužívat svého schopnostního potenciálu, a tím i bude-li své schopnosti dále rozvíjet (Bendl, Kucharská a kol., 2008). Je patrné, že motivace hraje v učení se velmi významnou roli a cizí jazyky v tomto nejsou výjimkou. Jak se ve výsledcích dotazníků prokázalo, motivace ke studiu je u studentů naprosto stěžejním faktorem, a proto se také v následující části motivaci ve výuce a jejím jednotlivým složkám detailně zabývám.*

### 1.2.1 Motivace osobnosti

Nejčastěji je motivace specifikována jako soubor činitelů, kteří podněcují, mění a udržují lidské chování a vzájemně se podněcují nebo doplňují, ale i působící proti sobě (Trpišovská, Vacínová, 2001). Je tedy termínem obecně označujícím podmínky, které determinují lidskou aktivitu, soubor pochodů a stavů aktuálně ovlivňujících chování v určitých situacích. Můžeme mluvit o motivaci studenta, sportovce, pracovníka, motivaci ve vyučování, na pracovišti atd.

### 1.2.2 Složky motivace

Motivace osobnosti je tvořena několika základními složkami, jednou z nich jsou **zájmy**, charakterizovány jako vztah k něčemu (určité věci, činnosti) spojený s emocionálním doprovodem. Zájem je zaměřen na určité objekty, jímž je připisována subjektivní hodnota, mají tedy pro jedince nějaký určitý význam.

Zájem je možno chápat jako postoj, všímání si, tendence věnovat něčemu výběrovou pozornost, snaha dozvědět se něco o podstatě předmětu, předpoklad pro možnost učit se, tendence zabývat se určitou činností pro ni samu, příjemný pocit provázející určitou činnost.

Z výše uvedené charakteristiky vyplývá, že právě zájem je stěžejním předpokladem pro efektivitu učení. Pokud má žák o učivo zájem, je pro něj učení snazší a příjemnější, nemá k němu odpor a rád se dozvídá nové věci.

Další složku osobnosti tvoří **postoje**, definovány jako relativně trvalé tendence k jednání, v nichž se odrážejí přesvědčení osobnosti, hodnoty a také styl života.

Každý žák má své osobní postoje k jednotlivým předmětům ve škole, a právě cizí jazyk jako vyučovací předmět je většinou ve výhodě oproti dalším předmětům. Většina žáků si totiž plně uvědomuje nutnost umět používat alespoň jeden další jazyk pro další život a zaměstnání.

**Aspirační úroveň**, jako další složka motivace, je charakterizována jako úroveň cílů, které si jedinec vytyčuje, jak vysoké klade sám na sebe nároky, co od sebe jedinec očekává. Jedinci orientovaní na úspěch pak nepotřebují výrazně motivovat, riziko selhání nevnímají jako odrazující faktor. V jazykových předmětech je pro ně typické, že se nebojí mluvit, přestože dělají gramatické chyby, chybování nechápou jako odrazující faktor.

Naopak někteří jedinci jsou orientovaní na vyhýbání se neúspěchu, mají tendence vyhýbat se situacím, kdy je hodnocen jejich výkon. Tito jedinci potřebují větší povzbuzení a je pro ně důležitý pocit, že jejich výkon sebou nenese žádná velká rizika. Je pro ně charakteristická obava ze slovního projevu, pokud si nejsou naprosto jistí jeho správností, často se obávají, že budou opraveni, mají strach z neúspěchu a proto často tedy raději mlčí.

Dalšími dvěma základními složkami tvořící motivaci jedince, jak je uvádí Trpišovská a Vacínová (2001), jsou **hodnoty, hodnotový systém jedince a jeho životní cíle**. Podle svého hodnotového systému jedinec usuzuje, zda určitá věc má či nemá smysl v jeho životě. Podle životních cílů pak jedinec soudí, co je a není pro něj a jeho budoucí život perspektivní.

Má-li být činnost osobnosti úspěšná a má-li vést k nějakému cíli, je nejideálnější, aby byly zapojeny všechny složky motivace, a právě kladná motivace k učení je základním předpokladem úspěšnosti, pokud je míra motivace osobnosti vysoká, samotný proces učení je o poznání snadnější a pro studenta takzvaně "bezbolestný".

### 1.2.3 Motivace ve škole

Harmer (2000) pokládá otázku *Proč jsou někteří studenti úspěšní v učení se cizím jazykům, zatímco jiní ne?* Kdybychom na tuto otázku dokázali nalézt odpověď, práce učitele by byla jednodušší. Samozřejmě tomu tak ale není, co ale můžeme, je poukázat na několik okolností, které mají velmi silný vliv na to, jak jsou žáci úspěšní, nebo naopak neúspěšní. Vzhledem k tomu, že žáci, kteří se opravdu chtějí něčemu naučit, uspějí i navzdory podmínkám, ve kterých studují, považuje Harmer (2000) motivaci, se kterou žáci do vyučování přicházejí, za nejsilnější faktor ovlivňující jejich úspěch.

Motivací vidí jako určitý druh vnitřního pohonu, který povzbudivě působí na výkon. Pokud si tedy jsme vědomi nějakého cíle, který je pro nás dostatečně zajímavý, nalezneme velmi silnou motivaci k tomu, abychom vykonali co je zapotřebí k jeho dosažení. Studenti cizího jazyka, mohou jako motivují spatřovat celou řadu cílů, které bychom mohli rozdělit na **dlouhodobé a krátkodobé cíle**. Zatímco dlouhodobé jsou orientovány do vzdálenější budoucnosti, jako například přání získat lepší práci nebo být schopen se cizím jazykem dorozumět, krátkodobé cíle často směřují k úspěšnému absolvování testu nebo ukončení lekce v učebnici. Obecně se tedy dá říci, že žáci se silnou dlouhodobou motivací se učiteli lépe vyučují.

Takto uvádí nejběžnější druhy motivace, které bychom mohli identifikovat ve spojitosti s vůlí ke studiu Sitná (2009).

#### 1.2.3.1 Užitečnost získaných znalostí, jejich praktické využití pro výuku

Jde o motivaci, která vychází z potřeb každého žáka jednotlivě a pokud je naplněna, nemusí ho pak k učení nikdo nutit, právě naopak, sám žák má pak z výsledků učení radost a je schopen hodnotit svůj proces učení a jeho výsledek.

Je tedy důležité, aby žáci viděli výuku jako užitečnou a informace, které získají, také prakticky použili. Pak je úkolem učitele, aby dokázal spojit zájmy žáků z učivem, které si osvojují a ukázat jim tak jeho užitečnost pro běžný život, což se u výuky cizího jazyka v mnoha případech samo nabízí.

#### 1.2.3.2 Potřeba získat kvalifikaci, dosáhnout plánovaného vzdělání

V tomto případě jde o motivaci dlouhodobou, která se vyskytuje hlavně u cílevědomých a pracovitých studentů. Pokud je student takto motivován, učení se pro



něj stává dlouhodobější záležitostí s vidinou jasného cíle a nejde pouze o splnění testu, na který se musí aktuálně naučit.

Ačkoliv jde o motivaci dlouhodobou, má i ta svá úskalí. Může se totiž například stát, že student má tendenci naučit se pouze látku, která je blízká jeho cíli. Je potom úkolem učitele, aby jednak dokázal studentovu motivaci využít, a zároveň ho přesvědčil o významu i ostatních předmětů a co možná nejvíce je studentovi přiblížil k praxi a ukázal studentovi možné propojení s ostatními předměty.

Na tento fakt poukazuje i Harmer (2000), který poukazuje na povinnost učitele se svým žákům přizpůsobit a vyjít vstříc.

### **1.2.3.3 Posilování sebevědomí**

Mnoho studentů je nastaveno na dosahování úspěchu, a když k němu dochází, studentům roste jejich sebevědomí. Nejde tedy o to, že studenty přímo zajímá probíraná látka, ale to, co je motivuje k jejímu osvojení, je možnost úspěchu, což představuje okamžitý a měřitelný výsledek studentovy práce. Pokud se dostaví úspěch, dochází ke zvýšení zájmu o studium a následně zvýšení sebevědomí, které má za následek další motivaci.

Orientace na úspěch má ovšem jedno velké úskalí a tím je možná demotivace v případě neúspěchu. Pokud se tak stane, klesá studentův zájem o úkol, studenta již tolik nebaví, vyhýbá se mu a zároveň může získat pocit, že danou látku nezvládne, čímž samozřejmě dochází k poklesu motivace spojené se snížením sebevědomí a nechutí k opakování úkolu. To nakonec vyústí ve studentův nezájem o předmět samotný a možná vznik zájmu o jiný předmět, u kterého se žákovi daří úspěchů dosahovat.

Proto je velmi důležité, aby učitel žáky pozitivně motivoval a posiloval tak jejich sebevědomí. Významnou roli zde hraje poskytování zpětné vazby, hlavně ocenění dobré práce žáků a jejich individuálního pokroku. Co se neúspěchu týče, je důležité spolu se studenty společně hledat cestu ke zlepšení a studentům nabídnout pomoc. Tímto způsobem lze předejít pocitu neúspěchu a jemu následující demotivaci.

### **1.2.3.4 Potřeba ocenění a pochvaly**

Pro mnoho žáků je impulzem k intenzivnímu učení také pochvala od jejich okolí, učitelů, rodičů, nebo od ostatních spolužáků. Motivací je zde pocit, že se vyrovnají ostatním a logicky nechtějí být pozadu. To je důvodem k tomu, že někteří žáci mají rádi soutěže a motivací jim jsou i soutěže jednoduché. Učitel může této motivace při výuce dobře využít, musí ale dávat pozor na to, aby při soutěži byly

vyrovnané síly a aby tak někteří žáci nezažívali pocit méněcennosti a zahanbení na úkor zvýšeného sebevědomí vítězů.

### **1.2.3.5 Obava z neúspěchu a trestu**

Mnoho žáků se učí z toho důvodu, aby předešli neúspěchu a následkům z něj plynoucích. Jde o žáky, kteří se neučí systematicky, ale naopak nárazově, to má za následek, že před zkouškou jsou ve velkém stresu, když se najednou mají naučit velké množství učiva za krátký čas.

Někteří žáci se také obávají zahanbení, které by následovalo, pokud by například při zkoušení neuspěli před svými spolužáky, což je především u žáků v pubertě častým jevem.

I tuto motivaci je důležité využít pro efektivní učení. Není doslova nutné motivovat žáky strachem, ale je dobré s touto motivací pracovat, protože tak můžeme předejít dalším potencionálním problémům. Učitel například může žákům vysvětlit důležitost jednotlivých testů a zkoušení pro další vyučování a tímto způsobem poukázat na komplikace, které by následovaly v případě jejich nesplnění. Učitel by takto měl své žáky vést k soustavné a systematické práci a pomáhat jim tak v přípravě na jednotlivá zkoušení.

Je pravda, že u nějakých žáků může neúspěch u zkoušky sloužit jako motivace k poctivějšímu učení, to ale platí jen u osobnostně silných jedinců, kteří věří, že mají pro zvládnutí zkoušky schopnosti. Většinou je tomu bohužel naopak a opakované selhání u zkoušky vede u mnoha žáků ke snížení motivace a to má pak následně vliv na konečný neúspěch učení.

### **1.2.3.6 Zájem o problematiku, radost z učení**

Tato motivace je dle Sitné (2009) naprosto ideální, jelikož to co se žák učí, ho zároveň zajímá a baví a chce se tedy o tématu dozvědět více. Jde o žáky, kteří jsou zaměřeni na studovaný předmět a také žáci, kteří mají štěstí na výborné pedagogy. Tato motivace je často podpořena podnětným prostředím, ve které dítě vyrůstá, roli tady tedy hraje především rodina, přátelé, zájmové kroužky a tak dále. Úkolem učitele je pak takovouto motivaci zavčas podchytit a prostřednictvím ní pak prohlubovat další zájem o učení.

Žákův prvotní zájem ale není podmínkou tohoto typu motivace. Je také úkolem učitele, aby dokázal své žáky dostatečně zaujmout a udělat pro ně látku zajímavou. Zaujmout žáky obsahem vyučování nebo způsobem výuky není pro učitele jednoduché

a je potřeba zapojit pedagogické zkušenosti a dovednosti, obecně se doporučuje uvádět názorné příklady a využívat nové znalosti v praktických souvislostech.

Tím, že učitel pracuje s dosavadními vědomostmi žáků, posiluje jejich sebevědomí, stejně jako tím, že žákům zadává motivující složitější úlohy, které ukazují výsledky jejich dosavadní práce. Učitel by měl také zadávat problémové úlohy, které žáky podněcují k přemýšlení. Neméně důležité je učení přiblížit přirozenému prostředí žáků, používat příklady, o kterých učitel ví, že k nim mají žáci blízko a jsou dostupné jejich způsobu myšlení.

K těmto faktorům, které mají vliv na žákovu motivaci, jež uvádí Sitná (2009), Harmer (2000) navíc přidává následující:

### **1.2.3.7 Fyzické podmínky**

Je nepopíratelné, že fyzické podmínky mají velký dopad na učení a studentovu motivaci mohou ovlivnit jak negativně tak i pozitivně. Například učebny, které nejsou dostatečně prosvětlené a je v nich nedostatek prostoru, mohou mít efekt velmi demotivující.

Obecně vzato, by se učitelé měli snažit, aby učebna byla pro žáky co možná nejvíce příjemná, i když je někdy ve špatném stavu, je možnost jejího prostředí vylepšit například plakáty, výtvary studentů atd.

Atmosféra, ve které je jazyk vyučován, je velmi důležitá a pokud učitel nechce, aby se chladivá šed' promítla do výuky, musí být něčím vyvážena.

### **1.2.3.8 Metoda výuky**

Metoda, která je při výuce použita, má nesporně dopad na motivaci žáků. Pokud je pro ně výuka nezajímavá, následkem je ztráta motivace a naopak. Pro učitele je ovšem velmi složité tuto oblast co nejlépe uchopit, vzhledem k tomu, že každému z žáků může vyhovovat metoda naprosto odlišná. Někdo se raději zaměřuje na gramatiku, jiný by zase věnoval více času konverzaci. Bohužel se nedá říci, jaká metoda je u žáků úspěšnější než jiná, jistý je pouze fakt, že pokud žák nemá v používanou metodu dostatečnou důvěru, následkem je ztráta motivace pro studium.

### **1.2.3.9 Učitel**

Je zřejmé, že ve vyučovacím procesu hraje důležitou roli právě učitel, přičemž by ale nemělo být rozhodující, jestli ho žáci mají, nebo nemají rádi. Je zřejmé, že dva

učitelé, kteří by používali totožnou vyučovací metodu, mohou mít ve výuce velmi rozdílné výsledky. Jaké vlastnosti by tedy měl dobrý učitel mít?

Harmer (2000) uvádí výzkum, který byl proveden v sedmdesátých letech ve Spojených Státech Amerických a tisíce dětí ve věku od dvanácti do sedmnácti let v něm měli seřadit vlastnosti učitele podle toho, jaké oni považují za důležité. Výsledky byly následovné:

- 1) Učitel dělá vyučování zajímavým.
- 2) Správně učí výslovnost.
- 3) Jeho vysvětlování je jasné.
- 4) Dobře mluví anglicky.
- 5) Má stejný zájem a všechny své studenty.
- 6) Přiměje všechny žáky, aby se zapojily.
- 7) Dává najevo svou trpělivost.
- 8) Vyžaduje mluvenou angličtinu.
- 9) Přiměje své žáky pracovat.
- 10) Používá audio-lingvální metodu.

(str.6)

Pro studenty se tedy jako nejpodstatnější ukázalo, jestli je vyučování zajímavé a body, které se týkají vztahu učitele k žákům, se umístily uprostřed škály. Žáci byli ještě požádáni, aby doplnili jakékoliv další kvality, které sami považují pro učitele za důležité. Nejčastějšími byly tyto odpovědi: učitel dává najevo, že má pro studenty pochopení, je ke všem studentům stejně spravedlivý a fakt, že u žáků vyvolává důvěru.

Další možnosti, jak své žáky inspirovat a podnítit v nich zvýšený zájem o vyučovanou, uvádí Sitná (2009, str.24).

- 1) *Učitel by měl ukázat, že i jeho vyučovaná problematika zajímá, je pro ni zapálený.*
- 2) *Učitel by se měl zaměřit na zajímavosti, spíše pokládat otázky než přednášet fakta.*
- 3) *Učitel by měl stále uvádět souvislosti mezi tím, co učí, a běžným životem, přinášet konkrétní předměty, promítat video, organizovat exkurze, setkání s odborníky.*
- 4) *Učitel by měl vést své žáky k tvořivosti, aktivitě a sebe prezentaci.*
- 5) *Učitel by měl často měnit aktivity žáků, zařazovat překvapivé a nové činnosti.*
- 6) *Učitel by měl používat skupinové techniky práce, soutěže, výzkumná šetření.*

- 7) *Učitel by měl přizpůsobit učení způsobu života žáků.*
- 8) *Učitel by měl přidat svému předmětu lidský rozměr (přirozenost učení).*

## 1.3 Příprava učitele na výuku a její provedení

### 1.3.1 Příprava výuky

Vyučující má podstatný a často i rozhodující vliv na to, jakým způsobem jeho studenti k předmětu přistupují. Jak z výsledků dotazníků v praktické části práce vyplývá, je ve většině případů právě učitel tím, co u žáků rozhodne, zda mají o studium předmětu zájem, nebo pro ně představuje jen jednu z nutných povinností. To, jakým způsobem se učitel na hodinu připravuje, se samozřejmě promítá do její realizace. Studenti, jak se ukázalo, dokáží velmi snadno vypořádat, kolik energie učitel přípravě a provedení hodiny věnuje, což se následně odráží v jejich motivaci ke studiu.

Před každou vyučovací hodinou učitel přemýšlí o jejím průběhu, o metodách, které použije k výkladu, hodinových aktivitách, způsobech, jak budou žáci reagovat. Každá vyučovací hodina by měla být nahlížena v kontextu nějakého dlouhodobého vyučovacího plánu, či bloku, vyučovací hodiny na sebe musí logicky navazovat, vzájemně se doplňovat a směřovat k nějakému cíli.

Dochází tedy k takzvané **didaktické transformaci učiva** (Skalková, 2007). *Při didaktické transformaci se uplatňuje jak hledisko obsahu, tak hledisko žáka v jejich vzájemném vztahu. Z hlediska obsahového didaktická transformace začíná tím, že si učitel uvědomuje, čemu má naučit a v jakém pojetí* (Skalková, 2007, str.136). Učitel by měl tedy disponovat dobrou znalostí svého vyučovacího předmětu, také musí zvážit, které dovednosti jsou v daném předmětu významné.

Didaktická transformace se týká společně aspektů poznávacích a hodnotových, učitel se snaží žákům učivo zasadit do reálných životních situací a látku tak přiblížit každodennímu životu žáků, což sebou nese zvýšení zájmu o předmět a také motivaci pro další studium, pokud v něm žáci spatřují praktické využití. V učitelově didaktické analýze učiva se odráží jak jeho znalost látky, tak jeho osobní zaujetí pro ni, vztah k jeho vyučovacímu předmětu, pedagogické smýšlení učitele se také neustále vztahuje k žákům (Skalková, 2007).

Učitel by si měl uvědomit, co chce žáky naučit a za jakou dobu, pak zvolit vhodné metody. Také zvažuje atmosféru třídy, charakter žáků, sociální vztahy ve skupině, zaměření studentů, jakou roli hraje učivo v životě žáků, prostředí, ve kterém bude výuka probíhat. K tomu všemu mu pomáhá znalost skupiny studentů a jeho

osobní profesní zkušenosti. Dá se tedy předpokládat, že zkušenějšímu učiteli zabere příprava na hodinu mnohem méně času (Kyriacou, 2008)

Pokud o svých metodách vyučující zdravě pochybuje a má zájem zjistit, jaké se v jeho výuce vyskytují přednosti a nedostatky, naskýtá se mnoho způsobů, pomocí nichž lze hodnotit kvalitu učitelovi práce a poskytnout cennou reflexi. Kalhous, Obst a kol. (2002) jako příklad uvádějí pořízení videozáznamu, vzájemné hospitace v hodinách mezi kolegy, osobní rozhovory se žáky, dotazníky, ve kterých mají studenti možnost se vyjádřit k práci učitelů, nebo vedení deníku, kam si učitel zaznamenává své poznatky a zkušenosti, z nichž pak může následně čerpat a přizpůsobit přípravu na své další vyučovací hodiny.

### **1.3.2 Klíčové dovednosti učitele**

Každý učitel by měl tedy disponovat určitými vlastnostmi a dovednostmi potřebnými k tomu, aby co možná nejlépe odváděl svou práci a pro své studenty dělal maximum. V následující části uvádím některé klíčové dovednosti učitele nutné pro zvládnutí vyučovací hodiny, podle toho, jak je vidí Kyriacou (2008).

#### **1.3.2.1 Plánování a příprava vyučovací hodiny**

Jako první je to **dovednost k plánování a přípravě vyučovací jednotky**. Učitel musí mít jasnou představu o cíli a záměru vyučovací jednotky. *Hlavním úkolem učitele je navrhnout takovou učební činnost, při níž jednotliví žáci co nejefektivněji získají dovednosti a poznatky, které jsou výukovým cílem dané vyučovací hodiny* (Kyriacou, 2008, str. 31).

