

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Kamila Smrčková

Specifika domácí přípravy žáků na anglický jazyk
Specifics of pupils' home preparation for English lessons

Praha 2017

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martina Švandová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala paní Mgr. et Mgr. Martině Švandové, Ph.D. za ochotu, trpělivost, cenné rady a připomínky k této práci.

Děkuji také všem respondentům za jejich čas, který mi věnovali a za jejich vstřícný postoj k rozhovorům.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Specifika domácí přípravy žáků na anglický jazyk vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 29. května 2017

Jméno a příjmení

Abstrakt (česky)

Tato diplomová práce se zabývá problematikou domácí přípravy žáků základní školy na anglický jazyk.. Popisuje postoje žáků, učitelů a rodičů k anglickému jazyku a zjišťuje, jak jednotlivé skupiny respondentů na domácí přípravu nahlíží. Empirická část práce je věnována učebním strategiím a taktikám, které používají žáci konkrétní základní školy.

Klíčová slova

anglický jazyk, domácí příprava, rodiče, spolupráce, strategie učení, učební styl, učební taktiky, učitelé, žáci

Abstract (in English)

This diploma thesis deals with the instruction of home preparation of the lower secondary school students for English lessons. It describes the pupils, teachers and parents attitudes to English as a second language and determines home preparation from points of view of particular groups of respondents. The empirical part of this thesis is addressed to learning strategies and learning techniques used by pupils of the particular school.

Keywords

English language, home preparation, involvement, learning strategies, learning styles, learning techniques, parents, pupils, teachers

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	10
1 Spolupráce rodiny a školy	10
1.1 Minulé a současné podoby vztahu rodiny a školy	10
1.2 Zapojování rodičů do dění ve škole	12
1.3 Vybrané projekty zaměřující se na spolupráci rodičů a škol	14
1.4 Komunikace jako základ vztahu mezi rodinou a školou	18
2 Domácí příprava a schopnost učit se	21
2.1 Domácí příprava a domácí úkol	21
2.2 Důvody k zadávání domácích úkolů	25
2.3 Schopnost učit se	26
2.3.1 Rozvoj schopnosti učit se v podmínkách základní školy	26
2.3.2 Zprostředkování osobního významu učení	28
2.3.3 Autonomní učení	30
3 Učební styly a výuka cizího jazyka	32
3.1 Charakteristika stylů učení	32
3.2 Klasifikace učebních stylů	33
3.2.1 Percepce a učební styly	34
3.2.2 Styly dle motivace a záměru	36
3.2.3 Styly dle osobnostních aspektů (introverze extraverze)	37
3.2.4 Závislost a nezávislost na poli	38
3.2.5 Učební styl a inteligence	39
3.3 Zkušenostní učení	40
3.4 Vyučovací styl učitele	41
3.5 Strategie učení se cizímu jazyku	43
4 Anglický jazyk na základní škole	46
4.1 Časová dotace	46
4.2 Klíčové kompetence a anglický jazyk	47
4.3 Možné problémy spojené s výukou angličtiny	49
5 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	51
6 Výzkumný vzorek	52
7 Metodologie	54
8 Shrnutí a interpretace výsledků	57

8.1	Jaké jsou postoje žáků, rodičů a učitelů, s nimiž vstupují do procesu domácí přípravy?	57
8.1.1	Zjištění týkající se žáků	57
8.1.2	Zjištění týkající se rodičů.....	59
8.1.3	Zjištění týkající se učitelů	62
8.1.4	Očekávání učitelů směrem k rodičům	66
8.2	Strategie a taktiky používané žáky	67
8.2.1	Jaké jsou nejčastěji volené taktiky u jednotlivých strategií?	68
8.2.2	Jaká doporučení k domácí přípravě dávají svým žákům jednotliví učitelé?	75
8.2.3	Specifika domácí přípravy na anglický jazyk.....	77
9	Diskuze.....	79
	Závěr	81

Úvod

Ve 21. století patří mezi základní požadavky na pracovním trhu domluvit se jedním cizím jazykem, nejlépe angličtinou. Kdysi dávno jsem byla na přednášce, která se týkala právě výuky cizích jazyků. Jméno přednášejícího si už nepamatuji, ale utkvěl mi v hlavě jeden krátký příběh, který vyprávěl. Kdysi dávno se sešli odborníci z různých zemí, aby se domluvili, který jazyk by měl být tím, který se bude vyučovat jako cizí jazyk vedle mateřského. Padaly návrhy – francouzština, angličtina, jazyk nejbližšího nebo největšího souseda, esperanto. Nakonec nezbyvalo než uznat, že to bude jazyk, kterým mluví Bill Gates. Pokud by se narodil jako Španěl, všichni bychom dnes, díky rozšíření počítačové technologie, mluvili španělsky. Ale Bill Gates se narodil jako Američan, a proto se dnes téměř celý svět učí anglicky.

Je to trochu nadsázka, ale něco na tom bude. A pokud hledáte radu, jak se nejlépe, nejrychleji, nejsnáze naučit anglicky, na internetu jich najdete tisíce. Záleží na tom, v jakém jste věku, kolik máte zkušeností s jazykem, jaká je vaše osobní motivace.

Smyslem této práce je otevřít tematiku domácí přípravy na konkrétní základní škole. Práce si klade za cíl popsat možnosti a postoje žáků a rodičů a požadavky učitelů. Zjistit, jak pomoci těm, kteří s angličtinou začínají a kteří možná ještě zcela nechápou slovo motivace, ale mají ty nejlepší podmínky si vytvořit základy cizího jazyka. Jak pomoci s jazykem žákům základní školy. A mají skutečně ty nejlepší podmínky? Jak mohou rodiče a učitelé pomoci s osvojováním anglického jazyka v tomto pro ně komplikovaném věku? Je totiž řeč o žácích 2. stupně základní školy, tedy ve věku 12-15 let. Zajímalo mě, jaký je jejich pohled na angličtinu, zda ji chápou jen jako další předmět ve škole nebo zda cítí, že pro ně bude mít v životě smysl. Proces domácí přípravy žáka je ovlivněn také přístupem rodičů a učitelů. Pokusila jsem se zjistit, jak tyto dvě skupiny respondentů spolupracují mezi sebou, jak spolupracují s dětmi, jaké rady a jakou pomoc dětem nabízí. I na nich mimo jiné záleží, jaký si k cizímu jazyku vytvoří děti vztah.

Osvojování jazyka probíhá nejen ve škole, ale také doma. Domácí příprava na anglický jazyk nemusí být jen psaní úkolů. Každodenně se děti s angličtinou setkávají a mimoděčně se mohou učit, zdokonalovat, dozvídat nové věci. Jsou obklopeni tímto jazykem mnohem více, než generace před nimi. Osvojování jazyka v domácích podmínkách může být činností sponánní i intencionální. To závisí na osobnosti jedince, na učebním stylu, strategiích a taktikách, které při osvojování poznatků používá nebo preferuje. Toto jsou dílčí témata této práce s cílem popsat domácí přípravu žáků základní školy.

Každé dítě školního věku se pohybuje mezi dvěma světy rodina a škola. I na spolupráci těchto dvou světů záleží jeho směřování, pocit bezpečí, úspěch. Téma spolupráce rodiny a školy je kapitola otevírající tuto práci.

Teoretická část

1 Spolupráce rodiny a školy

V úvodu této práce je zmíněna spolupráce rodiny a školy. Získání rodiče jako partnera ve vzdělávání je velikou devizou, která je pro domácí přípravu žáka nedocenitelná. Kvalita vztahu mezi učitelem a rodičem do jisté míry determinuje kvalitu a podmínky pro domácí přípravu žáka. Následující kapitoly jsou věnovány vztahu mezi rodinou a školou. Pokud rodiče a škola mají dobrý vztah založený na vzájemné důvěře a podpoře, je pro děti snazší se orientovat ve své vlastní práci, neboť oba subjekty mají transparentně stejný cíl – pomoc a podpora ve vzdělávání žáka- dítěte. Učitel by měl znát svět okolo školy, porozumět mu a umět tyto informace použít a zpracovat tak, aby výuka nebyla odtržena od reality, s níž se jeho žáci denně setkávají.

