

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

**Postoje žáků a učitelů k ruštině jako dalšímu
cizímu jazyku**

**Pupils' and Teachers' Attitudes towards
Russian as the Second Foreign Language**

Mgr. Zuzana Mikolášová

Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích
předmětů pro základní a střední
školy – ruský jazyk

2019

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra rusistiky a lingvodidaktiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Postoje žáků a učitelů k ruštině jako dalšímu
cizímu jazyku**

**Pupils' and Teachers' Attitudes towards
Russian as the Second Foreign Language**

Bc. Zuzana Kulichová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Rozboudová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích
předmětů pro základní a střední
školy anglický jazyk – ruský jazyk

2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Postoje žáků a učitelů k ruštině jako dalšímu cizímu jazyku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 9. února 2018

Mé poděkování patří PhDr. Lence Rozboudové, Ph.D., za odborné vedení práce, cenné rady a ochotu, které mi v průběhu zpracovávání této diplomové práce věnovala. Poděkování patří rovněž všem respondentům, kteří se zapojili do průzkumu vedeného v rámci praktické části této práce. Bez jejich ochoty by průzkum nemohl v tomto rozsahu vzniknout.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce pojednává o přístupu žáků a pedagogů k ruskému jazyku jako dalšímu cizímu jazyku v českém školním prostředí. Teoretická část práce se zabývá postavením ruštiny v dnešním světě, historií a současným stavem výuky tohoto jazyka na českých školách, lingvodidaktickými a psycholingvistickými aspekty výuky cizích jazyků. Praktická část práce analyzuje data získaná pomocí dotazníkového šetření zaměřeného především na aspekty motivace žáků ke studiu ruského jazyka a jejich očekávání od studia ruštiny. Dále se věnuje postojům a přístupu učitelů k výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka. Hlavním cílem této práce je průkazně vyvrátit či potvrdit tvrzení týkající se toho, jaký typ žáků si ruský jazyk volí a z jakých důvodů. Práce přináší zjištění, že nejčastějšími důvody k výběru ruštiny jako dalšího cizího jazyka jsou jednoduchost ruštiny na základě její podobnosti s češtinou a zvučnost či jazyková přitažlivost ruštiny. Analýza dat vyvrací tvrzení, že si ruský jazyk volí především žáci, kteří nemají rádi cizí jazyky, naopak potvrzuje, že si ji častěji volí žáci s SPU. Z výzkumu dále vyplývá, že 62 % dotázaných pedagogů souhlasí s tím, aby byl další cizí jazyk na základních školách zaváděn jako povinný.

KLÍČOVÁ SLOVA

ruský jazyk, výuka ruského jazyka, další cizí jazyk, motivace, postoje žáků k výuce ruského jazyka, postoje učitelů k výuce ruského jazyka

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the attitude of pupils and teachers towards Russian as the second foreign language in the Czech school environment. The theoretical part of the thesis focuses on the role of Russian in the contemporary world, the history and the current position of teaching the language at Czech schools. What is also described are the linguodidactic and psycholinguistic aspects of foreign language teaching. The practical part of the thesis analyzes the data gained via a questionnaire survey focusing primarily on the aspects of the pupils' motivation to studying Russian and their expectations. It also deals with the attitude of teachers towards teaching Russian as the second foreign language. The main aim of the thesis is to clearly prove or prove false statements about what types of pupils choose Russian and why. The thesis discovers that the most frequent reasons for the choice of Russian as the second foreign language are the simplicity of Russian (resemblance to Czech) and its euphoniousness and language attractiveness. The analysis of the gained data proves false the statement that Russian is chosen primarily by the pupils who dislike foreign languages. On the other hand, it proves the statement that it is often chosen by pupils with special educational needs. The survey also reveals that 62 % of the asked teachers agree with teaching the second foreign language at lower secondary schools as a compulsory subject.

KEYWORDS

Russian language, Russian language teaching, second foreign language, motivation, pupils' attitude towards Russian language learning, teachers' attitude towards Russian language teaching

Obsah

Úvod.....	8
I Teoretická část.....	10
1 Ruský jazyk v současném světě a ČR.....	10
1.1 Historie výuky ruštiny v ČR.....	10
1.2 Současné rozšíření výuky ruštiny v ČR.....	12
1.3 Dokumenty upravující výuku cizích jazyků v ČR.....	16
1.3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	16
1.3.2 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR.....	18
1.3.3 Rámcové a školní vzdělávací programy.....	18
1.3.4 Standardy pro základní vzdělávání – Ruský jazyk.....	20
1.3.5 Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Ruský jazyk.....	21
2 Psycholingvistické aspekty osvojování cizího jazyka.....	23
2.1 Proces komunikace.....	23
2.2 Osvojování mateřštiny a cizího jazyka.....	24
2.3 Jazykový transfer.....	26
3 Motivace při osvojování cizího jazyka.....	28
3.1 Motivy.....	28
3.2 Druhy motivace.....	30
3.3 Vliv pedagoga na utváření motivace žáků.....	32
4 Lingvodidaktické aspekty výuky CJ ovlivňující motivaci žáka.....	35
4.1 Cíle výuky cizího jazyka.....	35
4.1.1 Jazykový cíl.....	36
4.1.2 Vzdělávací cíl.....	36
4.1.3 Výchovný cíl.....	37
4.2 Role učitele ve výuce cizího jazyka.....	38
4.3 Materiální didaktické prostředky ve výuce CJ.....	39
II Praktická část.....	41
5 Postoje žáků k ruštině jako dalšímu cizímu jazyku.....	41

5.1	Faktory ovlivňující výběr RJ jako dalšího cizího jazyka	42
5.2	Postoje žáků učících se ruský jazyk k cizím jazykům	46
5.3	Postoje žáků k výuce ruštiny na ZŠ a SŠ	51
5.4	Žáci se specifickými poruchami učení	55
5.5	Celkové shrnutí zjištěných výsledků.....	58
6	Postoje učitelů k výuce RJ jako dalšího cizího jazyka	60
6.1	Volba ruštiny jako dalšího cizího jazyka	60
6.2	Přístup k výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka	62
6.3	Didaktické materiály ve výuce ruštiny.....	64
	Závěr	67
	Seznam použitých informačních zdrojů:.....	70
	Literární zdroje v anglickém jazyce.....	70
	Literární zdroje v českém jazyce	70
	Literární zdroje v ruském jazyce.....	72
	Elektronické zdroje	72
	Slovníky	73

Úvod

Jednadvacáté století, jež je neodmyslitelně spjata se silnými migračními vlnami, rozvojem vědy, techniky, moderních technologií a celým procesem zvaným „globalizace“, má na život dnešního člověka velmi silný dopad. Kromě pozitivních aspektů, mezi něž lze zařadit například zkvalitnění lékařské péče, usnadnění komunikace s lidmi ze vzdálených koutů světa, zpřístupnění rozsáhlé škály produktů vyrobených v jiných státech, případně otevření možnosti neomezeně cestovat po celém světě, proces globalizace klade na dnešního člověka, a to už od poměrně útlého dětství, i velké nároky.

Za samozřejmost se v dnešním světě považuje, že už i děti na prvním stupni základní školy zvládnou bez problémů používat moderní technologie, vyhledávat potřebné informace na internetu a znají alespoň základy jednoho světového jazyka – angličtiny. A právě světové jazyky hrají v celém procesu globalizace prim. Kdyby spolu lidé nedokázali komunikovat jedním společným komunikačním prostředkem, nemohli by ani cestovat, ani společně v rámci kooperace rozvíjet vědu či techniku.

Už od první třídy je proto na některých základních školách zaváděna povinná výuka anglického jazyka, na ostatních školách k tomuto kroku přistupují ředitelé nejpozději ve třídě třetí. Na druhém stupni pak k současné lingua franca přibývá ještě Další cizí jazyk, a to nejpozději v osmé třídě. Nabídku Dalšíh cizích jazyků si škola volí sama, většinou podle aprobační členů svého pedagogického sboru. Nejčastěji se tak objevuje možnost studovat jazyk německý, ruský, francouzský a španělský.

Na střední škole pak většina žáků ve studiu Dalšího cizího jazyka pokračuje, někteří však jazyk mění za jiný, a to většinou kvůli absenci daného cizího jazyka v nabídce školy, případně vlastní demotivaci k jeho studiu. Rovněž z Dalšího cizího jazyka pak mohou žáci skládat maturitní zkoušku, a to jak ve společné části, tak té profilové (školní).

Tato diplomová práce se zabývá právě výukou jednoho z Dalšíh cizích jazyků na základních a středních školách, a to výukou jazyka ruského. Jejím hlavním cílem je především zmapování postojů žáků a učitelů k tomuto předmětu. Práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část práce se věnuje historii a současnému stavu výuky ruského jazyka jako Dalšího cizího jazyka na státních základních a středních školách, rozebírá

požadavky kladené na výuku tohoto předmětu rámcovými vzdělávacími programy, popisuje zakončení studia tohoto jazyka maturitní zkouškou. Dále se v teoretické rovině zabývá psycholingvistickými aspekty studia cizích jazyků, lingvodidaktickými aspekty výuky ruského jazyka a problematikou motivace žáků ke studiu ruštiny v českém prostředí. Teoretická část práce se opírá především o českou a zahraniční literaturu týkající se dané problematiky.

Praktická část práce vychází z dotazníkového šetření provedeného na vzorku žáků základních a středních škol v České republice a vybraných učitelů ruského jazyka. Výzkumná část práce má za cíl především zanalyzovat nejčastější důvody výběru ruského jazyka jako Dalšího cizího jazyka a zmapovat očekávání žáků od studia tohoto předmětu. Jako vedlejší cíl si práce stanovuje zjistit, jakým způsobem vyučující přistupují k výuce ruského jazyka v jednadvacátém století, do jaké míry využívají ve výuce moderní technologie a s jakými problémy se při výuce potýkají.

Motivací ke zpracování právě tohoto tématu je především fakt, že výzkum zabývající se motivací žáků k výběru ruského jazyka jako Dalšího cizího jazyka dosud nebyl v současném českém prostředí proveden, ačkoliv se o důvodech výběru ruštiny v souvislosti se zavedením povinného Dalšího cizího jazyka na základních školách často hovoří. Většinou se uvádí, že ruský jazyk si vybírají především žáci se slabšími školními výsledky a žáci se specifickými poruchami učení, a to proto, že hledají z nabízených možností tu nejsnadnější. Jedním z cílů této práce pak je potvrdit či vyvrátit toto tvrzení pomocí sběru dat přímo mezi žáky a učiteli.

I Teoretická část

1 Ruský jazyk v současném světě a ČR

Současný ruský jazyk je národní jazyk ruského národa a forma ruské národní kultury.¹

Z pohledu počtu rodilých mluvčích se ruský jazyk řadí ve světovém žebříčku na osmé místo, a to hned za čínštinu, španělštinu, angličtinu, arabštinu, hindštinu, portugalštinu a bengálštinu. Podle průzkumu publikovaném na webových stránkách Ethnologue² je v dnešním světě okolo 171 milionů lidí, kteří ruštinu považují za svůj mateřský jazyk. Ruština je pak rozšířena především v Rusku, bývalých republikách Sovětského svazu, Mongolsku, Číně, Izraeli a Spojených státech amerických.

V rámci klasifikace jazyků spadá ruština do skupiny slovanských jazyků, které tvoří samostatnou větev tzv. indoevropské jazykové rodiny. Ty se pak dále dělí na tři podvětvě, a to na slovanské jazyky západní, východní a jižní. Do skupiny západních slovanských jazyků patří polština, čeština, slovenština a lužická srbština. K jižním slovanským jazykům lze řadit bulharštinu, makedonštinu, srbochorvatštinu a slovinštinu. Do východoslovanské podvětvě pak patří ukrajinština, běloruština a právě ruština.³

Ruský jazyk plní v současné době především tři funkce, a to funkci národního ruského jazyka, funkci jednoho z jazyků, jenž slouží při mezinárodní komunikaci národů žijících na území Ruska, a funkci jednoho z nejvýznamnějších světových jazyků.⁴

1.1 Historie výuky ruštiny v ČR

Historie výuky cizích jazyků na území dnešní České republiky byla vždy neodmyslitelně spjata s geografickou polohou tohoto státu a obecným historickým a kulturním vývojem českého národa v daném období. Až do konce druhé světové války tak měly významné postavení především latina, řečtina a z živých jazyků pak němčina a francouzština.

¹ srov. Розенталь, Д. Э., Голуб, И. Б., Теленкова, М. А., 2002, s. 4.

² srov. Ethnologue: LanguagesoftheWorld, 2013, online.

³ srov. Crystal, D., 2006, s. 367.

⁴ srov. Розенталь, Д. Э., Голуб, И. Б., Теленкова, М. А., 2002, s. 4.

Průcha⁵ uvádí, že dominantnějšího postavení nabyla výuka ruského jazyka v českém školním prostředí až díky školskému zákonu z roku 1948, jenž do tehdejšího Československa přinášel tzv. jednotný vzdělávací systém. Díky němu byla ruština označena za jediný povinný cizí jazyk, a to jak na základních, tak středních školách. O toto postavení ruština přišla jen na velmi krátké období v roce 1968, kdy byla nabídka obohacena i o další cizí jazyky, ovšem pod vlivem historického vývoje byla tato dočasná svoboda volby cizího jazyka zrušena a ruština opět nabyla svého dominantního postavení.

Další významnější změna nastala až s příchodem nového školského zákona v roce 1984, který kromě povinného ruského jazyka zaváděl ještě výuku druhého cizího jazyka. Do tohoto momentu se nezdálo, že se absolventi středních škol (včetně gymnázií) setkávali během svého studia pouze s jedním cizím jazykem, a to jazykem ruským.⁶

Velký význam měl pak pro vývoj výuky ruského jazyka v českém školním prostředí listopad 1989. Tehdejší aktualizace školského zákona zamezila dominanci ruštiny jako cizího jazyka a ve výuce cizích jazyků zavedla pluralismus. V roce 1990 byla povinná výuka cizího jazyka zavedena do obsahu základního vzdělávání od pátého ročníku. Druhý cizí jazyk se zavedl jako volitelný, a to od sedmého či osmého ročníku. Počet žáků volících si ruštinu jako první či druhý cizí jazyk výrazně poklesl, a to především ve prospěch angličtiny a němčiny.⁷

V roce 1995 se věková hranice pro začátek výuky prvního cizího jazyka ještě snížila, a to na čtvrtou třídu. Volit žáci mohli především mezi angličtinou a němčinou. Vzhledem k nízkému zájmu žáků byly pak ruština, španělština či francouzština jako první cizí jazyk vyučovány spíše výjimečně. Druhý cizí jazyk byl zaváděn jako povinně volitelný, a to od sedmého ročníku. Kromě druhého cizího jazyka mohla nabídka povinně volitelných předmětů obsahovat i konverzaci v jazyce prvním. V praxi pak platilo pravidlo, že pokud základní škola realizovala výuku prvního cizího jazyka v rámci angličtiny či němčiny, měla v rámci druhého cizího jazyka nabízet především jazyk ruský, španělský či francouzský. Cizí jazyk jako nepovinný předmět

⁵srov. Průcha, J., 1999, s. 254–256.

⁶srov. Průcha, J., 1999, s. 254–256.

⁷srov. Průcha, J., 1999, s. 254–256.

pak mohl být zaváděn od šestého ročníku základní školy, a to hlavně podle podmínek školy a zájmu žáků.⁸

Ve školním roce 1997/98 byl zjištěn významný dlouhodobý pokles počtu žáků učících se jiným cizím jazykům než anglickému a německému. Kupříkladu u jazyka ruského bylo evidováno pouze 760 žáků základních škol, což bylo jen 0,1 % z celkového počtu žáků učících se cizí jazyk v rámci povinného vzdělávání na základní škole. Zajímavé je pak porovnání se sousedním Slovenskem, s nímž Českou republiku až do konce roku 1992 pojí společný vývoj. U východních sousedů se totiž ve stejném období ruštinu učilo 30 087 žáků, což činilo 7 % z celkového počtu.⁹

1.2 Současné rozšíření výuky ruštiny v ČR

V současné době výuka cizích jazyků na základních školách v českém školním prostředí přísně podléhá tzv. Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Od školního roku 2013/14 je tedy nedílnou součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace kromě Cizího jazyka i Další cizí jazyk. Školy jsou pak povinny zařazovat další cizí jazyk podle svých možností, nejpozději však od osmého ročníku, a to s minimální časovou dotací šest hodin. Vzhledem k současnému směru vzdělávací politiky a významu cizích jazyků v dnešním světě pak musí být všech šest disponibilních hodin využito pouze pro výuku Dalšího cizího jazyka. V určitých odůvodněných případech (např. žáci SVP, nedostatečné personální a organizační zajištění výuky) pak pro upevnování a rozvíjení prvního cizího jazyka.¹⁰

Cizí jazyk je povinně vyučován od třetí třídy základní školy (doporučován je jazyk anglický, avšak od původního záměru udělat angličtinu povinným prvním cizím jazykem bylo ustoupeno). Minimální časová dotace pro Cizí jazyk je na prvním stupni základních škol devět hodin, na druhém stupni pak dvanáct hodin. Výuka angličtiny jako prvního cizího jazyka na mnohých základních školách probíhá už od první třídy. Kromě toho mnohé mateřské školy nabízejí výuku angličtiny již dětem v předškolním věku, a to především pod vlivem zájmu ze strany rodičů, kteří si význam cizojazyčné výuky, resp. výchovy, začínají čím dál tím více uvědomovat.

⁸srov. Průcha, J., 1999, s. 254–256.

⁹srov. Průcha, J., 1999, s. 257.

¹⁰srov. RVP ZV, 2016, online.

Podle Ústavu pro informace ve vzdělávání¹¹ se cizím jazykům na základní škole ve školním roce 2016/17 učilo celkem 731 324 žáků. Ruskému jazyku se v daném školním roce věnovalo 50 943 žáků. 385 z tohoto počtu se ruštině stále ještě učí jako prvnímu cizímu jazyku. Ruský jazyk jako Další cizí jazyk si nejčastěji vybírají žáci základních škol v Moravskoslezském, Pardubickém, Olomouckém a Středočeském kraji. Ruština tak zůstává druhým nejoblíbenějším Další cizím jazykem, a to hned po němčině, která je oblíbenou volbou především v oblastech hraničících s Rakouskem a Německem. Právě v těchto oblastech, tedy v Ústeckém, Karlovarském, Plzeňském a Jihočeském kraji, žáci volí ruský jazyk o poznání méně často. Nejméně často volí žáci ruský jazyk jako svůj Další cizí jazyk v Libereckém kraji, a to především kvůli poloze tohoto kraje, který kromě Německa sousedí i s Polskem. Na mnohých školách si tedy žáci kromě německého jazyka vybírají i jazyk polský. Porovnání s ostatními cizími jazyky je zpracováno v tabulkách č. 1 a 2.

Tabulka 1 - Základní vzdělávání v ČR – žáci učící se cizím jazykům ve školním roce 2016/17¹²

JAZYK	CIZÍ JAZYK	DALŠÍ CIZÍ JAZYK
<i>anglický</i>	722 429 (98,783 %)	3 467(1,568 %)
<i>francouzský</i>	222 (0,030 %)	6 640 (3,003 %)
<i>německý</i>	8 256 (1,129 %)	154 846 (70,035 %)
<i>Ruský</i>	385(0,053 %)	50 558(22,867 %)
<i>španělský</i>	14 (0,002 %)	5 254(2,376 %)
<i>italský</i>	18 (0,002 %)	154(0,070 %)
<i>jiný evropský</i>	0 (0 %)	121(0,055 %)
<i>Jiný</i>	0 (0 %)	58 (0,026 %)

¹¹ srov. MŠMT: Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele, 2016, online.

¹² srov. MŠMT: Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele, 2016, online.

Tabulka 2 - Základní vzdělávání v ČR – procentuální zastoupení žáků učících se dalšímu cizímu jazyku ve školním roce 2016/17.¹³

KRAJ	anglický jazyk	francouzský jazyk	německý jazyk	ruský jazyk	španělský jazyk	italský jazyk
<i>Hl. m. Praha</i>	2,8 %	9,8 %	60,9 %	13,4 %	12,2 %	0,6 %
<i>Středočeský</i>	0,2 %	2,7 %	64,3 %	30,7 %	2,1 %	0 %
<i>Jihočeský</i>	1,8 %	1,2 %	88,5 %	8,2 %	0,2 %	0 %
<i>Plzeňský</i>	2,6 %	3,2 %	84,6 %	9,5 %	0,1 %	0 %
<i>Karlovarský</i>	5,9 %	0,5 %	80 %	13,4 %	0,2 %	0 %
<i>Ústecký</i>	2,8 %	2,6 %	81,9 %	12 %	0,8 %	0 %
<i>Liberecký</i>	1,5 %	1,4 %	89 %	7,7 %	0,3 %	0 %
<i>Královéhradecký</i>	0,3 %	3,11 %	65,4 %	30,3 %	0,9 %	0 %
<i>Pardubický</i>	0,1 %	2,6 %	60,6 %	35,9 %	0,8 %	0 %
<i>Vysočina</i>	0,5 %	0,3 %	72,7 %	25,9 %	0,6 %	0 %
<i>Jihomoravský</i>	1 %	2,2 %	78,4 %	17,7 %	0,8 %	0 %
<i>Olomoucký</i>	0,6 %	2,3 %	60,8 %	34,5 %	1,8 %	0 %
<i>Zlínský</i>	2,7 %	3,5 %	64,4 %	27,9 %	1,5 %	0 %
<i>Moravskoslezský</i>	1,6 %	1,8 %	53,7 %	39,3 %	3,1 %	0 %

Na středních školách je situace s výběrem studia Cizího a Dalšího cizího jazyka obdobná jako na školách základních. 2 % z celkového počtu středoškoláků se pak navíc zabývá studiem jazyka latinského (především gymnázia, zdravotnická lycea a střední zdravotnické školy). Studiu ruského jazyka se ve školním roce 2016/17 věnovalo necelých 8 % z celkového počtu středoškoláků, což ruštinu staví v žebříčku oblíbenosti na třetí místo, a to hned za angličtinu (97 % z celkového počtu středoškoláků) a němčinu (40 % z celkového počtu středoškoláků). Za ruštinou (8 %) pak stojí francouzština (6 %) a španělština (6 %). Studiu italštiny se na středních školách věnuje jen 0,1 % žáků.¹⁴

V rámci středoškolského vzdělávání je ruský jazyk nabízen především jako Další cizí jazyk a na většině škol se při jeho výuce navazuje na základní znalosti

¹³ srov. MŠMT: Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele, 2016, online.