Každý učitel musí na začátku hodiny mít jasnou představu o tom, co chce své žáky naučit a jak určitá hodina tomuto napomůže. Mělo by tedy docházet k tomu, že i zkušený učitel před plánovanou hodinou zapřemýšlí a alespoň v mysli si vytvoří jakýsi plán hodiny, představu o tom, jak by měla hodina probíhat. Důležité tedy je, jestli je jasný cíl hodiny a zda jsou při jeho plnění brány v potaz potřeby žáků.

Vyučovací proces je tvořen systémem vnitřních vztahů, které se vzájemně propojují a ovlivňují, hlavními složkami těchto vztahů jsou cíle procesu vyučování, jeho obsah, součinnost učitele a žáků, metody, organizační formy a didaktické prostředky, které jsou používány a podmínky, za kterých je vyučovací proces realizován (Skalková, 2007).

Je podstatné, aby cíle jednotlivých hodin na sebe navazovaly a každá hodina tak tvořila podklad pro hodinu další a naopak navazovala a pracovala s učivem, které se v minulé hodině probíralo.

Kriacou (2008) dále uvádí, že učitel by se neměl striktně držet učebnice a témat, která učebnice nabízí. Je velmi podstatné, aby vyučování upoutalo pozornost žáků, a aby učitel byl schopen ji udržet, probudit zájem žáků o probíranou látku a podnítit jejich aktivní účast na výuce, aby výuka přinášela požadovaný efekt. Je tedy zapotřebí zvolit takový postup, který napomáhá žákům k učení.

Také uvádí seznam otázek, které by si měl být učitel schopen před vyučovací hodinou zodpovědět (Kriacou, 2008, str.45):

1. *Stanovil jsem si pro tuto hodinu jasný výukový cíl?*
2. *Odpovídají stanovené výukové cíle potřebám žáků, tedy jejich schopnostem, zájmům, motivaci, kontextu hodiny a jejich práci v minulosti i v budoucnosti jako součástí celkového programu učení?*
3. *Slouží náplň hodiny, zvolené učební činnosti i struktura hodiny k dosažení zamýšlených výukových cílů? Jsou vhodné k udržení zájmu a motivace žáků?*
4. *Jaké výkony mohu od žáků během vyučování očekávat a jak budu sledovat a zkoumat jejich pokrok v práci, abych mohl hodnotit, zda jim hodina slouží k získání zamýšlených vědomostí a dovedností?*
5. *Připravil jsem si a zkontroloval všechny materiály, pomůcky a vybavení, které budu potřebovat?*
6. *Zapsal jsem si do přípravy na hodinu všechny informace, které budu potřebovat vyhledat, včetně například výsledků příkladů, nebo poznámky o další práci pro případ, že by na konci hodiny zbyl čas?*
7. *Připravil jsem žáky náležitě na tuto hodinu, upozornil jsem je předem, co si budou muset zopakovat nebo co si budou muset připravit?*
8. *Mám všechny odborné znalosti potřebné k tomu, abych mohl o daném tématu vyučovat?*
9. *Jakým způsobem budu během hodiny provádět hodnocení? Mám-li v úmyslu zadat test, mám ho dobře naplánovaný a připravený?*
10. *Musím něčemu věnovat zvláštní pozornost? Mám například ve třídě žáka se zvláštními učebními potřebami nebo bude určitý aspekt tématu nebo určitá studijní činnost vyžadovat zvlášť pozorný dohled?*



K tomuto Harmer (2000) dodává dva hlavní principy, které by měly stát za plánováním kvalitní hodiny, **různorodost a přizpůsobivost**. Žáci by se v hodině měli setkat s mnoha různými druhy aktivit a také by jim měla být umožněno pracovat s širokou škálou materiálů, aby hodina byla vždy zajímavá a nikdy jednotvárná, přičemž by měl učitel být schopen přizpůsobit vyučování své třídě a nikdy se striktně nedržet toho, co si naplánoval.

### 1.3.2.2 Realizace vyučovací hodiny

Jako další důležitou dovednost učitele Kyriacou (2008) uvádí **schopnost realizace vyučovací hodiny**, což by se mohlo zdát jako samozřejmost, ale často tomu tak není. Mnohdy je totiž jednodušší si hodiny a aktivity předem v klidu naplánovat, ale problém přichází při jejich provedení.

V tomto ohledu je pro učitele cizího jazyka bezesporu výhodou fakt, že pracuje se skupinou poloviční oproti jiným předmětům. Pro pedagoga je samozřejmě jednodušší zvládnout například patnáct dětí namísto třiceti, jisté ale na druhou stranu je, že výuka cizího jazyka, pokud má probíhat kvalitně, vyžaduje důkladné plánování a monitorování aktivit v hodině. Důležité při výuce jazyka je hlavně to, aby se žáci na výuce aktivně podíleli. Učitel by tedy měl hodinu plánovat tak, aby k tomu měl každý žák příležitost.

Ve výuce cizího jazyka se také nabízí zapojení různých didaktických pomůcek a materiálů, které by měl učitel umět dobře použít takovým způsobem, aby jejich zapojení do výuky nebylo samoúčelné, ale ve výsledku mělo požadovaný didaktický efekt.

Důraz je kladen nejen na samotné aktivity v hodině, ale také na **vystupování učitele**, tedy na způsob, kterým učitel danou aktivitu provádí. Učitel totiž působí na žáky už jen svým chováním a dává jim tak najevo, jak moc je vyučování důležité tím, kolik on sám do něj vkládá úsilí a jak moc je on sám při výuce aktivní.

*Jestliže postupy učitele odpovídají potřebám jistoty, důvěry, kladného hodnocení, podporují pozitivně se rozvíjející vztah dítěte k učení a ke škole* (Skalková, 2007, str. 175). Učitel by měl na žáky působit tak, aby z jeho vystupování bylo cítit, že jedná s jistotou, uvolněně, sebevědomě, že aktivity mají jasný cíl a také tak, aby v žácích vzbuzoval zájem o výuku. Měl by si tedy dávat záležet na tom, aby směrem k žákům vysílal ze svých gest co možná nejvíce kladných signálů. Ty obvykle

předáváme výrazem tváře, tónem hlasu, stylem řeči, navázáním očního kontaktu, postojem svého těla a gesty a je vhodné se vědomě pokusit tyto signály ovlivnit tak, aby na žáky působily co možná nejkladněji a navodily vhodnou atmosféru ve vyučování. Učitel by měl žákům předat především zájem o daný předmět. Mimoto by mělo být z výuky patrné, že učitel očekává, že žáci dosáhnou dobrých výsledků, což samo v sobě nese povzbudivý efekt.

#### 1.3.2.2.1 Výklad

Schopnost, kterou by měl každý učitel disponovat, je **umění efektivně žákům látku vyložit**, aby nedocházelo k tomu, že učitel nedokáže své znalosti žákům vhodnou formou předat, žáci výklad nepochopí a tím samozřejmě ztrácejí i zájem o samotný předmět, který by pro ně mohl být jinak zajímavým, kdyby vyučující vhodněji zvolil způsob, jakým svým studentům látku podá. *Schopnost zvolit správnou úroveň mluveného projevu s přihlédnutím k aktuální úrovni žáků je jednou z nejdůležitějších dovedností, které začínající učitel musí zvládnout* (Kriacou, 2008, str. 50). Tato schopnost je pro učitele cizího jazyka velmi důležitá, jelikož musí své vyjadřování vždy přizpůsobit pokročilostní úrovni svých žáků tak, aby mu byli schopni bez větších problémů porozumět. Vyučující by měl během výkladu používat gramaticky jednoduchý jazyk, vyjadřovat se s přesností, účelně zapojovat příklady a také nemluvit moc dlouho.

Podle Skalkové (2007) představuje výklad učitele vzor pro logické myšlení žáků, pomocí něhož si uspořádávají svou soustavu vědomostí a rozvíjejí tak své logické myšlení. To jen potvrzuje, jak podstatnou roli výklad ve výuce představuje.

Kyriacou uvádí studii G. A. Browna a S. Armstronga (*Explaining and eplanations. In: Wragg, E. C. (ed), Classroom Teaching skills, Croom Helm, Londýn 1984*), kteří při výzkumu dovedností podílejících se na efektivním výkladu, uvedli jako základní následné:

**1) výstižnost, jasnost a plynulost** - jasně definovat nové pojmy a používat odpovídající jazyk, který je přesný.

**2) Projevy důrazu a zájmu** - dobře pracovat s hlasem, gestikulovat, aktivně přistupovat k učivu a jeho parafrázování.

**3) Používání příkladů** - používat odpovídající typ a kvalitu příkladů v souvislosti s probíraným učivem.

4) **Organizace** – výuka má probíhat v logické návaznosti a vyučující má při výkladu používat spojovací slova a fráze, aby bylo jasné, jak na sebe jednotlivé části výkladu navazují, a si žáci osvojili souvislosti mezi nimi.

5) **Zpětná vazba** – učitel má dávat žákům příležitost klást otázky a zároveň hodnotí jejich výsledky, aby dal žákům šanci na cokoliv se zeptat.

#### 1.3.2.2 Možnosti postupu žáků

Nicméně jako vlastnost, která je pro učitele důležitá nejvíce, uvádí *dovednost rozhodnout, jak velkými kroky mohou žáci postupovat od vědomostí, které měli na počátku hodiny, k vědomostem a dovednostem, které jsou cílem dané hodiny. Stanovené tempo postupu zásadně ovlivní, jakým způsobem a jak složitě bude učitel učivo vysvětlovat.*

V momentě, kdy učitel přemýšlí o přizpůsobení své práce schopnostem svých studentů, téměř vždy hraje roli skutečnost, že ve vyučovací skupině jsou žáci s rozdílnými vyučovacími potřebami, s různou úrovní schopností a znalostí. Je tedy úkolem učitele, aby vytvořil takovou hodinu, která bude vyhovovat jak studentům se schopnostmi podprůměrnými, tak studentům se schopnostmi nadprůměrnými. Učitel zvažuje, jakého pokroku budou jeho žáci v hodině schopni dosáhnout. Většina učitelů tuto otázku řeší tak, že se soustředí především na průměr skupiny žáků, což je pro přípravu samotné hodiny nejjednodušší a zároveň také nutné, jelikož jen pokud dojde k uspokojení vyučovacích potřeb většiny, může se učitel soustředit na ostatní.

Pokud se učitel rozhodne svou výuku přizpůsobit svým žákům více individuálně, vyžaduje to od něj pozorování práce jednotlivých studentů a podrobnější přípravu na vyučovací hodiny, kdy učitel zvažuje zájmy a potřeby svých žáků.

Další možností, která se nabízí pro přizpůsobení vyučování přímo na míru jednotlivým žákům, je zahrnutí individuální výuky, při které se učitel zaměřuje na individuální pomoc jednotlivým studentům. Tento druh práce v hodině považuje Kyriacou (2008) za její klíčovou součást, hlavně z toho důvodu, že *při ní dochází k osobnímu setkání mezi učitelem a žákem* (Kriacou, 2008, str.58), tato situace poskytuje učiteli jedinečnou možnost zdůraznit žákovi osobní zájem o jeho prospěch a také žákovi vyjádřit podporu a povzbuzení. Představuje tedy příležitost, jak podrobněji poznat žakovy schopnosti, motivaci a zároveň odhalit jeho individuální potřeby, což je při práci s celou skupinou mnohem obtížnější.

Kyriacou uvádí klíčové otázky týkající se realizace vyučovací hodiny, o kterých by měl učitel před hodinou přemýšlet (Kriacou, 2008, str. 62):

- 1) *Odpovídají zvolené učební činnosti zamýšleným výukovým cílům?*
- 2) *Odpovídají učební činnosti schopnostem, zájmům a potřebám žáků a navazují na jejich předchozí výuku? Umožňují snadnou návaznost následující výuky?*
- 3) *Jsou využívány různé typy učebních činností?*
- 4) *Jsou moje pokyny, výklady a otázky jasné a vhodné z hlediska potřeb žáků?*
- 5) *Používám různé typy otázek a nevynechávám při jejich kladení nějaké žáky?*
- 6) *Vystupuji jistě, uvolněně, vyrovnaně a účelně? Podněcuji svým vystupováním zájem o výuku, podporuji a povzbuzuji žáky v jejich učení?*
- 7) *Beru při výuce patřičným způsobem v úvahu konkrétní potřeby jednotlivých žáků, včetně zvláštních učebních potřeb?*
- 8) *Jsou pomůcky a materiály dobře používány?*
- 9) *Sleduji pečlivě vývoj hodiny a pokrok žáků v učení, abych zajistil(a), že učební činnosti budou činně podporovat dosažení zamýšlených výukových cílů?*
- 10) *Je z celkové úrovně realizace hodiny patrná moje úcta k žákům a zájem o jejich učení?*

## 1.4. Organizační formy výuky

Nevyhnutelnou nutností pro každého vyučujícího je zvážit, jaké organizační formy výuky do svého vyučování zapojí. Výuka anglického jazyka v tomto ohledu nabízí učiteli dostatečně volnou ruku a prostor pro vlastní kreativitu. Je tedy vhodné, aby byl učitel s různými organizačními formami výuky seznámen a průběžně jejich používáním reagoval na potřeby svých žáků.

Školní didaktika (Kalhous, Obst a kol. 2002) nabízí několik možných členění organizačních forem výuky, které učitel má možnost do své výuky zapojit.

### 1.4.1 Individuální výuka

Jako první uvádějí v dnešní době asi nejvíce diskutovanou individuální výuku. Individuální vyučování je formou výuky, která byla používána již ve starověku a středověku, což z ní činí nejstarší organizační formu výuky vůbec. Pro tento způsob vyučování je charakteristických několik rysů.

Výraznou roli zde hraje fakt, že jsou pohromadě ve vyučovací místnosti žáci různého věku a také různé úrovně vědomostí. Počet žáků se může různit, není pevně stanoven.

Každý z žáků by měl pracovat individuálně a úkolem učitele je samostatně řídit učební činnost žáků. Vyučování tedy spočívá v tom, že učitel organizuje učební aktivitu vždy jednotlivého žáka samostatně a žáci spolu při hodině navzájem nijak nespolupracují.

V individuální výuce nenalezneme ani žádné učebnice, které by byly pro skupinu žáků společné, protože vyučovací látka je pro každého z žáků určena zvláště.

Stejně tak jako není pevně stanoveno učivo, není ani přesně určená doba výuky a neexistují zde přesné časové úseky, které by byly dány pro průběh vyučovacího dne nebo školního roku. Trvání vyučovací jednotky je volné, není dáno pevně.

Stejně tak jako s libovolností délky vyučovací jednotky a množstvím látky, která se má probrat, je to v individuální výuce i s pořádkem objektů a žáků ve třídě, jejich rozmístění není nijak přesně stanoveno a je tedy libovolné.

Tato organizační forma výuky je běžně používána i v současném školství. Při této formě vyučování dochází k dlouhodobější interakci mezi učitelem a jedním jeho

žákem například při *umělecké výchově, při tréninku vrcholových sportovců, individuálně jsou vedeny i různé formy distančního vzdělávání. Individuální výuka je běžná při tzv. doučování, při výuce cizího jazyka (individuální konverzace) apod.* (Kalhous, Obst a kol., 2002, str. 294).

*Ač je při takto pojaté individuální výuce produktivita práce učitele nízká, sám proces učení probíhá velmi intenzivně, neboť učitel se může žákovi neustále věnovat.* (Kalhous, Obst a kol., 2002, str. 295).

Pro výuku cizího jazyka je tato forma výuky běžně používána při individuálních lekcích, kdy je žák v interakci pouze se svým učitelem a studijními materiály.

### **1.4.2 Hromadná a frontální výuka**

Další z výčtu organizačních forem výuky je tzv. hromadné vyučování, které začalo být do výuky zapojováno na přelomu 16. a 17. století a až do současnosti patří k obecně nepoužívanějším formám výuky.

Hromadná výuka vychází z pohledu na vyučování J.A.Komenského, který hlásal *učit všechny všemu*, pilířem byla jednotnost vzdělávacího systému. Pro hromadnou formu výuky je podmínkou uskupení žáků, kteří se nacházejí na zhruba stejné věkové i mentální úrovni, tedy školní třídy jako známe dnes, ve které jsou žáci přibližně stejného věku. Ve třídě pak všichni žáci v průběhu vyučovací hodiny pracují na stejných učebních úkolech a všichni dohromady si osvojují shodnou učební látku. Při jejím osvojování žáci postupují stejným způsobem a učitel zde zastává funkci organizátora jejich učební činnosti, pracuje se všemi žáky ve stejnou dobu.

Častým jevem v hromadné výuce je, že se vyučující soustřeďuje především na své průměrné studenty, což žákům nadprůměrným a podprůměrným nemusí vyhovovat.

Skalková (2007) poukazuje na skutečnost, že ačkoliv všichni žáci pracují pod vedením jednoho učitele, ten má možnost uplatňovat individuální přístup k jednotlivým žákům ve skupině.

Učebna je organizována tak, aby bylo pro učitele co nejsnazší naráz oslovovat a monitorovat nejlépe všechny žáky v učebně, učitel se nachází v přední částce vyučovací třídy a žáci jsou usazeni ve třech řadách lavic, což je uspořádání výuky charakteristické pro výuku frontální.

Již zaběhnutým pravidlem se stalo, že výuka je organizována do po sobě následujících pětáctyřicetiminutových bloků, které jsou mezi sebou odděleny

přestávkami. Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádějí seznam činností, které by měl učitel zvládnout během vyučovací hodiny vedené formou hromadné a frontální výuky, při níž učitel reguluje učební činnost žáků.

1) **Učitel vytváří podmínky pro učení žáků.** Jedná se jak o podmínky vnější, tedy například o přípravu pomůcek, tak jde také o vnitřní podmínky, což je například soustředění žáků na výuku a jejich motivace, která je potřeba k tomu, aby zvládli dosáhnout stanovených cílů ve výuce.

2) **Učitel seznamuje žáky s novým učivem.** Úkolem učitele je zde ovlivňovat poznávací procesy žáků, které jsou nutné k osvojení daného učiva.

3) V následném stádiu výuky je hlavní činností učitele **usměrňovat učební činnosti svých žáků takovým způsobem, aby došlo žákovu upevnění a prohloubení učiva.** V této fázi je důležité, aby si žáci vytvořili souvislosti s poznatky předchozími.

4) Po celou dobu učení žáků a také na konci vyučovacího bloku je úkolem učitele připravit pro žáky a zároveň i pro sebe samého vhodnou **zpětnou vazbu**, aby bylo možné ověřit, do jaké míry se podařilo dosáhnout cíle, který si vyučují před zahájením hodiny určil.

V jednom vyučovacím bloku potom může dojít k uskutečnění všech výše uvedených etap, zároveň ale mohou být uskutečněny jen některé z nich.

Jako typ hodiny, který je ve školách nejpoužívanější Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádějí hodinu kombinovanou, taková hodina je potom utvořena z následujících komponentů, které jsou pro ni primární.

Jako první učitel samozřejmě začíná **úvodní částí** hodiny, kdy zpravidla věnuje čas zápisu do třídní knihy, nějakému organizačnímu zahájení hodiny, a také například motivování žáků pro činnosti a úkoly, které budou následovat ve vyučování. V další části následuje **opakování a ujasnění učiva**, které bylo již probráno v minulých hodinách, velmi často také kontrola domácích prací žáků. Hodina pak zpravidla pokračuje **představením učební látky**, která je pro žáky nová a poté, co se žáci s novou látkou seznámí, je vhodné, aby následovalo její **procvičení**. Jako další část hodiny je uvedeno **shrnutí a utřídění nových poznatků**, které si mají žáci následně za domácí úkol procvičit.

Hromadná výuka sebou nese řadu výhod, které spočívají například v tom, že tento způsob výuky, kdy je možné ve stejnou chvíli pracovat s větším množstvím žáků, je nesporně produktivní a při jejím použití lze dosáhnout velmi dobrých výsledků, hlavně pokud jde o zvyšování měřitelné úrovně znalostí a dovedností žáků, a to za čerpání

velmi malých nákladů na samotnou výuku, kdy v mnoha případech postačí tabule a křída. Všechny tyto uvedené charakteristiky mají podíl na faktu, že hromadná forma výuky je i dnes nejčastěji používanou organizační formou školní práce.

Samozřejmě bychom na hromadném vyučování mohli najít i zápory, které jsou jí hlavně v posledních letech často vytýkány. Podle Kalhous, Obst a kol. (2002) je nejvíce problematickým bodem to, že žáci jsou po dobu výuky pasivní a jejich úkolem je pouze nečině přijímat informace a vykonávat pokyny, které jsou jim zadány z úst vyučujícího, což vede k faktu, že učitel je postaven do role, která vyžaduje nemalou námahu, aby bylo vůbec možné vyučovací hodinu zrealizovat. Jde tedy hlavně o úsilí vynaložené na udržení pozornosti žáků a zároveň snahy je k učení motivovat. *Zahraniční výzkumy (Cangelosi, 1994, s. 29) uvádějí, že v typické třídě se žáci podílejí na učebních činnostech maximálně polovinu času, který byl pro tyto činnosti vymezen.* (Kalhous, Obst a kol., 2002, str.297). Z toho vyplývá, že polovina učitelova snažení by se dala označit za zbytečnou a tento fakt také vypovídá o tom, že co do efektivity výuky, je tato forma používaná samostatně značně nevhodná a pro žáky nepřínosná. Proto je vhodné hromadnou výuku obohacovat i jinými formami výuky, které přispívají k tomu, aby byla více individualizovaná.