1.1 Minulé a současné podoby vztahu rodiny a školy

V minulosti byly vztahy mezi rodinou a školou omezeny na informování rodičů ze strany učitelů. Rodičům byla připisována role spíše výchovná a škole pak vzdělávací a socializační. Rodiče navštěvovali školu pouze v případě výchovných problémů. V 90. letech se práva rodičů rozšířila a bylo jim umožněno se více zapojovat do dění ve škole a také jej určitým způsobem ovlivňovat. Rodiče začali být považováni spíše za klienty či partnery. Společné působení na výchovně-vzdělávací proces začalo být považováno za žádoucí. Zejména ze strany státu se legislativními úpravami projevil snahy o otevření škol veřejnosti. (Rabušicová, 2004)

Přehled různých přístupů k pojetí vztahu rodičů a školy formuluje Birte Ravnová (in Rabušicová, 2004). Podle ní lze rozlišit čtyři základní modely zmíněného vztahu:

Kompenzační model převládal v 60. a 70. letech. Někteří rodiče byli považováni za nedostatečně schopnými podporovat dítě v jeho vývoji a tuto roli měla kompenzovat škola, která určovala postupy vedoucí ke zlepšování výsledků dětí.

Konsenzuální model se začal prosazovat v 70. a 80. letech, kdy instituce školy a rodiny byly chápány jako sobě rovné v socializačním procesu. Učitelé byli nuceni k získávání informací o kulturním a sociálním zázemí dětí, aby mohli pracovat na provázání učení dětí doma a ve škole.

Participační model 80. a 90. let chápe rodiče jako aktivní občany, kteří jsou schopni podporovat své dítě ve vzdělávacím procesu. Vliv rodiny jako socializační instituce se mění a dostává se do konkurence s jinými socializačními institucemi (vrstevníci, média apod.)

Model sdílené odpovědnosti je model současný, který zvyšuje podíl rodičů na rozhodování a zdůrazňuje též společnou odpovědnost za výsledky jednotlivých rozhodnutí. Ravnová dále upozorňuje na možný vývoj tohoto modelu sdílené odpovědnosti k modelu odpovědnosti „rozdělené“ a na vliv vzdělávací politiky vedoucí k narůstajícímu individualismu. Vzdělávací politice vévodí slova efektivnost a měřitelnost, vzdělání je chápáno jako finanční výhoda a rodiče se stávají konzumenty vzdělávání. (Ravnová, in Rabušicová, 2004)

Během uplynulých 25 let se vztah rodiny a školy velice změnil. Není však možné říci, že vždy pozitivním směrem a na všech úrovních školství. Přestože centralizovaný model českého školství se snaží o stále vyšší autonomii škol, nezaručuje to školám vyšší prestiž. Škola jako instituce už není vždy automaticky uznávanou autoritou. Učitel už nebudí obecný respekt žáků a ani rodičů automaticky. Role učitele se ve vztahu k rodičům v mnohém změnila.

Štech charakterizuje klíčové rysy našeho tradičního modelu vztahů mezi rodinou a školou:

- separace – učitelé a rodiče mají odlišné role a odpovědnost ve výchově dětí, vzájemná setkání mají obvykle negativní důvod, komunikace je jednosměrná (od učitele k rodičům)
- selektivnost – rodiče jsou vyzýváni k aktivitě, když škola usoudí, že je to potřebné a vhodné
- úkolování – tento rys je kritiky považován za nejčastější komunikační vztah, kdy učitelé formulují požadavky, doporučení a žádosti. Žádají rodiče, aby sledovali domácí přípravu dítěte do školy. Tento požadavek je často formulován bez pochopení a ohledu na možnosti rodiny.
- formálnost – přestože učitelé zvyšují počet oficiálních příležitostí k setkávání, role rodičů je i nadále pasivní, je spíše v roli hosta (Štech, in Čapek, 2013)

To, jakým způsobem se bude škola otevírat nejen rodičům, ale i celé veřejnosti, závisí na mnoha faktorech. Jedním z nich jsou například vztahy mezi zaměstnanci školy, vzájemná důvěra, podpora, snaha o kooperaci mezi učiteli. Ve hře je také autoevaluace školy i způsob jakým se prezentuje v dané komunitě. Dalším faktorem jsou vztahy mezi učiteli a žáky, zda je prostředí ve škole bezpečné, převládá důvěra a vzájemný respekt. Opomenout nelze ani postavení řídicích pracovníků školy ke zřizovateli. Pokud je tento vztah na dobré a profesionální

úrovni a oba subjekty mají podobné cíle, mnohem snáze se zavádí do škol různé inovace, není problém se zajišťováním finančních zdrojů apod.

1.2 Zapojování rodičů do dění ve škole

Školy se považují za otevřené, pokud nabízí dostatek aktivit, při nichž participují rodiče nebo jsou přímo pro rodiče. Pořádají různá umělecká vystoupení, vánoční jarmarky, velikonocní dílny apod. Děti se obvykle na tyto akce připravují a těší. Rodiče zde však jsou angažováni minimálně, jsou pouze pasivními účastníky, diváky, hosty. Tato setkání ovšem také nabízí příležitost neformálně pohovořit s učiteli, poznat je i z jiné strany.

Jinou možností jsou dny otevřených dveří, při nichž si rodiče prohlédnou budovu školy a její vybavení a opět mají možnost neformálně promluvit s učiteli a nabízí se možnost hovořit o procesu výuky obecně.

O různých stupních zapojení rodičů do života školy hovoří Epsteinová (in Rabušicová, 2004):

1. Povinnost rodiny podporovat dítě v přípravě do školy a pomoc školy tyto povinnosti plnit – jedná se o domácí podmínky, které podporují učení v každém ročníku, vzdělávání, kurzy a školení pro rodiče, programy na podporu zdravého životního stylu
2. Komunikace mezi rodinou a školou – povinnost školy vytvořit podmínky pro oboustrannou komunikaci, informovat rodiče o výsledcích a pokroku dítěte, případné návštěvy v rodinách
3. Zapojení rodičů do života školy – účast rodičů na akcích školy a účast rodičů ve vyučování, dobrovolnictví, průzkum v oblasti možností dobrovolnictví
4. Zapojení rodičů do domácí přípravy dětí do školy – poskytovat informace a nápady pro rodiny o tom, jak pomáhat svým dětem s domácí přípravou, účast rodičů na výzkumných snahách dětí, návody, jak diskutovat o škole doma, pomoc při stanovování cílů pro studenty
5. Participace rodičů na rozhodování, řízení a obhajování činnosti školy - vytváření rodičovských sdružení, školních rad a jejich možnost ovlivňovat vzdělávací politiku na komunální úrovni
6. Partnerství mezi rodinou, školou, firmami a dalšími organizacemi – vytváření sítě kontaktů, které mohou být využívány, aktivity posilující soudržnost a partnerství v oblasti

umění, hudby, vystoupení žáků, ekologicky směřované aktivity, spolupráce se seniory apod.

První tři stupně se zdají být téměř povinností. Rodič by měl připravit vhodné podmínky k učení, měl by se zajímat o výsledky vzdělávání a mohl by se účastnit akcí, na nichž jeho dítě participuje. Čtvrtý stupeň zapojení není realizován úplně automaticky a z hlediska spolupráce rodiny a školy ho lze považovat za klíčový. Kdy, kde a jak by měli učitelé poskytovat informace a nápady k domácí přípravě? Jsou-li k tomu určeny třídní schůzky, přijdou na ně všichni rodiče? Na druhém stupni je třídní učitel zprostředkovatelem informací. Pro různé předměty mohou být návody na domácí přípravu různé. Měl by tedy třídní učitel získat informace od všech učitelů a s nimi pak vyrazit na třídní schůzku? A co když dostane od rodičů dotaz, na nějž nemůže plně a fundovaně odpovědět?

Rodiče dostávají od školy spoustu informací: výsledky vzdělávání, termíny výletů a jejich finanční náročnost, platby za pracovní sešity, poznámky k výchovným problémům dítěte, oznámení kdy a kde se koná jaká akce školy, do kterých programů se škola zapojuje. Je mnoho rodičů, kteří by chtěli svému dítěti skutečně pomoci se školou a nevědí jak. To by přece byla cenná informace. Návod na to, jak pomoci svému dítěti být úspěšnějším, vzdělanějším, šťastnějším. A také jak projít povinnou školní docházkou, aniž by se denně museli stresovat nad domácí přípravou do školy. Takovým návodem by mohla být koncepce domácí přípravy, kde najdou informace nejen rodiče slabých žáků ale i těch nadaných. Další možností by bylo třeba pořádání workshopů pro rodiče, kde by se dozvěděli informace o tom, jak mohou svým dětem pomoci nejen s domácí přípravou.