¹⁴ srov. MŠMT: Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele, 2016, online.

z předchozího studia tohoto jazyka v rámci základního vzdělávání. Povinnost vyučovat dva cizí jazyky předepisují RVP G a RVP SOV všem gymnáziím a oborům poskytujícím střední vzdělání s maturitní zkouškou. Jeden cizí jazyk je pak předepisován pouze oborům poskytujícím střední vzdělání s výučním listem. Podrobnějším rozbořem RVP G a RVP SOV se zabývá podkapitola 1.3.3.¹⁵

V současné době žáci gymnázií a maturitních oborů na území České republiky skládají kromě profilové (školní) části maturitní zkoušky také část společnou. Ta je jednotná pro všechny maturanty na celém území České republiky. Zatímco profilová část maturitní zkoušky probíhá v režii ředitele školy (v souladu s RVP a vyhláškou MŠMT), společná část je totožná pro všechny maturanty a připravuje ji společnost CERMAT. Ve školním roce 2016/17 se společná část skládá ze dvou povinných zkoušek, a to zprv z českého jazyka a literatury a zadruhé z matematiky nebo cizího jazyka. Dále mohou žáci v rámci společné části maturitní zkoušky konat až dvě nepovinné zkoušky, a to z nabídky matematika a cizí jazyk. V rámci cizích jazyků jsou nabízeny jazyky: anglický, německý, španělský, francouzský a ruský. Žák si může zvolit jakýkoliv z těchto jazyků, a to bez ohledu na to, zda ho studoval jako Cizí jazyk nebo Další cizí jazyk. Ohled se nebere ani na časovou dotaci předmětu. Zároveň je povoleno konat zkoušku i z jazyka, který žák na dané škole nikdy nestudoval. Předpokladem však zůstává, že se na dané škole musí realizovat výuka tohoto jazyka. Takto nastavené podmínky tedy umožňují maturantům neskládat povinně maturitní zkoušku z Cizího či Dalšího cizího jazyka ani v rámci společné, ani v rámci profilové části maturitní zkoušky (za předpokladu, že ji do profilové části povinně nezařadí ředitel dané školy). Ředitel školy má zároveň právo uznat žákům místo maturitní zkoušky z cizího jazyka v profilové části jazykový certifikát na minimální úrovni B1. Pokud se tak rozhodne ředitel učinit, musí však v rámci profilové části maturitní zkoušky vypsát tři povinné předměty. Ve společné části jazykový certifikát uzнат nelze. Podrobnějšímu popisu průběhu maturitní zkoušky z ruského jazyka ve společné části maturitní zkoušky se věnuje podkapitola 1.3.5.¹⁶

¹⁵ srov. RVP SOV, 2016, online.

srov. RVP G, 2016, online.

¹⁶ CERMAT: Nová maturita – Zkoušky a předměty, 2016, online.

1.3 Dokumenty upravující výuku cizích jazyků v ČR

Výuka cizích jazyků je v České republice upravována mnoha legislativními opatřeními a kurikulárními dokumenty, a to jak těmi, které vznikly na různých úrovních zabývajících se školstvím, tak těmi, které vznikly jako součást společné evropské politiky pro rozvoj cizích jazyků.

1.3.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (Common European Framework of Reference for Languages) je jedním z hlavních dokumentů vytvořených pod záštitou Rady Evropy v oblasti vzdělávání, jehož cílem je umožnit porovnávání znalostí cizích jazyků osob pocházejících z různých kulturních prostředí.

„Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracování jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat.“¹⁷

Jedním z cílů tohoto dokumentu bylo napomoci překonání bariér v komunikaci odborníků, kteří se zabývají oborem moderních jazyků existujících v různých vzdělávacích systémech v Evropě. Společný evropský referenční rámec pro jazyky si dal za cíl přispět k rozvoji mezinárodní spolupráce v oblasti cizích jazyků a zároveň sjednotil cíle, obsahy a metody při tvorbě sylabů jednotlivých kurzů. Tím přispěl ke zjednodušení celého procesu uznávání kvalifikačních osvědčení získaných v různých kulturních a studijních prostředích a nepřímo tak začal podporovat mobilitu v Evropě.¹⁸

Podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky lze definovat šest stupňů znalosti každého cizího jazyka, a to na základě komplexního zvládnutí jazyka ve všech oblastech, tedy porozumění (poslech, čtení), mluvení (samostatný ústní projev, ústní interakce), psaní (písemný projev). Uživatelé jazyka se pak podle úrovně ovládnutí jazyka dle těchto kritérií řadí do skupin označených pomocí velkého tiskacího písmene A, B nebo C a arabských číslic 1 nebo 2, přičemž nejnižší znalosti jsou popisovány na úrovni A1, nejvyšší pak na úrovni C2. Uživatele cizího jazyka lze

¹⁷ Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 1.

¹⁸ srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 1.

pak rozdělit do tří skupiny – uživatel základů jazyka (úrovně A1, A2), samostatný uživatel (úrovně B1, B2), zkušený uživatel (úrovně C1, C2). Tabulka 3 shrnuje zjednodušený popis jazykových znalostí a dovedností na jednotlivých úrovních.¹⁹

Tabulka 3 - Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice²⁰

C2	Snadno rozumí téměř všemu, co si vyslechne nebo přečte. Dokáže shrnout informace z různých mluvených a psaných zdrojů, a přitom dokáže přednést polemiku a vysvětlení v logicky uspořádané podobě. Dokáže se spontánně, velmi plynule a přesně vyjadřovat a rozlišovat jemné významové odstíny dokonce i ve složitějších situacích.
C1	Rozumí širokému rejstříku náročných a dlouhých textů a rozpozná implicitní významy textů. Umí se plynule a pohotově vyjadřovat bez zjevného hledání výrazů. Umí jazyka užívat pružně a efektivně pro společenské, akademické a profesní účely. Umí vytvořit srozumitelné, dobře uspořádané, podrobné texty na složitá témata, čímž prokazuje ovládnutí kompozičních útvarů, spojovacích výrazů a prostředků koheze.
B2	Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Dokáže se účastnit rozhovoru natolik plynule a spontánně, že může vést běžný rozhovor s rodilými mluvčími, aniž by to představovalo zvýšené úsilí pro kteréhokoliv účastníka interakce. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.
B1	Rozumí hlavním myšlenkám srozumitelné spisovné vstupní informace (input) týkající se běžných témat, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, jež mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Umí napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Dokáže popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.
A2	Rozumí větším a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
A1	Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

¹⁹ srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 24–29.

²⁰ srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 24.

1.3.2 Národní program rozvoje vzdělávání v ČR

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli Bílá kniha je dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky v roce 2001, jehož cílem bylo formovat vládní strategii v oblasti vzdělávání, přičemž tato strategie měla za úkol odrážet celospolečenské zájmy a dávat konkrétní podněty k práci škol.²¹

Bílá kniha je dokumentem, který se zabývá všemi oblastmi vzdělávání, tedy nejen cizími jazyky. Pasáží relevantních pro tuto diplomovou práci sice není v Bílé knize mnoho, avšak vzhledem k tomu, že jednou z hlavních myšlenek Bílé knihy vydané v roce 2001 bylo zavedení rámcových vzdělávacích programů (potažmo školních vzdělávacích programů), je třeba nahlížet na Bílou knihu jako na zdroj ideí, z nichž RVP vychází.

Bílá kniha z roku 2001 dávala školství za cíl postupně zavádět výuku dvou cizích jazyků na všech typech škol, a to tak, že by výuka prvního cizího jazyka byla zahájena ve třetím ročníku základních škol, volba druhého cizího jazyka by pak všem žákům měla být umožněna na druhém stupni základní školy. Dále si jako cíl vytyčila postupně zajistit návaznost studia cizích jazyků i na střední škole, a to tak, aby absolvent střední školy s maturitou ovládal dva cizí jazyky (z nichž jedním bude angličtina) na různých úrovních a absolvent střední školy bez maturity alespoň jeden cizí jazyk. Bílá kniha se pak věnovala i učitelům cizích jazyků, na jejichž podporu plánovala zavádět různá podpůrná opatření jako například rozšíření přípravného i dalšího vzdělávání učitelů a úpravu jejich postavení, a to včetně zahraničních lektorů.²²

1.3.3 Rámcové a školní vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy jsou považovány za klíčové kurikulární dokumenty v České republice, a to společně s tzv. Bílou knihou. V roce 2004 došlo na základě rozhodnutí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k celkové změně v systému vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tato změna přinesla rozdělení realizace kurikulárních dokumentů na dvě úrovně, a to úroveň státní a školskou. Státní úroveň je realizována kromě Bílé knihy ještě rámcovými vzdělávacími programy (RVP).

²¹srov. Bílá kniha, 2002, online.

²²srov. MŠMT – ÚIV, 2001, s. 39, 91.

Úroveň školská je pak realizována školními vzdělávacími programy (ŠVP), které si vytváří všechny školy individuálně, a to v souladu s RVP, který se zabývá vzdělávacím zařízením daného typu. Povinnost začít vyučovat podle nově vytvořeného ŠVP měly všechny základní školy na území České republiky od 1.9. 2007, a to jak v prvním, tak šestém ročníku.²³

Kromě jiného RVP určuje vzdělávací obsah, v jehož rámci vymezuje jednotlivé vzdělávací oblasti a obory. Pro tuto diplomovou práci je relevantní vzdělávací oblast s názvem Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast je realizována vzdělávacími obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace v RVP pro základní vzdělávání obsahuje vzdělávací obor Další cizí jazyk až od školního roku 2013/2014. Základní školy (a nižší ročníky víceletých gymnázií) pak zařazují výuku Dalšího cizího jazyka (dříve označovaného jako druhý cizí jazyk) dle svých možností, nejpozději však od osmého ročníku, a to v minimální časové dotaci šest hodin. Výuka Cizího jazyka probíhá nejpozději od třetí třídy základní školy, a to na prvním stupni s časovou dotací devět hodin, na stupni druhém s dotací dvanáct hodin. Další cizí jazyk může být jakýkoliv jazyk, jehož výuku je škola schopna zrealizovat a rodiče akceptovat, nejčastěji se však jedná o jazyk německý, francouzský, španělský, ruský, italský, polský či slovenský. Anglický jazyk musí škola nabídnout jako Další cizí jazyk těm žákům, kteří se jím nezabývají jako Cizím jazykem již od prvního stupně.²⁴

RVP ZV určuje také výstupní požadavky pro vzdělávání v cizích jazycích, a to dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Po absolvování povinné školní docházky by tak měli všichni žáci dosáhnout minimálně úrovně A2 v Cizím jazyce a úrovně A1 v Další cizím jazyce. RVP ZV zároveň předepisuje vzdělávací obsah jednotlivých oborů. U oborů Cizí jazyk a Další cizí jazyk se jedná především o specifikaci výstupních požadavků v oblastech poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní.²⁵

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání poukazuje na pozitivní aspekty osvojování cizích jazyků, a to nejen na snižování jazykové bariéry, jejímž následkem je kromě jiného i zvyšování mobility jednotlivců. Znalost cizího jazyka také „*umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné*

²³srov. RVP ZV, 2016, online.

²⁴srov. RVP ZV, 2016, online.

²⁵ srov. RVP ZV, 2016, online.

kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech.“²⁶

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia navazuje ve vzdělávacích oborech Cizí jazyk a Další cizí jazyk na úroveň jazykových a komunikačních dovedností získaných v rámci základního vzdělávání, tedy Cizí jazyk začíná stavět na již získané úrovni A2 a směřuje k dosažení úrovně B2. Další cizí jazyk počítá s již získanou úrovní A1 a za cíl si dává dosažení úrovně B1. Pokud žák z důvodu omezené nabídky cizích jazyků nemůže ve svém původním Cizím či Dalším cizím jazyce pokračovat, vybere si dle nabídky školy jazyk jiný, v němž se vzdělává od úrovně začátečníka, avšak RVP G určuje jako podmínku, aby alespoň v jednom cizím jazyce dosáhl žák po absolvování gymnázia úrovně B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Minimální časová dotace činí 12 hodin za čtyři roky studia, přičemž vyučovány musí být Cizí jazyk i Další cizí jazyk ve všech čtyřech ročnících.²⁷

Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání se svým obsahem liší podle typu střední odborné školy. Obory poskytující střední vzdělání s maturitní zkouškou mají minimální časovou dotaci pro cizí jazyky nižší než gymnázia, avšak i u nich platí povinnost vyučovat dva cizí jazyky. Na oborech poskytujících střední vzdělání s výučním listem RVP předepisuje pouze jeden cizí jazyk, a to obvykle s minimální časovou dotací dvě hodiny v každém roce výuky. U některých oborů platí, že zařazení cizího jazyka do školního vzdělávacího programu je v pravomoci školy.²⁸

1.3.4 Standardy pro základní vzdělávání – Ruský jazyk

Standardy pro základní vzdělávání začaly postupně vznikat v roce 2010, a to jako reakce na programové prohlášení vlády, z něhož vyplývá zavedení pravidelného zjišťování výsledků vzdělávání v pátém a devátém ročníku základních škol. Hlavním úkolem standardů pro základní vzdělávání je přesnější specifikace očekávaných výstupů RVP ZV, a to především upřesnění a konkretizace očekávaných výstupů u žáků pátých a devátých tříd základních škol (u oboru Další cizí jazyk – Ruský jazyk pak pouze u žáků devátých tříd). Standardy poskytují ucelený přehled vzdělávacích

²⁶ RVP ZV, 2016, online.

²⁷ srov. RVP G, 2016, online.

²⁸ srov. RVP SOV, 2016, online.

cílů v daném oboru, tedy co by měl žák po absolvování daného ročníku k tématu umět. U jednotlivých témat jsou pak uváděny i vzorové úlohy. Za hlavní přínos standardů je považováno to, že tyto dokumenty tvoří podklad pro tvorbu testových otázek, nastavují minimální úroveň znalostí a dovedností žáků v klíčových oblastech základního vzdělávání. RVP ZV totiž charakterizuje, co má žák umět, zatímco standardy popisují, jak dobře to má žák umět.²⁹

Standardy pro základní vzdělávání ve vzdělávacím oboru Další cizí jazyk (Ruský jazyk) byly vypracovány jako doporučený metodický materiál dle upraveného RVP ZV platného od 1.9. 2013. V tomto standardu je pak pozornost věnována všem řečovým dovednostem – poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. U jednotlivých dovedností jsou pak vždy uvedeny očekávané výstupy z RVP ZV, indikátory těchto výstupů a ilustrativní úloha.³⁰

1.3.5 Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Ruský jazyk

Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Ruský jazyk je vydáván Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání a schvalován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tento dokument je zpracován v souladu se školským zákonem ve znění pozdějších předpisů a RVP pro gymnaziální obory a pro obory středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou a jeho úkolem je vymezit rozsah požadavků na vědomosti a dovednosti žáků vzdělávacích programů v oborech středního vzdělávání s maturitní zkouškou. Jednotlivé požadavky a terminologie pak vycházejí ze znění Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.³¹

„Požadavky na žáka, který bude skládat maturitní zkoušku z ruského jazyka v rámci společné části maturitní zkoušky, se vztahují k výstupům pro vzdělávání v oborech Cizí jazyk nebo Další cizí jazyk uvedeným v RVP, které směřují k dosažení jazykové referenční úrovně B1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a zahrnují požadavky na vědomosti a dovednosti žáka, které mohou být ověřovány maturitní zkouškou.“³²

²⁹ srov. MŠMT: Co znamenají standardy pro základní vzdělávání?, 2011, online.

³⁰ srov. Standardy pro základní vzdělávání – Další cizí jazyk – Ruský jazyk, 2013, online.

³¹ srov. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Ruský jazyk, 2014, online.

³² Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Ruský jazyk, 2014, online.

Maturitní zkouška z ruského jazyka v rámci společné části maturitní zkoušky se skládá ze tří částí, a to z didaktického testu, písemné práce a ústní zkoušky. Ověřovány jsou tedy nejen receptivní či produktivní dovednosti, nýbrž i interaktivní řečové dovednosti žáka. Didaktický test se skládá ze dvou subtestů, a to poslechu a čtení a jazykové kompetence. Didaktický test je tvořen otevřenými úlohami se stručnou odpovědí a různými typy uzavřených úloh (multiple-choice, dichotomické úlohy, přiřazovací úlohy), přičemž je vždy jen jedna odpověď správná. Didaktický test tvoří 50 % z výsledné známky. Písemná práce se skládá ze dvou částí, délka požadovaného textu je vždy stanovena s ohledem na daný slohový útvar. Tato část maturitní zkoušky tvoří 25 % z celkového hodnocení. Ústní zkouška se skládá ze čtyř dílčích částí, a to ze zodpovězení běžných otázek vztahujících se k danému tématu, popisu obrázku a porovnání obrázku s jiným obdobným, samostatného ústního projevu na dané téma a interakce v rámci dané komunikační situace. Ústní zkouška má hodnotu 25 % z celkového hodnocení. Slovníky jsou povoleny pouze u přípravy na ústní zkoušku a u písemné práce. U didaktického testu nejsou povoleny žádné pomůcky, avšak zadání úkolů je uváděno v českém jazyce a náročnější výrazy v textu jsou rovněž překládány do českého jazyka.³³

Zkouška z ruského jazyka ve společné části maturitní zkoušky ověřuje primárně všeobecná témata a dovednost žáka reagovat v konkrétních běžných situacích. V ústní části maturitní zkoušky (v její dílčí části samostatný ústní projev) je pak ponechán prostor pro specifická či odborná témata. Ta mohou být buď všem žákům společná (např. Česká republika), nebo společná jen určitým oborům vzdělávání (technologie, zdravotnictví, ekologie, strojírenství), případně jedinečná (specifika daného regionu nebo školy, školou organizovaný výměnný jazykový pobyt v oblasti daného jazyka).³⁴

³³srov. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Ruský jazyk, 2014, online.

³⁴ srov. Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky – Ruský jazyk, 2014, online.

2 Psycholingvistické aspekty osvojování cizího jazyka

Výzkumům v oblasti studia cizích jazyků se v dnešní době věnuje mnoho vědců z oblasti psycholingvistiky. Psycholingvistika je disciplína zahrnující kromě motivace i široké spektrum dalších oblastí, a to například produkci a porozumění řeči, problematiku mentálních struktur, vztah jazykové kompetence a jazykové performance, mentální reprezentaci lingvistických konstruktů, psychofonetiku, nauku o pauzách, vztah jazyka a myšlení, čtení a psaní, osvojování jazyka dítětem, osvojování cizích jazyků, patologie řeči, neverbální komunikaci a další.³⁵

Velká pozornost je tomuto oboru věnována především proto, že se lidstvo neustále snaží nacházet novější, a hlavně efektivnější, metody studia jazyků, a to pokud možno při vynaložení co nejmenšího úsilí a času. Studium jazyka je však velmi individuální a odvíjí se od genetických predispozic, jež vyplývají z neuroanatomických struktur, a to především z centrální nervové soustavy a orgánů, které se podílí na produkci a percepci řeči.³⁶

Tato kapitola se věnuje významným psycholingvistickým aspektům studia cizích jazyků, které hrají v celém procesu osvojování jakéhokoliv jazyka klíčovou roli. Vzhledem k povaze této diplomové práce bude nejvýznamnějším z těchto aspektů, totiž motivaci, věnována samostatná kapitola. Tato kapitola se pak zaměřuje na některá další významná, s naším tématem spjatá psycholingvistická hlediska, a sice na proces komunikace, rozdíl v osvojování mateřštiny a cizích jazyků a jazykový transfer.

2.1 Proces komunikace

Průběh komunikace v cizím jazyce závisí především na míře rozvoje komunikační kompetence u všech aktérů v dané řečové situaci. Právě proto je rozvoj komunikační kompetence hlavním cílem studia cizích jazyků. Na ní totiž závisí schopnost člověka dorozumět se v daném jazyce se svým okolím a fungovat tak v i cizojazyčných sociálních situacích, což je samo o sobě pro žáky velmi motivujícím faktorem při studiu cizího jazyka.

³⁵ srov. Nebeská, I., 1992, s. 5.

³⁶ srov. Janíková, V., 2011, s. 15.

Sociální komunikaci lze definovat jako výměnu obsahů (významů, smyslů) mezi jednotlivými lidmi, a to za předpokladu, že komunikativními obsahy nejsou jen myšlenky, ale i emoce, úmysly a jiné psychické jevy. Řeč pak lze považovat za specificky lidskou formu komunikace, která slouží k dorozumívání, k ovlivňování a k vyjadřování vzájemných vztahů komunikačních partnerů.³⁷

Řeč má kromě komunikativní funkce i funkci kognitivní, neboť se využívá jako symbolický proces při provádění myšlenkových operací.³⁸

Komunikace se uskutečňuje v podobě komunikačního aktu či komunikačního procesu. Každého komunikačního aktu se musí účastnit minimálně dva komunikační partneři, z nichž jeden má roli komunikátora (sdělovatele, autora), druhý roli příjemce (recipienta). Každý komunikační akt rovněž musí mít určitý obsah (komunikát) a kód (systém znaků, vyjadřovací prostředky). Komunikační akt zahrnuje i určité kanály, směr komunikace, její záměr, účinek, situaci a kontext, v nichž se komunikace odehrává.³⁹

Různé myšlenkové obsahy jsou pak v mozku zpracovány pomocí gramatického kódování do podoby vět. Ty jsou následně foneticky (v případě písemné komunikace graficky) realizovány. V závislosti na komunikačním kanálu jsou následně zakódované informace přeneseny komunikačním prostředím k recipientovi. V jeho mozku pak dochází k dekodování (rozšifrování) daného kódu a reprezentaci přenášené informace.⁴⁰

Aby jedinec mohl adekvátně reagovat v procesu sociální komunikace, musí nejdříve na dostatečné úrovni ovládnout nástroj dané komunikace, tedy jazyk, který se v ní používá. Tímto jazykem může být buď mateřština, nebo cizí jazyk.

2.2 Osvojování mateřštiny a cizího jazyka

Při osvojování jak mateřštiny, tak jakýchkoliv cizích jazyků sehrávají klíčovou roli především dva faktory, a to biologicky zakotvené predispozice k osvojování jazyka a zkušenosti s jazykem z okolí. Osvojování jazyka lze tedy považovat za přirozený vývojový proces, neboť probíhá u všech dětí v podobné časové

³⁷ srov. Hendrich, J., 1988, s. 35.

³⁸ srov. Janíková, V., 2011, s. 31.

³⁹ srov. Hendrich, J., 1988, s. 36.

⁴⁰ srov. Залевская, А.А., 2000, s. 203-206.

posloupnosti. Při správné interpretaci nativistického modelu osvojování jazyka je však třeba neopomíjet význam inputu z okolí, který má za úkol spouštět či stimulovat osvojování daného jazyka. Input dítěti poskytují především členové jeho rodiny, případně vychovatelé či učitelé v předškolních zařízeních. Dítě pak může být vystavováno pozitivní či negativní evidenci, přičemž pozitivní evidencí se rozumí informace o jazyce a jeho funkcích (správně tvořená slova či věty), negativní evidence je pak chápána jako vše, co není v jazyce gramatické.⁴¹

Osvojování mateřštiny a cizího jazyka vykazuje značnou řadu shod, a to především v pořadí jednotlivých vývojových fází. Při osvojování prvního a druhého jazyka však existuje i několik významných rozdílů, a to především v tempu osvojení, tedy rychlosti, jakou se mluvčí v daném jazyce zlepšuje, a nejvyšší úrovni znalosti, tedy tím, jak dobře se může mluvčí jazyk naučit. Osvojování druhého jazyka je v obou těchto aspektech méně efektivní a velmi proměnlivé. Osvojování druhého jazyka navíc bývá ovlivňováno interferenčními jevy pod vlivem mateřštiny.⁴²

Z pohledu neurobiologického vývoje je pro rané či pozdější osvojování jazyků rozhodující neuronální plasticita mozku, která je popisována jako tzv. okna pro učení. Ta se začínají vytvářet již v prenatálním vývoji plodu, a to díky vzniku neuronálních spojů. Po porodu dochází k reorganizaci těchto spojů a jejich další tvorbě. Nejvyššího počtu neuronálních spojení dosahuje dítě přibližně ve dvou letech věku. Naopak od šestého roku věku dochází ke značné eliminaci těchto neuronálních sítí a k nové synaptogenezi dochází jen v omezené míře.⁴³

Vzhledem k tomu, že dětský mozek vykazuje vysokou míru plasticity a nejvyšší hodnotu hustoty synapsí, je toto období považováno za ideální pro osvojování cizích jazyků. Věkové rozmezí mezi šesti a deseti lety bývá například označováno za ideální pro osvojování fonologické oblasti, tedy výslovnosti, intonace, prozodie. Morfologicko-syntaktické jevy jsou pak nejlépe osvojovány v prepubertálním období. V oblasti morfologicko-syntaktické navíc hraje při osvojování cizího jazyka významnou roli to, jak pevné základy má jedinec v této oblasti v jazyce mateřském. Dospělý jedinec má pak vzhledem k rozdílné anatomické struktuře mozku v učení jazyků oproti dětem nevýhodu, avšak tu může kompenzovat například lepší schopnost

⁴¹ srov. Fernándezová, E.M., Smithová Cairnssová, H., 2014, s. 95-102.