Skalková (2007) vidí meze této formy výuky v její absolutizaci a mechanickém používání, které často vedou k jednotvárnosti, což má za následek potlačení zájmu žáků a omezuje je v jejich vlastní aktivitě. Mnohdy vede také k orientaci vyučujícího na průměr a větší množství žáků ve vyučování nedovoluje učiteli věnovat tolik času jednotlivcům. Skalková (2007) tuto formu výuky zcela neodmítá, ovšem doporučuje ji spojovat s dalšími organizačními formami.

### **1.4.3 Individualizovaná výuka**

Individualizovaná forma výuky se snaží o pravý opak výuky hromadné a ve své podstatě vznikla jako kritika reakce na ni. Kalhous, Obst a kol. (2002) vyzdvihují především to, že učitel již nevnímá své žáky jako celek, ve kterém se vytrácejí jejich individuální odlišnosti, schopnosti, zájmy a potřeby, ale také momentální psychický i fyzický stav. Individualizovaná výchova nemá vést k uniformitě a potlačování individuality, ale právě naopak. Tato forma výchovy se snaží co nejvíce rozvíjet samostatnost, tvořivost, činnost žáků. Individuální rozdíly mezi nimi zde nejsou chápány jako něco, co by vyučování rušilo a bylo učiteli na obtíž, ale naopak je plně



respektuje. Velký důraz je kladen na žákovu vlastní aktivitu, protože vědomosti, ke kterým se žák dostane svépomocí, jsou ty nejtrvalejší a nejcennější.

Skalková (2007) je proti tomu, aby se individualizované formy vyučování stavěly do opozice, ale naopak je vhodné přemýšlet o tom, jak je navzájem doplňovat.

#### 1.4.4 Diferencovaná výuka

Diferencovaná výuka se vyznačuje tím, že žáci jsou rozděleni do homogenních skupin na základě především svých intelektových schopností, nadání, nebo například zájmů (Kalhous, Obst a kol., 2002). Tato forma výuky klade důraz na individuální rozvoj žáků, čímž se výuka zlepšuje a školní práce se tak stává kvalitnější.

Takovéto homogenní skupiny bychom našli hlavně v jazykových školách, kde jsou studenti do skupin rozdělení podle své úrovně pokročilosti a v hodinách tak pracují se studenty, kteří jsou na srovnatelné úrovni jazyka. Oproti tomu na střední škole jsou studenti v prvním ročníku běžně rozděleni na dvě skupiny podle pokročilosti, což často nemusí pokrývat skutečné rozmezí jazykové úrovně studentů.

#### 1.4.5 Projektová výuka

*Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků* (Skalková, 2007, str. 234). Tento způsob výuky představuje zcela nové uspořádání učební látky, než s jakou formou se bylo možné do té doby potkat. Žáci se nesetkávají s podáním učiva ve formě výkladu svého učitele, který by si pak měli osvojit a následně to, co se naučili, umět aplikovat. V projektové výuce *žáci mají s pomocí vyučujícího řešit určitý úkol komplexního charakteru (projekt), který buď přímo vychází z praktických potřeb, nebo je alespoň z praxí úzce spojený. Předložený úkol musí být pro žáky zajímavý a významný, aby se s jeho řešením identifikovali, aby jej přijali za svůj a jako takový jej se zájmem řešili* (Kalhous, Obst a kol., 2002, str. 300). Je velmi podstatné, aby žáci poznali praktické využití toho, co se mají naučit, a aby je úkoly k řešení zajímaly.

Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádějí aspekty, které považují za stěžejní pro projektové vyučování:

1) Žáci by měli mít určitou **možnost výběru nebo alespoň bližší specifikace tématu**, protože před samotným provedením projektu není jeho postup přesně daný,

takže pro žáky nepředstavuje něco, co by bylo dáno pevně, ale představuje něco, co mohou oni sami ovlivnit.

2) Projekt by se měl týkat něčeho, co mohou žáci **spojit se situacemi ve svém reálném životě**, tedy i mimo školu. Není něčím, co by bylo uměle vytvořeno pouze pro potřeby výuky, ale souvisí s prožitky žáků.

3) Předpokladem takového vyučování je, že žáci na zpracování tématu **pracují s vlastním zájmem**, což má za následek, že jejich práce vychází z jejich vnitřní motivace a učitel nemusí vynakládat tolik úsilí na jejich vnějším motivování, protože je práce baví sama o sobě.

4) Projekty by měly ve výuce směřovat k určitým **výsledkům**, aby podle nich mohl učitel žáky klasifikovat, a aby také žáci mohli být za řešení odměněni.

Mezi základní pilíře patří především skutečnost, že projekt vychází z nějaké situace spojené s realitou života. *Přispívá k individualizaci výuky a umožňuje vnitřní diferenciaci, žáci se učí spolupracovat, řešit problémy; je rozvíjena jejich tvořivost. Projektová výuka má významnou mravní dimenzi, neboť vede k odpovědnosti, podporuje vnitřní kázeň, vede k toleranci. Mezi její nevýhody patří, že je časově náročná na přípravu* (Kalhous, Obst a kol., 2002, str.302).

Zapojení projektového vyučování se ve výuce cizího jazyka přímo samo nabízí, jelikož cizí jazyk jako takový, je něco, co v budoucnu budou studenti používat především v reálných životních situacích. Je tedy možné využít například výlet do Londýna k tomu, aby si studenti v praxi zkusili plánování dopravy, popis cesty s mapou, komunikaci s ubytovacím zařízením, objednávání v restauraci, sami si vyhledali něco o reáliích, použili slovní zásobu o počasí atd., vše už jen záleží na kreativitě vyučujícího.

### 1.4.6 Skupinová a kooperativní výuka

Skupinová výuka má snahu vyučování upravit podle individuálních potřeb žáků. Při skupinové organizační formě výuky žáci pracují ve skupinách, do kterých jsou rozděleni na základě různých aspektů, jako je například druh a obtížnost vykonávané činnosti, zájem o činnost a pracovní tempo žáků, a také jejich schopnost ke spolupráci. Do samotného vyučování je pak tato forma práce žáků zapojena většinou v procvičovací fázi, kdy jde o upevnění nabytých poznatků a dovedností.

Podstatný význam skupinové výuky je také v jejím sociálním aspektu, kdy ve skupině žáků vzniká příležitost navzájem spolu komunikovat a kooperovat, což je nad rámec pouhého osvojování vědomostí a dovedností, a je to souběžně znakem výuky kooperativní. Skalková (2007) vidí kladné momenty skupinového vyučování především v tom, že si žáci mezi sebou pomáhají a zapojují se tak i žáci jinak pasivní, nesmělí, a méně výkonní. Kooperativní a skupinové vyučování jsou často zaměňované pojmy, Skalková (2007) zdůrazňuje, že při kooperaci se klade důraz na spolupráci při dosahování cílů a *výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce* (Skalková, 2007, str. 227). Vyučování skupinové pak pro kooperativní otevírá větší prostor.

Podstata kooperativního učení je formulována následovně: *jde o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální* (Kasíková, 2001, str. 62). Přínosy, které sebou zapojení kooperativní výuky do vyučování nese, uvádí Kasíková (2001) následující:

- 1) Podpora vyšší produktivity a výkonu v porovnání s kompetitivním nebo individuálním uspořádáním učebních situací.
- 2) Vnitřní motivace a vyšší očekávání úspěchu.
- 3) Je zdrojem kvalitních interpersonálních vztahů.
- 4) Podporuje psychické zdraví dětí a dospívajících.

Kooperativní úsilí může být limitováno negativními vlastnostmi skupinové práce, kdy se například stane, že ve skupině pracují více schopnější členi, práce ve skupině je nevhodně rozdělena, promítají se do ní konflikty, atd. Proto je zapotřebí dodržet podmínky, které mají být pro účinnou kooperativní práci naplněny (viz. Kasíková, 2001, str. 79). Jako možné metody kooperativní skupinové činnosti uvádí diskusi, řešení problému, práci na produktu, simulaci a rolové hry.

*Výzkumy ukazují, že při kooperativním učení žáci stráví v činnosti přímo související s výukou více času, než při frontální výuce* (Kalhous, Obst a kol., 2002, str. 303). Podle Kalhous, Obst a kol. (2002) je zapojování této metody, byť i v menší míře, významné a efektivní pro zlepšení vědomostí i sociálních dovedností žáků.

V jazykové výuce tato metoda naskýtá jedinečnou možnost pro žáky, kdy spolu mohou v cizím jazyce komunikovat a pracovat společně na zadaném úkolu. Už tedy samotné používání cizího jazyka při plnění úkolu je pro ně cenným procvičováním

toho, co se naučili. Také je pro studenty často jednodušší cizí jazyk používat v menší skupině spolužáků, než mluvit sám před celou třídou na žádost vyučujícího.

### **1.4.7 Týmová výuka**

Jako další organizační formu výuky Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádějí výuku týmovou, která spočívá ve skutečnosti, že vyučující jednoho, případně i více předmětů, spolu navzájem komunikují. Týmy učitelů, které pracují se skupinami žáků, si potom vyměňují informace a zkušenosti a společně plánují další postup ve výuce.

V našem školství tento způsob výuky nemá svou tradici, proto Kalhous, Obst a kol. (2002) navrhuje začít výměnou pracovních pomůcek mezi učiteli, vzájemnými hospitacemi a následně společným vytvářením rozvrhu, který bude efektivní, dynamický, humánní a pro žáky i pro učitele pestrý.

## 1.5 Metody výuky v kontextu hodiny cizího jazyka

*V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činností i žáků, které směřují ke stanoveným cílům* (Skalková, 2007, str. 181). Pro hodiny cizího jazyka se pak vyučujícímu nabízí hned několik metod, které je možno do vyučování zapojit, vzájemně je mezi sebou kombinovat a jejich používáním reagovat na aktuální vyučovací potřeby svých žáků, které se mění s každou následující hodinou.

Podle Kalhouse, Obsta a kol. (2002) můžeme tyto metody rozdělit do několika následujících skupin:

### 1.5.1 Metody slovní

Tyto metody se ve vyučování objevují samostatně a zároveň se podílejí na uskutečnění všech ostatních metod, které jsou založeny na pozorování, samostatných a praktických činnostech žáků (Skalková, 2007).

Metody slovní Kalhous, Obst a kol. (2002) dále dělí na metody dialogické a monologické, vzhledem k tomu, jestli se slova ujmá pouze vyučující, nebo zda na sebe žáci a učitel navzájem působí v interakci.

#### 1.5.1.1 Slovní metody monologické

Mezi tyto metody, které se týkají především slovního projevu vyučujícího, jako první uvádějí **vysvětlování**, které přichází ve výuce na řadu hlavně tehdy, když učitel nemůže stavět na již nabytých znalostech svých žáků a je nutno výkladu, kterým jsou žákům vztahy a zákonitosti učiva objasněny. Bez vysvětlování se neobejde téměř žádná hodina výuky cizího jazyka, jelikož při jeho aktivním používání se žáci neustále setkávají s novými jevy. Skalková (2007) zdůrazňuje techniku vysvětlování, kterou učitel nesmí podcenit, pokud má mít očekávaný efekt.

Jako **přednášku** Kalhous, Obst a kol. (2002) označují souvislé prezentování vědomostí a v jazykovém vyučování k ní dochází málokdy, většinou při seznamování studentů s reáliemi cizí země.

Se samotným **vyprávěním a instruktáží** se při výuce cizího jazyka setkají žáci jen zřídka, nejčastěji v případech propojení výuky cizího jazyka s jiným vyučovacím předmětem, jako je například výuka literatury a dějepisu, nebo matematiky či například

výtvarné výchovy v cizím jazyce, kdy se cizí jazyk stává dorozumívacím jazykem používaným v jiném vyučovacím předmětu.

### 1.5.1.2 Slovní metody dialogické

Při metodách dialogických se na komunikaci podílí jak učitel, tak i žáci. Obě strany tak mají možnost na sebe navzájem působit a ovlivňovat se při dané činnosti, kdy mají žáci příležitost použít poznatky, které se již předtím naučili. Žáci tak také dostávají šanci prezentovat své pohledy a pocity na dané téma a současně se tímto způsobem učí naslouchat názorům ostatních.

Jako první příklad dialogické metody Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádějí **rozhovor**, tedy situaci, v níž dochází k výměně otázek, ať už mezi učitelem a žákem či žáky, nebo mezi žáky navzájem. Didakticky správně uchopená otázky by pak měla sledovat nějaký výukový cíl. Ve vyučování nemá docházet k bezvýznamnému rozhovoru, ale je vhodné například prostřednictvím cizího jazyka vyvolat u žáků záměrné osvojování slovní zásoby, frází nebo gramatických konstrukcí.

Metoda **diskuse** staví na předpokládaných již osvojených vědomostech žáků, které s daným problémem souvisejí. Zapojením této metody do výuky nedochází pouze ke vzdělávání, ale je vhodná pro svůj podíl na *získávání dovedností práce v týmu, pro rozvoj vzájemné komunikace, posilování sociálních vazeb mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem*. (Kalhous, Obst a kol., 2002, str. 321). Dalo by se tedy říci, že se tato metoda podílí na budování kladných vztahů a atmosféře v hodině a ve třídě, čímž připravuje pozitivní prostředí pro další práci. Ve výuce cizího jazyka je tato metoda jedinečnou příležitostí, jak u žáků aktivovat všechny jazykové složky při vyjadřování se k tématu, které je zajímavé.

Další metodou je **dramatizace**, kdy žáci sami převádějí událost, či nějaký děj. Dramatizace je metodou rozvíjející kreativitu, kladně působí na celkové psychické uvolnění žáků a na posilování sociálních vazeb ve třídě.

**Sokratovská metoda** je do výuky cizího jazyka vhodná k zapojení například při výuce gramatiky, kdy učitel pomocí vhodně kladených otázek, aktivuje u žáků předchozí znalost učiva a pomocí dalších otázek, pak u žáka dojde k vytvoření poznatků souvisejících s těmi předchozími.

### **1.5.2 Didaktické hry**

Zapojení didaktické hry do vyučování je čím dál více oblíbeno a uznáváno jako jedna z efektivních metod výuky. Kalhous, Obst a kol. (2002) vyzdvihují hlavně její účinný motivační rozměr, kdy, pokud se jedná navíc o hru formou soutěže, dochází u žáků k aktivaci jejich kognitivního potenciálu a žáci tak efektivně rekapitulují své znalosti.

Učitel si musí použití didaktické hry vždy pečlivě promyslet, aby měla význam pro výuku žáků a nešlo pouze o její samoučelné používání.

Jazykové předměty jsou přímo ideální pro zapojení didaktických her. Didaktickou hrou se pak může stát víceméně jakákoliv hra, která původně didaktický záměr ani nemá (pexeso, kufr, slovní fotbal). Hra je ideálním prostředkem, jak procvičovat probranou látku, aniž by se studenti cítili být zkoušeni, nebojí se dělat chyby a pokud je hra formou soutěže, kdy jsou studenti rozděleni do družstev, jsou schopni mluvit a mluvit, jen aby dopomohli družstvu k vítězství a nepřemýšlejí tolik o gramatické správnosti.

### **1.5.3 Inscenační metody**

Jako inscenační metodu Kalhous, Obst a kol. (2002) uvádějí aktivitu, kdy jsou žákům přiděleny role a oni potom sehrají modelovou situaci podle toho, jak je jejich role popsána. *V podstatě jde o problémovou metodu, která se přibližuje lidskému jednání v reálné situaci* (Skalková, 2007, str. 201).

Ve výuce anglického jazyka je tato metoda známá jako *role-playing* a velmi často bývá součástí i cvičení v učebnici, jelikož pro studenty jde o příležitost, jak v hodině aktivně jazyk používat.

### **1.5.4 Simulační a situační metody**

V těchto metodách žáci řeší situace, které mohou nastat v životních situacích, přičemž získávají dovednosti, analyzují a řeší problémy (Skalková, 2007) .

Stejně jako metoda inscenační přináší tato metoda studentům možnost používat jazyk jako nástroj k řešení reálné situace, což má motivující efekt.

### **1.5.5 Dramatizace**

Dramatizace je metodou, jejíž význam se v současné době aktualizuje. Využívají se zde základní principy a postupy dramatu a divadla. Dramatizace pak může být využita v nejrůznějších předmětech (Skalková, 2007). Ve výuce cizího jazyka se zde jazyk opět stává nástrojem, nikoliv cílem a žákům tak mohou být přiblížena například původní literární a dramatická díla.

### **1.5.6 Brainstorming**

Během brainstormingové metody jde o shromáždění co nejvíce nápadů k danému tématu, ty se pak následně vyhodnocují a diskutuje se nad jejich vhodností. Ve výuce jazyka je tato metoda nejčastěji používaná k aktivaci slovní zásoby na určité téma, kdy si učitel může velmi snadno ověřit, jak obsáhlou slovní zásobou žáci disponují.



## 1.6 Hodnocení

Pojem **hodnocení** chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování (Skalková, 2007, str. 176). Hodnocení práce žáků je jak pro učitele, stejně tak i pro žáky nedílnou součástí vyučovacího procesu. Jde o činnost složitou, která má za úkol žáka povzbudit a kladně motivovat k pokračování v práci. Pro učitele je pak hodnocení významnou zpětnou vazbou, která ho informuje nejen o žácích, ale také o jeho vlastní práci a měla by učitele podněcovat k přemýšlení o dalších možnostech postupů a prostředků, které ve své výuce používá (Bendl, Kucharská a kol., 2008).

Kyriacou (2008) termín *hodnocení* vztahuje k jakékoliv činnosti, která je použita k posouzení výkonu žáků. Jedná se tedy o techniky, které se učiteli nabízejí ke sledování prospěchu žáků jakožto konkrétních výsledků jejich učební činnosti.

Samotné hodnocení může učiteli sloužit k mnoha různým cílům, jako nejčastější Kyriacou (2008) uvádí tyto:

**1) Zpětná vazba o prospěchu žáků** - představuje možnost usoudit, jak se učiteli podařilo dosáhnout plánovaných cílů, a také přijít na to, které problémy vedly k tomu, že cíle nebyly naplněny a tyto pak v dalším vyučování zdokonalit.

**2) Zpětná vazba pro žáky o jejich pokroku** - poskytuje žákům velmi podstatnou informaci o kvalitě svého výkonu v porovnání s očekávaným standardem a zároveň o jejich pokroku a zlepšení, žáci se tak dozvídají, co mají ve své práci zlepšit, aby dosahovali lepších výsledků.

**3) Hodnocení má za úkol žáky motivovat** k práci na zlepšování svých výsledků, aby při dalším hodnocení uspěli.

**4) Hodnocení je pro učitele podstatným podkladem pro vedení záznamů o prospěchu žáka** a učitel si tak o žákově pokroku může vést dlouhodobé záznamy.

**5) Doklad o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka**, který se následně může stát podkladem pro známku na vysvědčení a má tak vypovídací hodnotu především pro okolí.

**6) Posoudit připravenost žáka pro další učení** - tak učitel získává informaci o tom, zda si žáci dostatečně osvojili učivo předchozí a může dojít k efektivnímu osvojení učiva, které na něj navazuje.

Učitel pak při své práci používá hned několik typů hodnocení (viz. Kyriacou, 2008, str. 123), ve své práci jsem se ale zaměřila na to, jaký má absence klasického známkování u žáků ohlas a zda namísto toho dávají přednost jiné formě hodnocení svého pokroku.

V současnosti mezi dvě nejdiskutovanější formy hodnocení patří známkování a slovní hodnocení (Bendl, Kucharská a kol., 2008) a na obou lze najít klady i zápory. Jako hlavní klady klasického známkování z pohledu učitelů se uvádí skutečnost, že jde o jednoznačný a srozumitelný komunikační prostředek mezi vyučujícím, jeho žáky a rodiči žáků. Zároveň je to nejjasnější forma hodnocení v rámci přijímacích zkoušek, kdy známkování pomáhá k rychlému zjištění znalostí a dovedností žáků pro postup do dalších vzdělávacích institucí. Také je faktem, že *v současné době neexistují jiné zákonné, řekněme standardizované, nástroje k evaluaci práce jednotlivých škol než známky* (Bendl, Kucharská a kol., 2008, str. 224)

Výhody slovního hodnocení, které jsou zde uvedeny z pohledu učitelů, pro které hodnocení neznamena nástroj kontroly, nýbrž příležitost, jak svým žákům při učebním procesu pomoci, zdůrazňují fakt, že slovní hodnocení jak pro žáky, tak i pro jejich rodiče poskytuje mnohem více informací, prostřednictvím kterých je také možné obsáhnout žakovu osobnost. Učitel je tak pobízen k tomu, aby si všímal všech žakových projevů a zaměřoval se tak na jednotlivé složky jeho výkonu a žakovu práci tak hodnotil všestranně, včetně dílčích výsledků.

Kalhous, Obst a kol. (2002) dodávají, že při samotném hodnocení nezávisí až tolik na jeho formě, ale především na tom, jaké učitel zvolí cíle výuky a také na funkci, kterou má dané hodnocení plnit. Vhodné by tedy bylo, *aby školní hodnocení mělo všechny charakteristiky, které přisuzuje část veřejnosti slovnímu hodnocení, ale nevěříme, že stačí změnit formu hodnocení. Změny se musí týkat i cílů a metod výuky* (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Stejně tak i Skalková (2007) klade důraz na funkci hodnocení, která je, jak uvádí, především motivační. Jelikož žák je při procesu vyučování v kolektivu, má jeho kladné či záporné hodnocení ze strany učitele nezbytně i sociální rozměr (viz. Skalková, 2007, str. 177). Také poukazuje na fakt, že kladné hodnocení vyvolává kladné citové reakce, které žáky podněcují k intenzivnější činnosti a vzbuzují u nich pocit sebedůvěry. Jako na problematiku těsně související s hodnocením poukazuje na

učitelovu dobrou práci s chybou, která by měla být využívána především jako nástroj zpětné vazby s cílem upevnění správného řešení.