Poslední dva stupně, které uvádí Epsteinová, naznačují, že škola nemůže být odtržena od svého okolí. Naopak musí být součástí komunity a nejen to. Měla by být jejím středem, místem setkávání, osvěty, diskuze. Epsteinová je americkou autorkou a svůj výzkum prováděla samozřejmě v USA, které jsou více než Česká republika společností občanskou. Nicméně snaha o zapojování rodičů do života školy má i v českém prostředí své opodstatnění. Především pro sociálně znevýhodněné rodiny by měla být škola rádcem a partnerem

Rozsah této práce neumožňuje věnovat se jednotlivým stupňům. Pouze čtvrtý stupeň hovořící o domácí přípravě je pro tuto práci relevantní. Epsteinová uvádí, že mnohé studie prokázaly nezvratný důkaz o tom, že zapojení rodičů do domácí přípravy má pozitivní vliv na úspěšnost dětí ve škole. Ovšem ne všichni rodiče jsou sami ochotni nebo schopni se zapojit. Další otázkou pak je, zda i pro žáky je vždy žádoucí, aby jejich rodiče se stali zodpovědnými

za jejich vzdělávání. Neměla by snad velká část této zodpovědnosti především na nich samotných?

Epsteinová uvádí výzkum, který byl proveden v roce 1981. Byla sebrána data od 390 studentů pátého ročníku základní školy, tedy ve věku přibližně 10-11 let. Studentům byly položeny otázky o domácích úkolech a domácí přípravě, o pomoci ze strany rodičů při jejich plnění, úspěchu ve škole, postoji ke škole, chování, plánech do budoucna. Z výzkumu vyplynulo, že pokud je rodič a učitel v kontaktu a je zde signifikantní snaha o zapojení rodiče do vzdělávacího procesu jeho dítěte, pak studenti vykazují vyšší známky důvěry v to, že škola a domov jsou skutečně propojenými nádobami, které mají společný cíl a tím jsou dobré výsledky studenta (Epstein, 2001). Studenti oceňují, pokud učitel zná prostředí jejich rodiny. Studenti mají také více pozitivní vztah k domácí přípravě, pokud rodiče a učitelé jsou zajedno v tom, co se dítě ve škole učí.

1.3 Vybrané projekty zaměřující se na spolupráci rodičů a škol

Dále budou nastíněny principy třech vybraných projektů, které mají ambici otevřít školu rodičům a nastavit spolupráci s nimi od prvního stupně základní školy. Prvním z nich je projekt Rodiče vítáni, druhým program Začít spolu a třetí pak projekt organizace Člověk v tísni.

Rodiče vítáni je značka pro školy otevřené rodičům. Tuto značku vytvořila společnost EDUin, zabývající se popularizací vzdělávacích témat. Získat tuto značku pro školu je podmínováno certifikací, která má dvě úrovně kritérií. Základní požadavky a volitelné požadavky.

Základní požadavky:

1. Rodičům je bez problémů umožněn vstup do budovy školy, včetně odpoledních hodin.
2. Rodičům jsou dostupné kontakty na všechny učitele a vedení školy.
3. Rodiče mají k dispozici informace o tom, co a kdy se ve škole děje.
4. Rodičům je zaručeno, že při třídních schůzkách není probírán prospěch a chování dítěte před ostatními.
5. Komunikace s rodiči probíhá na partnerské úrovni.
6. Pořádání školních akcí pro rodiče v termínech, které jim umožní se jich skutečně účastnit.
7. Ve škole je viditelně umístěna informační tabule s certifikací Rodiče vítáni.

Splnění těchto podmínek je k udělení certifikátu závazné. Pokud se podíváme na praxi v zahraničních školách, jde většinou o naprosto běžné formy spolupráce. To, že se rodiče mohou dostavit na akce pro ně pořádané, že mohou vstoupit do budovy školy a další, by mělo být naprostou samozřejmostí. Pokud vůbec mluvíme o komunikaci s rodiči, pak není možné považovat splnění těchto požadavků za nadstandard. (Čapek, 2013)

Výjimečné postavení má v tomto ohledu třídní učitel, který je hlavním článkem v komunikaci mezi školou a rodiči. Třídní učitel by tak měl mít s rodiči vymezeny podmínky vzájemného kontaktování. Mohl by v tomto směru využít nejen email, který je běžnou formou komunikace, ale též telefonní číslo, na které mu mohou zavolat. Informování rodičů o akcích školy by mělo být pravidelné a měli by se na plánu akcí domlouvat oba subjekty. Rodiče by tak mohli rozhodovat o tom, které akce jsou například ochotni finančně podpořit, případně přijít s dalšími návrhy.

Volitelné požadavky této iniciativy si škola vybírá alespoň dva. U některých z nich jsou v závorce uvedeny mé komentáře. Patří sem:

1. Dbáme na to, aby zápis do školy byl společenskou událostí a ne jen pouhou administrativní záležitostí. (V dnešní době se většina škol snaží pořádat zápis zábavnou formou, neboť chce získat dostatek žáků. Tato podmínka se jeví jako irelevantní.)
2. Nabízíme rodičům kromě žákovské knížky i další způsob, jak je pravidelně informovat o prospěchu dítěte. (Je poměrně časté, že žákovské knížky jsou doplněny či nahrazeny elektronickou žákovskou knížkou.)
3. Naši pedagogové nabízejí konzultační hodiny pro žáky i rodiče. (Tyto hodiny by měly být vypsány na webu školy a rodič se může dostavit bez předchozí telefonické domluvy. Zde je třeba říci, že je splněna podmínka, že pokud se učitel dovede s rodičem operativně domluvit, pak není třeba vypisovat pravidelné konzultační hodiny, které rodiče ani nevyužívají.)
4. Nabízíme tripartitní schůzky. (Taková schůzka vyžaduje jisté pedagogicko-psychologické znalosti, ale má rozhodně svou cenu, neboť dítěti dává prostor k vyjádření a zároveň může být ukázkou toho, jak spolu dospělí jednají.)
5. Konfliktní situace ve škole řešíme tak, aby se jich mohli účastnit všichni, jichž se záležitost týká. (Škola má zákonnou povinnost vypracovat minimální preventivní program, v rámci něhož jsou dané postupy, jak řešit například šikanu a další patologické jevy.)

6. Zveřejňujeme školní vzdělávací program na webu školy. (Zveřejnění programu by mělo být doprovázeno také objasněním termínů, které mohou být pro rodiče nesrozumitelné. Škola by měla mít svou vizi, kam směřuje a k čemu jsou žáci vedeni a to by mělo být jasné všem učitelům a vhodnou formou vysvětleno i rodičům.)
7. Nabízíme rodičům konzultace školního psychologa a výchovného poradce. (Výchovný poradce má obvykle dvě úlohy. Jednou je z nich je poskytnout informace k volbě povolání a druhou častou úlohou je jeho účast na setkáních při výchovných problémech.)
8. Rodiče mají možnost ovlivňovat způsob stravování svých dětí ve škole. (Školní jídelny jsou samostatnými právními subjekty. Umístění automatů je nově řešeno legislativní úpravou, tzv. „pamlskovou vyhláškou“.)
9. Rodiče mají možnost po telefonické domluvě navštívit vyučování.
10. Zveme rodiče do vyučování, aby se zúčastnili společné práce se svým dítětem. (Vhodné pro ty, kterým to pracovní doba umožňuje, případně pro rodiče na rodičovské dovolené.)
11. Organizujeme školní akce, na kterých mohou rodiče spolupracovat.
12. Umíme rodičům doporučit externího dětského psychologa a logopeda.
13. Poskytujeme rodičům na webových stránkách prostor pro otevřenou diskuzi o škole. (Diskuzní fóra obecně bývají platformou pro někdy až zbytečně vyostřené názory a nejsou nejvhodnějším způsobem konstruktivního dialogu.)
14. Na naší škole funguje nezávislá rodičovská organizace s vlastní právní subjektivitou. (Pokud tato organizace skutečně dobře funguje, je pro školu obrovským přínosem.)
15. Rodiče mají možnost po domluvě využívat prostory školy k vlastním akcím.
16. Pořádáme vzdělávací semináře na téma výchovy a vzdělávání.
17. Pořádáme „kurikulární odpoledne“, v nichž rodičům vysvětlujeme, co, jak a proč děti ve škole učíme.

Iniciativa Rodiče vítáni je velmi cenným krůčkem ke skutečnému otevření škol rodičům. Osobně bych považovala základní kritéria za samozřejmost a počet volitelných kritérií bych zvýšila na osm, tedy polovinu z nabízených. Pak by udělení certifikátu bylo adekvátní hlavnímu sloganu projektu: Škola otevřená rodičům, rodiče otevření škole. (Certifikace základní školy, 2016)

Začít spolu je vzdělávací program, který podporuje vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku. Tento program má jako jeden z cílů stanoveno, že rodič je vítaným partnerem školy a dále, že dítě je tvůrcem svého vzdělání. Učitel je pak průvodcem na cestě za vzděláním. Tento program je realizován organizací Step by Step ČR, o.p.s., která je součástí mezinárodní sítě ISSA- International Step by Step Association.