⁴²srov. Fernándezová, E.M., Smithová Cairnssová, H., 2014, s. 122, 123.

⁴³srov. Janíková, V., 2011, s. 23.

abstraktního myšlení a vytváření analogií, kterých děti schopné nejsou. V raném dětství navíc neexistuje metajazykové povědomí.⁴⁴

Rozdíly mezi osvojováním prvního a druhého jazyka leží tedy především v oblasti biologické, jsou tedy následkem vnitřních změn zapříčiněných dospíváním (změny a atrofie neuronových mechanismů). Mezi dalšími důvody jsou uváděny například psycho-sociální aspekty, tedy fakt, že starší osoby bývají psycho-sociálně vzdálenější od kultury cílového jazyka, bojí se chybovat, obávají se pocitu trapnosti, chybí jim motivace. Rozdíl mezi dětským a dospělým studentem cizího jazyka bývá často i v množství inputu, kterému jsou osoby vystaveny. Ten bývá u mladších jedinců mnohem vyšší než u jedinců starších.⁴⁵

2.3 Jazykový transfer

Při osvojování a užívání více než jednoho jazyka, tedy mateřštiny, dochází k vzájemnému ovlivňování jednoho jazyka druhým. Tyto vlivy se dají klasifikovat hned z několika hledisek. První z nich dělí vliv dvou jazyků na sebe z pohledu prospěšnosti tohoto vlivu. Pozitivní vliv bývá označován jako pozitivní transfer (pozitivní přenos), negativní vliv pak jako interference (negativní transfer, záporný přenos). Z pohledu směru přenosu vlivu mezi jazyky je rozlišován vliv interlingvní a intralingvní. Interlingvní transfer může být uskutečňován vlivem mateřštiny na osvojování a užívání cizího jazyka, vlivem dříve osvojeného prvního cizího jazyka na osvojování a užívání dalšího cizího jazyka, případně vlivem cizích jazyků na užívání mateřštiny. Intralingvní transfer je uskutečňován vnitrojazykovými vlivy, tedy vlivy uvnitř osvojovaného jazyka (např. předchozí znalosti gramatických struktur ovlivňují osvojování nových struktur, případně aplikace naučeného pravidla v oblasti, kde toto pravidlo neplatí).⁴⁶

Další způsoby klasifikace rozlišují například proaktivní transfer (dříve osvojené jevy ovlivňují nově osvojované jevy) a retroaktivní transfer (nově osvojované jevy vytlačují z vědomí dříve osvojené jevy). Transfer existuje jak zjevný, tak i skrytý. Skrytý transfer lze pozorovat v případech, kdy se mluvčí záměrně či nevědomky vyhýbá použití určitého jevu (i kdyby byl funkčně vhodnější), a to pod

⁴⁴srov. Janíková, V., 2011, s. 22, 24.

⁴⁵srov. Fernándezová, E.M., Smithová Cairnssová, H., 2014, s. 123.

⁴⁶ Veselý, J., 1985, s. 16-22.

tlakem dříve fixovaného jazykového jevu. K interferenci pak může docházet buď v kompetenci (neznalost na základě chybného individuálního jazykového povědomí) nebo v performanci (náhodné selhání při realizaci daného jazykového jevu).⁴⁷

Při osvojování ruského jazyka jako cizího jazyka českými žáky dochází k interferenci i transferu velmi často, a to především proto, že se jedná o dva blízké příbuzné slovanské jazyky. Českým žákům pak tato blízkost mezi oběma jazyky přináší nejen výhody, ale i značná úskalí. K pozitivnímu mezijazykovému transferu, který je pro žáky velmi motivujícím a studium cizího jazyka usnadňujícím faktorem, dochází například při osvojování systému pádů, neboť ten u obou jazyků funguje na podobném principu, prefixy fungují u obou jazyků rovněž na podobném principu a ve většině případů mají i shodný význam. Negativní transfer, tedy interference, se projevuje například při překladu českých vět se sponovým slovesem být, případně při umísťování přízvuku ve slovech či správném používání intonace. Interference pak na žáky působí demotivačně a studium cizího jazyka jim ztěžuje.

⁴⁷Choděra, R., 2013, s. 49-51.

3 Motivace při osvojování cizího jazyka

Postoje žáků ke studiu cizích jazyků se odvíjí především od jednoho ze základních psycholingvistických aspektů, a to od motivace. Tato kapitola pojednává právě o této oblasti, jejím vymezení, struktuře a významu v procesu osvojování cizích jazyků.

Etymologický slovník vykládá význam základu slova motivace – *movere* jako něčím pohybovat nebo něčím zatřást. Jedná se tedy o akci, která směřuje k dosažení určitého cíle. Motivace pak funguje v přímém spojení s emocemi, které dosažení daného cíle buď ohrožují, nebo vylepšují.⁴⁸

V dnešní době stojí cizí jazyky v jedné z klíčových pozic celého procesu vzdělávání, a proto začala být výukovým procesům v této oblasti udělována mnohem větší pozornost než dříve. Moderní výukové přístupy dokonce už staví do popředí celého procesu osvojování cizího jazyka učící se subjekt, tedy žáka. Ten už tak není vnímán jen jako objekt výuky, neboť různorodé průzkumy prokázaly, že motivace patří mezi jedny z nejvýznamnějších faktorů, jež ovlivňují učební proces.⁴⁹

3.1 Motivy

Nakonečný vysvětluje motivaci jako proces, který zaměřuje, energizuje a udržuje zacílené jednání, na jehož počátku se nachází motiv (podnět), který celý proces spustí. Mezi motivy pak řadí především společenské či biologické potřeby a emoce (libost, nelibost).⁵⁰

Podnět neboli motiv pak stojí nejen na počátku jakékoliv žákovy snahy, ochoty a chutě učit se cizí jazyk, ale i na počátku produkce řeči. Ani pouhá věta jako – Co máme k jídlu? – by nevznikla, pokud by před ní nestál motiv mluvčího, který má hlad a neví, co si může k jídlu dát.⁵¹

Mezi nejčastější motivy v cizojazyčném vyučování lze řadit zvědavost, hmotný zájem, snahu vyniknout, vyvolat dojem, prvek novosti, touhu po vědě, soutěživost, strach, trest nebo odměnu. Motivy jsou děleny dle mnoha hledisek. Podle morálního

⁴⁸ srov. Janíková, V., 2011, s. 79,80.

⁴⁹ srov. Jelínek, S., Oliverius, Z., 1976, s. 175.

⁵⁰ srov. Nakonečný, M., 2000, s. 71.

⁵¹ srov. Акишина, А.А., 2012, с. 7.

hlediska lze rozlišit motivy pozitivní a negativní. Podle složitosti kognitivních operací probíhajících v mozku pak psychologové rozlišují motivy primární a sekundární.⁵²

Účelem primárních motivů, které jsou vyvolány instinktivně, je mobilizace vrozených forem lidské aktivity. Řadit mezi ně lze vrozené potřeby, motivy pátracích a uchovávacích reflexů, motivy napodobování, hry atp. Sekundární motivy jsou naproti tomu podmíněné zkušeností a mobilizují získané formy lidské aktivity. Řadí se mezi ně motivy učení, činnosti v určitém povolání, návyků, zálib, umělecké činnosti atd. Primární motivy mají při výuce cizích jazyků jen minoritní úlohu a využívají se například při jazykových hrách (hravost, prvek nápodoby). Významné postavení pak ale při osvojování cizích jazyků hrají motivy sekundární, které lze rozdělit na motivy individuálně psychologické a sociální. Oba typy motivů spolu však úzce souvisí a nelze jasně oddělit jeden typ od druhého.⁵³

Jedním z nejzákladnějších individuálně psychologických motivů studia cizích jazyků je zvědavost, tedy snaha pochopit podstatu fungování věcí. K této skupině motivů lze řadit i specifický zájem o jazyk, poznání jeho struktury, peněžní a hmotné pohnutky, ctižádost, snahu vyniknout, získat něčí přízeň, vzbudit dojem, touhu po poznání a seberealizaci, uspokojení z překonávání obtíží, prvek novosti, rozmanitosti a hravosti, pocit pokroku v učení. Přímá souvislost pak existuje mezi tímto typem motivů a prvkem spolupráce, pocitem vlastenectví a hrdosti, funkcí zkoušení a klasifikace a v neposlední řadě osobností a lingvisticko-metodickou připraveností učitele.⁵⁴

Sociální motivy jsou významné především proto, že každý jedinec je nedílnou součástí společnosti, která ho neustále ovlivňuje (stejně jako on přispívá k jejímu utváření jako celku). Význam na utváření motivace k osvojování cizího jazyka mají pak u každého jedince především rodina a škola. Motivaci zvyšují i některé profese, které vyžadují určitou míru jazykové kvalifikace, případně pobyt v cizojazyčném prostředí. Mezi sociální motivy dále patří mezinárodní styky v oblasti politické, hospodářské, kulturní či sportovní, vliv tisku, televize, filmu a internetu.⁵⁵

⁵² srov. Jelínek, S., Oliverius, Z., 1976, s. 177.

⁵³ srov. Jelínek, S., Oliverius, Z., 1976, s. 177, 178.

⁵⁴ srov. Jelínek, S., Oliverius, Z., 1976, s. 178.

⁵⁵ srov. Jelínek, S., Oliverius, Z., 1976, s. 178, 179.

3.2 Druhy motivace

Ve školním prostředí dochází nejčastěji k vymezování motivace dvojí, a to vnitřní a vnější. Jejich hranice však mnohdy splývají, a proto není možné je vždy striktně rozlišovat.

Nejčastěji je vnitřní motivace chápána jako motivace taková, která vyplývá především z poznávacích potřeb žáka. Takový žák se učí proto, že učení považuje za zdroj poznání a to, co se učí, ho zajímá. Učební činnost pak u vnitřně motivovaného jedince sama uspokojuje potřebu poznávání. Žák se tak učí zcela z vlastní vůle a jeho učení bývá spontánní. Podle výzkumů má vnitřní motivace pozitivní vliv na školní úspěšnost a kvalitu učení žáků. Takoví žáci pak snáze chápou souvislosti v dané učební látce a v průběhu procesu učení pociťují vnitřní uspokojení z jejího pochopení. Zároveň se při učení lépe koncentrují a popisována je u nich i nižší míra unavitelnosti. Tato motivace je pak výrazně stabilnější a dlouhodobější než motivace vnější.⁵⁶

Dlouhodobé výzkumy navíc prokázaly, že vnitřní motivace hraje v procesu osvojování cizích jazyků klíčovou roli. Žáci, kteří se zajímají o sociální a kulturní zvyky rodilých mluvčích jazyka, který studují, jsou ve studiu tohoto jazyka daleko úspěšnější než žáci, kteří se o tuto problematiku nezajímají. Ti naopak velmi často končí se studiem tohoto jazyka na nižších úrovních znalostí a jen málo z nich nakonec dosáhne na výslednou úroveň C2.⁵⁷

Vnější motivaci lze vysvětlit jako uspokojování ostatních potřeb, tedy těch, které na učební činnosti nejsou původně nijak závislé. Žáci, kteří jsou motivováni zvnějšku, se učí především proto, aby dosáhli určitého cíle, jenž jim byl zadán, neboť si uvědomují, že jeho dosažení jim přinese určitou formu odměny – pochvalu učitele, radost rodičů, obdiv spolužáků, dárek, přijetí na školu atp. Z časového hlediska tak může být vnější motivace krátkodobá (pochvala, dárek, finanční odměna) či dlouhodobá (přijetí na prestižní vysokou školu, přijetí na vysokou pozici do zaměstnání). Podle stupně zvnitřnění původní vnější regulace bývají v odborné literatuře vymezovány čtyři typy vnější motivace, a to externí regulace, introjektovaná regulace, identifikovaná regulace a integrovaná regulace.⁵⁸

⁵⁶ srov. Pavelková, I., 2002, s. 16-20.

⁵⁷ srov. Ellis, R., 1999, s. 11.

⁵⁸ srov. Pavelková, I., 2002, s. 20-22.

Externí regulací se rozumí taková motivace, která je zapříčiněna výlučně vnějšími činiteli. Iniciována bývá obvykle jinou osobou, která dotyčnému hrozí trestem či mu naopak nabízí odměnu (např. žák dělá domácí úkol pouze proto, aby nedostal pětku či poznámku od učitele). Pro introjektovanou regulaci je typické to, že žák pasivně převezme regulaci svého chování, ale vnitřně tuto regulaci nepřijímá. Typicky pak dochází k osvojení si určitých pravidel chování, kterými se žák řídí, ale vnitřně je neakceptuje (např. žák dělá domácí úkol, protože ví, že se dělat má, a kdyby ho neudělal, měl by pocit viny, ale vnitřně nesouhlasí s důvody, proč se domácí úkoly píše). Identifikovaná regulace je motivace, v jejímž rámci jedinec pravidla přijímá a ztotožňuje se s nimi i vnitřně (např. žák dělá domácí úkoly proto, že chápe jejich význam v učebním procesu). Tento typ motivace je často spojován s postupným rozvojem vnitřně motivovaného jednání jedince. Pro integrovanou regulaci je charakteristické propojení regulace s potřebami, zájmy a hodnotami jedince (např. domácí úkoly dělá žák z vnitřního přesvědčení a z vlastní vůle). Tato motivace se od motivace vnitřní odlišuje především tím, že zdrojem integrované regulace není zájem o činnost jako takovou, ale je jí uvědomění si významu dané činnosti a jejího výsledku.⁵⁹

Podle typu potřeb lze klasifikovat motivaci žáků na tři skupiny, a to poznávací, výkonovou a sociální motivaci. Poznávací motivace je charakterizována samotnou podstatou učební činnosti, již je poznání. Sociální motivace je dána tím, že se učební činnost odehrává převážně v sociálním kontextu. Výkonová motivace je pak dána tím, že jsou na žáky v učebním procesu kladeny určité nároky a požadavky. V ideálním případě by pak všechny tyto tři typy motivace měly být v učební činnosti integrovány.⁶⁰

Někteří autoři dále rozlišují motivaci instrumentální a integrační. O instrumentální motivaci lze hovořit ve chvíli, kdy si jedinec osvojuje látku, potažmo cizí jazyk, z toho důvodu, aby dosáhl lepšího postavení, vyššího vzdělání, případně aby mohl studovat zahraniční literaturu zaměřenou na svůj obor. Integrační motivace se projevuje u jedinců, kteří se chtějí stát členy daného jazykového společenství a dosáhnout úrovně znalosti daného jazyka shodné se znalostí rodilých mluvčích.⁶¹

⁵⁹ srov. Pavelková, I., 2002, s. 20-21.

⁶⁰ srov. Pavelková, I., 2002, s. 23-41.

⁶¹ srov. Jelínek, S., Oliverius, Z., 1976, s. 179.

3.3 Vliv pedagoga na utváření motivace žáků

Motivaci žáků k učení lze chápat dvojím způsobem. Zaprvé je prostřednictvím motivace možné zvyšovat efektivitu učení, tedy využívat ji k realizaci učebních cílů, zadruhé se lze na motivaci dívat jako na samotný rozvoj potřeb, zájmů, vůle, motivačních a autoregulačních dispozic, který je považován za významný úkol a cíl školy. Obě role motivace pak ve školním prostředí nelze oddělovat jednu od druhé, neboť samotné motivování žáků k učení se odvíjí od jejich motivačních dispozic, a zároveň rozvoj motivačních dispozic se odvíjí od způsobů motivace žáků, interakce se žáky, organizačních forem výuky.⁶²

Právě díky tomuto vztahu by měli učitelé přistupovat k motivaci ze dvou perspektiv, a to krátkodobé a dlouhodobé. Podle výzkumů totiž většina učitelů nahlíží na motivační prvky v procesu učení pouze v krátkodobém měřítku. Učitelé tak aplikují motivační prvky pouze v úvodní fázi vyučovací hodiny, popřípadě na začátku probíraného učebního celku. Většinou pak mají za cíl probudit v žácích zájem o probírané učivo a často se mylně domnívají, že právě taková snaha v úvodu hodiny bude automaticky působit po celou dobu dané vyučovací jednotky. Správnějším náhledem na motivaci ve školním prostředí by podle Pavelkové měl kromě práce s univerzálními lidskými potřebami (zvědavost, potřeba autonomie atd.) a diferencovanými potřebami a zájmy žáků být především systematický rozvoj osobnostní sféry potřeb žáků a jejich aktivní vztah k budoucnosti.⁶³

Rozdíl mezi motivovaným a nemotivovaným žákem vzniká na základě přítomnosti či nepřítomnosti tří klíčových faktorů, a to začlenění, postoje, a právě výše rozebírané motivace. Začleněním se rozumí míra sebeidentifikace žáka s cílovým jazykem a komunitou jeho mluvčích. Postoji se rozumí vztah žáka k cílovému jazyku, kultuře a komunitě rodilých mluvčích. Motivace je pak chápána jako snaha vyvinutá s cílem naučit se daný jazyk, a to takovým způsobem, aby učení bylo pro žáka pozitivní zkušeností. Začlenění a postoj jsou pak jen podpůrnými faktory, centrálním faktorem je označována motivace.⁶⁴

Vzhledem k tomu, že je motivace žáků považována za nedílnou součást procesu učení, je nutné chápat její utváření jako jeden z klíčových úkolů výchovně

⁶² srov. Pavelková, I., 2002, s. 14.

⁶³ srov. Pavelková, I., 2002, s. 15, 16.

⁶⁴ srov. Cook, V., Singleton, D., 2014, s. 97.

vzdělávací práce pedagogů ve školách. Jejich cílem by tak mělo být především vytváření vnitřních motivů, které by stimulovaly utváření žákovy pozitivního vztahu k vyučování. Ty vznikají především ve chvílích, kdy žák pochopí objektivní význam vyučování, a to při použití prostředků přiměřených k věku žáka.⁶⁵

Učitelé by měli k formování a rozvoji motivace u svých žáků využívat různorodé faktory, které motivaci ovlivňují. Učitel by měl vždy jít žákům vzorem (odborně i osobnostně), ve třídě by měl vytvářet pozitivní a příjemnou atmosféru, úkoly a požadavky by měl žákům předkládat jasně a stručně, měl by se snažit vytvářet si s žáky pozitivní vztah, měl by podporovat lingvistické sebevědomí svých žáků, plánovat hodiny tak, aby byly zajímavé, dopřávat žákům dostatečnou míru autonomie, zosobňovat proces učení žákům, zvyšovat zaměření žáků na cíle vyučovacího procesu a v neposledním také seznamovat žáky s kulturou studovaného jazyka.⁶⁶

Učitel musí při plánování motivující cizojazyčné výuky brát zřetel na cíle cizojazyčné výuky, tedy především rozvoj komunikační kompetence, principy cizojazyčné výuky, tedy hlavně celostní učení a rozvoj osobnosti žáka, obsahy cizojazyčné výuky, tedy správný výběr učebnice a dalších učebních materiálů a pomůcek. Dále je třeba pozornost věnovat metodám cizojazyčné výuky. Učitel by měl vybírat především ty, které poskytují žákům dostatečný prostor pro autonomii, sebeuplatnění, kreativitu a sebevyjádření. V neposlední řadě by měl učitel volit vhodné organizační formy výuky, jež značně ovlivňují atmosféru ve třídě. Před frontální výukou by měl učitel upřednostňovat práci ve dvojicích či skupinách, případně práci na stanovištích.⁶⁷

U mladších žáků lze k účelu vytváření vnitřních motivů plně využívat především prvky hravosti a novosti. U žáků středního věku tyto prvky nahrazuje ctižádost a snaha samostatně překonávat překážky. U starších žáků pak dochází k hlubšímu chápání významu jednotlivých předmětů a objevuje se vyhraněný vztah k určitým předmětům. Při osvojování cizího jazyka dospělými jedinci většinou nedochází k absenci motivace, avšak do popředí se dostávají především překážky v podobě nedostatku času, špatné mechanické paměti nebo nedostatečné flexibility artikulačních orgánů.⁶⁸

⁶⁵srov. Jelínek, S., Oliverius, Z., 1976, s. 179, 180.

⁶⁶ srov. Murray, G., Xuesong, G., Lamb, T., 2011, s. 223.

⁶⁷ srov. Janíková, V., 2011, 88, 89.

⁶⁸srov. Jelínek, S., Oliverius, Z., 1976, s. 179, 180.

Dlouhodobé udržení motivace je úzce spjato s pocitem úspěchu, neboť bez motivace úspěchu nelze dosáhnout, a naopak bez úspěchu se motivace v dlouhodobém měřítku neudrží. V procesu učení je tedy klíčové, aby i ti nejslabší žáci dostávali pravidelně možnost pocítit úspěch. Silná motivace pak totiž často kompenzuje i nedostatky v nadání žáků.⁶⁹

Výše uvedené tvrzení potvrzuje i výzkum provedený na vybraném vzorku žáků základních škol. Do tohoto experimentu bylo zařazeno třicet žáků, kteří spadají do skupiny žáků se slabším prospěchem. Nedostatky těchto žáků ve znalostech byly značné a týkaly se všech dílčích částí učiva. V testované skupině pak byli i žáci se značně nízkou mentální úrovní, žáci opakující ročník a žáci romského původu. Při vstupním testu dosáhli všichni žáci velmi nízkých výsledků. Následně bylo se žáky na školách pracováno v souladu se zásadami individuálně pojaté kladné motivace, která měla u většiny žáků za následek zvýšení úspěšnosti v závěrečném testu o více než 30 %. Deset žáků z této testované skupiny pak dokonce bylo možné na základě výsledků závěrečného testu zařadit mezi žáky s průměrnými výsledky.⁷⁰

Školní výkon a motivace žáků mohou být některými faktory naopak snižovány. Zdrojem negativní motivace je především frustrace potřeb žáka, která má za následek to, že se žák necítí ve škole dobře a pracuje neefektivně. Jednou z nejvýznamnějších frustrací potřeb je ohrožení, tedy frustrace potřeby bezpečí – strach. U úzkostnějších jedinců může být strach vyvolán například zkoušením, obtížným úkolem, fyzickým ohrožením nebo osobními vzpomínkami. Méně nebezpečným, avšak rovněž významným faktorem, snížení motivace je nuda ve škole. Na tuto frustraci žáci reagují především třemi způsoby, a to stažením se do sebe, agresivním chováním nebo rozptýlenou aktivitou.⁷¹

⁶⁹srov. Jelínek, S., Oliverius, Z., 1976, s. 181.