## 2. Praktická část

### 2.1. Studenti – charakteristika výzkumného vzorku

Praktická část práce vychází z poznatků plynoucích z odpovědí studentů, kteří se k otázkám vyjadřovali nejdříve v dotaznících a následně v diskusi.

Dotazníky byly zadány studentům ze dvou jazykových škol v kurzech pomaturitního studia v rámci výuky. Šlo o studenty *Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky hlavního města Prahy* (<http://www.sjs.cz/courses/list>) a *Institutu jazykového vzdělávání, s.r.o.* (<http://www.ijv.cz/>).

Celkem v dotaznících odpovídalo 43 studentů, 20 studentů Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky hlavního města Prahy a 23 studentů Institutu jazykového vzdělávání, s.r.o. Studenti byli během vyplňování rozdělení do čtyř skupin zhruba po deseti členech.

Studenti tedy mohli porovnávat výuku cizího jazyka na jazykové škole s výukou své bývalé střední školy. Nejvíce studentů před studiem na jazykové škole navštěvovalo gymnázia, pak šlo především o školy ekonomického směru, školy průmyslové, se zaměřením na cestovní ruch, zdravotnické a zemědělské střední školy.

Po vyplnění dotazníků následovala diskuse se studenty, ve které měli možnost se k otázkám výuky podrobněji vyjádřit. Diskuse se zúčastnili všichni studenti Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky hlavního města Prahy, kteří dotazníky vyplňovali, tedy 20 studentů, kteří byli rozdělení na polovinu. Diskuse byla realizována v učebně Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky hlavního města Prahy a zaznamenávána prostřednictvím diktafonu. Studenti byli obeznámeni s použitím jejich odpovědí v této diplomové práci.

Dotazníky a poznatky z diskuse se studenty jsem následně vyhodnocovala a vztahovala k jednotlivým tématům.

## 2.1.1 Motivace

### 2.1.1.1 Proč se učit cizí jazyk a co ke studiu cizího jazyka studenty na střední škole motivovalo.

Na otázku *Proč se učit cizí jazyky* najdeme snad všichni nějakou odpověď, jelikož s jejich významem se setká téměř každý, kdo žádá o zaměstnání, vycestuje mimo svou rodnou zemi a v dnešní době se především s anglickými výrazy setkáváme například ve sdělovacích prostředcích, na různých nápisech v ulicích, na štítcích produktů a často i na úřadech (*Czech POINT, lobbying, management, internet, mail a další*).

Dalo by se tedy říci, že znalost cizího jazyka je v dnešní době, především u absolventů středních škol, považována za samozřejmost. Na střední škole je výuka cizího jazyka součástí kurikula, tomuto předmětu se tedy nelze vyhnout a za čtyři roky studia by bylo možné si jazyk osvojit na ucházející úrovni. Ve vyučovacím procesu ovšem hrají roli více faktorů, které mají vliv na průběh i konečný výsledek učení.

### 2.1.1.2 Faktory ovlivňující postoj ke vzdělání

Svou roli zajisté hrají podmínky a okolnosti studia, tedy situace, ve které se žák na střední škole nachází. Všichni ze studentů, se kterými jsem vedla rozhovory, bydleli v době studia na střední škole u svých rodičů a ti je po dobu studia finančně podporovali. Až na příležitostné brigády neměli pracovní povinnosti a jejich hlavním úkolem bylo chodit do školy, postupovat do dalších ročníků a úspěšně složit maturitu.

Mohli bychom tedy říci, že, co se volného času týká, studenti měli ke studiu vyhovující podmínky a mohli se škole dostatečně věnovat. K tomu se ovšem přidává skutečnost, že na střední škole jsou studenti ve věku, pro který je typická tendence bojovat proti autoritám a škola bohužel často představovala instituci, kterou vnímali jako povinnost k získání maturity, která je jim diktována společností. To platilo pro většinu studentů až na výjimky, kdy se pro studium střední školy rozhodli hlavně kvůli zájmu o obor, například na grafické průmyslové nebo škole cestovního ruchu.

Například jedna z dotazovaných popsala svou situaci takto: „*Je pravda, že na střední škole jsem se nemusela starat o moc věcí a mojí hlavní povinností bylo ve škole nějak prospívat. Jenže jak mě k tomu doma tak trochu nutili a ještě ve škole si učitelé*

*hráli na děsně důležitý, tak jsem to brala spíš tak, že je prostě poslouchat nebudu a budu si dělat, co chci. V tu dobu jsem moc nemyslela na to, že si pak někdy budu muset peníze sama vydělávat. Střední mě sama o sobě moc nebavila, šlo spíš o to, někde si udělat maturitu.“*

Studenti se v diskusi shodli na skutečnosti, že jejich celkové vnímání školy jako instituce se odrazilo v jejich přístupu k jednotlivým předmětům, mezi kterými cizí jazyk často splynul. Je pravdou, že si všichni uvědomovali jeho důležitost pro svůj další život, tedy hlavně pro budoucí uplatnění na trhu práce, ale jelikož v tu dobu žili spíše studentským životem a nemuseli si sami shánět zaměstnání, tolik se nesnažili si cizí jazyk osvojit.

Jeden ze studentů uvedl: *„Že cizí jazyky budu po škole potřebovat, jsem věděl, ale k jejich studiu mě toho na střední moc nemotivovalo, spíš mě celé škola štvála, byla prostě povinnost.“*

Co z dotazníků a rozhovorů se studenty jasně vyplynulo, je role vyučujícího, který se svým stylem výuky, používanými metodami a organizačními formami výuky podílí na tom, jaký si jeho žáci k předmětu utvoří vztah. Pouze jeden z dotazovaných studentů uvedl, že za jeho zájem o předmět stál dobrý učitel a na druhé straně studenti, kteří studium cizích jazyků na střední škole za podstatné nepovažovali, byli až na dva studenty, ovlivnění právě vyučujícím, se kterým nebyli spokojeni a právě osoba vyučujícího se podepsala na skutečnosti, že neměli o předmět zájem.

Studenti tuto skutečnost popisovali například takto: *„Učitelé toho po nás moc nechtěli, skoro nic jsme se nenaučili, nepovažovali jsme tedy jazyk za podstatný.“* *„Měli jsme špatnou učitelku, celou hodinu jen četla z učebnice a ani ji samotnou to nebavilo.“*

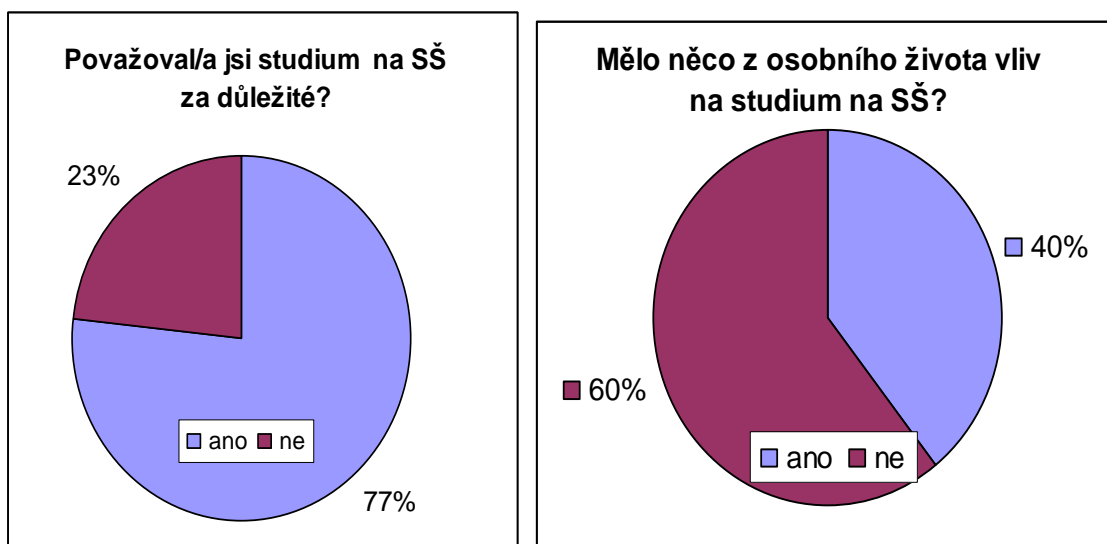
Tím se potvrzuje, že studenti byli částečně motivováni vidinou potřebné kvalifikace a vzdělání, což popisuje Sitná (2009) a zároveň se potvrdila důležitá role učitele, jak ji vidí Harmer (2000), Kyriacou (2008) a Skalková (2007).

Žáky ke studiu cizích jazyků na střední škole motivovaly především mimoškolní aktivity, tedy způsoby trávení volného času, kdy mezi nejpodstatnější studenti uváděli cestování v podobě zahraničních dovolených s rodiči, kde se bez použití cizího jazyka nedokázali domluvit. Potom sledování zahraničních sitcomů, filmů a četbu knih v cizím jazyce, které tvořili zájmy společné s ostatními kamarády. Popřípadě pokud měl někdo ze studentů kamaráda v zahraničí, se kterým byl v kontaktu. Pouze dva studenti uvedli, že motivací pro studium cizího jazyka pro ně byl kvalitní vyučující.

Studenti také zmiňovali následující: „*Teprve když jsem začal pročítal inzeráty s nabídkou práce, tak mi došlo, že bez cizího jazyka to asi nepůjde, když chci lepší práci, je to vždy výhoda.*“

V porovnání se střední školou se studenti na škole jazykové nacházejí v situaci, kdy složili maturitní zkoušku a jsou ve věku, v němž, pokud se nerozhodnou pro studium na vysoké škole, se očekává, že si sami začnou shánět zaměstnání. Jinými slovy, poznají realitu toho, čím je doposud rodiče spíše strašili, tedy skutečnost, že na pracovním trhu nabízejí své vědomosti, dovednosti a zkušenosti.

Studenti se shodli, že právě tohle byl moment, kdy si sami dobře uvědomili nutnost na sobě pracovat, aby měli nějaké výhody před konkurencí. Také často uváděli, že si v tu chvíli vyčítali, že se studiu jazyků nevěnovali více na střední škole, ať už v rámci povinné výuky, nebo ve svém volném čase.



## 2.1.2 Vyučující

### 2.1.2.1 Počet vyučujících

Jedním z dalších rozdílů mezi výukou na střední škole a škole jazykové je, že na jazykové škole studenti po celou dobu studia nemají pouze jednoho vyučujícího. Na jedné jazykové škole, kde jsem dotazníky zadávala, měli studenti jednoho rodilého mluvčího a jednoho českého lektora, kteří se ve výuce střídali. Na druhé z jazykových škol měli studenti každý den na devadesát minut stejného českého lektora a na následných devadesát minut čtyři rodilé mluvčí, kteří učili vždy jeden den v týdnu.

Na středních školách někdy studenti uváděli přítomnost lektora na konverzačním semináři, jinak měli vždy alespoň po jeden školní rok stejného vyučujícího, ve čtyřech extrémních případech studenti uvedli, že měli na střední škole každý rok jiného učitele cizího jazyka.

Studentů jsem se následně ptala, zda *preferují jednoho učitele jazyka po delší dobu, nebo poznat více učitelů.*

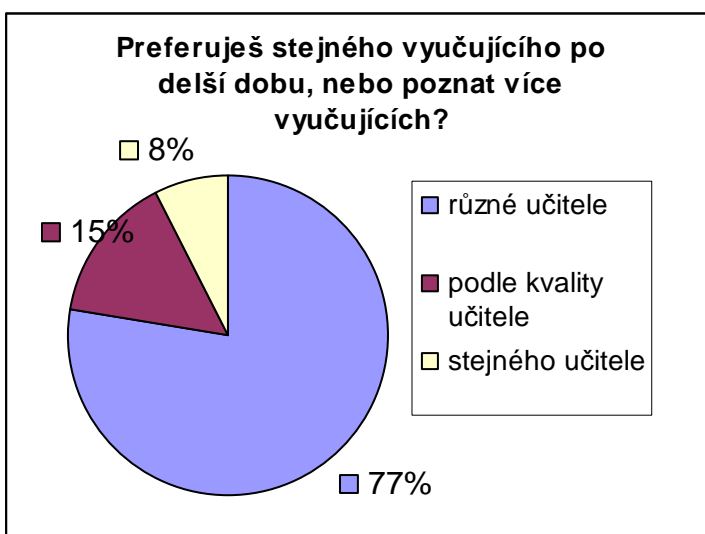
Nejvíce studentů dalo přednost možnosti setkat s **více učiteli**. Hlavními důvody, které studenti uváděli, byla skutečnost, že tak mohou poznat více druhů akcentů, více druhů výslovnosti a s jazykem se tak setkat ve vícerozličném podání, což je dobré pro následnou praxi, jelikož v životě se s také budou setkávat s různými mluvčími. Faktem také je, že každý vyučující má jiný styl výuky, používá jiné aktivity a studentům může předat něco nového, což navíc znamená, že výuka se tak nestihne stát stereotypní.

Jedna studentka odpověděla: *„Pokud bych si mohla vybrat, chtěla bych se setkat s co nejvíce dobrými učiteli, protože každý má jiné metody a může nám předat jiné vědomosti, taky si myslím, že je lepší poznat více stylů výslovnosti. Nesmí to ale být tak, jak na mé bývalé škole, to jsme měli jiného učitele každý rok a nikdo nás nic pořádně nenaučil, neuměli to.“*



Někteří studenti by se rozhodli **podle kvality vyučujícího** a pokud by s jeho výukou byli spokojeni, nevadilo by jim, aby je vyučoval pouze on. Ovšem dodávali, že proti více kvalitním učitelům také nic nenamítají.

Pokud by studenti preferovali **stejného** učitele, je to především z toho důvodu, že jsou na něj

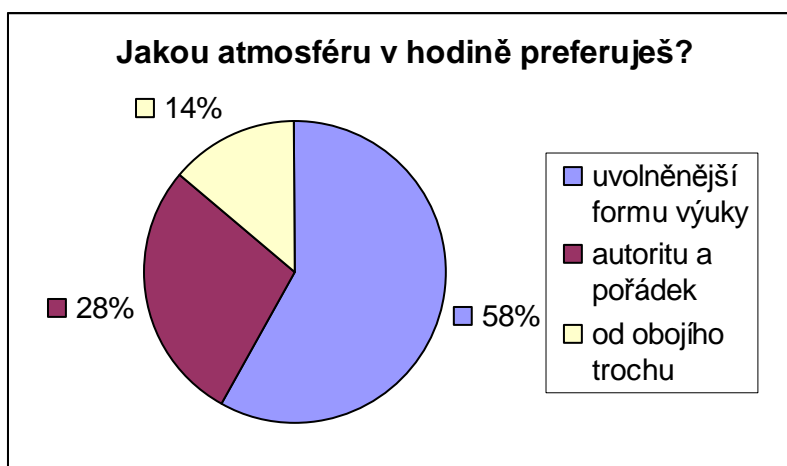


zvyklí, nedělá jim takový problém před ním mluvit, jako před učitelem novým. Výhodou také je, že učitel již žáky osobně zná a ví, s jakou látkou mají problémy, kde je potřeba více procvičovat. Studenti dodávali, že aby byli spokojeni s jedním učitelem po delší dobu, musí to být učitel kvalitní.

### 2.1.2.2 Autorita, nebo uvolněnější forma výuky?

Pokud by výběr byl na studentech, v nejvíce případech by se rozhodli pro **uvolněnější formu výuky**. Hlavním důvodem je atmosféra v hodinách, kdy je pro studenty velmi podstatné, aby se sami cítili uvolněně a nebáli se mluvit a zároveň chybovat, což je pro výuku jazyka stěžejní. Pokud jde o výuku cizího jazyka, je nezbytné, aby ho studenti v hodinách co nejvíce používali, a to bez počátečních chyb není možné. Je tedy důležité, aby se studenti nebáli mluvit i s chybami, které pak učitel postupně odstraňuje. Navíc studenti uváděli, že pokud je vyučující přátelský, nemají pak důvod při vyučování vyrušovat. Studenti také upřednostňují, pokud s nimi vyučující jedná jako se sobě rovnými a svou autoritu si získá přirozenou cestou, tedy díky kvalitě a efektivitě své výuky.

Jeden student například odpověděl takto: „*Nemám nic proti autoritě, ale musí to být i dobrý učitel, když někdo chce, abychom ho poslouchali, musíme si ho vážít, jinak to vede jen k tomu, že mu děláme naschvály, když stejně víme, že učit neumí. Pro mě je ale lepší v hodině pohoda, nebojím se pak víc mluvit, i když vím, že dělám chyby.*“



Studenti, pro které je příjemnější **autorita a pořádek** v hodinách, jako důvod uvádějí lepší možnost se soustředit na gramatické jevy a novou slovní zásobu.

Někteří studenti by také volili **střed** mezi těmito krajními formami a hlavní pro ně je, aby výuka probíhala bez chaosu, bez napjaté nálady a za dostatečné motivace. Nejlepší možná forma autority je podle nich autorita přirozená, kterou si učitel získá respektem, pokud je kvalitní. Shodují se, že někdy je nevyhnutelné autority použít kvůli drzým studentům a také ji preferují pro výuku gramatiky, ovšem při konverzaci dávají přednost uvolněnější atmosféře.

### 2.1.2.3 Hlavní rozdíly ve výuce mezi střední a jazykovou školou

V porovnání s výukou na svých bývalých středních školách všichni studenti uvedli, že na jazykové škole považují výuku za lepší. Do této skutečnosti se promítla kvalita výuky, fakt, že lektori se ke studentům chovají spíše jako k partnerům a svým klientů a studium tak na studenty působilo celkově mnohem profesionálněji. Studenti také poukázali na skutečnost, že v jazykové škole nejde o to, rychle projít osnovy, jak tomu bylo na škole střední, ale o to, vyjít vstříc studentům v jejich studijních potřebách a také se zde klade větší důraz na praktickou stránku jazyka a jeho budoucí uplatnění, což studenty motivuje.

Studenti rozdíly popisovali například takto: „Na střední byla učitelka sice dobrá, ale v hodinách nás oslovovala "milánkové" a chovala se k nám jako k dětem, to nás tak akorát naštválo a my pak demonstrativně mlčeli. Tady se k nám lektori chovají jako k sobě rovným a my pak máme větší zodpovědnost.“ „Když se na to podívám zpětně, na střední jsem postrádala větší propojení s praxí, pracovali jsme s učebnicí a taky dělali další aktivity, ale nikdo nám pořádně nezdůraznil, že ten jazyk budeme opravdu potřebovat, a že se učíme pro sebe. Učitel nás spíš strašil špatnou známkou.“

Důvody, proč výuku na jazykové škole považují studenti za lepší, uváděli následující: *výuka je celkově kvalitnější, díky lepšímu výkladu gramatiky a vedení hodin, které jsou díky různým aktivitám pestřejší a učitel s námi komunikuje pouze v cizím jazyce, je zde menší rivalita mezi studenty a kolektivnější atmosféra, přístup učitelů ke studentům je více individuální, také vztah s učiteli je spíše partnerský a jednájí s námi lépe než na střední škole, v hodinách je prostor pro diskusi, vyučující mají snahu učivo dobře vysvětlit a nás motivovat a výuka je více pro život.*

## 2.1.3 Aktivity v kontextu hodin výuky cizího jazyka

Výuka cizího jazyka se od některých ostatních vyučovacích předmětů liší hlavně tím, že vyučování by nemělo být v žádném případě pouze v roli učitele, ale je nezbytné, aby byl dán prostor studentům a ti jazyk v průběhu vyučování sami aktivně používali. K tomu jsou svou koncepcí uzpůsobeny i mnohé učebnice a učitel má možnost použít řadu prostředků, které aktivně zapojují žáka do vyučování.

Studenti v dotaznících hodnotili zapojení aktivit, které se při výuce cizího jazyka v hodinách vyskytují nejčastěji, vyjma práce s učebnicí a testování vědomostí. Šlo o **zapojení audio a video materiálů, dramatizaci, projektové vyučování, výuku jiného předmětu v angličtině, hru a práci ve skupinách.**

### 2.1.3.1 Video a audio materiály

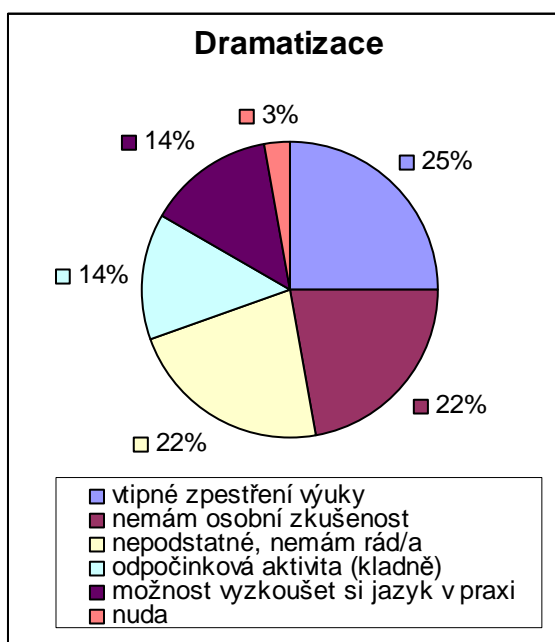
Do jazykových hodin se často zapojují audio a video materiály. Pro studenty je to změna, možnost, jak slyšet jazyk v podání někoho jiného než jejich učitele. Doprovodným audionosičem je vybavena téměř každá učebnice a učitel ve výběru materiálů není nikterak omezen, lze použít prakticky cokoliv, kde se v nějaké formě vyskytuje probíraná látka (gramatika, slovní zásoba, výslovnost, téma...) a žákům tak nabídnou širší škálu různých forem výslovnosti od více mluvčích.