Program je plně v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro MŠ a ZŠ. Má vypracovanou metodiku, která je inspirací pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Způsob práce v tomto programu má své pravidelné části. Ranní kruh slouží k motivaci, seznámení, sdílení. Poté se děti rozcházejí do zvolených center aktivit, kde spolupracují na předem daném tématu. V těchto centrech aktivit jsou splněny požadavky na individualizaci a diferenciaci ve výuce, děti se zapisují předem do center dle svého zájmu, za určitých pravidel. Probíhá zde kooperativní výuka, děti se učí spolupracovat.

Důvodem, proč je zde zmíněn tento program, není jeho obsah a metodika, ale možnost rodičů v rámci programu se aktivně podílet na práci školy respektive svých dětí. Program využívá rodiče jako asistenty učitele, při práci na projektech, při výuce v centrech aktivit. Aby spolupráce byla efektivní, vyžaduje to čas, který stráví učitel s rodičem před samotným vzdělávacím procesem. Musí mu vysvětlit své záměry, požadavky, organizační záležitosti. Program začít spolu považuje rodiče a učitele za rovnocenné partnery. Jeden z hlavních prvků tohoto programu je právě účast rodičů, protože ti jsou hlavními vychovateli svých dětí a společně s učiteli nesou odpovědnost za jejich vzdělávání. Účast rodičů na vyučování přispívá k lepšímu rozvoji dítěte. Rodiče také mohou nahlédnout do vzdělávacího systému, hodnotit jej a případně též ovlivňovat.

Tento program je konstruktivisticky orientovaný. Klade se důraz na to, co děti vědí a umí. Jako start pro spolupráci rodičů se školou je vynikající. Ne všichni rodiče si mohou z časových důvodů – rozsah pracovní doby, dovolit pravidelnou účast na vyučování. I tak je spolupráce rodičů a školy užší než na klasické základní škole. Účast na vyučování vytváří u rodičů vědomí dobrého plnění své rodičovské role. Všichni rodiče se pravidelně setkávají s učitelem na tripartitních konzultacích (rodič – dítě – učitel), kde společně uzavírají smlouvu a hodnotí a plánují vzdělávání dítěte (Začít spolu, 2017).

Program Začít spolu výborně funguje na 1. stupni základních škol a je rozhodně přínosným startem pro užší spolupráci rodiny a školy do budoucna, tedy na 2. stupni. Rodiče jsou navyklí se zajímat o fungování školy a škola pro ně není cizím prostředím.

Rodiče – nečekání spojenci je název publikace, která vznikla na základě výsledků projektu Ententýky, který v roce 2012 pořádala organizace Člověk v tísni. Tento projekt byl zaměřen na multikulturní vzdělávání a na některé aktivity prohlubující interkulturní vzdělávání a inkluzivní vzdělávání. Vznikla tak Analýza a kazuistické podklady ke vztahu rodina a škola. V této analýze se organizátoři projektu zaměřili na rodiče, jako na opomíjené účastníky vzdělávacího procesu. Mezi rodiči proběhlo dotazníkové šetření se vztahovalo ke komunikaci mezi rodiči a školou. Toto šetření se v publikaci bohužel nijak dále nespecifikuje.

V této publikaci je možné najít mnoho příkladů dobré praxe a inspirací k možnosti spolupráce rodiny a školy. Za všechny bych ráda uvedla zajímavý projekt, který zrealizovala v roce 2014 Základní škola T. G. M. v Poděbradech. V rámci projektu Šikovné děti (téma Jedna rodina) školu postupně navštěvovali rodiče žáků a připravovali si pro děti krátkou prezentaci o svém povolání (Felcmanová, 2013). Takový projekt má mnoho pozitivních dopadů na vztahy mezi rodiči a učiteli, je přínosem pro děti a pro školu, která tak není odtržena od reálného světa, ale naopak.

1.4 Komunikace jako základ vztahu mezi rodinou a školou

Komunikace je proces předávání informací nebo také sdílení významů mezi dvěma a více lidmi. Lze říci, že jakékoliv naše jednání v přítomnosti jiné osoby je komunikačním signálem. Dokonce i „nekomunikace“ je vysláním určitého signálu k druhé straně. Pokud tedy učitel s rodičem nekomunikuje, vysílá tím signál.

Mluvíme-li o fungující komunikaci mezi rodinou a školou, pak je nutné říci, že obě strany do ní vstupují s určitými očekáváními. Fungující komunikace je metou, k níž by jak školy, tak rodiče chtěli směřovat.

Šed'ová a kolektiv provedli šetření, které se týkalo komunikačních platforem běžných na základních školách. Ředitelům přibližně 200 základních škol nabídli seznam komunikačních platforem a požádali o jejich ohodnocení dle toho, zda a jak často je využívají. Ze šetření vyplynulo, že za pravidelně využívané platformy jsou pokládány třídní schůzky a připravenost

vedení školy poskytovat informace kdykoliv na požádání. Spíše pravidelné jsou pak aktivity jako podávání informací na začátku roku a používání žákovských knížek, ukázky práce dítěte a nástěnky pro rodiče u vstupu do školy. Tyto formy komunikace jsou tradičními způsoby práce. Občasné realizované jsou dny otevřených dveří, písemné zprávy pro rodiče a možnost přítomnosti rodičů ve vyučování.

Nerealizované platformy pak tvoří poslední skupinu a spadají do ní veškeré typy videozáznamů – hodiny, vyučovacího dne třídy, dítěte při práci ve třídě. (Šed'ová, in Rabušicová, 2004)

Zejména předposlední zmíněná komunikační platforma (možnost přítomnosti rodiče ve vyučování) je pro fungující vztah mezi rodinou a školou z mého pohledu důležitá a významná. Pokud má rodič možnost být přítomen na vyučování, pak může pochopit mnohé z toho, jaké nároky jsou kladeny na jeho dítě a je schopen informovaně o tomto tématu diskutovat. Porozumí více tomu, jak se jeho dítě chová v kolektivu svých vrstevníků. Jaké jsou jeho limity při zapojení do práce v hodině. Ne každému rodiči dovoluje jeho pracovní doba se v dopoledních hodinách účastnit výuky. Pravděpodobně v ochotě se dostavit do školy hraje velkou roli vstřícnost učitele k tomuto kroku a také důvod, proč by tak měl učinit. Jak bylo uvedeno výše, návštěva rodiče ve škole se obvykle pojí s nějakým negativním rysem. Může to být žákovsko chování nebo špatný prospěch. Je na učiteli, aby dokázal vhodnou formou rodiči vysvětlit, proč je dobré vidět své dítě „v akci“. Co tento krok přinese jemu jako rodiči a jak tím pomůže svému dítěti. Neméně důležité je tuto možnost vysvětlit i žákům, aby později nebyli středem posměchu, nechtěného zájmu svých spolužáků.

Návštěva rodiče je významným zdrojem informací také pro učitele. Může se dozvědět od rodiče více podrobností o žákovi, které pak využije ve své práci v jeho prospěch. Bohužel se najde stále určitý počet učitelů, kteří přítomnost jakékoliv cizí osoby považují za formu kontroly. I na tom je třeba pracovat a to je úkol pro vedení školy, aby svým zaměstnancům vysvětlilo, proč je vhodné si rodiče zvát a jak jim mohou být v jistém ohledu přínosem. Z hlediska budování partnerství je důležité, aby rodiče měli možnost vidět, jak probíhá výuka. Rodič se tak může stát asistentem při samotné výuce či při nějaké mimoškolní akci. Tento jev je běžný více na prvním stupni základních škol. A je také omezen pracovní dobou rodiče, jeho možnostmi se uvolnit ze zaměstnání. V České republice se aktivní, přímé, dobrovolné účasti rodičů na výuce věnují školy jen velmi zřídka.

Ve škole je více než jinde třeba skutečně otevřené komunikace, založené na vzájemném respektu. Rodiče mají často zkreslenou představu o metodách výuky ovlivněnou jednak svou vlastní zkušeností se školní docházkou a s přenesenými informacemi od svých dětí.

Komunikace patří mezi tzv. soft skills. Na učitele jsou v tomto směru kladeny vysoké nároky. Musí být autentický, vést komunikaci suportivně tj. aktivně naslouchat, podporovat druhého, být empatický, ale zároveň jasně a otevřeně, mnohdy i asertivně vysvětlit svůj postoj, pohled, názor. Jedině tak lze dosáhnout konsensu v jednání s rodičem. Jak uvádí Čapek (Čapek, 2013), učitelé jsou proškoleni na nějaké úrovni pouze na výuku žáků, nikoliv na spolupráci s rodiči. A to je téma k zamyšlení pro zejména pedagogické fakulty.