⁷⁰ srov. Langr, L., 1984, s. 66, 67.

⁷¹ srov. Hrabal, V., Man, F., Pavelková, I., 1989, s. 158-170.

4 Lingvodidaktické aspekty výuky cizího jazyka ovlivňující motivaci žáka

Žákovu motivaci ke studiu cizího jazyka může významně ovlivnit i široká škála lingvodidaktických aspektů výuky. Mezi nejvýznamnější z nich lze řadit cíle výuky cizího jazyka, roli učitele daného jazyka či využívání didaktických prostředků ve výuce. Tato kapitola pak pojednává právě o dílčích lingvodidaktických aspektech a jejich spojení s motivací.

4.1 Cíle výuky cizího jazyka

Cíle výuky cizího jazyka mají zásadní vliv na žákovu motivaci k osvojování daného jazyka. Pokud učitel nenastaví cíle správně, tedy v souladu s níže rozebíranými zásadami, může dokonce i žáka s vysokou mírou vnitřní motivace demotivovat a od cizích jazyků ho odradit. Takový vliv by na žáka mohl mít například neuvážený výběr látky vzhledem k věku a schopnostem žáka, nedostatečné zaměření na rozvoj komunikační kompetence či špatně zvolené prostředky k dosahování vymezeného cíle. Stejně tak lze ale říci, že tento vztah mezi motivací a cíli výuky platí i v opačném směru, tedy že bez dostatečné motivace nelze stanovených cílů vyučovacího procesu dosáhnout.

Ačkoliv se přesné definice cílů cizojazyčné výuky liší v závislosti na různých zdrojích, všechny mají základní rámeček definice shodný. Cíle výuky cizích jazyků lze obecně definovat jako výsledný pozitivní efekt, tedy to, čeho je třeba dosáhnout v závěru procesu vzdělávání v oblasti daného cizího jazyka.⁷²

Při stanovování cílů výuky (obzvláště cizojazyčné) je třeba brát v úvahu především aktuální potřeby společnosti, neboť cíle cizojazyčné výuky by vždy měly sloužit k uspokojování aktuálních potřeb dané společnosti, a to především s ohledem na to, aby spolu různorodé skupiny obyvatel planety mohly komunikovat a interagovat. Na paměti je třeba mít i podmínky, v nichž se cizojazyčná výuka odehrává.⁷³

⁷² Purm, R., Jelínek, S., Veselý, J., 2003, s. 7.

⁷³ Cook, V., 2008, s. 205.

Zcela klíčovým je pak v procesu výuky cizích jazyků vzájemný vztah mezi cíli výuky a prostředky, tedy metodami, a učivem. Choděra⁷⁴ uvádí, že „na cílech jsou prostředky nejen závislé, ale i cíle jsou skrze prostředky limitovány.“

Cíle cizojazyčné výuky lze chápat jako dvojedinou kategorii, tedy kategorii identickou z pohledu žáka a učitele. Ve výuce (či učení) cizích jazyků je třeba rozlišovat cíle z pohledu dlouhodobosti, tedy cíle konečné (z pohledu závěru kurzu) a cíle průběžné (např. z pohledu jedné vyučovací hodiny). Dále je možné vydělit tři základní typy cílů z pohledu obsahu, a to cíle jazykové, vzdělávací a výchovné.⁷⁵

4.1.1 Jazykový cíl

Jazykový cíl, který rovněž bývá označován jako komunikativní či praktický cíl, je primárním cílem cizojazyčné výuky. Tento cíl bývá vymezován v oblasti řečových dovedností a lze ho zjednodušeně popsat jako osvojení komunikační kompetence žákem, tedy žákovu schopnost efektivně řešit v daném jazyce praktické situace.⁷⁶

„Realizace komunikativního cíle, tj. osvojení cizího jazyka jako dorozumívacího prostředku, předpokládá osvojení čtyř hlavních komplexních řečových dovedností (čtyř základních druhů řečové činnosti): poslechu, ústního vyjadřování, čtení s porozuměním a písemného vyjadřování.“⁷⁷

Vzdělávání na základních školách a gymnáziích by mělo vycházet ze základních a obecných komunikativních cílů, které žákům poskytnou pevný základ v rámci standardního jazyka, tedy všech jazykových prostředků a řečových dovedností užívaných v běžných řečových situacích. Na vyšších stupních vzdělávání či na odborných typech středních škol lze pak komunikativní cíle do jisté míry přizpůsobit obsahovému či stylovému rozvrstvení daného jazyka dle specializačního zaměření daného oboru vzdělávání.⁷⁸

4.1.2 Vzdělávací cíl

Vzdělávací cíl bývá rovněž označován jako cíl informativní, poznávací či kognitivní a zaměřuje se především na předávání poznatků o mimojazykových faktech, jež jsou s jazykem spojeny, tedy na znalosti v oblasti reálií. Mezi vzdělávací cíle lze

⁷⁴ Choděra, R., 2013, s. 72.

⁷⁵ Choděra, R., 2013, s. 72–75.

⁷⁶ Choděra, R., 2013, s. 74–75.

⁷⁷ Hendrich, J., 1988, s. 89.

⁷⁸ Hendrich, J., 1988, s. 90–91.

řadit i poznatky o jazyce jako součásti kultury daného národa či poznatky o jazycích a jejich odlišnostech jako takových.⁷⁹

Především v počátečních etapách výuky cizího jazyka je třeba seznámit žáky s odlišnou strukturou daného cizího jazyka od jazyka mateřského, a to hlavně z pohledu stránky zvukové, grafické, lexikální, gramatické a stylistické. Právě to je jednou ze základních složek vzdělávacích cílů. Významné postavení v realizaci těchto cílů hrají i tzv. bezekvivalentní lexikální jednotky, které nelze jednoznačně přeložit do jazyka mateřského, avšak v daném cizím jazyce slouží jako důležitý prostředek k poznávání cizojazyčné skutečnosti, tedy k pojmenování jevů typických pro způsob života v dané jazykové oblasti.⁸⁰

Vzdělávacím cílům je připisována významná role v dokonalejším osvojení cizích jazyků, a proto je nedílnou komplementární součástí cílů cizojazyčné výuky. V rámci vzdělávacích cílů bývají často uplatňovány tzv. mezipředmětové vztahy, a to především vztahy s mateřským jazykem, prvním cizím jazykem, dějepisem, zeměpisem či občanskou naukou.⁸¹

4.1.3 Výchovný cíl

Výchovný neboli formativní cíl je spojen především s rozvojem žákových osobnostních rysů, s formováním jeho charakteru, postojů, názorů, přesvědčení a dalších morálně-volních kvalit. Za jeden z klíčových aspektů výchovných cílů v cizojazyčné výchově je považováno především posilování kladného vztahu k cizímu jazyku a ke kultuře jeho nositelů. Tento aspekt výrazně nabývá na významu hlavně v dnešní době charakterizované vrcholným stavem procesu globalizace, a to především s ohledem na interkulturní senzitivitu a toleranci, která je v úzkém spojení s celospolečenskými a globálními integračními tendencemi, obzvláště pak spojenými s politickými aspekty dnešního života.⁸²

Realizace výchovného cíle v cizojazyčné výuce závisí především na volbě vhodných didaktických prostředků, na všestranné odborné, kulturní a politické vyspělosti daného státu a na rozhledu a pedagogických schopnostech učitele, stejně tak

⁷⁹ Choděra, R., 2013, s. 75.

⁸⁰ Hendrich, J., 1988, s. 93.

⁸¹ Hendrich, J., 1988, s. 94.

⁸² Choděra, R., 2013, s. 75.

na jeho charakteru, osobnostních předpokladech, angažovanosti, psychologickém přístupu k žákovi a důmyslnosti jeho příprav na vyučovací hodiny.⁸³

4.2 Role učitele ve výuce cizího jazyka

Učitel je v cizojazyčné výuce považován za jeden ze tří základních činitelů, a to společně se žákem a probíraným učivem. Všechny tři hlavní činitele lze prostřednictvím materiálních podmínek, organizačních podmínek a vyučovacích metod a postupů vzájemně spojit do uzavřeného celku, kde je každý člen do jisté míry závislý na všech ostatních a kde charakteristika a propojení všech těchto členů formuje cíle výuky.⁸⁴

Už Jan Ámos Komenský přiřkl učiteli ve svém výroku 'učícímu se náleží práce, vyučujícímu její řízení' funkci řízení celého vyučovacího procesu. Řízením celého tohoto procesu se pak rozumí jednota rozhodování, působení, tedy řídicího jednání, a kontroly, kterou učitel aplikuje s cílem zajistit optimální fungování a vývoj složitých dynamických systémů v rámci výuky.⁸⁵

Fáze rozhodování je pak chápána jako výchozí práce řízení, tedy etapa, v níž se učitel na základě kurikulárních dokumentů a analyzování podmínek, v nichž bude výuka probíhat, rozhoduje o cílech, náplni a metodách výuky. Jako druhou fázi lze označit působení řídicího jednání, v jehož rámci jsou vymezovány tři formy, a to donucení, přesvědčování a nepřímé působení vytvářením příznivé atmosféry pro spontánní přijímání rozhodnutí objektem. V praxi tato fáze obnáší především učitelovo zaměření se na motivační a emocionální oblast žakovy psychiky, především pak na rozvoj vnitřní motivace k procesu učení. Třetí fáze, tedy kontrola, se pak skládá z několika částí. V rámci kontroly, tedy zpětné vazby, učitel nejen hodnotí a klasifikuje své žáky, ale na jejím základě i pozměňuje a upravuje své další postupy. Do této fáze bývá řazena i sebekontrola a sebehodnocení žáka.⁸⁶

„Učitel je chápán jako osobnost mající potřebné pedagogické nadání a vzdělání, spolehlivé znalosti daného cizího jazyka po stránce teoretické i praktické, přiměřené znalosti obecně lingvistické a psycholingvistické i pedagogicko-psychologické, pedagogicko-organizační schopnosti, dovednosti a zkušenosti, patřičné ideové,

⁸³ Hendrich, J., 1988, s. 98.

⁸⁴ Hendrich, J., 1988, s. 16, 17.

⁸⁵ Choděra, R., 2013, s. 153.

⁸⁶ Choděra, R., 2013, s. 154-161.

*morální, volní a citové vlastnosti včetně pedagogického taktu a tvůrčího zaujetí pro pedagogickou činnost; v této činnosti připadá učiteli řídicí funkce, z níž vyplývá jeho odpovědnost za dosahované výsledky výchovné, vzdělávací i komunikativní v daném cizím jazyce.*⁸⁷

Choděra⁸⁸ uvádí, že existují dva základní osobnostní typy učitele, a to dle jeho zaměření. Učitel pedotrop se zaměřuje spíše na nekomunikativní žáky a výběr vhodných metod při jejich vzdělávání, zatímco učitel logotrop se orientuje spíše na žáky komunikativní, sám je orientován spíše vědecky a k systému učiva daného předmětu.

4.3 Materiální didaktické prostředky ve výuce CJ

Materiální didaktické prostředky vznikají na základě materializace prostředků, tedy učiva a metod.⁸⁹

Materiální didaktické prostředky pak v praxi usnadňují aplikaci jednoho ze základních didaktických principů, totiž názornosti, která může zásadně ovlivňovat žákův zájem o probírané téma. Z pohledu didaktiky lze identifikovat tři základní funkce materiálních didaktických prostředků, a to funkci prezentační, stimulační a motivační. Většina materiálních didaktických prostředků nedisponuje pouze jednou z výše uvedených funkcí, nýbrž jejich spojením, avšak jedna z funkcí ve většině případů převládá.⁹⁰

Prezentační funkce se objevuje ve chvíli, kdy se didaktické prostředky podílejí na prezentaci učiva, tedy na jeho uvádění, objasňování či výkladu. Funkce stimulační je popisována v momentech výuky, kdy materiální didaktické prostředky podněcují žákovu reakci, podílejí se na rozvoji jeho myšlení či podporují tvůrčí přístup k dané problematice. Motivační funkce materiálních didaktických prostředků je klíčová při vytváření žákova zájmu o předmět a jejím úkolem je poukázat na spojení probíraného učiva a jeho využití v reálném životě žáka či celé společnosti.⁹¹

Mezi materiální didaktické prostředky lze řadit textové materiály, tedy učebnice cizího jazyka, pracovní sešity, metodické příručky pro učitele, jazykové příručky, slovníky, cizojazyčné čítanky, konverzační příručky, zpěvníky cizojazyčných písní, sbírky jazykových her, cizojazyčné časopisy, doplňkovou četbu atp. Dále sem patří

⁸⁷ Hendrich, J., 1988, s. 16, 17.

⁸⁸ Choděra, R., 2013, s. 53.

⁸⁹ Choděra, R., 2013, s. 148.

⁹⁰ Hendrich, J., 1988, s. 394-396.

⁹¹ Hendrich, J., 1988, s. 396.

předmětné pomůcky, tedy různé typy autentických materiálů jako mapy, propagační materiály, průvodce, kulturní programy, pohlednice, jízdní řády, formuláře, různé výrobky v podobě suvenýrů, obaly od zboží či předměty folklóru. Mezi materiální didaktické prostředky lze rovněž řadit zvukové nahrávky, tedy zvukové záznamy cizojazyčných textů, nahrávky písní či vlastní zvukové záznamy, dále sem spadají obrazové a grafické pomůcky, tedy fotografie, filmové nahrávky a další.⁹²

V dnešní době nabývají na významu, a především pak na oblibě materiální didaktické prostředky z oblasti informačních a komunikačních technologií. Největší oblibě se v moderním školním prostředí těší především interaktivní tabule, internet, tablety, notebooky, iPody, různé druhy hudebních přehrávačů, virtuální učební prostředí jako například Moodle, sdílená učební prostředí na sociálních sítích jako Facebook či Twitter, rozmanité prezentační softwary a další. Na většině českých škol je dnes již za samozřejmost považována tzv. jazyková laboratoř vybavená moderní technikou včetně sluchátek s mikrofonem pro každého ze žáků.

V zahraničí jsou do výuky často zaváděny tzv. virtuální učebny, tedy virtuální prostředí různé podoby (vzhledově od klasické učebny až po fiktivní ostrov ležící uprostřed oceánu či kosmickou loď vznášející se ve vesmíru), v němž má každý žák své pevné místo. Prostřednictvím těchto učeben mohou učitelé se žáky komunikovat, objasňovat jim látku či zadávat úkoly. Žáci pak mají odkudkoliv, kde mají připojení k internetu, do této učebny přístup.⁹³

⁹² Hendrich, J., 1988, s. 397-416.

⁹³ Scrivener, J., 2011, s. 347.

II Praktická část

Praktická část této diplomové práce si klade za cíl zanalyzovat postoje žáků a učitelů k ruštině jako dalšímu cizímu jazyku, a to v českém školním prostředí. Ačkoli veřejnost i odborníci používají argumenty hodnotící především motivaci žáků při výběru ruského jazyka, na území České republiky dosud nebyl proveden validní výzkum, který by dokazoval, jaký typ žáků si ruštinu ke studiu volí, a především pak co je k výběru motivuje. Právě proto je cílem praktické části této práce podložit či prokazatelně vyvrátit dosud používaná tvrzení, že si ruský jazyk volí především žáci se slabšími studijními výsledky, žáci se specifickými poruchami učení či žáci, kteří nemají k cizím jazykům vztah a hledají tedy tzv. nejsnazší cestu úniku.

Praktická část práce je rozdělena do dvou kapitol, z nichž jedna se zabývá postoji žáků k ruštině jako dalšímu cizímu jazyku a vychází z analýzy dat získaných při dotazníkovém šetření mezi žáky na státních základních a středních školách. Druhá kapitola pak analyzuje postoje učitelů základních a středních škol k výuce ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka a vychází z dotazníkového šetření provedeného mezi pedagogy výše uvedeného typu.

Dotazníkové šetření bylo jak mezi žáky, tak mezi učiteli uskutečněno na základě dotazníků, jež sestavila autorka této práce. Sestavování dotazníků i jejich následná analýza byly prováděny v souladu se základními pravidly a postupy pedagogického výzkumu a s pravidly používání výzkumné metody dotazníkového šetření, které jsou uváděny v publikacích Hendla⁹⁴ a Chráska⁹⁵. Oba dotazníky lze nalézt v příloze k této diplomové práci.

5 Postoje žáků k ruštině jako dalšímu cizímu jazyku

Tato kapitola se zabývá analýzou dat získaných při dotazníkovém šetření provedeném na státních základních a středních školách ve Středočeském kraji a Praze, a to v říjnu školního roku 2017–2018.

Forma dotazníkového šetření byla jednotná jak pro základní, tak pro střední školy a typ a stupeň školy byly autorkou práce zohledňovány až v rámci analýzy získaných dat. Žáci dotazníky vyplňovali anonymně, a to v rámci hodiny ruského jazyka

⁹⁴ srov. Hendl, J., 2012, s. 651-663.

⁹⁵ srov. Chráska, 2007, s. 5-260.

na své škole. Dotazník jim zadával jejich vyučující ruského jazyka, který byl autorkou této práce s dotazníkem podrobně seznámen. Žáci při vyplňování dotazníku nebyli limitováni časovým omezením.

Dotazník se zaměřuje na získání informací o postojích žáků k ruštině jako dalšímu cizímu jazyku a věnuje se oblastem: studium ruského jazyka a motivace pro jeho výběr ke studiu, průběh hodin ruského jazyka a postoj žáka k němu, postoje žáka ke studiu cizích jazyků (obecně i se zaměřením na jazyky studované daným jedincem). Nezbytnou součástí byla i poslední sekce dotazníku, tedy získání základních informací o žákovi, ty jsou následně zohledňovány jako kritéria při analýze ostatních částí dotazníku. Otázky v dotazníku mají různorodou formu a jsou jak otevřené, tak uzavřené. Forma otázek byla u jednotlivých položek dotazníku volena takovým způsobem, aby byla daná otázka pro žáky srozumitelná a autor tak zároveň získal data, která bude při analýze využívat.

Do průzkumu bylo zapojeno celkem 400 žáků ze sedmi různých škol, a to v zastoupení 224 žáků základního vzdělávání (ZV – základní školy a nižší ročníky víceletých gymnázií) a 176 žáků středního vzdělávání (SV – gymnázia a střední odborná škola). Školy byly vybírány takovým způsobem, aby byla zajištěna pestrost a různorodost zázemí školy, jejího stupně, zaměření, lokace a velikosti města, v němž se daná instituce nachází. Do analýzy dat tak byly zařazeny základní školy ve městech Čelákovice, Slaný a Zlonice. Střední školy zapojené do průzkumu se nachází ve městech Praha, Příbram a Slaný. V rámci středních škol byla zařazena dvě gymnázia (obě se čtyřletým i osmiletým/šestiletým studijním programem) a obchodní akademie.

Žáci, jež se do průzkumu zapojili, tvoří širokou paletu osobnostní i studijní charakteristiky, neboť se jedná o žáky různé jazykové úrovně, věkové skupiny (12–19 let) a zázemí, z něhož pochází. Většina žáků (375) uvedla, že má národnost českou, 16 žáků ukrajinskou, 3 slovenskou, 2 ruskou a 5 žáků jinou další (čínská, vietnamská, korejská, moldavská a arménská). Celkem 12 % dotázaných žáků uvedlo, že má v rodině rodilého mluvčího ruské či ukrajinské národnosti.

5.1 Faktory ovlivňující výběr RJ jako dalšího cizího jazyka

Ačkoliv si další cizí jazyk žáci v rámci základního vzdělávání v České republice volí nejpozději v osmém ročníku (podle možností dané školy), většina škol zajišťujících základní vzdělávání zapojených do tohoto průzkumu realizuje výuku dalšího cizího

jazyka již od sedmého ročníku. Střední školy zapojené do tohoto průzkumu realizují výuku dalšího cizího jazyka od prvního ročníku a pokračují v ní po celou dobu studia.

Dotazovaným žákům byla ze strany školy jako další cizí jazyk vždy kromě ruštiny nabídnuta i němčina. Na obou gymnáziích, obchodní akademii a jedné základní škole pak navíc ještě francouzština. Obchodní akademie nechává žáky volit ze čtyř jazyků a do výběru zařazuje kromě výše zmíněných i španělštinu. Všichni dotazovaní žáci jako první cizí jazyk studují angličtinu.

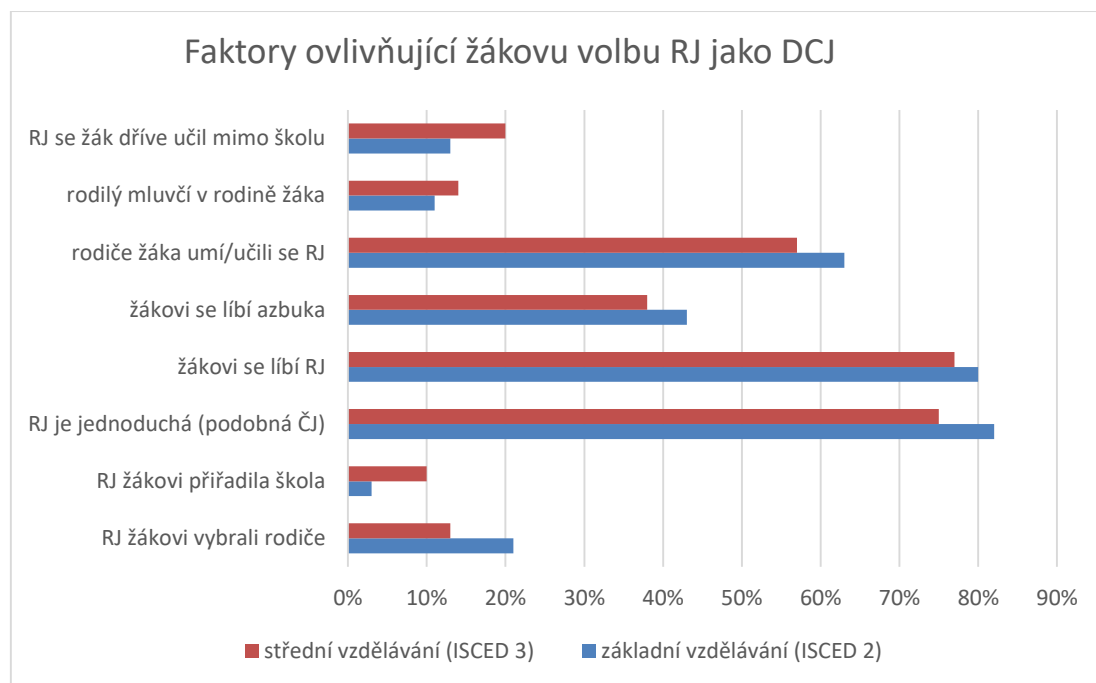
Respondenti základního vzdělávání uvedli, že 41 % z nich si další cizí jazyk zvolilo samo, a to bez vědomého ovlivňování okolím, resp. rodinou či školou. Největší vliv na volbu dalšího cizího jazyka u této skupiny dotazovaných měli rodiče, kteří ovlivnili výběr u 49 % dotázaných. Spolužáci či sourozenci participovali na volbě dalšího cizího jazyka u 13 % respondentů, učitelé u 3 % a další osoby pak přibližně u 4 % dotázaných.