Zapojení audio a video materiálů mělo u všech studentů kladný ohlas a pokládají je za velmi důležitou součást výuky cizího jazyka, kdy mají možnost jazyk slyšet z úst rodilého mluvčího. Studenti také preferují zapojení videa, před samotným poslechem, jelikož si tak jazyk mohou spojit s reálnou situací v kontextu, což napomáhá porozumění. V rozhovorech a diskusích se studenty se pak ukázalo, že nejideálnější je, pokud je jako výukový materiál použito něco, k čemu mají studenti osobní vztah a zájem. Velký úspěch měla například práce s texty oblíbených písniček, či scén z filmů a seriálů.

Například jeden student odpověděl: *„Vidím v tom možnost, jak se setkat se správnou výslovností. Jelikož nemám možnost jinak s rodilým mluvčím moc mluvit, je to pro mne moc užitečné. Dobře tak poznám, jak jsem schopen porozumět.“*

### 2.1.3.2 Dramatizace

Metodou, která aktivně zapojí všechny studenty a má oddechový charakter je dramatizace. Studenti se mohou na vzniku hry nebo scénky sami podílet, nebo jim může být předložena v již hotové podobě a oni si mezi sebou pouze rozdělí role. Studenti pracují s jazykem, setkávají se s novými jevy v jazyce, vysvětlují význam jednotlivých slovíček, slovních spojení a vět.



Většina studentů měla sice na tuto metodu výuky kladný názor, část studentů ji ovšem považovala za nepodstatnou součást výuky a pro několik studentů se jedná o metodu nepříjemnou, především z toho důvodu, že nemají v oblibě vystupování před ostatními.

### 2.3.3.3 Projektové vyučování

Většinu studentů projektové vyučování bavilo, ovšem vyžadovalo dobrou organizaci ze strany učitele a průběžnou kontrolu činnosti studentů. Problémem projektové výuky ve skupinách je skutečnost, že se vždy nedá zajistit, aby se na projektu opravdu podíleli všichni ze skupiny. Pokud nejde přímo o práci v hodině za přítomnosti učitele, je možné že práci skupiny studentů udělá i jen jeden z nich. Tato metoda se tedy pro výuku ukazuje vhodná při zapojení všech studentů.

Studenti měli se zapojením projektového vyučování převážně kladné zkušenosti, ovšem mnoho z nich ji ve svých odpovědích zaměnilo se skupinovou prací, což mělo za následek, že kladně hodnotili spíše okolnosti práce v týmu, než samotné zpracovávání nějakého projektu.

K práci ve skupinách se studenti vyjadřovali například takto: „Práci ve skupině

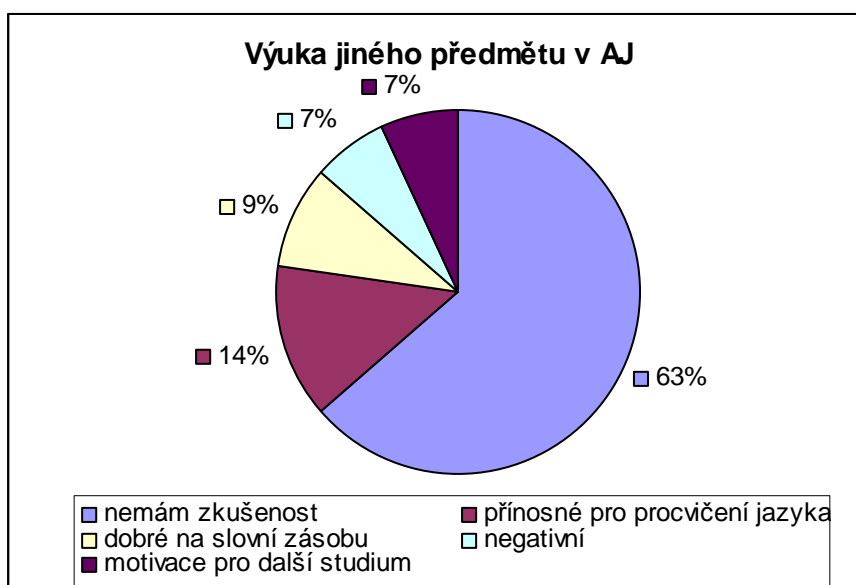


*a na nějakém zajímavém tématu mám ráda, je to alespoň změna a taky se tím trochu zlepší atmosféra v hodině a my spolu musíme mluvit, takže si dobře procvičíme i jazyk. Je ale pravda, že nakonec spolu stejně mluvíme víc česky.“*

Dále studenti práci ve skupinách hodnotili například takto: *zajímavá možnost jak si jazyk procvičit zábavnou formou, dobrá práce ve skupinách, učíme se tak toleranci a učíme se od sebe navzájem, podporuje to dobrou atmosféru a spolupráci.*

Pokud na projektové výuce studenti viděli zápory, jednalo se hlavně o organizaci práce ve skupině, kdy se na projektu nepodíleli všichni členi skupiny, ke komunikaci mezi sebou nakonec stejně používali český jazyk, nebo se jim z nějakého důvodu ve skupině špatně pracovalo.

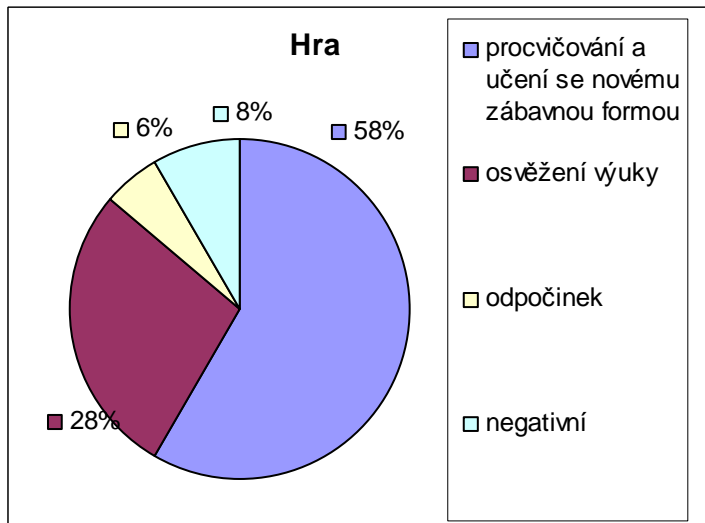
#### **2.1.3.4 Spojení výuky cizího jazyka s výukou nějakého dalšího předmětu – CLIL (Content and Language Integrated Learning).**



Většina studentů s tímto doposud neměla zkušenost (pouze na jedné z jazykových škol, kde studenti vyplňovali dotazníky, je vyučován kulturně historický seminář v angličtině). Ačkoliv tedy většina studentů nemohla tuto formu výuky hodnotit podle vlastní zkušenosti, poznamenali, že by tuto možnost uvítali a přišla by jim velmi zajímavá, zejména jako něco nového, co není stereotypní a zároveň je smysluplné.

Studenti, kteří zkušenost měli z větší části hodnotili pozitivně.

### 2.1.3.5 Hra



Zapojení hry do výuky má u studentů ohlas vesměs kladný, až na výjimky, kdy studenti měli pocit, že je zapojení hry zbytečné a nejde tolik o procvičování, jako o to, nějakým způsobem vyplnit čas a hra nebyla použita s patřičným didaktickým

efektem.

### 2.1.3.6 Práce ve skupinách

Tato organizační forma práce v hodinách se u studentů ukázala být velmi oblíbenou a studenti ocenili jak možnost konverzace, tak spolupráci s ostatními, kterou nabízí a zlepšuje atmosféru ve výuce. Pokud s tímto typem práce studenti spokojeni nebyli, příčinou byla skutečnost, že samostatně se jim pracuje lépe a kooperaci se spolužáky nepovažují za přínosnou.

Odpovědi studentů byly například následující: „Ve skupině se mi pracuje lépe, než samostatně. Společně toho víc vymyslíme, učím se i od ostatních a je pro mě jednodušší tak řešit různé úkoly.“ „Skupinovou práci nepovažuji za nezbytnou, podle mě se navzájem jen zdržujeme a děláme blbosti.“



Do odpovědí studentů se promítala také omezení kooperativní výuky, jak je popisuje Kasíková (2001). Studenti poukázali na její úskalí a nutnost dodržovat pravidla, jak je také Kasíková (2001) uvádí.

Jak se tedy ukázalo, studenti zpestření výuky ve formě různých aktivit a obměny organizačních forem práce velmi vítají. Pokud je tedy vyučující dokáže do svých hodin smysluplně zapojovat, svým studentům může nabídnout hodinu, ve které budou aktivně pracovat, témata je budou oslovovat, výuka bude na žáky působit motivačně a jak se ukázalo, studenti tuto snahu vyučujícího také oceňují.

### **2.1.3.7 Porovnání zapojení těchto metod v rámci bývalé střední školy studentů a současného studia na jazykové škole**

Pokud měli studenti porovnat zapojení výše uvedených aktivit do výuky v rámci své bývalé střední školy a současného vyučování na jazykové škole, ani v jednom případě neuvedli, že by s prací v hodinách byli více spokojeni na škole střední. Většinou u studentů na střední škole v hodinách převládala klasická frontální výuka a většina činností se odvíjela od práce s učebnicí, což přinášelo stereotyp ve výuce, pasivitu, studenti se nudili a také ve výuce necítili velkou motivaci. Pokud je na střední škole ke studiu jazyka něco motivovalo, byly to především skutečnosti vycházející z mimoškolního prostředí.

Naopak na jazykové škole mimo motivace, se kterou se studenti rozhodli přihlásit ke studiu, hrála podstatnou roli motivace vzniklá způsobem výuky, která zde probíhá. Studenti často zmiňovali, že velmi pozitivně na ně působila skutečnost, že vyučující se přípravě hodin opravdu věnovali a do výuky měli chuť, aktivity v hodinách byly obměňovány, vyučující se zajímali o témata, která byla studentům blízká, a ty pak do svého vyučování zapojovali. U studentů tedy velmi významnou roli sehrál pocit, že výuka je opravdu utvořená pro ně, kdežto na střední škole měli někdy dojem opačný, tedy že oni jsou povinni splnit požadavky učitele a jejich studijní potřeby a zájmy jsou druhořadé.

Názory žáků byly například takovéto: „*Výuka tady se s výukou na střední škole nedá vůbec porovnávat, na jazykovce děláme mnohem víc aktivit, učitelé jsou opravdoví profesionálové, práce je baví a nechovají se k nám jako k dětem.*“ „*Největší rozdíl je v tom, že na jazykové škole dělají učitelé hodiny pro nás, kdežto na střední to*

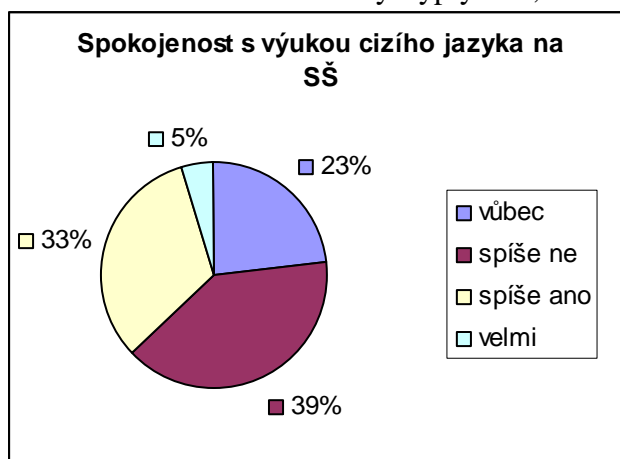


*bylo spíš tak, že my jsme se museli přizpůsobit učitelům.“ „Na střední jsem některé aktivity ani nezažila, víceméně jsme pracovali s učebnicí a až když jsme v ní všechno probrali, tak jsme se třeba dívali na video, ale na to se můžu dívat i doma, když se s ním pak dál nepracovalo.“*

## 2.1.4 Spokojenost s výukou na střední škole

Jelikož většina studentů uvedla, že na střední škole si byli vědomi nutnosti ovládat alespoň jeden cizí jazyk, aby měli větší šanci po dokončení vzdělání uspět na trhu práce, mohli bychom předpokládat, že tato skutečnost přináší jistý motivační faktor, se kterým by učitel ve výuce mohl pracovat a dobře ho využít pro motivování studentů ke studiu. Bohužel z dotazníků a rozhovorů se studenty vyplynulo, že u více než poloviny studentů to byl právě učitel, kvůli kterému žáci na střední škole s výukou jazyka spokojeni nebyli.

Pokud studenti s hodinami spokojeni nebyli, jako nejčastější problém uváděli skutečnost, že byla patrná učitelova neznalost jazyka a v některých případech se



dokonce stalo, že žáci vyučujícího v hodinách sami opravovali. Žákům v hodinách mnohdy scházel poslech, což by uvítali jako prakticky jedinou možnost, jak se ve škole setkat s cizím jazykem v podání rodilého mluvčího. Také skutečnost, že se probírala příliš jednoduchá gramatika, měla podíl na tom, že se žáci v hodinách nudili a měli pocit, že jim výuka nepřináší nic nového a učitelé nemají snahu je naučit něčemu navíc. Dále studenti nebyli spokojeni s tím, že v hodinách pracovali pouze s učebnicí a učitel do výuky nezapojoval žádné jiné materiály a aktivity, což mělo za následek, že si žáci vlastně nemohli vyzkoušet použití jazyka v praxi, naučit se reagovat v běžné konverzaci a aktivně používat slovní zásobu a gramatiku pro vyjádření svých vlastních myšlenek. Namísto toho se hodina omezila na doplňování cvičení z učebnice a překládání umělých vět.

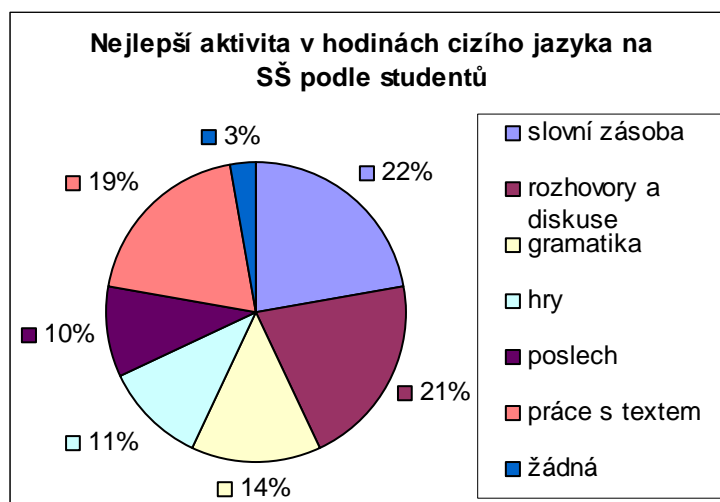
Méně než polovina žáků s výukou cizího jazyka na střední škole spokojena byla díky kvalitnímu učiteli. V těchto případech žáci oceňovali především skutečnost, že jim vyučující byl schopen srozumitelně vysvětlit gramatiku a následně se dostatečně věnoval jejímu procvičování. To, že vyučující v hodinách mluvil pouze z větší části cizím jazykem a český jazyk používal jen minimálně, pokud bylo třeba vysvětlení,

kterému by studenti v cizím jazyce neporozuměli, mělo u dotazovaných studentů velmi kladný ohlas a pro studenty to bylo motivací, kdy si mohli vyzkoušet, že jsou schopni cizímu jazyku porozumět i bez vysvětlování ve svém rodném jazyce, také to implikovalo skutečnost, že výuka je na profesionální úrovni a studenti k ní pak přistupovali zodpovědněji.

### 2.1.4.1 Aktivity v hodinách

Vyučovací hodina by se měla skládat z aktivit, které vyučující obměňuje, aby tak předcházel stereotypnosti, probouzel u svých žáků zájem o studium a zároveň tak výuku přizpůsobil i individuálním potřebám žáků. Studenti v dotaznících odpovídali na otázku *Co jsi na střední škole považoval/a za nejlepší aktivitu v hodinách cizího jazyka?*

Nejčastější odpovědí byla **slovní zásoba** a mohlo by se tedy zdát, že žáci byli spokojeni se způsobem, jakým jim učitel nová slovíčka představil, vysvětlil a například také ukázal jejich použití



v různých kontextech. Polovina z těchto studentů ale v dotaznících zdůraznila, že si sami byli vědomi toho, že širokou slovní zásobu budou potřebovat k tomu, aby se cizím jazykem domluvili, a tak se snažili si ji osvojit i přes skutečnost, že nebyli spokojeni s tím, jak vyučující s novou slovní zásobou pracoval, kdy nejčastěji uváděli, že šlo o pouhý překlad z cizího do českého jazyka. Následně se potvrdila nezbytnost zapojit do výuky **rozhovory a diskuse**, během kterých mají žáci možnost si již osvojené poznatky procvičit a sami si vyzkoušet jakou aktivní slovní zásobou a gramatikou disponují, zároveň se také učí od sebe navzájem.

Žáci hodnotili výuku například takto: „*Hlavní pro mě bylo naučit se slovíčka, abych se mohla domluvit, ale bylo by lepší, kdybychom je v hodinách více procvičovali, jen zkoušení slovo česky a přeložit mi přišlo k ničemu, navíc jsem si ve stresu na to*

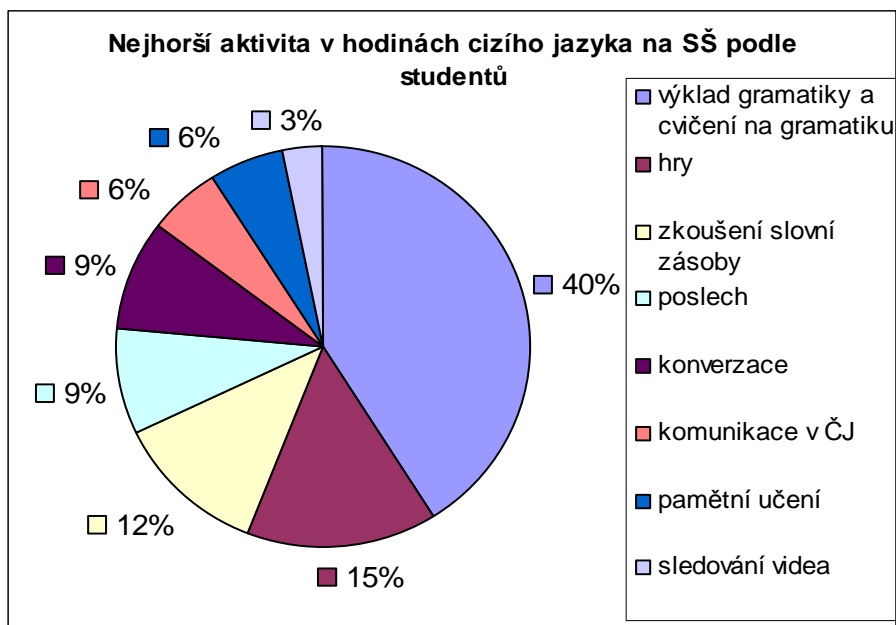
slovíčko většinou ani nevzpomněla.“ „Učitelka se do hodin snažila zapojovat různé rozhovory na docela zajímavá témata a při nich jsme se naučili slovíček asi nejvíc.“

Jako třetí nejlepší aktivitu žáci uváděli **čtení nahlas**, a to především z toho důvodu, že si při této aktivitě mohli vyzkoušet výslovnost a setkávali se slovíčky v reálném kontextu. **Gramatika** pak měla u žáků úspěch hlavně v případě, kdy se vyučující dostatečně věnoval jejímu procvičování a zároveň bylo její vysvětlení pro studenty srozumitelné. Zároveň si také studenti uvědomovali, že jde o součást výuky jazyka, kterou je dobré si co nejlépe osvojit pro další studium, a také její nezbytnost pro používání jazyka v praxi.

Například odpověď jednoho studenta zněla takto: „Jeden rok jsme měli učitele, který nám nic nedokázal vysvětlit, když jsme pak dostlali jinou učitelku, se kterou jsme to pochopili, byli jsme za ní opravdu vděční a začali jsme dělat i nějaké pokroky.“

U dalších aktivit, které studenti uváděli, jako hry, poslech, práce s textem, překlady a prezentace studentů, se ukázalo, že stěžejní pro žáky je pokud jsou tyto aktivity do hodin zapojovány smysluplně a nejde pouze jejich použití bez nějaké další návaznosti. Nejvíce studenti ocenili, pokud se například s tématy, která nabízel poslech, ještě dále pracovalo a maximálně se tak využilo potenciálu, který daná aktivita nabízela.