Tonucci (1994) uvádí, že učitelé nestačí pouze odborné znalosti například v matematice, ale především potřebuje znalosti pedagogické. Tyto znalosti jsou ovšem vysokoškolským studentům předávány transmisivně. Dalším problémem je nízká propojenost s praxí. Studenti pedagogických fakult by měli individuálně zažít například roční zkušenost s výukou a projít supervizí, kolektivně ji průběžně zpracovávat pod vedením učitelů vysokých škol. Pracovat ve škole, kde chce učit pod vedením jiného učitele, vést si záznamy, vznášet otázky, pozorovat, co se děje ve třídě, být v roli toho žáka, kterého chce učit, aby poznal, jak se on sám cítí, jak přemýšlí. Ovšem taktéž učitelé, kteří napomáhají žákům získávat v učení autonomii, musí dávat pozor na své vlastní osobní konstrukty, tedy na své chování, předsudky, předpoklady. (Little 1991, in Janíková, s. 27)

Na základních školách je zaveden institut uvádějícího učitele, který začínajícího pedagoga uvádí do praxe konkrétní školy. Tento uvádějící učitel však není supervizorem, ale spíše průvodcem a informátorem. Jeho role spočívá v tom, že vysvětluje samotný chod školy jako instituce a radí s případnými byrokratickými záležitostmi. Pedagogicko-psychologickými aspekty školní práce se zabývá spíše okrajově.

2 Domácí příprava a schopnost učit se

Tato kapitola se zamýšlí nad tím, jaké podoby může mít domácí příprava. Odlišuje pojmy domácí příprava a domácí úkol. Zabývá se také důvody k zadávání domácích úkolů ze strany učitelů a akceptace těchto důvodů na straně rodičů a žáků. Pro domácí přípravu je klíčovou dovedností schopnost učit se. V této souvislosti budou připomenuty přístupy umožňující rozvíjet tuto schopnost. Program instrumentálního obohacování Reuvena Feuersteina, Bloomova taxonomie, autonomní učení, zkušeností učení a také osobnostně-sociální výchova jako průřezové téma RVP ZŠ.

2.1 Domácí příprava a domácí úkol

Pojmy domácí příprava a domácí úkol nejsou v pedagogické literatuře přesně odlišovány. Domácí úkoly by měly být návodem na domácí přípravu a pojetím mezi činnostmi mimoškolní a školní. Pravidelnost a soustavnost domácí přípravy by se měla odrážet na výsledcích vzdělávání a v učení se cizímu jazyku to platí obzvlášť. Pro účely této práce bude používán pojem domácí úkol jako konkrétní požadavek učitele na zpracování určitého typu materiálu, jehož splnění je zpravidla kontrolováno. Domácí přípravou na hodiny se pro účely této práce myslí takové činnosti, kdy se žák snaží opakovat, procvičovat či prohlubovat látku probranou ve škole na jím zvoleném typu materiálu. Touto činností se připravuje na školní činnost a na ověřování znalostí v edukačním procesu. Například učení se slovíček z knihy, pomocí nějakého internetového zdroje, se spolužákem, s rodičem apod.

Do jaké míry má být domácí příprava zatěžující a kolik času nad ní má žák strávit je otázkou širokou. Záleží vždy na konkrétním žákovi a je to tedy záležitost velmi individuální. Pope (2001) sledovala pětici amerických studentů škol – junior high school a senior high school, tedy ve věku od 11-18 let, po dobu jednoho školního roku, aby zjistila, jakými způsoby dosahují požadovaného hodnocení. Zjistila, že někteří neváhají podvádět, aby získali dobré známky, někteří tráví neuvěřitelné množství času přípravou, aby jejich výsledky byly předpokladem přijetí na univerzitu. Podílí se na dalších mimoškolních činnostech, aby získali kredity, aby byli oceňováni systémem. Jejich cílem bylo dosáhnout dobrých výsledků ve smyslu vysokého bodového skóre, ne se něco dozvědět. Museli se mnohdy vzdát svých vlastních hodnot.

„Dělali školu“ aniž by byli zaujati učením (Pope, 2001). Čas strávený domácí přípravou by neměl převyšovat či překrývat aktivity, které děti potřebují ke svému přirozenému rozvoji.

Domácí úkoly a domácí příprava na vyučování jsou velmi diskutovanými a každodenně řešenými tématy snad v každé domácnosti, kde mají dítě školou povinné. Při čtení internetových diskuzí týkajících se školní docházky je možné rozdělit rodiče na dva protipóly. Jedni považují domácí úkoly za zasahování do volného času, který by měla rodina trávit jinak než stresováním se nad úkoly. Vnímají je často jako přenášení odpovědnosti školy na rodinu. Především na prvním stupni základní školy by tito rodiče úkoly nedávali vůbec nebo pouze dobrovolné či různé vyhledávací a zjišťovací aktivity. Druzí považují úkoly za jediné každodenní spojení se školou a možnost se dozvědět, co se jejich dítě právě učí a s jakým úspěchem se v učivu orientuje.

Zajímavý příklad řešení tohoto rozporu mezi rodiči nabídla kdysi soukromá základní školy Magic Hill s rozšířenou výukou jazyků. Jak uvádí její ředitel PhDr. Jan Voda PhD., vyzkoušeli na jejich škole model výuky bez domácích úkolů nebo jejich počet minimalizovali. Časem se ukázalo, že rodiče v domácích úkolech měli vlastně vodítko, co se děti ve škole učí a začali ztrácet přehled i o jejich výsledcích. Získali pocit, že se jako rodiče málo zapojují a nedostatečně věnují svým dětem oproti rodičům žáků jiných škol. „Rodiče si uvědomili, že vlastně nechtějí přenést absolutní odpovědnost na školu a že si potřebují určitý prostor ve vzdělávání dětí ponechat – a ten se realizuje právě domácí přípravou.“ (Voda, 2012)

Rodiče rozvíjí své dítě velmi často i mimo školu a tak mají děti různé odpolední aktivity, které jsou časově náročné. Mnohdy i z hlediska nutnosti přesunu do vzdálenějšího místa. Obvykle jsou to kroužky v základních uměleckých školách nebo sportovních klubech. Děti pak nemají na domácí přípravu tolik času, aby byla smysluplná a nezatěžující. Druhým extrémem jsou rodiče, kteří odsunou všechny další aktivity, neboť školní povinnosti považují za středobod trávení volného času. Sami pak mají pocit, že nejlépe pomohou svému dítěti tím, že se s ním budou učit napřed, zakoupí různé didaktické pomůcky včetně metodických příruček a někdy se sami doučují, co ze školy už zapomněli.

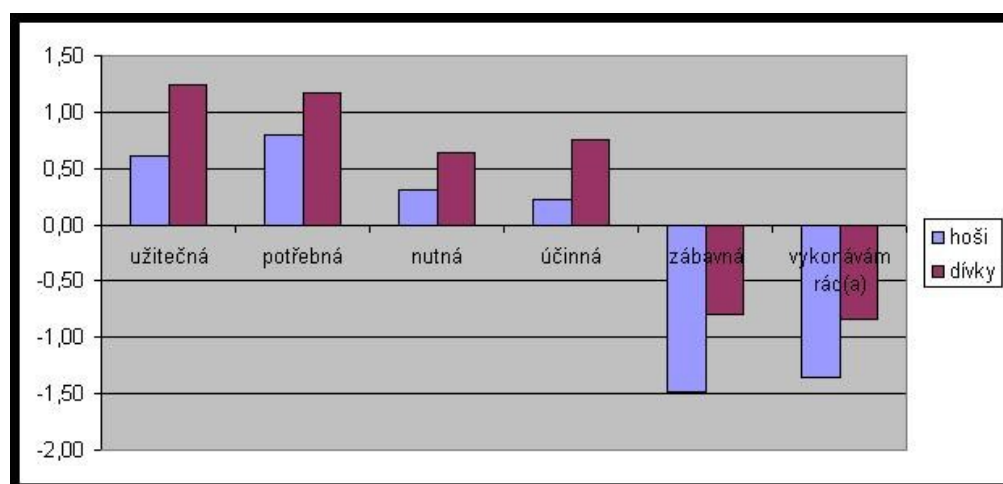
Oba tyto extrémy – tedy dítě, které má svůj den rozplánovaný tak, že domácí přípravu plní na poslední chvíli a dítě, které je přetěžováno školními povinnostmi- nejsou nijak žádoucími. Domácí příprava by měla vést k tomu, aby dala podnět k dialogu mezi rodičem a jejich dítětem. Úkoly, které si dítě nosí domů, by měly ukázat rodičům, co se děje ve škole, vzbudit zájem dítěte klást další doplňující nebo rozšiřující otázky k tématům probíraným ve škole. Ukázat rodičům v čem je jejich dítě dobré a v čem potřebuje pomoci.