Situace na středních školách je obdobná situaci na školách základních a v nižších ročnících víceletých gymnázií. 52 % středoškoláků uvedlo, že jejich volbu dalšího cizího jazyka neovlivnily další osoby, rodiče k rozhodnutí přispěli u 40 %, spolužáci či sourozenci u necelých 10 % a učitelé u 3 % dotázaných.

Ze získaných dat je zřejmé, že učitelé nemají u žádné věkové skupiny významnější vliv na volbu dalšího cizího jazyka. Středoškolští studenti si pak podle průzkumu další cizí jazyk volí sami bez pomoci dalších osob častěji než žáci základního vzdělávání, nicméně zde je potřeba uvážit fakt, že většina žáků na střední škole pokračuje s jazykem, který studovali v rámci základního vzdělávání. Pravdivost nezávislosti volby navíc u středoškoláků může zkreslovat fakt, že si další cizí jazyk poprvé volili před delší dobou a nemusí si tak přesně pamatovat okolnosti jeho volby. Kromě toho k charakteristice vývojového období, v němž se momentálně nachází, patří i snaha prokazovat svoji samostatnost.

Při výběru dalšího cizího jazyka ovlivnilo u dotazovaných žáků rozhodnutí pro volbu ruštiny větší množství aspektů. U žáků základního vzdělávání měly význam pro rozhodnutí následující faktory: jednoduchost ruštiny na základě její podoby s češtinou (82 % respondentů ZV a 75 % respondentů SV), obliba ruštiny na základě její zvučnosti a jazykové přitažlivosti (80 % respondentů ZV a 77 % respondentů SV), fakt, že rusky hovoří nebo se jí učili rodiče dotázaných (63 % respondentů ZV a 57 % respondentů SV), azbuka jako nový typ písma (43 % respondentů ZV a 38 % respondentů SV). Další faktory a jejich význam pro žáky je názorně zobrazen v grafu č. 1. Tento graf zobrazuje

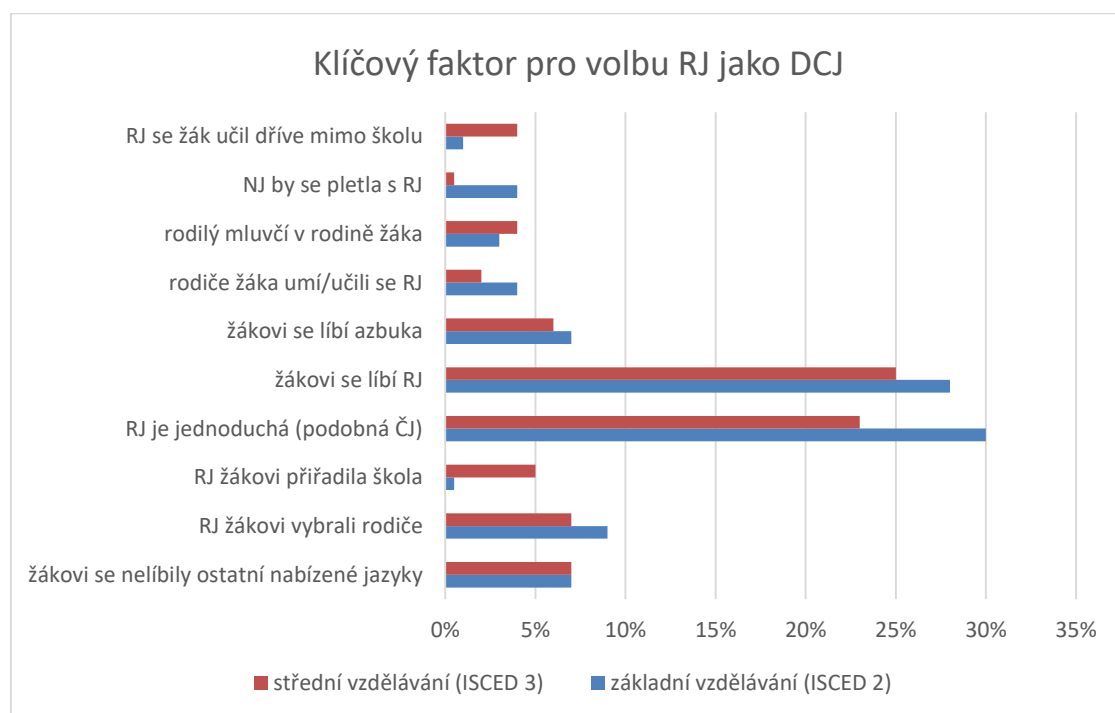
všechny faktory uvedené v nabídce dotazníku, žáci z nich mohli volit libovolný počet, to znamená, že zobrazuje vše, co z dané nabídky ovlivnilo volbu žáka, nikoliv pouze to, co o volbě rozhodlo.



Graf 1 - Graf zobrazující faktory ovlivňující žákovu volbu RJ jako dalšího cizího jazyka

Z grafu vyplývá, že faktory ovlivňující volbu ruštiny jako dalšího cizího jazyka mají u žáků základního i středního vzdělávání podobný význam. Žáci základního vzdělávání častěji uváděli, že jim ruský jazyk vybrali ke studiu rodiče, což je dáno především věkem, v němž jsou žáci nuceni se pro další cizí jazyk rozhodnout. U této skupiny respondentů pak volbu častěji ovlivnila azbuka jako nové písmo k osvojení, fakt, že se ruštinu učili žákovi rodiče, a budou tedy moci žákovi dle jeho názoru pomoci se studiem, a fakt, že ruština i čeština patří do skupiny slovanských, tedy svou strukturou si jazyků blízkých. Žáci středního vzdělávání, především pak žáci SOŠ (obchodní akademie nacházející se v centru Prahy) častěji uváděli, že se ruštinu učili už dříve někde jinde než ve škole, což může být ovlivněno nejen větším procentem žáků s rodilým mluvčím ruského jazyka v rodině, ale i tím, že se daná škola nachází v centru Prahy, kde je vyšší procento výskytu rodilých mluvčích a cizinců obecně než v místech sídla ostatních středních škol zapojených do průzkumu. Žáci této obchodní akademie byli navíc častěji k výběru ruského jazyka přinuceni svou školou než žáci ostatních škol v průzkumu.

Jedna z položek dotazníku se dále zaměřovala na klíčový faktor, který nejvíce přispěl k rozhodnutí žáka zvolit si ruštinu jako další cizí jazyk. U této položky 30 % dotázaných žáků základního vzdělávání uvedlo, že hlavním důvodem volby ruštiny jako dalšího cizího jazyka pro ně byl fakt, že je ruština jako slovanský jazyk podobná češtině a tím pádem subjektivně jednodušší než ostatní cizí jazyky z nabídky. Na středních školách tento důvod uvedlo již méně respondentů, a to 23 %. Za touto položkou bezprostředně následuje výběr ruštiny z důvodu její libozvučnosti a jazykové přitažlivosti, které v dotazníku jako hlavní důvod výběru uvedlo 28 % respondentů základního vzdělávání a 25 % respondentů z řad středoškoláků. Ostatní faktory jsou již zastoupeny s výrazně nižšími hodnotami. Celkový přehled nejvýznamnějších klíčových faktorů je uveden v grafu č. 2.



Graf 2 - Graf zobrazující klíčový faktor ovlivňující volbu RJ jako dalšího cizího jazyka

Z tohoto grafu vyplývá rovněž fakt, že žáci základního vzdělávání jsou častěji než žáci středního vzdělávání ovlivněni tím, že ruština je jazyk češtině příbuzný, tedy že je považována za jazyk jednodušší ke studiu. Středoškoláci zároveň méně přihlížejí

k faktoru, že by se jim němčina (germánský jazyk) mohla plést s angličtinou (germánským jazykem). Shodných 7 % respondentů na obou stupních vzdělávání rovněž uvedlo, že si ruský jazyk zvolilo proto, že se jim ostatní jazyky v nabídce (především jazyk německý) nelíbily.

Z výše uvedených dat lze vyvodit, že žáci základních škol více přihlížejí při výběru dalšího cizího jazyka k tomu, jakým způsobem vybraný jazyk ovlivní jejich další studium, tedy k tomu, aby se jim jazyk nepletl s cizím jazykem (angličtinou), případně aby si vybrali z nabízených možností tu nejjednodušší. Středoškoláci k těmto faktorům rovněž přihlíží, nicméně přikládají jim menší význam než mladší žáci.

Pro 7 % respondentů základního vzdělávání a 6 % středoškoláků byla klíčovým faktorem volby ruského jazyka azbuka, tedy fakt, že si žák osvojí nový typ písma. Tento faktor však může na některé žáky působit spíše demotivačně, proto se jedna z dalších položek dotazníku věnovala právě obavám z toho, že se při studiu ruského jazyka žák bude muset naučit nové písmo. 70 % dotázaných z řad žáků základního vzdělávání však uvedlo, že se „neobávali“ nebo „spíše neobávali“ azbuky jako nového písma. U středoškoláků jsou čísla velmi obdobná, a to 75 % dotázaných se nového písma „neobávalo“ nebo „spíše neobávalo“. Rozdíl mezi respondenty základního a středního vzdělávání není významný a způsoben by mohl být například větší sebedůvěrou středoškoláků oproti žákům základního vzdělávání.

Kromě faktorů uvedených v grafu žáci uváděli i další rozhodující faktory ovlivňující výběr ruštiny jako dalšího cizího jazyka, ale žádný z nich nebyl uveden v takové míře, aby bylo validní zobrazovat ho v grafu. Pro doplnění se výčet dalších faktorů skládal z těchto odpovědí: žákovi se líbí Rusko jako turistická destinace, ruština má vzhledem ke světové politické situaci budoucnost, žák chtěl k angličtině přidat nějaký východní jazyk, žákovi kamarádi si zvolili ruštinu a on chtěl být s nimi ve stejné skupině, žák volil podle učitelů, kteří na dané školy cizí jazyky učí, žák má mezi svými přáteli rodilého mluvčího ruského jazyka a chce se s ním umět dorozumět jinak než v angličtině či češtině.

5.2 Postoje žáků učících se ruský jazyk k cizím jazykům

V souvislosti s volbou dalšího cizího jazyka bývá často veřejností volba ruštiny spojována se žáky, kteří nemají k cizím jazykům vztah a u kterých se tedy předpokládá, že v ruštině jakožto slovanském (a tedy češtině příbuzném) jazyku hledají nižší

náročnost studia, než jakou by jim přinesla volba dalších nabízených jazyků. Tato nepodložená tvrzení však výsledky dotazníkového šetření provedeného v rámci této diplomové práce vyvrací. 79 % žáků základního vzdělávání (77 % SV) totiž uvedlo, že cizí jazyky buď má, nebo spíše má rádo. Volba ruštiny tedy u většiny studentů není spojena s neoblíbou cizích jazyků. Fakt, že přibližně 20 % žáků studujících ruštinu cizí jazyky nemá nebo spíše nemá rádo, ještě neznamená, že si ruštinu zvolili právě z tohoto důvodu. Lze však předpokládat, že určitá část takových žáků ruštinu volila právě pro její subjektivní jednoduchost (podobu s češtinou).

Žáci byli rovněž dotazováni na své oblíbené školní předměty. Mezi třemi nejoblíbenějšími 31 % žáků ZV, respektive 33 % žáků SV uvedlo angličtinu. Rozdíl mezi žáky základního a středního vzdělávání je zde zanedbatelný, o angličtinu středoškoláci projevují jen nepatrně vyšší zájem než žáci základních škola nižších ročníků víceletých gymnázií.

Výraznější rozdíl však lze pozorovat u ruského jazyka, který mezi třemi nejoblíbenějšími předměty jmenovalo 37 % žáků ZV, ovšem jen 23 % SV. Na rozdíl od anglického jazyka, u kterého se obliba s věkem žáka zvyšuje, lze u ruštiny v závislosti na věku pozorovat nepřímou úměru, tedy pokles obliby u starších žáků. U žáků základních škol lze pozorovat vyšší oblibu ruštiny než angličtiny, u středoškoláků naopak pod vlivem snižujícího se zájmu o ruštinu převažuje obliba angličtiny. Snížení zájmu o ruský jazyk při přechodu na střední školu lze vysvětlit několika možnými příčinami. Zaprvé už ze samotné podstaty studia v obou stupních vzdělávání vyplývá, že na středních školách je po žácích vyžadováno náročnější učivo a v hodinách není vzhledem k přípravě na maturitní zkoušku takový prostor pro hravější aktivity jako na základní škole. Zadruhé některé žáky může od ruštiny odrazovat fakt, že při přechodu na střední školu na většině škol začínají první ročníky s učebnicí, která prochází ruský jazyk znovu od základů, což může demotivovat žáky, kteří jsou zvědaví a při tomto způsobu práce prožívají pocity nudy. Tento styl práce v průběhu prvních měsíců po přechodu na střední školu může jejich zájem o daný předmět trvale snížit. Dalším faktorem, který ke snížení zájmu o ruštinu a nepatrnému zvýšení zájmu o angličtinu může přispívat, je fakt, že si žáci postupně s věkem začínají uvědomovat, jaká je v současném světě pro Čecha míra využitelnosti angličtiny, a především pak ruštiny v běžném zaměstnání (tedy takovém, při němž zaměstnanec necestuje pravidelně do rusky mluvících zemí či se v rámci pracovní náplně nestýká s obyvateli těchto států).

Jednou z dalších položek dotazníku byl v návaznosti na výše uvedené informace o oblibě předmětů i úkol ohodnotit na stupnici od 1 do 10 (1 = minimum, 10 = maximum) množství času, které žák doma věnuje studiu anglického a ruského jazyka. Zde vychází výsledky žáků základního a středního vzdělávání velmi podobně, u středoškoláků mírně stoupá počet žáků, kteří ruštině doma věnují více času než žáci mladších ročníků (ZV – 22 %, SV – 24 %). U angličtiny naopak množství času věnovaného domácímu studiu s přechodem na střední školu klesá (ZV – 63 %, SV – 58 %). Z výsledných hodnot je patrné, že výrazně vyšší počet žáků obou stupňů vzdělávání věnuje při domácí přípravě angličtině více času než ruštině, na což může mít vliv zaprvé fakt, že angličtina se řadí mezi germánské jazyky, zatímco ruština i čeština mezi slovanské, tedy sobě si blízké jazyky. Žáci si tedy obzvláště v počátečních úrovních studia angličtiny musí zvyknout na velmi odlišný lingvistický systém. Zadruhé může vyšší časovou náročnost na přípravu způsobovat i přístup učitelů k výuce a nastavování nároků u těchto předmětů, neboť k výuce prvního cizího jazyka mohou někteří vyučující přistupovat striktněji než k výuce dalšího cizího jazyka, se kterým mohou chtít žáky jen seznámit v základním rozsahu.

Tento výsledek odpovídá i analýze otázky, která zjišťovala, jakou obtížnost pro žáky oba tyto jazyky představují. 51 % žáků ZV, respektive 50 % žáků SV považuje angličtinu za náročnější jazyk než ruštinu. V průměru žáci obtížnost tohoto jazyka hodnotí na stupnici od 1 do 10 (1 = nejnižší obtížnost, 10 = nejvyšší obtížnost) stupněm 5,4 v rámci ZV a 5,7 v rámci SV. Mírný vzestup v subjektivním hodnocení obtížnosti předmětu však nekoreluje se snížením množství času, který žáci tomuto předmětu na střední škole věnují oproti základní škole či nižším ročníkům víceletých gymnázií. Tento fakt může být způsoben například celkovým poklesem času věnovaného domácí přípravě do školy (vzhledem k nižšímu dohledu ze strany rodičů).

Shodných 33 % respondentů v rámci ZV i SV označilo ruštinu jako obtížnější jazyk než angličtinu, což je vzhledem k tomu, že je ruština jako slovanský jazyk považována za „jednoduchou“ volbu pro Čechy vyšší číslo, než by se dalo předpokládat. 16 % žáků ZV, respektive 17 % žáků SV pak považuje jak angličtinu, tak ruštinu za stejně obtížné jazyky. Ruština je žáky na stupnici obtížnosti od 1 do 10 hodnocena stupněm 4,9 v rámci ZV a 5,1 v rámci SV. Patrný je zde mírný vzestup subjektivního hodnocení obtížnosti ruského jazyka s přechodem na střední školu, nicméně rozdíl je nižší než u anglického jazyka.

Ačkoliv oba jazyky považují žáci při přechodu na střední školu za mírně obtížnější než v nižším stupni vzdělávání, klesá u žáků čas, který věnují domácí přípravě na angličtinu, u které považují subjektivní nárůst obtížnosti za vyšší než u ruštiny. U ruštiny naopak při přechodu na střední školu čas věnovaný domácí přípravě u většiny žáků mírně stoupá. Jedním z objasňujících faktorů by mohl být fakt, že s anglickým jazykem se žáci setkávají přirozeným způsobem i v rámci svého volného času (počítačové hry, seriály a filmy v originálním znění, všudypřítomné etikety a nápisy v angličtině, snadný kontakt s rodilými mluvčími přes internet apod.), který většina žáků nepovažuje za domácí studium angličtiny. I když tedy žák pocítuje, že se angličtině věnuje při přechodu na střední školu méně, je i díky své vyšší mentální vyspělosti více a častěji vystaven jejímu vlivu i v mimoškolním čase. Tento faktor u většinové populace nelze u ruštiny vzhledem k jejímu rozšíření považovat za relevantní.

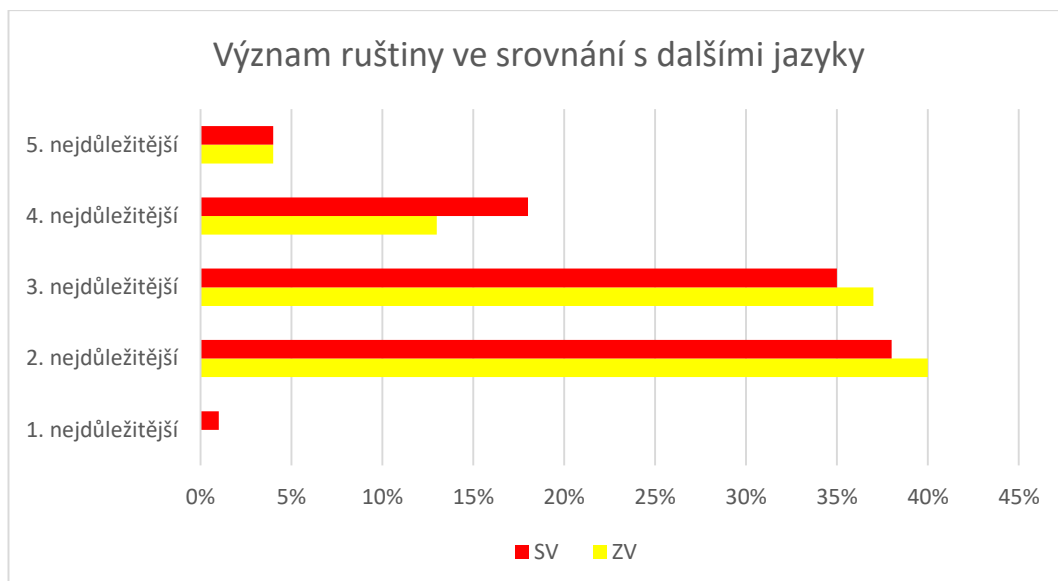
S výše uvedeným faktorem volnočasového vlivu angličtiny souvisí i další položky v dotazníku, kde byli respondenti dotazováni, zda se domnívají, že ruštinu někdy ve svém životě využijí a zda mimo vyučovací hodiny ruského jazyka někde ruštinu využívají již teď. Nadpoloviční většina žáků obou stupňů vzdělávání (56 % žáků ZV a 55 % žáků SV) uvedla, že ruštinu mimo vyučovací hodiny nepoužívá vůbec. 17 % žáků ZV, respektive 13 % žáků SV uvedlo, že v ruštině komunikují doma. Zde se však vzhledem k počtu rodilých mluvčích v rodinách žáků (u 12 % žáků v rámci obou stupňů vzdělávání) lze domnívat, že část žáků (především ZV) při označování této možnosti považuje za komunikaci v ruštině občasný překlad slovíček, které si příbuzní pamatují, či jednoduché konverzační fráze. S přáteli pak v ruštině komunikuje 12 % žáků ZV a 18 % žáků SV, na brigádě 0 % žáků ZV a 8 % žáků SV. Na dalších místech (internet, sousedé, známí apod.) ruštinu využívá 11 % žáků ZV a 17 % žáků SV.

Oproti angličtině pak lze pozorovat značný rozdíl ve využívání daného cizího jazyka mimo školní prostředí. Využívání jazyka jinde než ve vyučovacích hodinách k tomu určených lze považovat za významný motivační faktor v zájmu o daný jazyk a ve snaze zlepšovat se v něm. V tomto ohledu má v dnešním globalizovaném světě angličtina jako lingua franca nad ruštinou značnou převahu. Zajímavým údajem je také výsledek zhodnocení očekávání o budoucím využití ruštiny žákem. 68 % žáků ZV a 75 % žáků SV se totiž domnívá, že ruštinu někdy ve svém životě bude využívat. Nárůst s přestupem na střední školu je způsobem především vyšší vyspělosti žáků a realističtějšími zhodnoceními svých budoucích možností a situací ve světě, a především pak tím, že na středních školách, kde dotazníkové šetření probíhalo, se už nevyskytoval

vzorek budoucích manuálních pracovníků, u nichž pravděpodobnost, že ruský jazyk někdy využijí, oproti ostatním žákům klesá. Tento vzorek samozřejmě byl v rámci šetření na základních školách přítomen.

Vzhledem k tomu, že motivace ke studiu jazyka je silně spjata s pocitem využitelnosti a potřeby daného jazyka, mohlo by se při pozorování vyučovacích hodin cizích jazyků na školách zdát, že si žáci mnohdy význam cizích jazyků (případně jiných cizích jazyků než angličtiny) v dnešním globalizovaném světě plně neuvědomují. Průzkum však ukazuje, že pravdou je pravý opak, neboť ze všech dotázaných žáků pouze jeden z nich (ZV) odpověděl, že není potřeba znát žádný cizí jazyk. Dokonce ani angličtinu většina žáků nepovažuje za dostačující, neboť znalost jednoho cizího jazyka označilo jako přiměřené množství pouze 8 % žáků ZV a 13 % žáků SV. Většina žáků se pak domnívá, že by člověk měl být schopen dohovorit se kromě mateřského jazyka ještě dvěma dalšími jazyky. Tento názor sdílí 63 % žáků ZV a 48 % žáků SV. Vystává zde samozřejmě otázka, zda žáci nabyli tohoto názoru na základě svého vlastního zhodnocení situace ve společnosti či proto, že důvěřují rámcovým vzdělávacím programům, které jim dva cizí jazyky předepisují jako povinné, tedy lze předpokládat jako pro život potřebné. Z výsledků pak rovněž vyplývá, že žáci středních škol považují cizí jazyky za natolik hodnotné, že 25 % z nich označuje za optimální znát cizí jazyky ne dva, ale hned tři. Nárůst u žáků SV může být způsoben především vyšší mentální vyzrálostí žáků, lepší orientací na trhu práce a častějším kontaktem s cizinci na internetu či ve svém okolí.