Stejně tak i u **nejhorší** aktivity v hodinách se projevilo, že studenti o zapojení aktivit přemýšleli kriticky a nejvíce jim vadilo špatné provedení, používání aktivit bez většího smyslu a také nudné podání od vyučujícího.



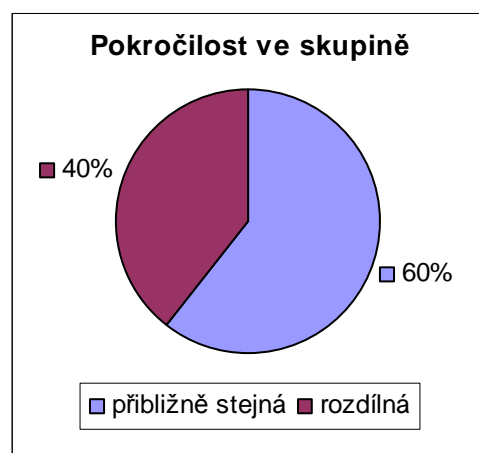
Nejvíce nespokojeni byli žáci s výukou **gramatiky**, jak s jejím vysvětlením, tak se způsobem, jakým se pak dále procvičovala, kdy se jednalo buďto o skutečnost, že byla gramatika vysvětlena zmateně a žáci ji nepochopili, někdy měli pocit, že ji učitel sám dostatečně neovládal, nebo bylo její zpracování nudné. Žákům také vadila stále se opakující stejná cvičení na gramatiku, kdy ji vlastně nepoužívali v reálném kontextu vztaženém k praktické situaci, ale šlo o doplňování cvičení v učebnici.

Studenti nebyli spokojeni se způsobem, jakými se ve vyučovacích hodinách pracovalo s **poslechem**, jeho špatnou úrovní, nebo dokonce absencí, **zkoušením slovíček** strohým překladem z cizího jazyka do češtiny, **pamětním učením** článků a maturitních témat nebo se skutečností, že větší část hodiny probíhala v češtině.

Z toho vyplývá, že žáci nebyli spokojeni s aktivitami, které nikterak nepodporovaly kreativitu, studenti je nepovažovali za zajímavé, postrádaly motivační náboj, dostatečně se nevztahovaly k reálným životním situacím a studenti jim nepřikládali velký význam.

#### 2.1.4.2 Úroveň pokročilosti spolužáků

V prvním ročníku střední školy většinou dochází k tomu, že studenti jsou se znalostí cizího jazyka na různých úrovních a jelikož výuka zpravidla probíhá ve dvou vyučovacích skupinách, je třída rozdělena na polovinu. Dělení se pak nabízí dvojí, buďto se pomocí rozzařovacích testů určí pokročilost studentů, nebo, v tom horším případě, jsou studenti do skupin rozděleni na základě



abecedního pořadí. Ovšem i v případě, že jsou žáci rozděleni na základě své pokročilosti, nikdy nemají všichni ve skupině stejné znalosti, což je způsobeno jednak tím, že většinou studovali na různých základních školách a také skutečností, že každý jedinec se učí jinak, má jiné vzdělávací potřeby a vyhovuje mu jiný způsob výuky. Je tedy nelehkým úkolem učitele sestavit hodinu tak, aby plnila potřeby jeho studentů, a aby žádná skupina žáků nebyla ve vyučování znevýhodněna.

Více než polovina dotazovaných studentů byla rozdělena do skupin podle pokročilosti a úroveň znalostí jazyka byla ve skupině na přibližně stejné úrovni.

Pokud se pokročilost mezi spolužáky lišila, tak se tento fakt do výuky promítl spíše negativně. Studenti uváděli, že učitelé nepracovali se všemi stejně intenzivně a vždy jedna skupina, buď více či méně pokročilí, byla ve výuce znevýhodněna.

Studenti výuku popisovali například takto: *„Známkování se vždy odvíjelo od těch lepších, když někdo přišel s horší úrovní do prváku, neměl jinou možnost než se to všechno doučit sám, nebo mít pořád horší známku.“* *„Pár lidí ve třídě mělo vždy lepší nebo horší znalosti, učitelka ale pracovala hlavně s průměrem, takže jedni neměli možnost dělat pokrok a další zase nestíhali.“*

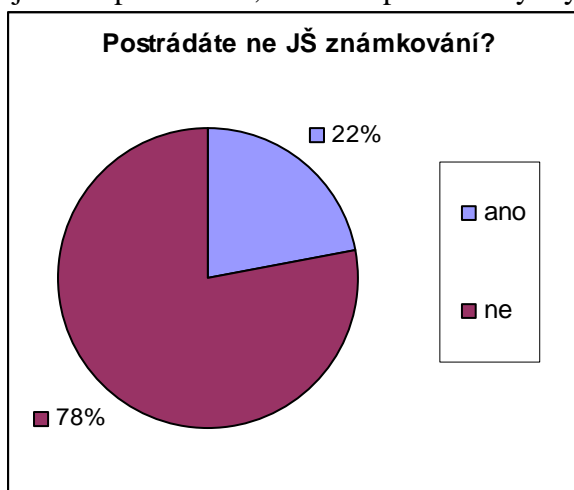
Od nikoho z dotazovaných studentů nezaznělo, že by si učitel na výuku nachystal aktivity jak pro studenty pokročilejší, tak pro ty, kteří měli znalostí z jazyka méně. Docházelo k tomu, že učitel se soustředil na jednu skupinu studentů a ti, kteří byli na jiné úrovni se v hodinách nudili a víceméně nic nedělali. V jednom případě tuto skutečnost učitel řešil tím způsobem, že celé učivo probíral zcela od začátku, takže se svými žáky za dobu studia na střední škole učinil pokrok naprosto minimální.

Ukázalo se tak, že učitelé ve většině případů své hodiny zaměřovali na studenty, jejichž znalosti byly na podobné úrovni a studenti ve výuce postrádali formy individualizované výuky.

## 2.1.5 Hodnocení

Jednou z odlišností mezi výukou na jazykové škole a v rámci povinné výuky je, že na jazykové škole není nutné používat známkování. Je samozřejmě možné, aby některý vyučující známky v hodinách využil k průběžnému hodnocení pokroku svých studentů, není ale zvykem, aby žáci v pololetí nebo na konci roku dostávali vysvědčení, na kterém se hodnocení nutně musí objevit. Oproti tomu, v rámci povinné výuky na střední škole je známkování nedílnou součástí vyučovacího procesu.

Studentům jsem tedy v rozhovorech, diskusi a dotaznících pokládala otázku *Zda hodnocení známkou na jazykové škole postrádají*. Naprostá většina studentů se vyjádřila tak, že známkování nepostrádají a to především z toho

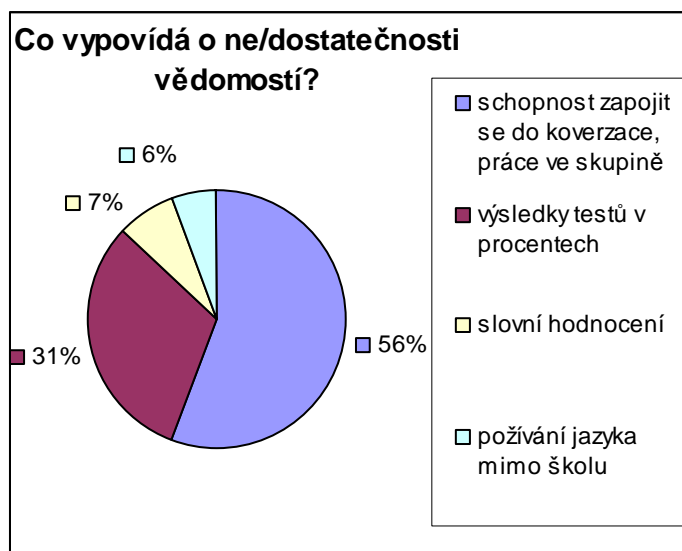


důvodu, že známky pro ně na střední škole představovaly spíše stresový faktor a podle jejich názoru nemají dostatečně objektivní vypovídací hodnotu, kterou by bylo možné popsat a určit pokrok jednotlivého studenta a jeho dovednosti. Častým názorem také bylo, že se studenti učí pro sebe, známky nepotřebují, protože jsou sami schopni posoudit, zda potřebují nějaké znalosti doplnit a k tomu jim mnohem lépe poslouží průběžné ústní hodnocení.

V této otázce studenti odpovídali například takto: *„Když to není nutné, radši se bez známek obejdu, aspoň se tak můžu víc soustředit na znalosti, které si chci doplnit sama, než na to, co musím splnit jako limit pro dobrou známku.“* *„Ze známek jsem měla vždycky jen stres, je pro mě příjemnější učit se bez nich.“*

Studenti, kteří by hodnocení známkami i na jazykové škole uvítali, jako důvod uváděli především jeho motivační sílu, také by jim pomohlo pro lepší orientaci ve svém zlepšování a zhoršování.

### 2.1.5.1 Ukazatel úrovně vědomostí



Pokud tedy studenti nejsou hodnoceni známkami, úroveň svých vědomostí nejčastěji poznají podle toho, jak jsou v hodinách schopni reagovat a zapojovat se do konverze na určitá témata, také při práci ve skupině, kdy v interakci s ostatními spolužáky mají možnost zhodnotit, jestli jsou jejich vědomosti na dostatečné

úrovni či nikoliv.

Jeden ze studentů odpověděl takto: „*Když je hodina dobře sestavená, sám poznám, kde mám mezery, podle toho, jak se mi v hodině daří a jak stíhám s ostatními.*“

Známkování je možné nahradit také procenty, která studenti obdrží jako výsledky testů. Pomocí procent je možné obsáhnout větší rozsah dovedností, než je tomu prostřednictvím stupnice jedna až pět. Dále má pro studenty dobrou vypovídací hodnotu také slovní hodnocení a používání cizího jazyka v praxi, tedy mimo školu.

Studenti tak spíše než hodnocení známkami, kvůli nimž by se měli stresovat, preferovali hodnocení, které jim poskytne dostatečnou zpětnou vazbu, podle níž se pak oni sami mohou rozhodnout, na jakou oblast se zaměřit. Také se ukázalo, že známky studenty sice motivují ke studiu, ale pokud se neznámkuje, studenti se učí více díky vlastní zodpovědnosti, pokud jsou tedy ke studiu motivováni kvalitou jeho provedení.

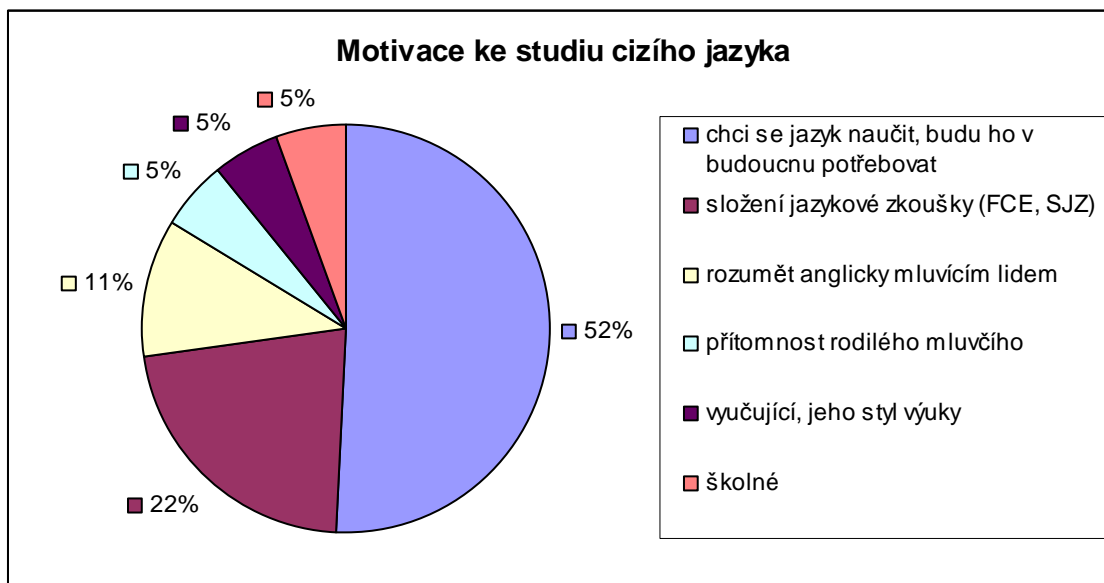
### 2.1.5.2 Motivace pro studium

Motivace pro studium cizího jazyka na jazykové škole se ukázala být podobnou s motivací k jeho studiu na škole střední. Studenti si velmi dobře uvědomují výhody, které přináší, pokud jsou schopni se dorozumět více jazyky. K tomu se přidává skutečnost, že pomaturitní studium na jazykové škole má za cíl, aby studenti byli na



konci roku úspěšní při složení zkoušek z jazyka (státnice, různé certifikáty), které potom také mohou uplatnit v zaměstnání.

Studenti odpovídali například takto: *„Že budu cizí jazyk potřebovat, jsem věděla už na střední, ale to se mi žádné doučování chodit nechtělo.“* *„Když někde řeknu, že mám maturitu z angličtiny, nemá to takovou váhu jako mít státnice nebo FCE, protože*



*úroveň maturit je na každé škole jiná.“* *„Myslím, že kdyby s námi na střední učitel lépe pracoval, teď bych si nemusel jazykovku platit.“*

V porovnání se střední školou ale podstatně více studentů uvedlo, že motivací ke studiu je pro ně osobnost vyučujícího. Ten studenty nejčastěji motivoval způsobem vedení hodin a svým stylem výuky. Pro studenty se ukázalo jako motivující to, že vyučující vztahoval vyučování k reálným životním situacím, zapojování zajímavých témat, která studenty oslovovala a byla jim blízká, a také skutečnost, že učitel používá v hodinách především cizí jazyk a na dobré úrovni ho sám ovládá, nebo se jednalo přímo o rodilého mluvčího.

K motivaci dané vyučujícím a spolužáky se jeden ze studentů vyjádřil takto: *„Pro mne už je důležité jen to, abych se v hodinách neztrapnil před spolužáky i před učitelem, když vidím, že on se opravdu snaží nás něco naučit a hodiny jsou připraveny tak, aby nás bavily.“* *„Tady se neučím pro známky, ale pro sebe.“*

Skutečností, kterou při porovnávání výuky na jazykové škole nelze opomenout, je, že studenti zde platí školné, což pro některé z nich také motivaci představovalo. Nelze ovšem vyloučit, že nikdo ze studentů neplatil školné již na střední škole. Dokonce studenti, u kterých tomu tak bylo, v diskusi a v rozhovorech nepotvrdili, že by

je tato skutečnost při studiu nějak ovlivnila či motivovala. Studenti také ve většině případů uvedli, že školné za ně platí rodiče.

Studenti odpovídali například takto: *„Na jazykovou školu jsem šla hlavně proto, že jsem se nedostala na VŠ, tak jsem si chtěla během toho volného roku alespoň zlepšit angličtinu.“* *„Neřekl bych, že školné je pro mě motivací, platí mi ho rodiče a nemají s tím problém. Popravdě jsem měl nejdřív v plánu ten rok trochu proflákat, ale pak mi to přišlo škoda, když jsem viděl, že by to opravdu k něčemu mohlo být a do školy se vlastně těším.“*

## 2.1.6 Shrnutí

Při hledání odpovědi na otázku *V čem se liší přístup studentů k výuce ve volném čase, tedy na jazykové škole, a výuce jazyka v rámci povinné výuky a co má na jejich vnímání studia vliv*, je důležité zvážit dva faktory. Nejprve situaci, ve které se student právě nachází, jaké jsou jeho zájmy, potřeby, jak vnímá své okolí a také, jakým způsobem přemýšlí o své budoucnosti. Další významnou roli hraje samotná organizace vyučování.

### 2.1.6.1 Okolnosti studia

Z provedeného dotazování vyplynulo, že největší vliv na studenta mají jeho aktuální potřeby. Jelikož na střední škole žáci ve většině případů bydlí u rodičů, kteří je ve studiu podporují, ať už finančně nebo tím, že jim poskytnou nutné zázemí, může dojít k tomu, že je toto studenty chápáno jako jistota a nejsou tak přímo nuceni k intenzivnímu studiu toho, co pak ve svém životě uplatní.

Nejbližším cílem, který musejí splnit, je postup do dalšího ročníku a následné složení maturity, což bohužel u studentů vede k soustředění se na známky a učení se hlavně toho, co je zapotřebí ke splnění požadavků vyučujícího. Motivace pro studium je tedy spíše vnější než vnitřní a žáci často nepřemýšlejí o tom, že jim vědomosti a dovednosti budou užitečné i mimo školu.

Většina studentů uvedla, že si na střední škole byli vědomi nutnosti ovládat cizí jazyk pro svůj budoucí život a také, že studium cizího jazyka nepodceňovali a považovali jej za důležité. Pokud má tedy učitel skupinu žáků s alespoň částečnou vnitřní motivací pro studium, je pro něj výuka jednodušší a s touto motivací může velmi dobře pracovat. Proti této skutečnosti je ale v opozici fakt, že většina studentů na střední škole s výukou jazyka spokojena nebyla. Situace tedy v mnoha případech byla bohužel taková, že ačkoliv by si žáci cizí jazyk rádi osvojili na slušné úrovni, byla to paradoxně osoba vyučující, která jim v tom, dle jejich názoru, bránila.

### 2.1.6.2 Hodnocení dovedností studentů

Pokud k hodnocení pomocí známky ve výuce nedocházelo, studenti tento jev v naprosté většině případů nepostrádali, a to především z toho důvodu, že známkování vnímají jako stresor ve vyučování, který navíc o jejich dovednostech zcela nevypovídá. Učí se sami pro sebe, ne kvůli známám. Pokud by pak žákům známkování scházelo, tak z toho důvodu, že tak lépe poznají svůj pokrok a může je také motivovat. Mnohem více je ovšem k práci motivuje jejich vlastní touha si jazyk osvojit. Pokud se v rámci výuky neznámkovalo, měli pak studenti více pocit, že jsou za vlastní studium zodpovědní právě proto, že se učili kvůli naplnění svých cílů a ne cílů vyučujícího. Vlastní pokrok a úroveň vědomostí se dá dostatečně poznat z práce v hodině, pokud je tomu uzpůsobena.

### 2.1.6.3 Hodnocení výuky studenty

Zajímavá je skutečnost, že pokud studenti hodnotili výuku, byli schopni velmi kriticky přemýšlet o jejím vedení, neuchylovali se k jednoduchým pojmenováním jako například *ne/líbilo se mi to*, ale dokázali přesně vyjádřit, co oni ve výuce postrádali, nebo co jim naopak přišlo jako její vhodná součást.

Důležitou skutečností také je, že dokázali velmi dobře poznat, pokud se učitel v hodině opravdu snaží je něčemu kvalitně naučit, nebo zda jde vyučujícímu jen o povinné odvykládání látky, projití učebnice a jediné, co po studentech požaduje je splnění jeho kritérií. Navíc pokud v učiteli nespatovali odborníka, někoho, kdo jim je schopen vědomosti na dobré úrovni předat, šlo opravdu jen o splnění jeho požadavků bez ambic pro další rozvoj.

Velmi kladný motivační vliv má, pokud se studentům od vyučujícího dostává individuálního přístupu, je poznat, že se učitel snaží výuku svým studentům přizpůsobit a vyjít jim vstříc v jejich studijních potřebách. Studenti pak spíše cítí, že se učí sami pro sebe a ne kvůli splnění kritérií, což přináší jistý pocit zodpovědnosti za své studijní výsledky. Zároveň se tak neučí kvůli konečnému hodnocení, ale z toho důvodu, že je výuka baví, což má o poznání větší motivační sílu.

Vůbec jako jedna z nejdůležitějších součástí výuky, se ukázal být přístup učitele ke svým žákům. Jednak tedy studenti poznali, kdy jde vyučujícímu o ně samotné a jejich znalosti, a kdy je cílem učitele spíše projít osnovy bez zbytečné práce navíc. Velkou roli hraje přístup vyučujícího k žákům. Ukázalo se, že pokud učitel trvá na své

autoritě a naprostém pořádku v hodině, jsou studenti ve výuce často v permanentním stresu, ve kterém se jim samozřejmě neparuje dobře, ať už z toho důvodu, že se bojí mluvit a klást otázky, nebo takováto atmosféra negativně působí na žákovu psychiku a sebevědomí a žáci pak mají v hodině neustále pocit, že něco dělají špatně. K tomu se ještě přidává fakt, že se studenti svým způsobem snaží učiteli ukázat, že on nad nimi nemá nadvládu a mají tendenci hodinu rušit a proti autoritě bojovat. Pokud se k tomu ještě přidá skutečnost, že vyučujícího nepovažují za kvalitního, nemají důvod ve výuce spolupracovat.

Oproti tomu, pokud je ve výuce uvolněná atmosféra a studenti se mohou v rámci mezí svobodně projevat, tak cítí větší zodpovědnost za své jednání a mnohdy také nechtějí kazit hodinu ostatním, nebo nemají důvod, pokud jsou s průběhem hodiny spokojeni. Samozřejmě tak také vzniká vhodnější atmosféra pro studium jazyka, kdy je nutné, aby se žáci v hodinách nebáli mluvit i s chybami a nebyli v permanentním stresu z toho, že něco neřeknou zcela dobře. To byla také jedna z věcí, kterou studenti na jazykové škole velmi ocenili, tedy že k nim zde vyučující přistupují jako k partnerům ve vyučovací proces a jednájí s nimi jako se sobě rovnými, na což ze střední školy zvyklí nebyli.