Zvláštní pozornost by měla být věnována jazykům, neboť domácí příprava nahrazuje nedostatek kontaktu s jazykem mimo školu. Dětem, které mají nějakou specifickou poruchu učení, je poradenskými zařízeními často doporučováno rozdělit učivo na menší celky a časté opakování již nabyté slovní zásoby. Těmto požadavkům lze dostát především pravidelnou domácí přípravou.

Jak motivovat žáky k vypracování domácího úkolu? Především musí jasně vědět, co mají dělat a proč, jak se bude s úkolem dále pracovat, jaký má úkol smysl. Úkol má mít přímou souvislost s vyučováním, má na něj navazovat. Učitel by měl poskytnout žákům zpětnou vazbu, tedy úkol zkontrolovat, pracovat s případnými chybami a využít je k dalšímu rozvoji. Explicitně by mělo být stanoveno, co se stane, pokud žák úkol nesplní. Učitel by měl opakovaně žákům vysvětlovat, jaký účel mají zadávané úkoly, co jim přinese jejich vypracování, proč je důležité úkoly dělat. Jaký mají smysl pro jejich rozvoj. (Tlustý, 2004) Tyto otázky by si učitelé měli klást při plánování každé vyučovací hodiny.

V roce 2011 byly publikovány na stránkách Moravské zemské knihovny (Jursová, 2011) výsledky výzkumu, který zjišťoval jaké je časové zatížení žáků domácími úkoly, jaký je charakter učebních činností a jaké jsou postoje žáků k těmto činnostem. Výzkum probíhal ve čtyřech etapách v letech 2001-2010. Dotazováni byli žáci 6. - 9. tříd základních škol z různých míst ČR. Osloveno bylo 200 žáků. Výsledky výzkumu byly shrnuty do grafů. Zaujaly mě především dva z nich. První graf je přehled postojů, které zaujímají žáci k domácím úkolům. Druhý graf ukazuje, jaké prostředky využívají žáci k jejich vypracování.

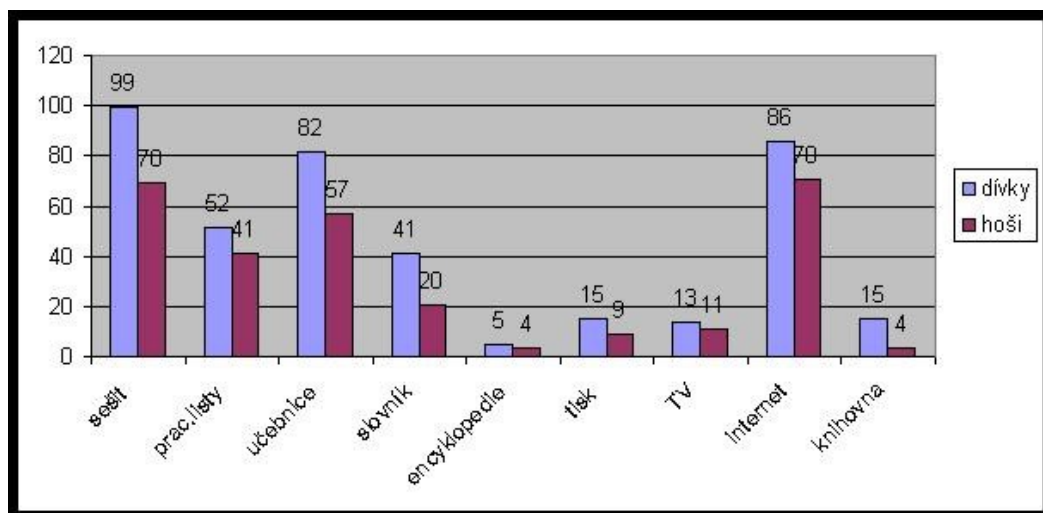
Graf č. 1: Názory žáků na domácí přípravu (Jursová, 2011)



zdroj: https://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs#_ftn1

Žáci považují domácí úkoly za užitečné a potřebné, ale nikoliv za zábavné a za činnost, kterou by vykonávaly rády. Je zde patrná velká rezerva ve využití potenciálu domácí přípravy jako prostředku k posílení motivace a kompetencí k sebevzdělávání. Naopak hrozí, že se ne-promyšlené domácí úkoly spolupodílejí na negativním vztahu k učení a sebevzdělávání. (Jursová, 2011)

Graf č. 2: Prostředky využívané žáky při domácí přípravě (Jursová, 2011)



zdroj: https://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs#_ftn1

Primárním prostředkem sloužícím k domácí přípravě jsou sešity, učebnice a pracovní listy. Velmi málo žáci využívají encyklopedie, knihovny, média. Nejmasověji využívaným zdrojem je pak internet. Internet je ovšem dvousečná zbraň. Na jednu stranu může být významným motivačním prvkem při práci právě s anglickým jazykem. Na stranu druhou je zde velké nebezpečí v přijímání informací a faktů, která nejsou podloženy nebo zcela věrohodné. Při doporučování internetu jako zdroje domácí přípravy je třeba souběžně zařazovat do výuky prvky kritického myšlení, mediální výchovy, práce s informacemi. Pro žáky základní školy je velkým nebezpečím právě obrovské množství informací, které se k nim dostává a v němž se neumí orientovat. Internet mnohdy formuje jejich myšlení a postoje ne vždy žádoucím směrem.

2.2 Důvody k zadávání domácích úkolů

Proč děti vlastně dostávají domácí úkoly? Důvodů ze strany učitelů je několik.

- procvičení probrané látky
- vedení dětí k samostatnosti a odpovědnosti
- upevnění získaných znalostí a dovedností
- nácvik samostatné přípravy do školy
- zpětná vazba pro rodiče

Učitel by si měl dobře promýšlet, jaké domácí úkoly zadává, co jimi sleduje. Mohou být také prostředkem k individualizaci domácí přípravy. Nadanější žáci dostanou úkoly, při nichž více zapojí svou kreativitu a rozšíří své znalosti a dovednosti, dají prostor pro vlastní vyjádření. Naproti tomu slabším žákům více vyhovují úkoly, při nichž si procvičují učivo. V obou případech je nutné, aby úkol měl pro žáka smysl.

Úkoly by měly být pestré, zasahující do dalších oborů, neopakovat stále stejné typy cvičení. Měly by být zajímavé, upoutat a navnadit dítě k tomu, aby se do úkolu pustili. Měly by mít spojitost s reálným životem a vést k dovednostem, které uplatní i v budoucnu. (Tománová, 2015)

V pražském EDUpointu proběhla v únoru 2017 debata na téma domácích úkolů. Debaty se účastnil mimo jiné například D. Hůle z organizace Člověk v tísni, dále 3 učitelé základních škol, psychologka Š. Miková a matka žáka základní školy (Rodiče vítáni, 2017). Diskuze se zabývala těmito otázkami.

Jaké jsou zvyklosti v zadávání domácích úkolů? Úkoly nejsou individualizované, jsou zadávány plošně, všem dětem stejně. Každý učitel má prostor se svobodně rozhodnout, jak a kolik domácích úkolů zadává. Na většině škol neexistují explicitní a sdílená pravidla, jak úkoly zadávat, zda povinně, dobrovolně, hromadně, individuálně, s hodnocením, bez něj. Důležité je, jakým způsobem a jaké úkoly učitel zadává, co tím úkolem sleduje. Podle diskutujících je dobře, že každý učitel přistupuje k zadávání úkolů jinak, protože se tak děti učí pracovat i s různými osobnostmi učitelů. Důvodem není to, že se učivo nestíhá probrat ve škole. Například psaní delších textů je vhodnější zadat na doma, neboť má klid na práci a může si upravit podmínky, za kterých se mu bude dobře pracovat. Domácí úkoly mohou žáky rozvíjet, ale musí být dobře zadané. Mechanická cvičení bohužel stále převládají.

Praxe v zadávání úkolů se v posledních desetiletích v České republice významně nezměnila. Často se domácí úkoly stávají stresujícím prvkem v rodině, obzvláště pokud se očekává, že domácí úkol bude správně a bezchybně vypracovaný nebo se dokonce známkuje. Rodiče považují za samozřejmost, že dětem s úkoly pomáhají. Někteří rodiče mají obavu z ponížení, že budou považováni za hloupé, pokud úkol nebude dobře. Podle D. Hůle a Š. Mikové je třeba si uvědomit, že jde často o velkou zátěž pro rodinu, navíc rodiče ze slabšího sociálního prostředí jen obtížně mohou dětem pomáhat. Ale ve skutečnosti je to největší zátěž pro střední třídu, pro vytížené a zaměstnané rodiče, kteří cítí zodpovědnost za domácí přípravu dětí a velkou část společného času tráví soubojem s dětmi a úkoly. Nerovnost ve vzdělávání se díky domácím úkolům vlastně prohlubuje.