Naprostá většina žáků (s výjimkou čtyř) uvedla v pořadí významnosti daného jazyka na prvním místě angličtinu. Ruštinu pak žáci v nabídce angličtina, francouzština, němčina, ruština, španělština zařazovali nejčastěji na druhé nebo třetí místo (viz graf č. 3). Na středních školách však ruštinu žáci považují za méně významnou než žáci na nižším stupni vzdělávání. Z nabídky všech jazyků žáci před ruštinu kromě angličtiny nejčastěji stavěli němčinu, případně v nižší míře španělštinu. Francouzštinu, ačkoliv je to především na středních školách jeden ze tří nejčastěji nabízených dalších cizích jazyků, většina žáků považuje za nejméně významnou. Vzhledem k tomu, že dotazníkové šetření proběhlo výhradně mezi žáky učícími se ruský jazyk, mohou být názory žáků ovlivněny tím, že ruštině, jakožto sobě blízkému jazyku, přiřkládají vyšší význam, než jaký by přiřkládal celkový vzorek populace v dané věkové kategorii.

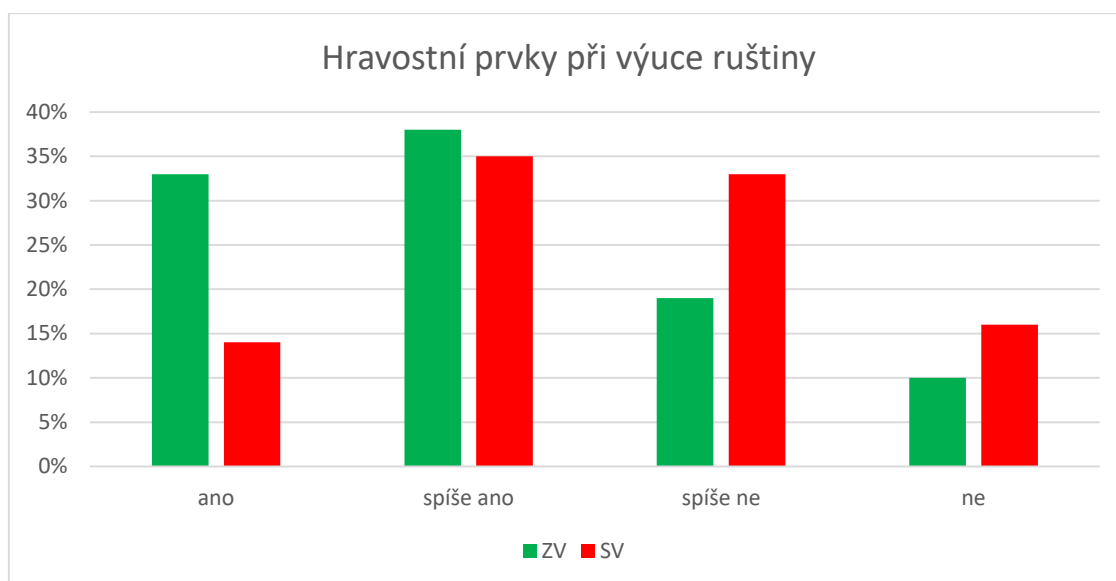


Graf 3 - Graf zobrazující význam ruštiny přidělený žáky ve srovnání s dalšími jazyky (AJ, NJ, FJ, SJ)

5.3 Postoje žáků k výuce ruštiny na ZŠ a SŠ

Mezi učiteli i odborníky v oblasti lingvodidaktiky se názory na způsob vedení hodin dalšího cizího jazyka různí. Někteří zastávají názor, že hodiny dalšího cizího jazyka by měly být stejně náročné jako hodiny cizího jazyka (angličtiny). Jiní se naopak domnívají, že by další cizí jazyk měl být vyučován hravější formou a žáci by tak neměli být přetěžováni složitými jazykovými prostředky, naopak by měl v centru výuky stát pouze rozvoj komunikační kompetence. Někteří vyučující se dokonce při výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka na základních školách rozhodli vůbec nevyučovat azbuku a hodiny zakládají pouze na ústní komunikaci. Jiní učitelé zase ustupují od výuky psacího písma a učí žáky psát pouze tiskací azbukou. Podrobněji se této problematice věnuje kapitola číslo 6 praktické části této práce.

Žáci se k rozdílům ve výuce anglického a ruského jazyka staví na obou stupních vzdělávání různě. Většina žáků na základním stupni vzdělávání (79 %) se domnívá, že by výuka ruského jazyka měla být méně náročná a hravější než výuka anglického jazyka. Na středních školách se však situace výrazně mění, tam se přesná polovina respondentů, totiž 49 % žáků domnívá, že by výuka ruštiny neměla být méně náročná než výuka anglického jazyka, případně že by spíše neměla být méně náročná. Procentuálně je na středních školách stejně zastoupen názor, že by výuka dalšího cizího jazyka naopak měla (nebo spíše měla) být hravější a méně náročná než výuka angličtiny.



Graf 4 - Graf zobrazující názory žáků na hravostní prvky ve výuce ruštiny na ZŠ a SŠ

Z grafu č. 4 rovněž vyplývá, že nejvyšší procento žáků středních škol zvolila buď možnost spíše ano, nebo možnost spíše ne, totiž že nejsou jasně rozhodnuti ani pro možnost ano, ani pro možnost ne. U základního vzdělávání se žáci významně přiklání k hravější náplni vyučovacích hodin ruštiny, na což může mít vliv především nižší mentální vyspělostí žáků, hravějším vedením výuky ve všech předmětech a širšímu intelektovému spektru dotazovaných žáků. Na střední škole si naopak žáci vzhledem k vyššímu věku, vyšší mentální vyspělosti a s ohledem na blížící se maturitní zkoušku, případně pak přijímací zkoušky na vysokou školu a následné vysokoškolské studium či práci na kancelářských (vyšších) postech více uvědomují význam systematické práce v hodinách. Hravostní prvky pak mohou považovat za méně efektivní způsob práce, navíc takový, který je spojován spíše s mladšími žáky.

Se způsobem vedení hodin cizího jazyka je neodmyslitelně spjat i výběr a způsob práce s učebnicí a dalšími didaktickými materiály a pomůckami. Na školách zapojených do dotazníkového šetření žáci pracují s učebními soubory *Поехали!*, *Класс, Радуга по-новому* a *Времена*.

Učebnici *Поехали!* používají žáci na dvou základních školách zapojených do tohoto průzkumu, na obou nižších gymnáziích a na jednom gymnáziu i v některých skupinách ve vyšších ročnících. S tímto učebním souborem je 88 % dotázaných studentů spokojeno nebo spíše spokojeno. Na uvedené učebnici žáci oceňují především její hravost, zastoupení velkého množství písniček, jazykolamů, pohádek a básniček, české instrukce u cvičení, česky psanou výslovnost a barevné označení pravidel a pouček.

Negativně se naopak staví k její nepřehlednosti a k faktu, že slovní zásoba je uvedena pouze v pracovním sešitě, nikoliv v učebnici. Někteří žáci rovněž uvedli, že lekce obsahují velké množství gramatiky a slovní zásoby, některým se pak nelíbí, že je učebnice sice hravá, ale příliš dětská vzhledem k dané věkové skupině uživatelů.

Učebnici *Класс* používají na obou gymnáziích žáci vyššího gymnázia a na jednom gymnáziu i žáci v některých skupinách nižšího gymnázia. Dotazovaní žáci uvedli, že 87 % z nich je s touto učebnicí spokojeno nebo spíše spokojeno. Pozitivně se dotazovaní žáci staví k přehlednosti učebnice, moderním ilustracím, k přítomnosti slovníku, k tomu, že pracovní sešit a učebnice jsou zabudovány do jedné knihy, k přítomnosti informačních tabulek se zajímavostmi, k zdůraznění důležitých informací tučným písmem a k přítomnosti CD v knize. Negativně naopak hodnotí chybovost učebnice, její vysokou cenu a časté opakování principu jednotlivých cvičení (ačkoliv jsou žáky oceňována za hravost a nápaditost).

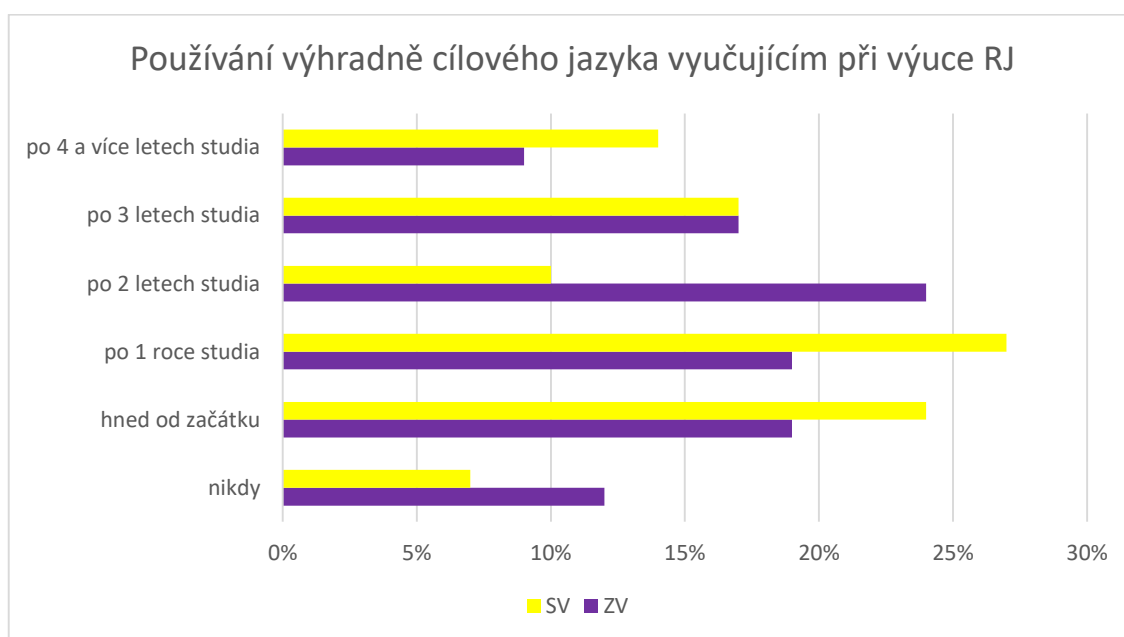
Učební soubor *Радыга по-новому* používají žáci pouze jedné základní školy a žáci obchodní akademie. Dotazovaní žáci jsou na obou typech škol s touto učebnicí spokojeni či spíše spokojeni (celkem 79 %), výraznější rozdíl mezi základní a střední školou nebyl zaznamenán. Žáci na této učebnici nejvíce oceňují její grafické zpracování (hodně barev, obrázky, fotografie) a především pak strukturu a přehlednost jednotlivých lekcí (slovní zásoba, text, cvičení, barevně odlišená sekce s objasněním gramatiky). Dále kladně hodnotí označování přízvuků v učebnici, kvalitu nahrávek a interaktivní verzi učebnice. Naopak kriticky se žáci staví k vysoké náročnosti gramatiky a velkému množství slovní zásoby, k tomu, že gramatika není objasňována v češtině, že zadání úkolů není v češtině a že některá pro život podstatná témata jsou podle učebnice vyučována až později, než by žákům přišlo adekvátní.

Učební soubor *Времена* používají žáci jen na jedné z dotazovaných základních škol a 70 % dotázaných žáků je s tímto souborem spokojeno či spíše spokojeno. Žáci oceňují především ilustrace, hravost cvičení a způsob objasnění gramatiky. Respondenti naopak negativně hodnotí absenci českého překladu u slovní zásoby, nepřehlednost uspořádání cvičení a textů na stránce a nekvalitní vazbu učebnice.

U položky týkající se pozitivních a negativních aspektů používaných učebních souborů 30 % žáků uvedlo, že jim na formě učebnice příliš nezáleží, případně že se nedokáží k pozitivním a negativním aspektům daného učebního souboru vyjádřit. Některé pohledy na učební soubory zabývající se ruským jazykem lze generalizovat. Žáci na učebnicích oceňují jasnou a logickou strukturu, slovní zásobu ke každé lekci

přeloženou do mateřského jazyka, hravost učebnice a nápaditost cvičení, moderní ilustrace, gramatiku vysvětlenou v češtině a jasně a přehledně zpracovanou. Žáci rovněž často uvádí, že by se jim líbilo, kdyby se učili psát stejným písmem, jakým by byla napsána učebnice, kterou používají (psací/tiskací azbuka). Špatně čitelná je pro některé žáky i azbuka psaná kurzivou, která je v některých učebních souborech využívána.

Dalším aspektem výuky cizích jazyků je jazyk používaný v rámci vedení vyučovacích hodin. 90 % respondentů uvedlo, že vyučující používá cílový jazyk, totiž ruštinu k uvedení hodiny, zápisu data a tématu, při zadávání úkolů a chválení žáků za splnění úkolů. 93 % vyučujících pak gramatiku objasňuje v českém jazyce a složitější úkoly a organizační záležitosti vyřizuje rovněž v mateřském jazyce žáků. Velmi se pak různil pohled žáků vyučovaných ve stejné skupině a stejným učitelem na to, zda jejich vyučující mluví v hodině spíše rusky, nebo ne. Odpovědi žáků byly obzvláště na základních školách natolik ovlivněny subjektivními pocity daného jedince, že jsou výsledky vyhodnocení dané položky naprosto neprůkazné. Žáci sami nakonec nemají jednotný názor ani na to, od jakého ročníku by měl vyučující (pokud vůbec) komunikovat se žáky pouze v ruštině. Na středních školách se nejvíce studentů přiklání k tomu, aby se tomu tak stalo po prvním roce studia ruštiny či hned od začátku. Na základních školách se žáci nejvíce přiklání k vedení ruštiny v cílovém jazyce po dvou letech studia. Pro srovnání je vyhodnocení získaných údajů zobrazeno v grafu č. 5.



Graf 5 – Používání výhradně cílového jazyka vyučujícím při výuce RJ

5.4 Žáci se specifickými poruchami učení

Při charakterizování spektra žáků, kteří si jako další cizí jazyk zvolí ruštinu, bývají téměř vždy jmenováni žáci se specifickými poruchami učení, což bývá zdůvodňováno tak, že takový žák bude v ruštině nejspíše hledat tu nejsnazší cestu vzhledem k její podobnosti s češtinou. Ruština pak těmto žákům bývá často i doporučována vyučujícími, ačkoliv s sebou nese nutnost naučit se nové písmo – azbuku, která může obzvláště dysgrafikům, respektive dyslektikům postavit do cesty nemalé překážky při studiu.

Z celkového počtu respondentů základního vzdělávání zapojených do dotazníkového šetření 18 % uvedlo, že trpí nějakou formou specifické poruchy učení. U středoškoláků přítomnost specifické poruchy učení uvedlo 11 % respondentů. Na základních školách a na SOŠ jsou žáci s SPU zastoupeni čtyřikrát častěji než na gymnáziích. Vzhledem k tomu, že většina žáků typ poruchy nespécifikovala, budou v této analýze shrnovány všechny typy poruch pod souhrnné označení specifické poruchy učení (SPU).

Podle analýzy dat ve Statistické ročence školství⁹⁶ mělo ve školním roce 2016/17 specifickou poruchu učení 8 % všech žáků základního vzdělávání a 4 % všech žáků středního vzdělávání. Při porovnání těchto údajů s údaji o počtu žáků s SPU v rámci žáků studujících ruštinu je patrné, že zastoupení žáků s SPU je o 10 % vyšší ve skupině žáků učících se ruský jazyk než v celkové populaci žáků ZV. U středoškoláků lze pozorovat stejný trend, rozdíl zde činí 7 %. Tyto údaje tedy potvrzují, že se žáci s SPU často učí ruštinu jako další cizí jazyk, neboť v rámci základního vzdělávání je mezi žáky učícími se ruský jazyk více než dvojnásobný počet žáků s nějakou formou SPU než v celkové populaci žáků daného vzdělávacího stupně.

Při analýze faktorů zohledňovaných žáky se specifickými poruchami učení při výběru ruštiny jako dalšího cizího jazyka jich 88 % uvedlo, že k výběru ruštiny jasně přispěl fakt, že se jedná o jazyk slovanský, tedy češtině příbuzný a subjektivně pocíťovaný jako jednoduchý. V celkové populaci žáků základního vzdělávání tento faktor ovlivnil 82 % respondentů. Jako hlavní důvod výběru ruštiny jako dalšího cizího jazyka uvedlo její podobnost s češtinou 34 % žáků ZV s SPU, respektive 32 % žáků SV

⁹⁶ srov. MŠMT: Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele, 2017, online.

s SPU. U celkové populace jsou obě hodnoty nižší a rozdíl je patrný především u žáků středního vzdělávání – 30 % žáků ZV a 23 % žáků SV.

Z číselných údajů lze tedy usuzovat, že žáci s SPU se nechají podobností ruštiny a češtiny ovlivňovat při výběru více než žáci bez SPU, ale rozdíl zde především na základních školách není markantní. Na středních školách už je tento rozdíl mezi žáky s SPU (89 % respondentů) a celkovou populací (75 % respondentů) vyšší. K rozdílným hodnotám mezi základním a středním vzděláváním může docházet například proto, že žáci při přechodu na střední školu více zvažují rizika volby některých předmětů ve svém studiu, někteří žáci pak při přechodu na nový typ školy další cizí jazyk mění, případně se naopak po zkušenostech s ruštinou utvrzují ve výhodách volby jazyka podobného jejich mateřštině. S tímto průběhem vývoje koreluje i vývoj údajů o hlavním důvodu volby ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka.

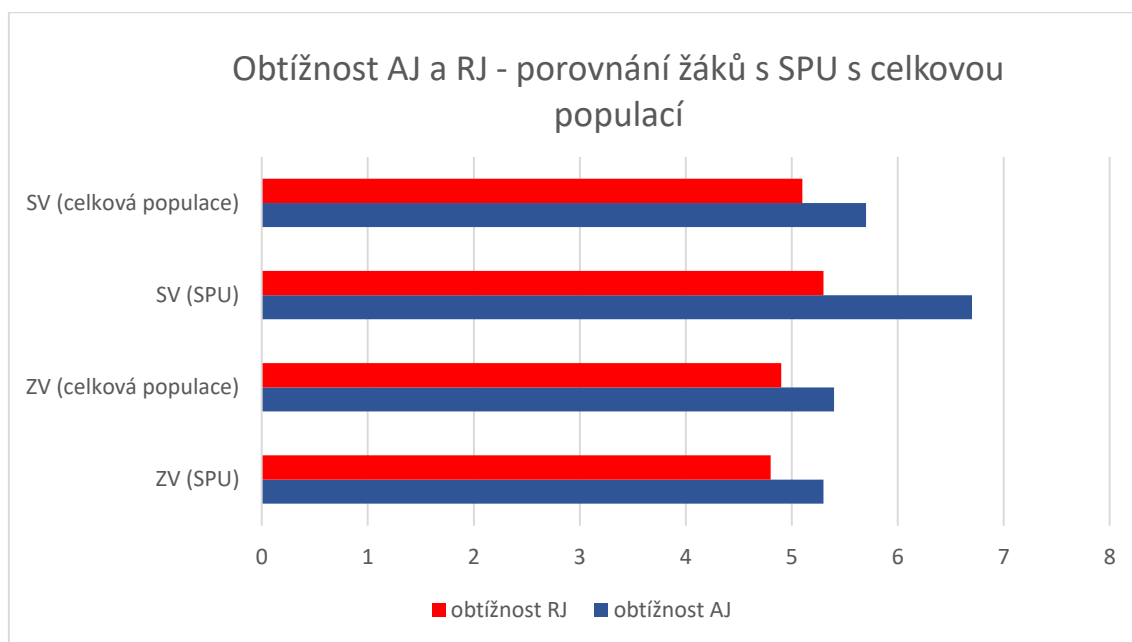
Dalším aspektem výběru ruštiny jako dalšího cizího jazyka je nutnost naučit se nový typ písma – azbuku. Tento faktor může působit demotivačně, a to především u žáků, kteří trpí dysgrafií či dyslexií. Těmto žákům působí obtíže i psaní latinky a čtení textů v jejich mateřštině, proto lze předpokládat, že by se dalšího typu písma mohli při výběru ruštiny jako dalšího cizího jazyka obávat. Z průzkumu však vyplývá, že obavy z azbuky mají žáci základního vzdělávání s SPU dokonce nepatrně menší než celková populace žáků na tomto stupni vzdělávání (pouze 30 % žáků celkové populace má nebo spíše má obavy z azbuky, 29 % žáků s SPU má nebo spíše má obavy z azbuky). Na středních školách je situace srovnatelná, zde ale na rozdíl od ZV má o 1 % více žáků s SPU obavy z azbuky než žáci v rámci celkové populace.

Rozdíly mezi oběma skupinami jsou tedy zanedbatelné, proto lze ze získaných dat vyvodit, že azbuka při výběru dalšího cizího jazyka na žáky s SPU nepůsobí jako silnější negativní faktor než na žáky celé populace v rámci dané věkové kategorie. Naopak 12 % žáků s SPU uvedlo, že azbuka byla hlavním důvodem, proč si zvolili ruštinu jako další cizí jazyk. V celkové populaci tuto informaci uvedlo 7 % žáků základního vzdělávání. Z těchto údajů lze usuzovat, že azbuka na některé žáky s SPU naopak působí motivačně. Tito žáci si dokonce mohou vytvořit očekávání, že by jim azbuka mohla přinést možnost znovu začínat na stejné úrovni (tedy od úplných začátků psaní a čtení) jako jejich spolužáci bez SPU. Na střední škole je situace odlišná, tam azbuku jako hlavní důvod výběru ruštiny jako dalšího cizího jazyka neuvedl ani jeden respondent s SPU, z celkové populace žáků SV ji jako klíčový důvod výběru uvedlo 6 % dotazovaných. Lze předpokládat, že žáci s SPU na středních školách již mají

s azbukou zkušenosti a chápou, že pro ně nový typ písma spíše přináší další komplikace než možnost vyrovnat se v psaní či čtení žákům bez SPU. Zároveň u středoškoláků již většinou opadá nadšení pro nové a neznámé věci, které je pro žáky nižších věkových kategorií typické.

Při hodnocení obtížnosti anglického a ruského jazyka respondenti, kteří mají nějakou formu SPU, v tomto dotazníkovém šetření uvedli, že na stupnici obtížnosti od 1 do 10 (1 = minimální obtížnost, 10 = maximální obtížnost) v průměru hodnotí angličtinu stupněm 5,3 v rámci základního vzdělávání a 6,7 v rámci středního vzdělávání. Oproti celkové populaci dotazovaných žáků ZV žáci s SPU hodnotí angličtinu jako jednodušší, žáci SV naopak jako výrazně složitější. Rozdíl by mohl být způsoben například tím, že vzhledem ke koncentraci a věku žáků s SPU na základních školách bývá často s těmito žáky na tomto stupni vzdělávání více pracováno a vyučující jim v rámci hodin více uzpůsobují vzdělávací plán, výklad a celkové vedení hodiny. Při výuce i při hodnocení pak bývá k přítomnosti SPU u žáka přihlíženo. Žák tedy může subjektivně pociťovat, že daný cizí jazyk není tak náročný, jak očekával. Na středních školách už ale nebývá obvykle k SPU přihlíženo takovým způsobem jako na školách základních, proto zde žáci s těmito poruchami mohou subjektivně pociťovat velký rozdíl v obtížnosti oproti základní škole.

U ruštiny lze pozorovat stejný vývojový trend jako u angličtiny, nicméně rozdíl v subjektivním pocitu obtížnosti daného jazyka při přechodu na střední školu není tak markantní jako u angličtiny. Žáci s SPU v rámci základního vzdělávání hodnotí ruštinu stupněm 4,8, žáci středního vzdělávání potom stupněm 5,3. Porovnání obou jazyků a žáků s SPU oproti celkové populaci vybraných věkových skupin je znázorněno v grafu č. 6.