Ideální, se tedy pro žáky ukázala být uvolněná atmosféra v hodině, přátelský partnerský přístup učitele a to, aby vyučujícího uznávali jako odborníka, který je schopen jim předat vědomosti. Pak měl učitel u svých žáků respekt a jeho autorita byla přirozená.

#### **2.1.6.4 Motivace ke studiu**

Skutečností ovšem zůstává, že mnohdy se žáci učit jednou se nechtějí i v případě, že mají kvalitního vyučujícího. Chybí jim motivace ke studiu a k tomu se přidává negativní postoj ke škole. Jak je v práci již zmíněno, je pro žáky směrodatná situace, ve které se právě nacházejí. Studenti na středních školách postrádají propojení výuky s praktickými situacemi, které by jim pomohly si uvědomit, že vyučovaný předmět budou ve svém životě opravdu potřebovat.

Je vhodné do výuky zapojovat aktivity, které svým pojetím, tématem a náplní souvisí s praktickými situacemi v životě a nechat studenty, aby v nich dle svých možností fungovali. Jednak tak dobře poznají, co už se naučili a vidí, že mohou vědomosti prakticky využít a sami si uvědomí, co je ještě třeba se naučit, aby mohli

v dané situaci vyjádřit vše, co chtějí. Pokud učitel zapojuje do výuky rozličné aktivity, pro studenty je to známka toho, že se snaží výuku obohatit, udělat pro ně příjemnější a také je to cesta, jak předejít stereotypu v hodinách který může nastat, obzvláště pokud mají žáci jednoho učitele po delší dobu. Učení nabývá většího smyslu, je pro žáky příjemnější a ti mají pocit, že výuka slouží jim a nejde o to, aby pouze plnili na ně kladené požadavky.

### **2.1.6.5 Aktivity ve výuce**

Když se studenti vyjadřovali k zapojení aktivit do výuky, dokázali velmi dobře poznat, zda je aktivita zapojena s nějakým zřetelným didaktickým záměrem. Sice se potvrdilo, že žáci vítají oživení výuky, ale pouze v případě, že nejde o zbytečnou ztrátu času nad činností, která pro vyučovaný předmět není přínosná. Také vyžadovali pestrost aktivit, zajímavé téma a dobrou organizaci při práci. Nestačí tedy jen v hodině zapojit nějakou aktivitu a doufat, že žáky osloví, ale je nutné nad jejím výběrem velmi přemýšlet.

To se také odrazilo ve výčtu nejlepších a nejhorších aktivit, které studenti uváděli, kdy jako nejlepší aktivity vnímali právě ty, které měly pro výuku nějaký smysl. Tedy buďto pracují s probíranou látkou, nebo se pomocí aktivity učí novým poznatkům, které potom budou potřebovat. Nejhorší aktivity byly vždy takové, které byly v podání vyučujícího špatně zvládnuté a tím pádem pro studenty nepřínosné.

Také se ukázalo, že na většině bývalých středních škol studentů k zapojování aktivit do výuky moc často nedocházelo a mnohdy byla v převaze klasická frontální výuka a práce s učebnicí. O to více pak žáci oceňovali, když se výuka na jazykové škole v tomto lišila a přístup vyučujících byl více individuální.

## 2.2 Vyučující – charakteristika výzkumného vzorku

Druhá část praktické části vznikla na základě dotazníků a následných rozhovorů s vyučujícími.

Jednalo se celkem o 11 učitelů, z nichž bylo 9 učitelů na jazykových školách v kurzech pomaturitního studia, 2 učitelé anglického jazyka na gymnáziu a 1 učitelem anglického jazyka na obchodní akademii. Učitelé ze středních škol si přáli zůstat v anonymitě, proto zde neuvádím přesné názvy škol. Učители z jazykových škol byli zaměstnanci *Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky hlavního města Prahy* (<http://www.sjs.cz/courses/list>) a *Institutu jazykového vzdělávání, s.r.o.* (<http://www.ijv.cz/>). Nižší počet vyučujících ze středních škol je dán skutečností, že z deseti oslovených byli pouze tři ochotni mi věnovat svůj čas.

Dotazníky vyučující vyplňovali o samotě, rozhovory jsem pak individuálně vedla se dvěma zaměstnanci Jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky hlavního města Prahy a se všemi třemi učiteli ze středních škol. Všichni vyučující byli obeznámeni s použitím jejich odpovědí v této diplomové práci.

Rozhovory s vyučujícími a jejich odpovědi v dotaznících jsem následně vyhodnocovala a vztahovala k jednotlivým tématům ve své práci.

## 2.2.1 Příprava učitele na výuku

Učitelé jak středních tak jazykových škol se shodovali na tom, že příprava na hodinu by měla být sestavena individuálně pro každou jednotlivou skupinu. Použití jeden plán hodiny univerzálně ve více skupinách považují za neuskutečnitelné a zdůrazňují, že alespoň minimální úpravy jsou pro jednotlivé vyučovací skupiny nezbytné. Což také doplňují skutečností, že i za použití stejného plánu hodiny ve více skupinách, dojde k tomu, že v každé ze skupin studenti reagují odlišně, jinak na aktivitách pracují a hodina se ubírá vždy jiným směrem. Je tedy vhodné o každé skupině studentů individuálně přemýšlet a aktivity přizpůsobit jejich možnostem.

### 2.2.1.1 Čas věnovaný přípravě vyučovací hodiny

Stejně tak jako vyučovací skupiny je individuální i doba přípravy, kterou učitelé věnují svým hodinám, kdy jako naprosté minimum uvedli 5 minut a zároveň se shodli, že někdy přípravou stráví i přes celou hodinu, průměrná doba se pohybovala okolo 25ti minut.

Ukázalo se, že více se přípravě věnují učitelé z jazykových škol, a to hlavně z toho důvodu, že pracují stále s novými vyučovacími materiály, se kterými v mnoha případech učí poprvé, a je tedy nutné si hodinu připravit důkladněji. Učitelé na středních školách, v případě, že na stejné škole působili delší dobu, většinou se stejnou učebnicí pracovali i několik let, takže už měli hodiny například částečně připraveny z předešlých let a nebylo pro ně tak nutné se přípravě dopodrobna věnovat, jak by tomu například bylo, pokud by s výukovým materiálem přišli do styku poprvé.



## 2.2.2 Aktivity ve výuce

Odpovědi učitelů jazykových a středních škol se rozcházejí při otázce na zapojení různých aktivit do výuky. Učitelé na jazykových školách uváděli, že do svých hodin aktivity zapojují pravidelně, a to nejen z důvodu zpestření výuky, ale hlavně proto, aby svým, studentům nabídli jiné možnosti práce, které některým z nich více vyhovují.

Vyučující na středních školách přiznali, že na zapojování aktivit pro oživení výuky ve svých hodinách jen těžko hledají čas, přesto se o to ale snaží a jejich nutnost si uvědomují. Zdůrazňovali, že je velmi složité do čtyřiceti pěti minutové vyučovací jednotky zapojit vše, co by chtěli, a organizace hodiny tak vyžaduje mnohem důslednější systém, kdy by vše mělo sedět téměř na minuty, což je, jak sami dodávají, velmi často narušeno různými jevy a situacemi ve výuce.

Jeden z učitelů odpověděl například takto: *„Pokud do výuky zapojuji nějakou organizačně náročnější aktivitu, velmi zvažuji, v jaké třídě si to mohu dovolit. Někdy se totiž stane, že žáci se přestanou kontrolovat a jedna aktivita tak rozhodí chod celé výuky.“*

Vyučující, kteří pro výuku jazyka při tvorbě rozvrhů navrhovali spojení dvou po sobě následujících hodin u vedení školy s návrhem většinou neuspěli. V jednom případě k realizaci došlo a podle slov vyučujícího, tak se studenty bylo možné dělat o poznání větší pokroky, oproti hodinám v klasickém vyučovacím čase.

Nicméně se ale všichni vyučující jednoznačně shodují na tom, že vyučování by v žádném případě nemělo sklouznout ke stereotypu a práci převážně s učebnicí.

### 2.2.2.1 Audio a video materiály

Na nutnosti zapojovat materiály, pomocí nichž se žáci mohou setkat se slovním projevem rodilého mluvčího, se shodli naprosto všichni dotazovaní vyučující. Setkat se s cizím jazykem v kontextu nějaké situace je pro studenty ideální. Mohou si tak osvojit používané fráze, které používají v běžném mluveném projevu. K tomuto účelu jsou vhodnější video nahrávky, při kterých si studenti mohou leccos domyslet v situacích, kdy si nejsou zcela jisti slovní zásobou a gramatikou, ale na základě vyobrazené situace

alespoň částečně pochopí a porozumí. Také si tak slovní zásobu a gramatiku lépe zapamatují, pokud je vystavena na pozadí situace, kterou mají před očima.

Nesmí ovšem dojít k pouhému shlédnutí filmu nebo seriálu ve vyučování, vždy by měl být doplněn nějakou navazující prací nebo prací během něj. Právě s nesprávným zapojením video materiálů do výuky byli někteří studenti na středních školách nespokojeni ve chvíli, kdy došlo na pouhé sledování videa během výuky bez další práce s gramatikou, slovní zásobou, frázemi nebo tématem.

Jeden z vyučujících se vyjádřil například takto: „*Je naprosto nesmyslné studentům v rámci výuky promítat film, který nemá s probíranou látkou nic společného, a doufat, že to žáky bude bavit. Myslím, že je jim v tu chvíli jasné, že učitel si tak pouze ulehčuje práci. Je velmi důležité tyto materiály zapojovat s co největší efektivitou.*“

Ačkoli se učitelé na obou typech škol shodují v nutnosti zapojení těchto materiálů, učitelé ze středních škol dodávali, že je pro ně velmi obtížné zapojovat do hodin tyto materiály tak, aby měly kýžený efekt. Dáno je to především časovým omezením hodiny na čtyřicet pět minut, ve kterých je složité s delším poslechem a videem efektivně pracovat a zároveň stihnout probrat učivo, které je v osnovách. Někteří z učitelů na středních školách tak poslech zařazovali pouze pokud se jim ve vyučování podařilo probrat všechnu látku a video bylo takzvaně *za odměnu* v hodinách před prázdninami, kdy nechtěli začínat s novým učivem.

### **2.2.2.2 Dramatizace**

U zapojování dramatizace do výuky se učitelé rozdělili na dvě skupiny. Učitelé z jazykových škol dramatizaci zapojují a přínos shledávají především v tom, že si studenti mohou vyzkoušet používání jazyka v různých situacích. Tato aktivita také představuje pro studenty možnost s jazykem podrobněji pracovat a přemýšlet o jeho použití pro dosažení vhodného významu. Pokud ji ovšem zapojují, zdůraznili, že nikdy nechtějí po studentech, aby ukázky předváděli před celou třídou, ale studenti pracují ve skupinách. Práce jim je tak příjemnější a nemají po celou dobu strach z toho, že jejich výkon bude někdo hodnotit. Důraz kladou na to, aby studenti měli z aktivity příjemný pocit a aktivita tak přispěla k dobré atmosféře.

Učitelé ze středních škol buďto uvedli, že je nikdy nenapadlo takovou aktivitu do výuky zapojit, nebo že ji nezapojují kvůli časové náročnosti na její přípravu,

organizaci v hodině a také měli obavy z toho, že by se jim v hodině nepodařilo udržet pořádek.

### **2.2.2.3 Projektové vyučování**

Projektové vyučování do svých hodin zapojovali učitelé z obou typů škol, a to hlavně při zpracovávání maturitních témat nebo, v případě jazykové školy, témat ke státní jazykové zkoušce. Rozdílem pak bylo, že na středních škole, opět kvůli časové náročnosti, měli studenti za úkol více pracovat doma a v hodinách své práce prezentovat. Což logicky vede k tomu, že pro komunikaci mezi sebou ve skupině žáci používají češtinu.

Také samozřejmě záleží na každé skupině jednotlivě, podle toho jak jsou studenti ochotni pracovat a jestli jsou na tento druh práce již zvyklí, nebo je pro ně práce ve skupině novinkou.

### **2.2.2.4 Spojení výuky cizího jazyka s jiným vyučovacím předmětem**

Možnost spojit výuku cizího jazyky s jiným vyučovacím předmětem se všem učitelům líbila a tuto metodu považují za velmi přínosnou pro studenty, zejména z toho důvodu, že je jazyk používám jako nástroj a ne jako cíl sám o sobě. Vyzdvihovali silnou motivaci, kterou žáci získají, pokud jsou schopni rozumět slovní zásobě v určité oblasti a zároveň se pro ně výuka předmětu stává zábavnější, kdy nejde například jen o učení se o anglické literatuře v rámci hodiny českého jazyka, ale zároveň se pracuje s původními texty.

Skutečností ale je, že většina učitelů s tímto zkušenost neměla. Pouze v případech, kdy angličtinář nebo rodilí mluvčí vyučovali i další předmět, bylo propojení možné. Pokud se ovšem vyučující chtěli domluvit s kolegou a připravit tak výuku společně, ve všech případech narazili na neochotu spolupracovat a přidělovat si práci navíc, to platilo o středních školách, zatímco na jazykových školách byli vyučující ke vzájemné komunikaci a spolupráci přímo vybízeni ze strany vedení a také se jí nijak nebránili.

Jedna z vyučujících uvedla: *„Snažila jsem se pro studenty zajistit spojené hodiny anglického jazyka a dějepisu. Pokročilost studentů by to umožňovala, ale i když*

*jsem byla ochotná sama připravit potřebné pracovní listy, nešlo se s kolegyní domluvit, protože si nechtěla nechat narušit svůj systém a harmonogram výuky.“*

### **2.2.2.5 Hra**

Hry s didaktickým účelem do své výuky zapojují všichni vyučující, od kterých jsem měla možnost získat odpovědi. Shodují se na dobré možnosti, jak během i relativně krátkého časového úseku své žáky rozhybat a přimět k aktivní práci s učivem, ať už ve formě opakování, nebo jako aktivita uvádějící další téma hodiny.

Například jeden vyučující odpověděl takto: *„Hry do své výuky zapojuji pravidelně a vždy na začátku hodiny pomocí nich procvičujeme probrané učivo. Myslím, že studenty to baví, je to pro ně příjemná forma opakování a také je to hezký úvod hodiny.“*

### **2.2.2.6 Práce ve skupinách**

Učitelé především oceňují skutečnost, že komunikace učitele se skupinou studentů je žákům mnohem více příjemná, než komunikace přímo s vyučujícím. Studenti se v kolektivu cítí jistěji při používání jazyka a roste tak jejich sebevědomí při spontánním slovním projevu. Skupinovou práci učitelé využívají také k diskusím, kdy je pro studenty výhodou si argumenty nejprve ve skupině promyslet a připravit.

### **2.2.2.7 Další aktivity v hodinách cizího jazyka**

Mimo výše zmíněné aktivity do výuky někteří vyučující jako doplnění práce s učebnicí zapojují **překlady, psaní příběhů, aktuality z politického, kulturního a sportovního dění a práci s původní literaturou.**

Učitelé, se kterými jsem vedla rozhovory, se snažili do své výuky zapojovat co nejvíce aktivit hlavně z toho důvodu, aby bylo pro studenty vyučování příjemné a zajímavé.

## 2.2.3 Další faktory ovlivňující výuku

### 2.2.3.1 Atmosféra ve výuce

Učitelé se shodují na tom, že v hodinách by měla být taková atmosféra, aby studentům byla výuka příjemná, necítili se být pod tlakem ze strany vyučujícího, ale zároveň měli neustále pocit, že se učí. Až na jednoho vyučujícího preferují ve výuce uvolněnou atmosféru, která je vhodnější pro jednání se studenty staršího věku.

K této otázce jeden z učitelů odpověděl takto: *„Je logické, že se staršími studenty nejde jednat jako s dětmi, tím je jen ponižujeme a také tak dáváme najevo, že jim vlastně nevěříme, že jsou nesamostatní, neschopní. Pravdou ale zůstává, že někdy se i starší studenti chovají nevhodně a je nutné je rychle usměrnit. Jeden a ten samý přístup je neuplatnitelný ve všech skupinách, někdy jednoduše nemáte na vybranou.“*

Zároveň však vyučující poukazují na skutečnost, že velmi záleží na jednotlivých skupinách a někdy je zkrátka nezbytné autoritu využít k umírnění třídy. Faktem ovšem je, že, aby k tomuto mohlo dojít, musí učitel autoritu u svých žáků mít. Podle názoru učitelů je jedinou šancí vyučujícího získat respekt a autoritu u starších studentů pouze na základě dobrých vyučovacích dovedností. Je tedy patrné, že i přes uvolněnou atmosféru v hodině si vyučující u svých studentů může získat respekt a autoritu, a tyto pak využít, pokud to situace vyžaduje.

Jeden vyučující se vyjádřil takto: *„Pokud máte u svých studentů respekt, pořádek si sjednáte velmi snadno a není k tomu potřeba být ke studentům neustále odměřený.“*

Pokud vyučující preferoval ve výuce pořádek a autoritu, zároveň dodával, že vše musí být doplněno kladným vztahem ke studentům a přátelskou atmosférou.

### 2.2.3.2 Jeden nebo více vyučujících

Vyučující vidí výhody a nevýhody v obojím a opět se vše odvíjí od samotné osobnosti učitele. Pokud je kvalitní, je samozřejmě výhodou, že během dlouhodobější spolupráce si se studenty vytvoří vztah, své žáky a jejich vyučovacích potřeby dobře zná, má možnost svou výuku organizovat v rámci dlouhodobých cílů, studenti jsou na něj zvyklí a znalost jeho stylu výuky usnadňuje průběh hodiny.

Jeden z vyučujících odpověděl takto: „*Je jasné, že to, jakého mají žáci na výuku učitele, je pro ně naprosto stěžejní. Od toho se pak odvíjí jejich vztah k předmětu, na němž mohou v budoucnu stavět. Podle mé vlastní zkušenosti, je kvalitní jazykář na škole vzácností.*“

Pokud ovšem vyučující žákům nevyhovuje a ti ho na vyučování mají celé čtyři roky na střední škole, s největší pravděpodobností dojde k tomu, že si studenti k jazyku vybudují negativní vztah a pokud je ke studiu nemotivuje sám vyučující, motivaci ztrácejí. Jde pak o promarněnou dobu, za kterou u studentů dojde k minimálnímu pokroku, který si následně, pokud cizí jazyk v budoucím životě potřebují, musejí doplnit.

### **2.2.3.3 Hodnocení práce studentů**

Na středních školách se hodnocení pomocí známky 1 až 5 učitelé vyhnout samozřejmě nemohou. Všichni, z dotazovaných učitelů toto hodnocení doplňují o hodnocení slovní, které následuje po ústním zkoušení žáka, při společné opravě testu, při monitorování práce žáků, nebo jako celkové hodnocení práce třídy. Pokud je známka doplněna průběžným slovním hodnocením, považují to vyučující na středních školách za dostatečné.

Učitelé ze středních škol odpovídali například takto: „*Známky používat musím, ať chci, nebo ne. Je pravdou, že motivovat žáky špatnou známkou by se nemělo, musím ale přiznat, že po tom občas sáhnu, jako po nezjednoduším způsobu, jak třídu zklidnit.*“ „*Známkování vždy doplňuji i slovním hodnocením, aby si žák udělal lepší představu o tom, kde přesně se nachází problém, a na co je nutné se především soustředit. Slovní hodnocení je také osobnější a pomocí něj se buduje vztah mezi učitelem a žákem. Je rozdíl v tom, někomu dát pětku bez dalšího vysvětlení, nebo studentovi dostatečně vysvětlit, v čem se zlepšil a kdy by bylo potřeba zabrat.*“

Na jazykové škole hodnocení známkou žádný z vyučujících nepoužíval, převážně se jednalo o hodnocení slovní, které učitel zapojoval během aktivit v průběhu celé hodiny, v kombinaci s hodnocením testů v procentech, což bylo opět doplněno slovním komentářem.

Tyto formy učitelé považují za dostatečné a také dodávají, že hodnocení se studentovi dostává v průběhu celé hodiny, kdy během práce na různých aktivitách je

sám schopen vypořádat, kde své znalosti potřebuje doplnit a kde jsou naopak dostačující.

#### **2.2.3.4 Hodnocení kvality práce učitelů**

Na obou jazykových školách probíhaly ve výuce průběžné následky metodičky, která pak s vyučujícími jejich hodiny konzultovala. Toto učitelé vnímali vesměs pozitivně a byli rádi za podněty ke své práci. Studenti v průběhu a na konci kurzů vyplňovali dotazníky, ve kterých hodnotili práci učitelů. Tyto dotazníky zpracovávalo vedení školy a následně byly konzultovány s vyučujícím. Podle výsledků dotazníků se na jazykových školách řídil bonusový systém odměn, které byly vyučujícím za dobrou práci na konci semestru vypláceny. Dále pak měli učitelé samozřejmě možnost získat potřebnou reflexi ve svých hodinách od studentů, pokud o to měli zájem.