Podle Jany Strakové, která se dlouhodobě v České republice zabývá výzkumy v oblasti nerovnosti ve vzdělávání, mají někteří učitelé velmi přesvědčivé argumenty, proč domácí úkoly dávat a jiní naopak proč nedávat. Učitelům by podle jejího názoru měla být ponechána autonomie v zadávání domácích úkolů, ale zároveň by měli mít vždy na paměti, že někteří rodiče nejsou schopni pro vypracování úkolů poskytnout dětem vhodné podmínky. Ve výsledku tím trpí děti, které za to nemohou. To by si měla mít škola uvědomovat. Řešením by mělo být vytvoření prostoru ve škole k tomu, aby si děti mohly úkol vypracovat s někým jiným než s rodičem. Zkušenosti z amerických škol ukazují, že učitelé se nesnaží delegovat odpovědnost za vzdělávání na rodiče. V České republice je možné například využívat různé nabídky mnoha neziskových organizací (Straková, 2016)

2.3 Schopnost učit se

2.3.1 Rozvoj schopnosti učit se v podmínkách základní školy

Jedním z hlavních cílů pedagogiky je naučit žáky se učit. Vybavit je schopnostmi a dovednostmi řídit své vlastní učení, které mohou uplatnit celoživotně.

Schopnost se učit a samostatně myslet by měla patřit mezi základní výstupy základního vzdělání. Tradičně existují dva přístupy k výuce této dovednosti. Jeden přístup spočívá v tvorbě speciálních programů, které mají pomoci dětem ve zdokonalování myšlenkových dovedností. Druhý pak ve výuce dovednosti myšlení ve všech oblastech školní výuky (Fischer, 1997).

Jak to tedy je se speciálními programy? Některé předměty v minulosti byly označovány za ty, které výrazně napomáhají rozvíjet schopnost se učit a myslet. Mezi ně patřila latina, ale Thorndike svým výzkumem z dvacátých let prokázal, že není rozdíl mezi žáky učící se latinu a žáky, kteří se ji neučí. Matematici zase tvrdili, že matematika je základem logického myšlení, ale opět se neprokázalo, že by lidé dobří v matematice měli výrazně vyšší schopnosti se učit a myslet než jiní.

Existuje také řada programů, které jsou zaměřeny na rozvoj myšlení a učení u dětí. Patří mezi ně například kurzy tvořivého myšlení, kurzy filozofického myšlení (Matthew Lipman), programy instrumentálního obohacování (Reuven Feuerstein). Pokud takové programy uplatňuje učitel, který v nich vidí smysl a umí je dobře využít, pak mohou být účinné a dokazují, že je možné děti naučit myslet a učit se (Fischer, 1997).

Druhý přístup je zaměřen na rozvoj myšlení ve všech předmětech. Podle Blooma existují dvě úrovně myšlení. Myšlení nižší úrovně zahrnuje vědění (znalost faktů), porozumění faktům a uplatnění této znalosti. Vyšší úroveň myšlení pak zahrnuje analýzu, syntézu a hodnocení. Tedy schopnost rozebrat fakta, vytvořit nová a určit, jakou hodnotu tento poznatek má. V duchu Bloomovy taxonomie, je vhodné klást vždy otázky od těch, které vyžadují myšlení nižšího řádu až po ty, vyžadující myšlení vyššího řádu.

Rozvoj schopnosti poznávání, sebepoznání, seberegulace, sebeorganizace - to jsou okruhy průřezového tématu Osobnostně sociální výchovy a měla by být tedy zařazována do všech vyučovaných předmětů. Učitelé by měli svým žákům dát možnost poznat jejich vlastní učební styly a také by měli dostávat informace o tom, jak mohou zlepšit své jednotlivé kognitivní schopnosti.

V následujících řádcích je uveden nástin možností a témat, která je nutné otevřít s žáky, aby mohli poznat sami sebe a svůj způsob učení se nejen jazyku.

Paměť- jak funguje paměť, jaké jsou druhy paměti, jaké podmínky musí být splněny, abychom si něco zapamatovali. Především by žáci měli zjistit, jak funguje jejich vlastní paměť, co je pro ně účinné, co je naopak brzdí v učení. A v první řadě by měl učitel tyto poznatky uplatňovat při samotné výuce. Tedy vzbudit zájem, zapojit představivost žáků, zapojit obě mozkové hemisféry, přiřazovat k novým poznatkům poznatky již známé. To vše a další jsou podmínky přesunu informací z krátkodobé paměti do dlouhodobé.

Dalším tématem, které by se mělo otevřít s žáky je práce s emocemi. Diskutovat s nimi o tom, jaký dopad na ně má, když udělají chybu, jak se cítí, jak na ně působí pozitivní či negativní hodnocení a také případně najít možnosti, jak sám sebe motivovat, pochválit, povzbudit, jak si plánovat učení, aby předešel případnému stresu, co pomáhá lépe se soustředit, jaké jsou jeho volní vlastnosti.

Vnímání – žáci by měli dostat informace o tom, co ovlivňuje obecně vnímání člověka, jak klesá pozornost s časem, jaké prostorové podmínky by měly být splněny, jak si zorganizovat pracovní prostor doma, jak si psát poznámky do sešitu, přehlednost zápisků. Také je důležité, aby poznali pro sebe nejvhodnější způsob příjmu informací. Vnímání neboli percepce je proces zachytávání informací smysly, a proto na základě preferovaného smyslu, kterým jsou podněty přijímány nejefektivněji, lze dělit učební styly žáků na vizuální, auditivní, kinestetický, haptický (viz kapitola 3.2.1).

Učení - seznámit žáky s různými učebními styly a také jim sdělit jakými výhodami a nevýhodami se jednotlivé styly vyznačují a také pomoci žákovi poznat, jaké faktory ovlivňují volbu určitého učebního stylu tj. např. přístup učitele, jiné zájmy, nezájem či naopak zájem o předmět (Valentová, 2011).

2.3.2 Zprostředkování osobního významu učení

Vyučující anglického jazyka mají o trochu výhodnější výchozí pozici ve srovnání s některými jinými předměty. Fakt, že angličtina bude děti provázet celým životem, je odpovědí na častou otázku žáků při učení: “A k čemu mi to bude?” Ovšem nevystačíme si jen s tímto faktem, každé jednotlivé cvičení, úkol, zadání, postup je třeba, aby učitel vysvětlil a odůvodnil. Motivovat děti k učení a to především na samém počátku školní docházky. Pokud se nepodaří vzbudit v dětech zájem v době, kdy s jazykem začínají, jen málo z nich si k němu najde časem cestu.

Jak uvádí zakladatel jednoho z vyhledávaných portálů zabývajících se výukou angličtiny Marek Vít: „Člověk musí především vidět, že se učí něco praktického, něco, co existuje i mimo školní zdi. V případě angličtiny nemusíme ani chodit daleko, i když nejbližší anglicky mluvící země je od nás vzdálená přes 1000 km. Učitel má k dispozici technické vymoženosti 20. a 21. století, díky kterým mohou mít děti anglicky mluvící svět na dosah ruky.“ (Vít, 2010)

Význam sociálních a kulturních souvislostí v procesu učení podtrhl Reuven Feuerstein. Je třeba dětem nabídnout strategie a zprostředkovat učení. Feuerstein vycházel z práce Piageta,

Vygotského, Reye. Vyvinul systém testování schopnosti učit se (LPAD – learning potential assesment device) a instrumenty pro nápravu nedostatků (IE – instrumental enrichment). Zprostředkované učení má tři klíčové prvky:

1. Zaměřenost a vzájemnost – učitel probudí zájem o obsah a formu učení, měl by jasně říkat, o co mu jde, zosobnit výuku, používat znaky reálného života a okolí, probouzet v dětech zvědavost, naladit se na jejich mysl, vysvětlit proč se to učí.
2. Záměr přesahující cíle aktuální učební situace – tzn. proces získávání dovedností a znalostí přesahuje své cíle a má obecnější platnost i pro budoucí učení nebo pro situace z běžného života. Při výuce osvětlujeme učební strategie, aby je žáci mohli příště použít sami.
3. Hodnota a důležitost činnosti – činnost musí mít pro žáky nějaký osobní význam, proč to děláme, co jim to osobně přinese, učitel vyjadřuje radost nad prací žáků, může přidat i osobní zkušenost, dává najevo svůj vlastní pozitivní vztah k učení.