Graf 6 - Subjektivní obtížnost AJ a RJ - porovnání žáků s SPU s celkovou populací žáků ZV a SV

5.5 Celkové shrnutí zjištěných výsledků

Výsledky analýzy dat získaných dotazníkovým šetřením provedeným v rámci praktické části této diplomové práce lze shrnout do následujících tvrzení. Hlavními důvody pro volbu ruštiny jako dalšího cizího jazyka jsou na základních i středních školách především jednoduchost ruštiny na základě její podoby s češtinou (30 % respondentů ZV a 23 % respondentů SV) a obliba ruštiny na základě její zvučnosti a jazykové přitažlivosti (28 % respondentů ZV a 25 % respondentů SV). Nelze tedy jednoznačně potvrdit tvrzení, že ruštinu si žáci vybírají především pro její podobnost s češtinou (jednoduchost), neboť u středoškoláků tento faktor není tím nejvíce zastoupeným a na základních školách je sice nejmarkantněji zastoupen, ale jen těsně ho následuje další silný faktor. Ani jeden z nejčastěji uváděných důvodů navíc není zastoupen natolik silně, aby se o něm dalo hovořit jako o majoritním důvodu výběru (ani k jednomu údaji se totiž nehlásí více než 30 % respondentů).

Dále tento průzkum vyvrací tvrzení, že si ruský jazyk vybírají především žáci, kteří cizí jazyky nemají rádi, neboť 79 % žáků základního vzdělávání (77 % SV) uvedlo, že cizí jazyky buď má, nebo spíše má rádo. V rámci základního vzdělávání navíc patří ruský jazyk mezi tři nejoblíbenější předměty u 37 % žáků, na střední škole pak (zřejmě z důvodu náročnější probírané látky a menší hravosti v hodinách) u 23 % žáků.

K náročnosti hodin ruského jazyka v porovnání s hodinami anglického jazyka se žáci základního a středního vzdělávání staví různě. 79 % žáků ZV v dotazníkovém šetření uvedlo, že by hodiny dalšího cizího jazyka měly být méně náročné a více hravé než hodiny (prvního) cizího jazyka. Na středních školách tento názor však sdílí už jen 49 % dotázaných žáků.

V otázce náročnosti anglického a ruského jazyka 51 % žáků základního vzdělávání, respektive 50 % žáků středního vzdělávání uvedlo, že považují angličtinu za náročnější jazyk než ruštinu. V průměru ji na stupnici od 1 do 10 hodnotí číslem 5,4 v rámci ZV a 5,7 v rámci SV. 33 % žáků na obou stupních vzdělávání považuje ruštinu za náročnější než angličtinu a její obtížnost hodnotí na stupnici od 1 do 10 hodnotou 4,9 v rámci ZV a 5,1 v rámci SV. Subjektivní pocit náročnosti ruštiny i angličtiny s přechodem na střední školu tedy mírně stoupá.

S učebními soubory používanými ve výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka je spokojeno průměrně 81 % respondentů. Nejvyšší spokojenost vykazuje učební soubor *Поехали!* (88 % dotázaných). Na učebních souborech pak žáci obecně oceňují jasnou a logickou strukturu lekce, nápaditost cvičení, hravost učebnice, moderní ilustrace, dvojjazyčnou slovní zásobu u každé lekce (tzn. slovní zásobu opatřenou překladem do mateřského jazyka) a přehledně vypracovanou gramatiku objasněnou v českém jazyce.

Dotazníkové šetření dále potvrzuje tvrzení, že si ruštinu častěji volí žáci se specifickými poruchami učení. Jejich zastoupení mezi žáky učícími se ruský jazyk je v obou stupních vzdělávání výrazně vyšší než v celkové populaci v rámci ZV a SV. Tito žáci pak častěji než celková populace žáků jako hlavní důvod výběru ruštiny jako dalšího cizího jazyka uvádí její jednoduchost na základě podobnosti s češtinou. Markantnější je tento důvod u žáků středních škol. Značná skupina žáků s SPU v rámci základního vzdělávání rovněž volí ruštinu kvůli možnosti naučit se nové písmo. Zde svou roli mohou sehrávat zvědavost vlastní věku žáků a výzva vyrovnat se při učení nového písma vrstevníkům bez určitých forem SPU.

6 Postoje učitelů k výuce RJ jako dalšího cizího jazyka

Tato kapitola se zabývá analýzou dat získaných v rámci dotazníkového šetření provedeného mezi učiteli ruského jazyka na základních a středních školách v českém školním prostředí. Vzorek respondentů byl vybrán zcela náhodně, a to proto, aby byla zajištěna diverzita dotazovaných. Průzkum tedy zahrnuje pedagogy ze škol napříč všemi kraji České republiky. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 55 vyučujících, z nichž 47 % působí na základní škole, 38 % na gymnáziích a 15 % na střední odborné škole.

Učitelství ruštiny či ruský jazyk jako filologický obor má na vysoké škole vystudováno 93 % respondentů. 58 % dotazovaných má více než pětadvacetiletou pedagogickou praxi a 25 % respondentů ve školství působí více než šestnáct let. Tři dotazovaní mají pedagogickou praxi kratší než dva roky. Mezi rodilé mluvčí se řadí sedm procent dotazovaných.

Dotazníkové šetření probíhalo v září a říjnu 2017. Pedagogové dotazník vyplňovali anonymně, a to bez časového omezení. Dotazník se skládá z deseti otevřených otázek, které si kladou za cíl získat data, jejichž analýzou bude možné zhodnotit postoje učitelů k výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka na základních a středních školách. Nedílnou součástí dotazníku jsou základní informace o učiteli, na jejichž základě jsou získaná data analyzována. Dotazník pro vyučující je uveden v příloze této práce (příloha B).

6.1 Volba ruštiny jako dalšího cizího jazyka

Další cizí jazyk si žáci základního vzdělávání povinně volí z nabídky dané školy, a to nejpozději od osmého ročníku základní školy (analogického ročníku víceletých gymnázií). Pokud škola disponuje časovými a personálními možnostmi, může další cizí jazyk zařadit do své výuky už v dřívějších ročnících. Na středních školách se poté zařazení dalšího cizího jazyka a jeho časová dotace liší podle RVP pro daný obor. Zatím existuje rovněž možnost, aby škola požádala o výjimku a nemusela (především z personálních důvodů) další cizí jazyk zařazovat vůbec. Podrobněji se problematice výuky dalšího cizího jazyka věnuje kapitola 1.3.3 teoretické části této diplomové práce.

Vzhledem k tomu, že povinná výuka dalšího cizího jazyka je v českém školním prostředí stále ještě pocíťována jako novinka, velmi často bývá diskutovaným tématem

mezi učiteli a dalšími pedagogickými odborníky otázka, zda bylo správné povinně další cizí jazyk na základních školách zavádět a pokud ano, tak od jakého ročníku.

Respondenti dotazníkové šetření provedeného mezi vyučujícími ruského jazyka se svou nadpoloviční většinou kloní k tomu, že by cizí jazyk na základních školách měl být povinně zaváděn (62 % dotázaných). 65 % z této skupiny učitelů se pak kloní k tomu, aby byl další cizí jazyk zaváděn od šestého či sedmého ročníku. Čtyři dotázaní vyučující by další cizí jazyk zaváděli dokonce už dříve než v pátém ročníku základní školy. Jasně ne vyslovilo povinné výuce dalšího cizího jazyka na základních školách 27 % respondentů. Ostatní pedagogové si nejsou zcela jisti, zda v dané otázce převažují pozitivní či negativní argumenty. Vyučující často zmiňovali, že by ideálním stavem bylo povinně zahrnovat další cizí jazyk do nabídky povinně volitelných či volitelných předmětů na druhém stupni základní školy, případně zavádět ho jen pro žáky s průměrným či nadprůměrným IQ a ostatním žákům místo dalšího cizího jazyka zavést povinně předmět zabývající se manuálními pracemi či posílit výuku českého nebo anglického jazyka. Negativně se dotazovaní vyučující rovněž staví k faktu, že na středních školách velmi často chybí návaznost studia ruštiny a žáci tak musí buď přestoupit na studium jiného jazyka, nebo s ruštinou znovu začínají od úplných začátků.

S počátkem studia dalšího cizího jazyka je úzce spjata motivace při jeho výběru. Pedagogové zapojení do tohoto průzkumu se domnívají, že nejčastějším důvodem výběru ruštiny jako dalšího cizího jazyka je domnělá představa o jednoduchosti ruštiny jakožto slovanského jazyka, tedy češtině příbuzného a svou strukturou podobného jazyka. Tento faktor uvedlo 85 % dotázaných vyučujících. Druhým nejčastěji zmiňovaným argumentem pro výběr ruštiny je fakt, že ruštinu kdysi studovali rodiče žáků a žáci se tak domnívají, že jim s daným jazykem mohou rodiče pomoci. Jako kritérium výběru uvedlo tuto možnost 35 % dotázaných. Třetím nejčastěji zmiňovaným faktorem ze strany učitelů je využitelnost ruštiny a její význam pro budoucí profesi žáků či vysokoškolské studium v určitých oblastech. Tento faktor uvedlo 20 % respondentů. Mezi pedagogy působícími na základních školách a gymnáziích či SOŠ nebyl při vyhodnocování této položky shledán rozdíl v přístupu k odpovědím, proto se výše uvedené údaje vztahují ke všem dotazovaným bez ohledu na typ školy, na němž působí.

Při porovnání analýzy dat získaných z dotazníkového šetření mezi pedagogy a mezi žáky bylo zjištěno, že pedagogové mírně přeceňují význam faktoru domnělé jednoduchosti ruštiny na základě její podobnosti s češtinou. Tento faktor uvedlo 85 % vyučujících, ale jen 79 % všech žáků zapojených do průzkumu. Význam faktoru pomoci

rodičů, kteří se ruštinu dříve sami učili, naopak učitelé podceňují, neboť pouze 35 % z nich ho uvedlo jako aspekt ovlivňující výběr, zatímco v řadách žáků ho uvedlo 60 % respondentů z celkového počtu. Silně přeceněn byl ze strany vyučujících i faktor využitelnosti ruštiny v budoucnu (20 % dotázaných pedagogů), neboť o tomto aspektu žáci při výběru ruštiny příliš nepřemýšlí (uveden pouze necelými 2 % žáků), ačkoliv si později tento potenciál ruštiny velká část z nich začne uvědomovat. Vyučující často opomíjejí i pozitivní vliv libozvučnosti a jazykové přitažlivosti ruského jazyka (79 % žáků, 18 % vyučujících) a vliv azbuky jako nového typu písma (41 % žáků a 5 % pedagogů). Ostatní faktory zmiňované vyučujícími byly shodné s faktory uváděnými žáky a rozdíl v jejich četnosti mezi oběma skupinami je zanedbatelný.

6.2 Přístup k výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka

Vyučující dalších cizích jazyků se s přístupem k výuce daného jazyka museli začít vypořádávat před relativně krátkou dobou, neboť v dřívějších letech sice byl další cizí jazyk na většině základních škol vyučován, ale pouze jako volitelný či povinně volitelný předmět, který si většinou vybírali žáci se zájmem o cizí jazyky. V současné době jsou k volbě dalšího cizího jazyka žáci nuceni, takže se vyučující tohoto předmětu musí nově postavit situaci, kdy mají ve skupině jak žáky se zájmem o tento předmět, tak žáky, kteří byli k volbě přinuceni a kteří už tak bojují s jazykem mateřským a prvním cizím.

V průzkumu provedeném v této diplomové práci projeví vyučující protichůdné názory na porovnání výuky prvního cizího jazyka (angličtiny) a ruštiny jako dalšího cizího jazyka. 35 % pedagogů působících na základních školách zastává názor, že by výuka obou jazyků měla být vedena stejným způsobem a že by na žáky měly být kladeny stejné nároky (samozřejmě správně zvolené k časové dotaci a dané jazykové úrovni). Styl práce by však měl být u obou předmětů stejný. Na středních školách se k tomuto názoru přiklání více vyučujících, a to dokonce nadpoloviční většina (59 % dotázaných středoškolských pedagogů). Ostatní dotázaní vyučující (ZŠ – 65 % a SŠ – 41 %) naopak zastává názor, že by výuka ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka měla být méně náročná než výuka cizího jazyka (angličtiny). Tito pedagogové uvádí, že by se ve výuce dalšího cizího jazyka měl vyučující zaměřovat především na rozvoj komunikační kompetence, slovní zásobu běžných řečových situací, na realie a poznávání nové

kultury. Výuka by měla klást výrazně nižší důraz na gramatiku a měla by obsahovat velké množství hravostních prvků (křížovky, pexesa, hry, videa, pohádky, písničky atd.)

Při porovnávání názorů žáků a pedagogů na jednotlivých stupních vzdělávání lze pozorovat velmi obdobné postoje u obou skupin respondentů, a to především na středních školách. Tam se 49 % žáků domnívá, že by na výuku ruského jazyka měla být kladena nižší náročnost než na výuku anglického jazyka, u pedagogů je to 41 % dotázaných. Na základních školách se žáci rovněž kloní k hravosti výuky ruského jazyka častěji než vyučující (79 % žáci a 65 % vyučující). Výsledky však dokazují, že názory vyučujících i žáků jsou na tuto problematiku velmi podobné.

Významným faktorem ovlivňujícím přijetí jakéhokoliv předmětu žákem (obzvláště pak dalšího cizího jazyka žákem s nezájmem o jazyky) je správné zapojení motivačních prvků do výuky. Vyučující zapojení do tohoto průzkumu uvedli, že nejčastěji motivují své žáky výukou ruských reálií a kultury, zdůrazňováním významu a budoucnosti ruštiny, tedy její využitelnosti v životě žáka, využíváním autentických materiálů ve výuce (tisk, knihy, předměty), hravostními prvky (zpěv, jazykolamy, říkanky, pohádky), orientací na oblast zájmu daného žáka a zadáváním úkolů z dané oblasti (individualizace výuky), příjemnou atmosférou bez zbytečného stresu a propojováním ruštiny s dalšími předměty (mezipředmětovými vztahy s dějepisem, zeměpisem, občanskou výchovou). Některé školy, jejichž pedagogové byli zapojeni do průzkumu (59 % středních škol a 20 % základních škol), pak žákům zprostředkovávají nějakou formu kontaktu s rodilými mluvčími, a to ve formě turistických pobytů v Rusku, návštěvy v RSVK či besed s rodilými mluvčími pořádanými přímo na dané škole. Část škol (80 % základních škol a 41 % středních škol) však tyto možnosti nenabízí, tedy kontakt s rodilými mluvčími žákům nezprostředkovává žádným způsobem.

Pro některé žáky tak zůstávají jediným kontaktem s ruštinou hodiny ruského jazyka. Role učitele (způsob jeho práce s jazykem, on jako vzorový model jazyka a materiály, se kterými v hodinách pracuje) zde pak hraje klíčovou roli v celkovém rozvoji ruštiny u daného žáka. 94 % vyučujících zapojených do průzkumu uvádí, že se snaží vést hodiny ruského jazyka v ruštině a k češtině se většina z nich uchyluje jen při objasňování nové gramatiky či vysvětlování složitějších úkolů. I přes tento údaj se ale 38 % vyučujících na základních školách domnívá, že by hodiny ruštiny měly být v cílovém jazyce vedeny až na střední škole. U žáků je tento postoj ještě dominantnější, neboť 50 % respondentů ZV uvedlo, že by další cizí jazyk měl být v cílovém jazyce

veden až po více než dvou letech studia, což standardně odpovídá přechodu na SŠ (pokud je jazyk vyučován od 8. ročníku ZV). Pouze 19 % vyučujících ZV se kloní k názoru, že by měla být hodina vedena v ruštině od prvního roku studia, což koresponduje i s názory žáků ZV, z nichž se rovněž 19 % kloní k tomu, aby byla výuka vedena v cílovém jazyce hned od prvního roku studia. Na středních školách panují mezi vyučujícími dva dominantní názory na to, kdy začít vést hodinu ruského jazyka v cílovém jazyce. 31 % středoškolských pedagogů zastává názor, že by tomu tak mělo být po dosažení úrovně A2, 27 % vyučujících se kloní k tomu, aby byly hodiny vedeny v ruštině už od samého počátku studia. V posledním zmíněném bodě se žáci s vyučujícími téměř shodují, neboť 24 % žáků SV se rovněž kloní k názoru, aby byl další cizí jazyk veden v cílovém jazyce už od počátku studia.

6.3 Didaktické materiály ve výuce ruštiny

Dnešní svět plný moderních technických zařízení poskytuje učitelům široké spektrum možností práce při výuce, a to nejen v hodinách cizích jazyků. Vyučující zapojení do tohoto průzkumu se k využívání ICT v hodinách ruského jazyka staví spíše pozitivně či neutrálně. Nikdo z vyučujících se nedomnívá, že by měly moderní technologie ve výuce cizích jazyků zásadní vliv na efektivitu učení žáků, ale kladně je hodnotí jako motivační faktor, jako oživení hodiny a zdroj poslechu rodilých mluvčích (videa, nahrávky). 11 % dotázaných pak hodnotí využívání ICT ve výuce cizího jazyka negativně, neboť hodinu zdržuje a odvádí pozornost žáků od rozvoje komunikační kompetence. 21 % vyučujících uvádí, že by s využíváním moderních technologií ve výuce mělo být zacházeno velmi obezřetně, neboť žáci jsou moderními technologiemi v dnešní době tzv. „přesyceni“ a cizí jazyk pro jejich další využívání není tak vhodný jako jiné školní předměty. 15 % pedagogů dále uvádí, že s využíváním moderních technologií ve výuce nemají zkušenosti, případně že je dostupných málo materiálů, které by mohli při hodinách např. na interaktivní tabuli využívat. 5 % pedagogů zároveň uvádí, že ICT ve výuce nevyužívají, neboť s nimi neumí vzhledem ke svému věku pracovat.

Kromě moderních technologií vyučující v hodinách ruského jazyka vždy využívají nejen vybraný učební soubor, ale i vlastní pracovní listy či materiály z internetu (DUMY, šablony apod.), fotografie, obrázky, mapy, slovníky, doplňkové hry (pexeso, bingo, křížovky apod.), videa, filmy či ukázky z uměleckých textů.

Vyučující často využívají i rusky psané noviny a časopisy (*Классный журнал, Давай, ELLE, Огонёк*) či ruské suvenýry, turistické průvodce, brožury a letáky.

Ačkoliv moderní technologie i další didaktické materiály přinášejí do výuky cizích jazyků diverzitu, motivační a hravostní prvky a celkově ji oživují, hlavním zdrojem, který bývá v hodinách cizího jazyka používán, jsou dosud stále učební soubory. V českém školním prostředí bývá nejčastěji na základních a středních školách pracováno s učebními soubory *Радуга по-новому, Поехали!, Класс а Классные друзья*. Každý z těchto titulů má své pozitivní i negativní aspekty a vyučující většinou během své pedagogické praxe pracovali s více než jedním učebním souborem, proto mají možnost porovnání a vytvoření si názoru na učební soubory ve výuce daného jazyka. Ne vždy ale nabídka učebnic na českém trhu uspokojí poptávku, a především názorové preference vyučujících. Ti mají na pozitivní a negativní aspekty učebnic pro výuku ruského jazyka vcelku jednotný názor, a to jak na základních, tak středních školách.

Postoje pedagogů k učebním souborům v ruském jazyce lze shrnout tak, že by vyučující rádi pracovali s učebnicí, která by měla jasnou a logickou strukturu, negativně se staví například k přítomnosti textů na začátku lekcí. Pozitivně je u učebnice *Класс* hodnoceno zpracování učebnice a pracovního sešitu do jedné knihy. Dále by vyučující ocenili, kdyby bylo s barvami, ilustracemi a dalšími vizuálními efekty pracováno funkčně a učebnice jimi nebyla přesycena. U textů vyučující oceňují dialogickou strukturu (např. v úvodních lekcích učebního souboru *Радуга по-новому*), srozumitelnost a délku odpovídající věku žáků. Dále by ocenili například odkaz na videa vztahující se k tématu textu. Významným faktorem je pro pedagogy u hodnocení kvality textu i jeho aktuálnost a reálnost (využitelnost slovní zásoby či gramatických struktur v reálném životě). Pozitivně se vyučující staví ke kvalitě audionahrávek a jejich srozumitelnosti už od nejnižších jazykových úrovní. Převážně kladně pedagogové rovněž oceňují přítomnost přepisu výslovnosti obtížnějších slov do latinky.

Kromě výše zmíněného vyučující od kvalitní učebnice ruského jazyka očekávají, že bude v dostatečné míře zaměřena na rozvoj všech řečových dovedností, v jejichž popředí bude stát rozvoj mluvení. Vyučující dále oceňují pestrost aktivit, jejich účelnost a zaměření na práci ve dvojicích. Oceňována jsou i zadání úkolů v českém jazyce.

Na učebních souborech, které jsou v současné době na českém trhu dostupné, vyučující nejvíce kritizují jejich nízkou úroveň didaktického zpracování a nedostatečné množství rozšiřujících materiálů ve srovnání s učebními soubory anglického jazyka.

Kritizována je v tomto ohledu především metodická příručka pro učitele. Negativně je hodnocena četnost témat, která jsou odtržena od reálného života žáků (Evropská unie, ekologie apod.) a naopak absence využitelných a zajímavých témat (např. jídlo) na nižších úrovních. Dále je kritizováno nízké zastoupení hovorové ruštiny v dialogích, nemoderní texty, špatně strukturované a zbytečně dlouhé lekce plné neúčelných a často příliš jednoduchých a monotónních cvičení. Z pohledu výkladu gramatiky je kritizována učebnice *Класс* za svoji zmatečnost a nepřehlednost. Některým vyučujícím nevyhovuje tzv. horizontální způsob prezentace gramatických jevů, tedy například nácvik pouze jednoho pádu. Často si vyučující stěžují na to, že výklad gramatiky svou náročností neodpovídá cvičením určeným k jejímu procvičování. Vyučující tak musí dohledávat či sami vytvářet cvičení jiná, účelná k procvičování konkrétních oblastí gramatiky.

Při porovnávání preferencí žáků a učitelů ve vztahu k učebnicím je patrné, že se obě skupiny svými názory shodují. Jak žáci, tak učitelé preferují jasně strukturované lekce, přehledně zpracovanou gramatiku, aktuálnost textů, moderní a funkční grafické zpracování knihy, využití přepisu výslovnosti náročnějších slov latinkou a zapracování učebnice a pracovního sešitu do jedné knihy. Rozdílný význam udělují obě skupiny jen některým oblastem. Žáci například kladou často důraz na způsob zpracování slovní zásoby v dané učebnici, čemuž vyučující v tomto výzkumu pozornost vůbec nevěnovali. Vyučujícím naopak více záleží na propojení témat textů, dialogů a cvičení s reálným životem a odpovídající úrovni žáků. Obě skupiny se však shodují, že učební soubory ruského jazyka nedosahují úrovně učebních souborů v jazyce anglickém, a to například rozsahem dostupných materiálů, jejich elektronickou podporou pro žáky i učitele a aktuálností témat (např. moderní technologie).