Vyučující například uváděli: *„Myslím, že je vhodné dostávat průběžně reflexi ke své práci, pobízí mě to k tomu na sobě stále pracovat, zároveň je to povzbuzení do další práce. Také chápu, že jde o nezbytnou součást zaměstnaneckého poměru. A i opačně si myslím, že je vhodné, dostat za dobře odvedenou práci lépe zapláceno. Za kvalitu se zkrátka platí.“*

Na středních školách byla práce jednotlivých vyučujících hodnocena hospitacemi v hodinách, které byly prováděny mezi kolegy navzájem. Bohužel se na všech středních školách ukázalo, že tímto způsobem si učitelé nebyli schopni poskytnout dostatečnou reflexi a sdělit podněty pro zlepšení výuky, většinou z osobních důvodů. Skutečností také je, že na středních školách se kvalitní či nekvalitní práce vyučujícího nikterak nepromítala do jejich platového ohodnocení. Pokud byl plat vyučujícího o něco navýšen, vždy se jednalo o odměnu za jiné pracovní činnosti než o výuku, jako například příprava textů k maturitám. Skutečnost, že vyučující svou práci odvádí kvalitně se, jak mi sdělili všichni dotazovaní vyučující, projevila tím způsobem, že dostali nějakou práci navíc.

Jedna z vyučujících například uvedla : *„Pokud dostanu od ředitele pověření hospitovat v hodinách kolegů, tak ačkoliv v jejich výuce vidím nedostatky, moc kritiky říci nemohu jim, ani řediteli, to bych pak na škole mezi kolegy nevydržela.“*

### 2.2.3.5 Motivace pro práci učitele

Všichni vyučující uvedli, že hlavní motivací pro ně je, že toto zaměstnání mají rádi. Jako velmi častý důvod vyučující uváděli, že jde o práci, ve které se setkávají s mladými lidmi, která je pro ně zajímavá, příjemná a přínosná. Při své práci také mohou velmi snadno spatřovat výsledky téměř okamžitě a zároveň je i dlouhodobě sledovat a hodnotit, což učiteli poskytuje důležitou zpětnou vazbu a ujištění o tom, že jeho práce má smysl a nesporně jde o motivaci pro další působení v oboru.

Na motivaci k výkonu v každém zaměstnání mají jistě vliv i podmínky, za nichž je realizováno, tedy vztahy na pracovišti, organizace práce, materiální zázemí poskytované zaměstnavatelem, místo výkonu práce, finanční ohodnocení, atd. A právě v těchto bodech se nejvíce rozcházejí zkušenosti vyučujících na středních a jazykových školách.

V této otázce jeden z vyučujících odpověděl následovně: *„Finanční ohodnocení je pro mě samozřejmě důležité, pokud se ale rozhoduji, kde začít pracovat, zajímám se o to, jak organizace funguje a jak podporuje své zaměstnance.*

Zkušenosti učitelů z jazykových škol vypovídají o vesměs dobrých a přátelských vztazích mezi kolegy, kteří si mezi sebou navzájem vyměňovali materiály pro výuku, o jednotlivých skupinách studentů spolu konzultovali a domlouvali se na následném směru výuky. Metodická podpora se vyučujícím dostávala jak od kolegů, tak měli možnost svou výuku konzultovat s metodičkou, nebo se zúčastňovat různých školení a workshopů, na kterých jim škola zajistila účast. Zároveň velmi ocenili možnost čerpat materiály z knihovny pro učitele a neomezenou možnost kopírování. Tyto jejich postřehy se vesměs týkaly jak školy stávající, tak jazykových škol, ve kterých působili již v minulosti. Na co si vyučující na jedné z jazykových škol stěžovali, byla velikost učeben, které svým menším prostorem neumožňovaly zapojení aktivit, při nichž by se studenti mohli v prostoru dostatečně pohybovat.

Nesporný podíl na motivaci k práci mělo i finanční ohodnocení, kdy většina učitelů z jazykových škol byla s jeho výší spokojená. Zároveň ale poznamenávali, že pokud by se jejich platové ohodnocení zvýšilo, byli by ochotni se na jednotlivé hodiny důkladněji připravovat a zároveň, pokud by tak jejich zaměstnání nabylo na prestiži, měli by do práce větší chuť a prováděli by ji svědomitěji.

Učitelé ze středních škol ve všech případech potvrdili, že jejich motivací je především skutečnost, že mají toto zaměstnání rádi. Co se týče ostatních bodů byli



s podmínkami práce vesměs nespokojeni. Poukázali na skutečnost, že jelikož nikdo z vedení školy není zároveň jejím zřizovatelem, neklade se zde takový důraz na kvalitně odvedenou práci a spíše než samotný průběh výuky jsou sledovány výsledky, úspěšnost studentů vyjádřená známkami a úspěchem v přijímacím řízení na vysoké školy. Víceméně pak záleželo na učiteli samotném, jakým způsobem se rozhodne k výuce přistupovat. Učitelé byli nespokojeni s materiální podporou, kdy si například museli ze svých finančních prostředků dokupovat nezbytné učebnice, měli měsíční limity na kopírování materiálů, také se setkávali s neochotou kolegů se o své materiály dělit a jakkoliv v rámci výuky spolupracovat. Postrádali snahu vedení shánět vhodné metodické semináře, na které pokud chodili, tak z vlastní vůle, ve svém volném čase a hradili je ze svých prostředků.

Stejně tak jako učitelé jazykových škol dodávali, že lepší finanční ohodnocení by se zajisté do kvality odvedené práce kladně promítlo. Ne snad proto, že za méně peněz by svou práci odváděli úmyslně méně kvalitně, ale díky nízkému finančnímu ohodnocení měli všichni z dotazovaných učitelů ještě jedno zaměstnání, byť na částečný pracovní úvazek, což je samozřejmě psychicky i fyzicky vyčerpávalo.

## 2.2.4 Shrnutí

### 2.2.4.1 Motivace pro práci učitele

K tomu, aby jedinec nějakou činnost vykonával dlouhodobě kvalitně, je potřeba být k ní motivován. U vyučujících bychom se nejčastěji setkali s motivací **vnitřní**, kdy šlo o zaměstnání, které mají rádi a také se v něm mohou seberealizovat. Tato motivace, se kterou svou práci vykonávají, je společná pro učitele působící jak na středních, tak na jazykových školách.

Rozdíl je pak patrný v podmínkách k práci, které jsou pro učitele na těchto dvou typech škol velmi odlišné. Podíl na motivaci v zaměstnání má také prostředí, ve kterém probíhá, a podmínky, které má vyučující k jeho realizaci. Z dotazování jasně vyplývá, že tyto okolnosti se promítají do kvality odvedené práce. Vyučující velmi ocenili, pokud ze strany zaměstnavatele byl patrný zájem o své zaměstnance a byla jim poskytnuta metodická podpora. Kladně vyučující vnímali skutečnost, že je jejich práce někým hodnocena a vesměs viděli jako pozitivní, pokud měli možnost ke své práci získat podnětnou zpětnou vazbu, pokud vše probíhalo v přátelské atmosféře.

Velmi podstatným faktorem se ukázalo být materiální vybavení školy, které je učitelům k dispozici. Pro vyučující je samozřejmě příjemnější, pokud mají ve škole k dispozici doplňující materiály a oni si je nemusí sami složitě shánět ve svém volném čase.

Neopominutelnou součástí téměř každého zaměstnání jsou také vztahy mezi jednotlivými zaměstnanci, které se promítají do celkové atmosféry, v níž je činnost vykonávána. Zkušenosti učitelů jazykových škol jsou v tomto směru vesměs pozitivní, zatímco na školách středních je tomu naopak. Tento jev bychom mohli připsat skutečnosti, že vztahy mezi zaměstnanci jsou odrazem celkové atmosféry ve škole, kterou zaměstnanci jazykových škol vnímají jako přátelštější, než učitelé na školách středních. Je ovšem pravdou, že vzhledem k ne tak obsáhlému zkoumanému vzorku, může jít o zkušenosti velmi individuální, které nejsou vhodné k zobecňování.

Svůj podíl na motivaci má také finanční ohodnocení, kdy vyšší plat implikuje skutečnost, že jde o úsilí, které je náležitě oceněno. Také se tak redukuje existenční problémy, které pokud jedinec nemusí řešit, může více energie věnovat kvalitnímu výkonu svého zaměstnání.

#### **2.2.4.2 Výuka, její příprava a průběh**

Vyučující si velmi dobře uvědomují důležitost individuální přípravy na jednotlivé hodiny, při které zvažují okolnosti týkající se různých skupin studentů a často i studentů samotných, těm se snaží svou výuku přizpůsobit. Doba strávená přípravou na jednotlivé hodiny se odvíjí od potřeb jednotlivých skupin, časových možností učitele a jeho chuti se výuce věnovat, ta je pak samozřejmě ovlivněna motivací učitele, o které se zmiňuji v předchozí části.

#### **2.2.4.3 Aktivity v hodinách**

Učitelé považují za vhodné do výuky zapojovat rozličné aktivity, které pomáhají předcházet stereotypu. Studenti si během nich mohou zábavnou a efektivní formou procvičit různé stránky jazyka a pro učitele představují možnost, jak se vyhnout monotónnosti práce pouze s učebnicí. Zapojování různých doplňujících aktivit do výuky je mezi učiteli oblíbeno, je ovšem potřeba zvážit, zda jejich používání není samoučelné, má požadovaný didaktický efekt a podílí se na naplnění vzdělávacích potřeb žáků.

Prezence aktivit v hodinách je velkou měrou ovlivněna charakterem jednotlivých vyučovacích skupin žáků, časovou dotací, organizací rozvrhu a volností, kterou vyučujícímu umožňují osnovy, i když je pravdou, že učitelé se shodují na tom, že dobrý učitel by měl být schopen výuku oživit za všech okolností. Zvláště pak učitelé na středních školách shledávají zapojení aktivit do výuky jako obtížnější, ovšem ne nemožné.

#### **2.2.4.4 Další faktory ovlivňující výuku (atmosféra, hodnocení, počet vyučujících)**

Jako vhodnou atmosféru pro vyučování vidí učitelé především, takovou, při níž se studentům dobře pracuje a shodují se tak s odpověďmi žáků, když preferují prostředí přátelské s volnější atmosférou, která je doplněna přirozeným respektem a autoritou vyučujícího, který si je u studentů získal svou kvalitou a odborností.

Nedílnou součástí výuky tvoří hodnocení práce žáků, při kterém si učitelé uvědomují důležitost hodnocení slovního, které by, dle jejich názoru, mělo být v nějaké

formě přítomno v každé vyučovací hodině, aby žákům byla poskytnuta dostatečná reflexe k jejich dovednostem.

Výuka v hodinách by měla studenty především motivovat k další práci a utvářet pozitivní vztah k předmětu, na tom se učitelé zcela shodují. Proto na otázce, zda je vhodnější setkat s jedním nebo více vyučujícími, vidí jak klady, tak i zápory, které se vždy odvíjejí od osoby jednotlivého vyučujícího.

## Závěr

Cílem práce bylo zjistit, jaké metody a organizační formy výuky mají podíl na zvyšování efektivity výuky a jaké další faktory doprovázející výuku studenti vnímají. Z dotazování studentů zcela jasně vyplývá nezbytnost obměňování aktivit ve výuce a zapojení více druhů práce v hodině tak, aby se na výuce efektivně podílely.

Pokud bychom hledali přímo vyučovací metodu nebo formu výuky, která by zajišťovala efektivitu, tak bychom ji v odpovědích studentů nenašli. Pokud studenti uváděli faktory, které v jejich očích dělají výuku efektivnější, byly jimi především profesionalita a kvalita, částečná individualizace a partnerský přístup ze strany vyučujícího. Právě tyto faktory studenty motivovaly k intenzivnějšímu studiu a jak z dotazování vyplynulo, setkali se s nimi ve většině případů pouze na jazykové škole.

Za profesionalitou a kvalitou studenti shledávali především připravenost výuky, schopnost látku efektivně vysvětlit a procvičit. Individualizace výuky v podobě zapojování různých aktivit a organizačních forem práce v hodinách, je pro studenty znamením, že vyučující bere v potaz jejich vzdělávací potřeby a snaží se jim tak výuku přizpůsobit. Motivující je pak pro žáky především skutečnost, že hodina je sestavena tak, aby jim vyhovovala.

Co se týče přístupu vyučujících ke svým studentům, jako nejefektivnější se ukázal být partnerský přístup, kdy učitel nedává přímo najevo svou autoritu, ale je spíše v roli někoho, kdo žákům ve výuce pomáhá dělat pokroky. U studentů měl tento přístup takový efekt, že si více uvědomovali vlastní zodpovědnost za své studijní výsledky a vyučujícího nevnímali jako svého nepřítele.

Přijetí zodpovědnosti za vlastní výsledky vzdělání se ukázalo být zásadním faktorem ovlivňujícím přístup ke studiu vůbec. Zjednodušeně by se dalo říci, že tato situace u studentů nastane, pokud nemají neúspěch na co svést a zároveň je ke studiu nikdo přímo nenutí. Ve školní praxi se jedná o situaci, kdy je výuka kvalitní a zároveň nejsou nastaveny limity, které by učitel využíval k motivování studentů a zároveň mu sloužily jako prostředek k získání autority, kdy je pro studenta jejich splnění nezbytností. Jedná se pak především o známkování, při jehož absenci se student učí více ze svého rozhodnutí.

Neopominutelnou součástí pohledu studentů na vzdělání je jeho praktické využití. Pokud studenti ve výuce postrádali propojení s praxí v reálných situacích, předmět pro ně ztrácel smysl a převážně pak šlo pouze o jeho splnění.

Mohli bychom tedy říci, že žáci ke studiu přistupují s větší zodpovědností, pokud nabudou dojmu, že je s nimi ze strany učitelů jednáno s respektem, výuka je na dobré úrovni, vyučující vztahují učivo k praxi, žákům vycházejí vstříc v jejich vyučovacích potřebách a to, co se učí, má praktické využití a žáci dovednosti uplatní ve svém budoucím životě.

Z odpovědí vyučujících vyplynulo, že si tyto potřeby studentů uvědomují, ovšem především učitelé ze středních škol shledávají naplnění některých z nich obtížným. Dáno je to především nevhodnými podmínkami, které ke své práci mají (nedostatek materiálního vybavení, nedostatečná komunikace s kolegy, finanční ohodnocení atd.). Stejně jako učitelé z jazykových škol jako hlavní motivaci pro své zaměstnání uvádějí to, že jde o práci, kterou mají rádi. Ovšem učitelé na jazykových školách byli navíc motivováni podmínkami k práci, kterých se jim dostávalo, což se zřetelně odrazilo v jejich přístupu k přípravě a provedení výuky, které studenti shledávali jako velmi efektivní v porovnání s výukou, kterou ze svých bývalých středních škol znali. Potvrzuje se tak tedy značný vliv podmínek k práci na její provedení.

Ve své diplomové práci jsem se snažila postihnout faktory, které mají kladný či záporný vliv na přístup studentů ke studiu. Doufám, že by tak práce mohla být inspirací začínajícím učitelům, kteří zvažují, jak svou novou roli co nejlépe uchopit a zároveň i povzbuzením pro ty vyučující, kteří se pro své studenty snaží vytvářet kvalitní hodiny, protože jak se ukázalo, jejich žáci tuto snahu velmi oceňují.

## Přílohy

### Vzor dotazníku pro studenty:

#### Dotazník pro studenty

1. Jak moc důležité pro tebe na SŠ bylo studium cizích jazyků?

Zakroužkuj: **velmi** / **spíše ano** / **spíše ne** / **vůbec**

Proč?

2. Myslíš si, že tě ve studiu cizích jazyků nějak ovlivnilo to, jakým způsobem jsi v té době trávil/a svůj volný čas, tvá rodina, tvé okolí, nebo něco dalšího?

Co přesně a jak moc

3. Byl/a jsi s výukou cizího jazyka na své SŠ spokojený/á?

Zakroužkuj: **velmi** / **spíše ano** / **spíše ne** / **vůbec**

Proč?

4. Co jsi na SŠ považoval/a za nejlepší aktivitu v hodinách cizího jazyka? (gramatika, slovní zásoba, poslech, čtení, práce s textem, hry, scénky, rozhovory, diskuse....) Co a z jakého důvodu?

Co jsi považoval/a za nejhorší aktivitu v hodinách? Co a z jakého důvodu?

5. Byli jste na SŠ ve skupinách přibližně na stejné úrovni, nebo se pokročilost mezi spolužáky výrazně lišila?

Pokud ano, jak se ten to fakt projevil v průběhu vyučování?

6. Chybí ti na jazykové škole klasické známkování? **Ano** / **Ne**

Proč ano, proč ne?

7. Jak (podle čeho) poznáš, že jsou tvé vědomosti ne/dostatečné, když nejsi hodnocen/a známkami?

8. Co tě při studiu na jazykové škole motivuje, když nejsi hodnocen/a známkami?

9. Jaká je tvá osobní zkušenost a tvůj názor na:

- a) zapojení **audio a video materiálů** do výuky cizího jazyka?
- b) zapojení **dramatizace** (hraní scének) do výuky cizího jazyka?
- c) zapojení **projektového vyučování** do výuky cizího jazyka? (Práce na nějakém tématu např. ve skupinách)
- d) na **spojení výuky cizího jazyka s výukou nějakého dalšího předmětu** (např. dějepis, literatura v angličtině...)?
- e) na zapojení různých **her** do výuky cizího jazyka?
- f) na **práci ve skupinách** při výuce cizího jazyka?

10. Vidíš nějaký rozdíl v zapojení těchto metod (**a-f**) do výuky v rámci tvé bývalé SŠ a jazykové školy? Jaký

11. Myslíš si, že je výhodnější mít jednoho učitele cizího jazyka po delší dobu, jak je tomu např. na SŠ, nebo mít různé učitele jako na jazykové škole?

V čem vidíš výhody a nevýhody?

12. V čem hlavně vidíš rozdíl ve výuce cizího jazyka na SŠ v porovnání s jazykovou školou?

13. Preferuješ vyučování, kdy má učitel velkou autoritu a v hodině je pořádek, nebo ti vyhovuje spíše uvolněnější forma výuky?

Jaké na obou zmíněných způsobech vidíš klady a zápory?

14. Na jaké škole jsi studoval před studiem na jazykové škole?



## Vzor dotazníku pro učitele:

### Dotazník pro pedagogy

1. Jakým způsobem ve Vašich hodinách probíhá hodnocení studentů?  
Zakroužkujte: **Slovní/ známky/ procenta...**  
Považujete tento způsob za dostačující, proč?
2. Kolik času před hodinou věnujete výběru učebních materiálů?
3. Jaká je Vaše osobní zkušenost s a Váš názor na:
  - a) zapojení **audio a video materiálů** do výuky cizího jazyka?
  - b) zapojení **dramatizace** (hraní scének) do výuky cizího jazyka?
  - c) zapojení **projektového vyučování** do výuky cizího jazyka? (Práce na nějakém tématu např. ve skupinách)
  - d) na **spojení výuky cizího jazyka s výukou nějakého dalšího předmětu** (např. dějepis, literatura v angličtině...)?
  - e) na zapojení různých **her** do výuky cizího jazyka?
  - f) **práci ve skupinách** při výuce cizího jazyka?
4. Jaké aktivity mimo práce s učebnicí do výuky zařazujete?
5. Jak vnímáte svou autoritu coby učitel? Vyhovuje Vám spíše autorita a pořádek v hodině nebo volnější forma výuky, proč?
6. V čem vidíte výhody a nevýhody toho, že výuka cizího jazyka na SŠ probíhá často s jedním učitelem po více let? Jak je tomu na Vaší škole?
7. Jakým způsobem probíhá hodnocení kvality práce učitelů na Vaší škole?
8. Do jaké míry, podle Vašeho názoru, ovlivňuje finanční ohodnocení učitele kvalitu jeho práce?

9. Co všechno Vás ovlivňuje při přípravě na výuku?

## Literatura

BENDL, S., KUCHARSKÁ, A., (ED.) A KOL. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5

BIRKENBIHLOVÁ, V. *Učíme se snadno cizí jazyky*. 1. vyd. Hradec Králové: Svítání, 2002. ISBN 80-86198-21-9

BOČKOVÁ, V., PODLAHOVÁ, L. *Příprava učitele na vyučování*. Univerzita Palackého, 1990.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1620-9

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9

HARMER, J. *How to teach English : an introduction to the practice of English language teaching*. 12. vyd. Harlow: Longman, 2004. ISBN 0-582-29796-6

HARMER, J. *The Practice of English language teaching*. 14. vyd. London: Longman, 2000. ISBN 0-582-04656-4

HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. 1. vyd. Univerzita Palackého, Filozofická fakulta. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991. ISBN 80-7067-003-7

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1.vyd. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3

CHODĚRA, R. *Moderní výuka cizích jazyků: didaktika cizích jazyků jako vědní obor*. Praha: APRA, 1993.

KALHOUS, Z., OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3

KASÍKOVÁ, J. *Učíme (se) spolupráci spoluprací: náměty - výukové materiály pro kooperaci dětí i dospělých*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2007. ISBN 80-239-6770-3

KYRIACOU, CH., *Klíčové dovednosti učitel : cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3

NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1

OBST, O., *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1360-4

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4

RICHARDS, C., RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-00843-3

RYS, S. *Příprava učitele na vyučování*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

SCRIVENER, J. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. 2. vyd. Oxford: Macmillan, 2005. ISBN 1-4050-1399-0

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1

SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika : vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

SOLFRONK, J., *Organizační formy vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1994. ISBN 80-7066-334-0

TRPIŠOVSKÁ, D., VACÍNOVÁ, M. *Základy psychologie*. 1.vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2001. ISBN 80-7044-368-5

*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [dokument online]. Praha: VÚP, 2007 [citováno 17. 11. 2010]. Dostupné z URL [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf) .