Závěr

Tato diplomová práce si stanovila za cíl zanalyzovat a pomocí výzkumných metod důkazně podložit, jaký typ žáků si volí ruský jazyk jako další cizí jazyk a jaký postoj zaujímají žáci učící se ruštinu k tomuto jazyku. Vedlejším cílem této práce bylo prozkoumání názorů a postojů vyučujících na základních a středních školách k výuce ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka. Důvodem k vypracování této práce je fakt, že v českém školním prostředí dosud nebyl proveden výzkum, který by se věnoval oblasti motivace při výběru ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka. Praktická část této práce tedy přináší data, která dokazují či vyvrací tvrzení, jež jsou laickou i odbornou veřejností používána ve vztahu k motivaci při výběru ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka.

Práce je rozdělena do dvou částí, a to do části teoretické a praktické. Teoretická část práce se zabývá postavením ruštiny v současném světě, historií a současným stavem výuky ruského jazyka v českém školním prostředí na základních a středních školách a požadavky, jež jsou na žáky kladeny rámcovými vzdělávacími programy v rámci výuky ruštiny jako dalšího cizího jazyka. Teoretická část práce se rovněž věnuje psycholingvistickým aspektům studia cizích jazyků, lingvodidaktickým aspektům výuky ruského jazyka a problematikou motivace žáků ke studiu ruského jazyka jako dalšího cizího jazyka.

Praktická část této práce se věnuje dvěma oblastem, a to postojům žáků a postojům učitelů k ruštině jako dalšímu cizímu jazyku na základních a středních školách v českém školním prostředí. Obě části práce vychází z dat získaných při dotazníkovém šetření, jež proběhlo mezi žáky a vyučujícími těchto stupňů vzdělávání ve školním roce 2017-2018.

Analýzou dat získaných v tomto dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že nejčastějšími důvody k výběru ruštiny jako dalšího cizího jazyka jsou u žáků základního vzdělávání (30 %) a středního vzdělávání (23 %) jednoduchost ruštiny na základě její podobnosti s češtinou a zvučnost či jazyková přitažlivost ruštiny (28 % ZV, 25 % SV). Vzhledem k tomu, že faktor subjektivně pocíťované jednoduchosti ruštiny na základě její podobnosti s češtinou je zastoupen maximálně 30 % respondentů, nelze jednoznačně potvrdit často používané tvrzení, že si žáci volí ruský jazyk právě z tohoto důvodu. U žáků středních škol dokonce tento důvod ani není nejmarkantněji zastoupen.

Analýza získaných dat rovněž vyvrací tvrzení, že si ruský jazyk volí především žáci, kteří nemají rádi cizí jazyky (a proto volí ten subjektivně nejjednodušší jazyk z nabídky školy). 79 % žáků základního vzdělávání a 77 % žáků středního vzdělávání totiž uvedlo, že cizí jazyky mají rádi, nebo spíše mají rádi. U 37 % žáků ZV a 23 % žáků SV dokonce patří ruský jazyk mezi tři nejoblíbenější školní předměty.

Dalším často diskutovaným tématem je rozdíl v přístupu k výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka a angličtiny jako (prvního) cizího jazyka. V této otázce se dotazovaní žáci a jejich vyučující názorově shodují, neboť 49 % žáků SV a 41 % pedagogů SV se domnívá, že by k ruštině mělo být přistupováno s nižšími nároky ze strany vyučujících a výuka by měla být vedena hravější formou. V rámci základního vzdělávání je tento názor zastoupen především u žáků ještě markantněji. Kloní se k němu totiž 79 % žáků základního vzdělávání a 65 % žáků středního vzdělávání.

Praktická část této práce se dále věnovala postojům dotazovaných žáků a učitelů k učebním souborům používaným v rámci výuky ruštiny jako dalšího jazyka na základních a středních školách v českém školním prostředí. S používanými učebními soubory je podle průzkumu spokojeno průměrně 81 % respondentů z řad žáků.

Žáci i vyučující preferují u učebních souborů jasně strukturované lekce, přehledně zpracovanou gramatiku, aktuálnost textů, moderní a funkční grafické zpracování knihy, využití přepisu výslovnosti náročnějších slov latinkou a zapracování učebnice a pracovního sešitu do jedné knihy.

Data získaná v rámci tohoto dotazníkového šetření dále potvrzují tvrzení, že si ruský jazyk jako další cizí jazyk často volí žáci s různými typy specifických poruch učení. Zastoupení žáků s SPU je totiž o 10 % vyšší ve skupině žáků, kteří se učí ruský jazyk, než u celkové populace žáků základního vzdělávání. U středního vzdělávání činí tento rozdíl 7 %. Žáci s SPU uvádí častěji než celková populace žáků, že si ruštinu jako další cizí jazyk zvolili z důvodu její subjektivní jednoduchosti na základě podobnosti s češtinou. Tato skupina žáků rovněž jako důvod výběru ruštiny častěji než celková populace žáků uvádí faktor azbuky jako nového písma k osvojení.

Z výzkumu dále vyplývá, že 62 % dotázaných pedagogů souhlasí s tím, aby byl další cizí jazyk na základních školách zaváděn jako povinný. Nejčastěji se pak tato skupina pedagogů (65 %) domnívá, že další cizí jazyk je adekvátní zavést jako povinný v šestém či sedmém ročníku základní školy a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií.

Tato práce tedy přináší výzkumem podložené důkazy pro potvrzení či vyvrácení výše uvedených tvrzení. Charakterem oblasti zaměření svého výzkumu je v českém školním prostředí tato diplomová práce unikátní, neboť poskytuje hlubší náhled do postojů žáků ke studiu a učitelů k přístupu k výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka. Výsledky, jež praktická část této práce předkládá, mohou být využity při zpracovávání nových učebních souborů pro výuku ruského jazyka či při tvorbě metodiky pro práci se žáky učícími se ruský jazyk jako další cizí jazyk, neboť u obou těchto činností je nezbytné znát aktuální stav postojů obou aktérů vyučovacího procesu v rámci daného předmětu, tedy jak postojů žáků, tak učitelů z praxe.

Seznam použitých informačních zdrojů:

Literární zdroje v anglickém jazyce

COOK, V., *Second Language Learning and Language Teaching*. Londýn : Hodde Education, 2008. 306 s. ISBN 978-0-340-95876-6.

COOK, V., SINGLETON, D. *Key Topics in Second Language Acquisition*. Bristol : CPI Group, 2014. 149 s. ISBN 978-1-78309-179-9.

CRYSTAL, D. *How Language Works*. Londýn : Penguin Group, 2006. 500 s. ISBN 978-0-141-01552-1.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : OUP, 1999. 327 s. ISBN 0-19-437081-X.

MURRAY, G., XUESONG, G., LAMB, T. *Identity, Motivation and Autonomy in Language Learning*. Bristol : Short Run Press, 2011. 266 s. ISBN 978-1-84769-372-3.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching – The Essential Guide to English Language Teaching*. Londýn : Macmillan Education, 2011. 414 s. ISBN 978-0-230-72984-1.

Literární zdroje v českém jazyce

FERNÁNDEZOVÁ, E.M., SMITHOVÁ CAIRNSOVÁ, H. *Základy psycholingvistiky*. Praha : Karolinum, 2014. 298 s. ISBN 978-80-246-2435-8.

HENDL, J. *Přehled statistických metod*. Praha : Portál, 2012. 736 s. ISBN 978-80-262-0200-4.

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988. 498 s.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1989. 232 s. ISBN 80-04-23487-9.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Academia, 2013. 209 s. ISBN 978- 80- 200-2274-5.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*. Praha : Grada, 2011. 200 s. ISBN 978- 80- 247- 3512-2.

JELÍNEK, S., OLIVERIUS, Z. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha : SPN, 1976. 219 s. ISBN 68-0-71.

LANGR, L. *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Praha : SPN, 1984. 105 s. ISBN 14-198-84.

MŠMT– ÚIV. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha : Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce*. Praha : Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.

NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha : H&H, 1992. 127 s. ISBN 80- 85467- 75-5.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN 80-7290-092-7.

PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha : Portál, 1999. 319 s. ISBN 80- 7178- 290-4.

PURM, R., JELÍNEK, S., VESELÝ, J. *Didaktika ruského jazyka – Vybrané kapitoly*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2003. 250 s. ISBN 80-7041-174-0.

RADA EVROPY. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. 267 s. ISBN 80-244-0404-4.

VESELÝ, J. *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha : SPN, 1985. 179 s. ISBN 14-459-85.

Literární zdroje v ruském jazyce

АКИШИНА, А.А., КАГАН, О.Е. *Учимся учить*. Moskva : Русский язык, 2012. 255 s. ISBN 978-5-88337-044-0.

ЗАЛЕВСКАЯ, А.А. *Введение в психолингвистику*. Moskva : РГГУ, 2000. 382 s. ISBN 5-7281-0282-4.

РОЗЕНТАЛЬ, Д. Э., ГОЛУБ, И. Б., ТЕЛЕНКОВА, М. А. *Современный русский язык*. Moskva : АЙРИС – пресс, 2002. 432s. ISBN 978-5-8112-4846-9.

Elektronické zdroje

CERMAT: *Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky*[online]. 2014 [cit. 20. února 2017]. Dostupný z www: <<http://www.novamaturita.cz/katalogy-pozadavku-1404033138.html>>.

CERMAT: *Nová maturita – Zkoušky a předměty* [online]. 2016 [cit. 21. února 2017]. Dostupný z www: <<http://www.novamaturita.cz/zkousky-a-predmety-1404036121.html>>.

Ethnologue: Languages of the World [online]. 2013, poslední revize 2.1. 2015 [cit. 5. února 2017]. Dostupný z www:<<https://www.ethnologue.com/statistics/size>>.

MŠMT: *Bílá kniha* [online]. 2002, poslední revize 4.12. 2002 [cit. 20. února 2017]. Dostupný z www: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program>>.

rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

MŠMT: *Co znamenají standardy pro základní vzdělávání?* [online]. 2011, poslední revize 19.12. 2011 [cit. 20. února 2017]. Dostupný z www: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/co-znamenaji-standardy-pro-zakladni-vzdelavani>>.

MŠMT: *Statistické ročenky školství – výkonové ukazatele* [online]. 2016, poslední revize 5.11. 2016 [cit. 12. února 2017]. Dostupný z www: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.

Národní ústav pro vzdělávání: *RVP G* [online]. 2016, poslední revize srpen 2016 [cit. 20. února 2017]. Dostupný z www: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>>.

Národní ústav pro vzdělávání: *RVP SOV* [online]. 2016, poslední revize srpen 2016 [cit. 20. února 2017]. Dostupný z www: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-os>>.

Národní ústav pro vzdělávání: *RVP ZV* [online]. 2016, poslední revize srpen 2016 [cit. 13. února 2017]. Dostupný z www: <<http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>>.

Národní ústav pro vzdělávání: *Standardy pro základní vzdělávání – Další cizí jazyk – Ruský jazyk* [online]. 2013 [cit. 20. února 2017]. Dostupný z www: <<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=67508&view=9832>>.

Slovníky

JELÍNEK, S.a kol. *Rusko-český lingvodidaktický slovník*. Praha : Karolinum, 1992. 263 s. ISBN 80-7066-516-5.

MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český slovník pedagogický*. Praha : Portál, 1999. 215 s. ISBN 80-7178-310-2.

MAYOR, M. *Longman Exams Dictionary*. Harlow : Pearson Longman, 2009.

1833 s. ISBN 978-1-4058-5137-4.

ŠROUFKOVÁ, M., VENCOVSKÁ, M., PLESKÝ, R. *Rusko-český a česko-ruský slovník*. Praha : Leda, 1999. 979 s. ISBN 80-85927-41-1.

Summary

This diploma thesis deals with the approach of pupils and teachers at the upper level of elementary schools (ISCED 2) and high schools (ISCED 3) towards Russian as the second foreign language in the Czech school environment. The thesis consists of two parts – the theoretical one and the practical one.

The theoretical part focuses on the position of Russian in the contemporary world, the history and the current state of Russian language teaching at elementary and high schools in the Czech school environment and the requirements of the framework educational programmes dealing with the second foreign language. This part of the thesis is also concerned with the psycholinguistic and linguodidactic aspects of Russian language teaching, especially with the aspects of motivation of pupils to the study of the language.

The practical part of the thesis deals with the analysis of the data gained via a questionnaire survey carried out among a selected group of pupils at elementary and high schools. The first part of the survey is focused primarily on the aspect of motivation of the pupils to the choice of Russian as the second foreign language, on the approach of pupils towards the ways of teaching it and on the selection of course books used in the lessons. The second part of the survey deals with the approach of teachers towards teaching Russian as the second foreign language and the selection of the course books used in the lessons.

The thesis discovers that the most frequent reasons for the choice of Russian as the second foreign language are the simplicity of Russian on the basis of its resemblance to the Czech language (ISCED 2 – 30 %, ISCED 3 – 23 %) and its euphoniousness and language attractiveness (ISCED 2 – 28 %, ISCED 3 – 25 %). The analysis of the gained data proves false the statement that Russian is chosen primarily by the pupils who dislike foreign languages, since 79 % of the pupils at elementary schools and 77 % of students at high schools stated that they are fond of foreign languages. On the other hand, the survey proves the statement, that Russian is often chosen by pupils with special educational needs, since the concentration of this group of students is higher among the Russian language students than among the whole population of the given age group (ISCED2 – 10 %, ISCED 3 – 7 %). The survey also reveals that 62 % of the asked teachers agree with teaching the second foreign language at lower secondary schools as a compulsory subject.

The survey also shows that 62 % of the asked teachers agree with starting to teach the second foreign language at elementary schools. 49 % of the elementary school teachers (41 % of the high school teachers) are of the opinion that the second foreign language should have lower requirements than the first foreign language. According to their opinion the Russian language lessons should be more playful. This opinion is held by 79 % of pupils at elementary schools and 65 % of students at high schools.

Резюме

Эта дипломная работа занимается подходом учеников и учителей начальных (ISCED 2) и средних школ (ISCED 3) к русскому языку как второму иностранному в чешской образовательной среде. Работа состоит из двух частей – теоретической и практической.

Теоретическая часть работы занимается позицией русского языка в современном мире, историей и современным состоянием обучения русскому языку в начальных и средних школах в чешской образовательной среде. Внимание обращается к требованиям, которые к ученикам имеют общие образовательные программы (RVP) в рамках обучения второму иностранному языку. Эта часть работы также занимается психолингвистическими и лингводидактическими аспектами обучения русскому языку, прежде всего проблематикой мотивации учеников к учёбе.

Практическая часть работы занимается анализом данных, полученных в рамках анкетного исследования, совершенного в группе учеников и учителей начальных и средних школ. Первая часть исследования посвящена прежде всего вопросу мотивации учеников при выборе русского языка как второго иностранного, тому, как ученики оценивают подход учителей к преподаванию русского языка, и их подходу к использованным учебникам. Вторая часть исследования обращает внимание на подход учителей к преподаванию русского языка как второго иностранного, на способ ведения урока и на использованные учебники, занимающиеся русским языком.

Работа приходит к выводу, что самыми частыми поводами к выбору русского языка как второго иностранного являются простота русского языка, основанная на его сходстве с чешским языком (ISCED 2 – 30 %, ISCED 3 – 23 %), его благозвучность и языковая привлекательность (ISCED 2 – 28 %, ISCED 3 – 25 %). Анализ полученных данных также опровергает высказывание, что русский язык выбирают прежде всего ученики, которые не любят иностранные языки, так как 79 % учеников начальных школ и 77 % учеников средних школ высказали положительное мнение об иностранных языках. Высказывание, что русский язык чаще выбирают ученики со специфическими нарушениями обучения, данное исследование подтверждает, так как на 10 % больше учеников со специфическими нарушениями обучения находятся в группе

учеников, изучающих русский язык, чем в общем количестве учеников начальной школы. В рамках средней школы эта разница составляет 7 %.

Далее следует, что 62 % опрошенных учителей соглашается с тем, что второй иностранный язык следует ввести как обязательный предмет уже в начальной школе (ISCED 2). 49 % учителей начальных школ и 41 % учителей средних школ думает, что обучение второму иностранному языку должно быть легче, чем обучение первому иностранному языку. По мнению этой группы обучение второму иностранному языку должно быть в более занимательной игровой форме. Этому мнению придерживаются 79% учеников начальной школы и 65 % учеников средней школы.

Seznam příloh

Příloha A – Dotazník: Postoje žáků k ruštině jako dalšímu cizímu jazyku

Příloha B – Dotazník: Postoje učitelů k výuce ruštiny jako dalšího cizího jazyka

Příloha A

DOTAZNÍK: POSTOJE ŽÁKŮ K RUŠTINĚ JAKO DALŠÍMU CIZÍMU JAZYKU

(tento dotazník slouží ke sběru dat do diplomové práce Bc. Zuzany Kulichové na PedF UK)

STUDIUM RUSKÉHO JAZYKA

- 1) Když sis vybíral/a druhý cizí jazyk, jaké jazyky vám škola kromě ruštiny nabízela? (Zaškrtni všechny.)
a) francouzštinu b) italštinu c) němčinu d) španělštinu e) jiné (uved' jaké):
- 2) Radil ti někdo s výběrem ruštiny jako druhého cizího jazyka? (Můžeš zaškrtnout více možností.)
a) ne b) ano, rodiče c) ano, učitelé ve škole d) ano, starší sourozenci či spolužáci e) ano, někdo další
- 3) Rozhodni, které z následujících tvrzení ovlivnilo to, že sis jako druhý cizí jazyk zvolil/a ruštinu:
1. Ruštinu mi vybrali rodiče. ANO NE
 2. Ruštinu mi přiřadila škola. ANO NE
 3. Ruština je jednoduchá (podobná češtině). ANO NE
 4. Ruština se mi líbí jako jazyk. ANO NE
 5. Lákala mě azbuka (jiné písmo). ANO NE
 6. Rusky umí moji rodiče. ANO NE
 7. Máme v rodině rodilého mluvčího (Rusa/Ukrajince....). ANO NE
 8. Učil/a jsem se ruštinu už dříve, a to jinde než ve škole. ANO NE
- 4) Co nejvíce ovlivnilo tvou volbu ruštiny jako druhého cizího jazyka? Pokud použiješ některou z možností v předchozí otázce, stačí napsat číslo tvrzení. Pokud použiješ svou vlastní možnost, stručně ji popiš.
Uved' pouze 1 věc!
.....
- 5) Když sis vybíral/a ruštinu jako druhý cizí jazyk, bál/a ses toho, že se budeš muset naučit azbuku (jiné písmo)?
a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne
- 6) Myslíš si, že ruštinu někdy ve svém životě využiješ? a) ano b) spíše ano d) spíše ne e) ne
- 7) Kde kromě školy pravidelně komunikuješ v ruštině?
a) nikde b) doma c) s přáteli d) na brigádě e) jinde

8) Kdybys měl/a ohodnotit, kolik času doma věnuješ cizím jazykům, kolik by to bylo na stupnici od 1 do 10?

1 = minimum času 10 = maximum času (vybrané číslo zakroužkuj)

angličtina	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ruština	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

PRŮBĚH HODIN RUSKÉHO JAZYKA

9) Mluví na vás váš vyučující RJ v hodině rusky?

- a) ano, pouze rusky b) spíše ano c) spíše ne d) ne, pouze česky

10) V jakých situacích váš vyučující RJ mluví v hodinách rusky (např. zadává pokyny, chválí, ptá se na datum...)?

.....
.....

11) Kdyby váš vyučující RJ mluvil pouze rusky, líbilo by se ti to?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Proč by se ti to líbilo nebo nelíbilo?

.....
.....

12) Kdy by podle tebe měl vyučující ruštiny začít v hodinách mluvit na žáky pouze rusky?

- a) nikdy b) hned od začátku c) po 1 roce studia d) po 2 letech e) po 3 letech f) po 4 a více letech

13) Myslíš si, že by hodiny ruštiny měly být méně náročné a více hravé než hodiny angličtiny?

- a) ano b) spíše ano c) spíše ne e) ne

14) Jak se jmenuje učebnice ruštiny, kterou používáte?

15) Líbí se ti učebnice ruštiny, kterou používáte? a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

Co se ti na ní líbí?

Co se ti na ní nelíbí?

POSTOJE ŽÁKA K CIZÍM JAZYKŮM

16) Máš ve škole rád/a cizí jazyky? a) ano b) spíše ano d) spíše ne e) ne

17) Které předměty tě ve škole nejvíce baví? (vyjmenuj 1-3)

.....

18) Kolik cizích jazyků by podle tebe měl člověk umět? a) 0 b) 1 c) 2 d) 3 e) 4 a více

19) Kdybys měl/a na stupnici od 1 do 10 ohodnotit obtížnost studia ruštiny a angličtiny, jak bys je ohodnotil/a?

10 = velmi náročný jazyk 1 = velmi jednoduchý jazyk (zakroužkuj vybrané číslo)

angličtina 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ruština 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20) Kdybys měl/a seřadit následující jazyky podle toho, jak moc je důležité je umět, jaké by bylo pořadí?

(ke každému jazyku napiš jedno číslo od 1 do 5, přičemž 1= nejdůležitější jazyk; 5= nejméně důležitý jazyk)

angličtina.....

ruština

francouzština

španělština

němčina

ZÁKLADNÍ INFORMACE O ŽÁKOVI

1) Chodím na:

a) základní školu b) nižší gymnázium (prima–kvarta) c) vyšší / čtyřleté gymnázium c) SOŠ

2) V jakém městě se tvá škola nachází?

3) Kolik je ti let?

a) 11 a méně b) 12 c) 13 d) 14 e) 15 f) 16 g) 17 h) 18 ch) 19 a více

4) Jsem: a) žena b) muž

5) Jaká je tvá národnost?

a) česká b) slovenská c) ruská d) ukrajinská e) jiná (uved')

- 6) Jak dlouho se učíš ruštinu?
a) méně než 1 rok b) 1 rok c) 2 roky d) 3 roky e) 4 roky f) 5 let g) více než 5 let
- 7) Jakou známku jsi měl/a naposledy na vysvědčení z českého jazyka? a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
- 8) Jakou známku jsi měl/a naposledy na vysvědčení z angličtiny? a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5
- 9) Pokud jsi už dříve studoval/a ruštinu, jakou jsi měl/a známku na vysvědčení?
a) 1 b) 2 c) 3 d) 4 e) 5 f) s ruštinou letos začínám
- 10) Máš nějakou poruchu učení (např. dyslexie, dysgrafie...)? NE ANO
Pokud jsi odpověděl/a ANO, pokus se napsat jakou:

.....

- 7) Co u učebnic ruského jazyka hodnotíte pozitivně a co naopak negativně?
- 8) Jaké další materiály (kromě učebnice) ve výuce ruského jazyka používáte?
- 9) V jakých situacích mluvíte na své žáky v hodinách ruštiny rusky a v jakých naopak česky?
- 10) Kdy si myslíte, že je vhodné začít vést hodiny ruského jazyka pouze v ruštině?

Základní informace o učiteli:

1. Jste rodilý/á mluvčí? ANO NE
2. Máte učitelství RJ (popřípadě RJ jako filologický obor) vystudovaný na VŠ?
ANO NE
3. Jak dlouho už působíte v učitelské praxi?
a) začínám učit b) méně než 2 roky c) 3–6 let d) 7–15 let
e) 16–25 let f) více než 25 let
4. Na jaké škole teď působíte?
a) základní škola b) gymnázium c) střední odborná škola (SOŠ)
5. V jakém městě teď působíte?