Dalšími důležitými prvky zprostředkovaného učení jsou pozitivní zpětná vazba, která je důležitá pro školní úspěšnost. Rozvíjet schopnost dovednosti kontrolovat a ovládat proces vlastního učení, omezovat zbrkllost, systematizovat své učení, pracovat s chybou – to vše je vyjádřeno výrokem a mottem zprostředkovaného učení: „Nechte mě, já si to rozmyslím.“ (Málková, 2009). Každý úkol by měl být pro žáka výzvou, ale zároveň musí být žák angažovaný v procesu učení tak, abychom byli schopni rozpoznat, co je výzva a co už je nepřekonatelná překážka.

Prvky zprostředkovaného učení nese každá výuka, která má ambici být motivační. Především žáci na prvním stupni potřebují vyvinout strategie, jak pracovat se zadanými úkoly. Instrukce v učebnicích pro výuku jazyka bývají mnohdy v angličtině a někteří rodiče nemusí zcela přesně pochopit zadání a nemohou tak dětem pomoci. Pokud učitel postupuje tak, že dětem vysvětlí, proč a jak mají úkol vypracovat, pak se rodič nedostává do nepříjemné situace Žákovi, pokud si ví s úkolem rady, to přináší pocit uspokojení a pozitivního sebepojetí.

Ještě malá zastávka u toho, proč se mají děti danou věc učit, tedy u zprostředkování osobního významu. Naučit se nepravidelná slovesa může mít význam ten, že se domluví v minulém čase. Ale to je příliš vzdálený cíl, mnohem bližší může být ten, že pokud se naučím nepravidelná slovesa, zlepším si paměť a zvýším kapacitu svého mozku. I to může být zprostředkování významu určité učební činnosti.

2.3.3 Autonomní učení

Pojem autonomní učení v sobě zahrnuje schopnost převzít odpovědnost za své učení (Mareš, 2009). Autonomní styl učení počítá s žákem, který je schopen využít pomoci učitele i spolupráce s ostatními žáky, od nichž se může něco naučit. Dokáže přijmout radu a říci si o ní a také plánovat své učení. Jak uvádí Janíková (2007, s. 37) „naprostá nezávislost žáka na učiteli není hlavním cílem autonomního učení“. I přesto, že se žák uvědoměle rozhodne, že bude učivo zpracovávat autodidakticky, vždy učitel nebo učební materiály hrají v učení jistou roli. Ne každý žák může být autonomní na stejné úrovni, neboť je třeba mít na paměti individuální rozdíly a rozdílné předpoklady pro učení se jazykům.

Teorie autonomního učení vychází z kognitivní teorie učení a z konstruktivismu. Kognitivní teorie učení chápe jedince jako systém, který zpracovává informace, nejenom přijímá. Jedinec je v tomto procesu učení aktivním účastníkem vybírajícím si informace a je schopen se uvědoměle učit. Naše paměť je systém, do nějž jsou informace vkládány a to tak, že nejprve je nutné je zpracovat v krátkodobé paměti, propojit s již získanými znalostmi a uložit do paměti dlouhodobé. Aby k tomuto procesu mohlo dojít, je třeba přijímat nové informace uvědoměle. Obzvláště v cizojazyčné výuce je podle kognitivní teorie osvojování jazyka snazší, pokud se děje uvědoměle. Jedinec si potřebuje k tomuto účelu osvojit řadu učebních strategií. Proces osvojování si cizího jazyka není pouhou imitací. Řeč je tvůrčím materiálem, který je zpracováván používáním pravidel, vysvětlováním, překladem, transformačními cvičeními (Janíková, 2007).

Konstruktivismus má své opodstatněné místo ve výuce cizích jazyků. „Nejdůležitějšími aspekty pro vytvoření podmínek v duchu konstruktivismu jsou autentičnost, situační ukotvení, různé kontexty umožňující transfer, různé perspektivy, sociální kontext (kooperativní učení).“ (Janíková, 2007, s. 55)

Konstrukce poznání má dvě fáze: první fáze zahrnuje zkoumání nového podnětu a vede k vytvoření nerovnováhy mezi již existujícími a nově osvojovanými fakty, myšlenkami, znalostmi. Druhá fáze je řešení tohoto rozporu a rekonstrukce původního nastavení a dosavadního pojetí (Dvořák in: Kalhous, 2009). Úlohou učitele je vytvořit problémovou situaci a podat nástroje k řešení problému.

Konstruktivistický přístup musí respektovat učební styly žáků a reflektovat je při vytváření nástrojů k řešení problémů. Podle Tonucciho má škola monopol na vzdělávání, ale měla by se jej zříct a poskytnout žákům především motivaci a nástroje, dovednosti, které budou platit

i v budoucnosti. Učitel je garantem metody, umí vytáhnout shody i rozpory, podnítit děti k práci, vést jejich práci, odpovídat na otázky. V této souvislosti také Tonucci hovoří o tom, že psycholog by měl pracovat více s učiteli než s dětmi, aby jim poskytl cenné rady, jak na to. Také by učitel měl sám chtít řešit problémy, bádát, poznávat. Konstruktivní škola nebo výuka předpokládá určité znalosti u žáka a pracuje s nimi tak, aby bylo zajištěno, že dosáhne žák co nejvyšší možné úrovně a rekonstruuje tak svou inteligenci. Předpokladem výuky je, že každé dítě má svou reálnou životní zkušenost, výuka je otevřená vnějšmu prostředí, je svázána s realitou a každá nová informace je takzvaně na dosah ruky. Primárním cílem školní práce musí být osvojení nástrojů, postupů, schopností, dovedností a je třeba, aby děti dospěly k vědomí si relativnosti poznání (Tonucci, 1991).

Pokud je výuka pojata skutečně konstruktivisticky, nevystačíme si pouze s vyhledáváním faktů a informací či zpracováváním prezentací. Konečným cílem je teprve reflexe práce žáků, snaha vést je ke kritickému myšlení, hledání dalších hodnot, které jim práce přinese.

3 Učební styly a výuka cizího jazyka

Následující kapitola se zaměřuje na charakteristiku učebních stylů a jejich klasifikaci s přihlédnutím k výuce cizích jazyků a možnosti využití jednotlivých teoretických poznatků v praxi. U jednotlivých stylů učení jsou vždy uvedeny konkrétní příklady aktivit, které lze použít pro žáky preferující určitý styl učení. Dále budou zmíněny klasifikace vyučovacího stylu učitele. V závěru této kapitoly se zaměřím na strategie učení se cizímu jazyku. Styly učení žáků, vyučovací styl učitele a především strategie učení se cizímu jazyku mají přímý vztah k praktické části této práce.

3.1 Charakteristika stylů učení

„Styly učení mají charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky a učební operace. Tato metastrategie je monitoruje, vyhodnocuje, orientuje určitým směrem, reguluje je s ohledem na podmínky učení, na vlastní průběh, na dosahované výsledky učení a na sociální kontext učení. Styly vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení výsledků jiných (často lepších). Člověk si své styly učení zpravidla neuvědomuje, systematicky je neanalyzuje, promyšleně je nezlepšuje. Svému nositeli se styly učení jeví jako postupy samozřejmé, běžné, navyklé, jemu vyhovující.“ (Mareš, 1998, s. 75-76)

Každý učitel by měl umět rozpoznat učební styl (kognitivní styl) žáka a vědomě s ním pracovat, znát možnosti a omezení jednotlivých učebních stylů. Z hlediska používání různých metod práce, různých didaktických pomůcek či různých forem práce jsou učební styly a jejich znalost důležitým prvkem při přípravě na vyučování. Analýza učební činnosti žáků a analýza řízení učebních činností by měla zohledňovat možnost poznání i záměrného zkvalitňování, zhodnocování, pozměňování těchto učebních stylů tak, aby to bylo prospěšné pro žáka a jeho učební činnosti. Řízení učení ve vyučování znamená i záměrné vstupování do učebních stylů žáků (Kolář, Vališová, 2012).

Některé styly se mohou měnit v průběhu života záměrně i bezděčně. Faktorů ovlivňujících změnu učebních stylů je řada a není možné přesně odhadnout, který z nich je podstatný a formující jedince. Nemůžeme ovlivnit smyslové preference a převládající typ inteligence. Na preferenci učebního stylu může mít vliv obsah učiva, prostředí pro učení, osobnost učitele, zvolené formy a metody výuky, možnost volby, čas, pomůcky a zdroje, hodnocení učitele (Týnková, 2012).

Škola by měla zcela záměrně ovlivňovat a měnit a zkvalitňovat učební styly žáků tak, aby jim to bylo prospěšné. Aby dovednost autoregulace učení jim byla nápomocna v přípravě na vyučování, ale také v dalších životních situacích, kdy jejich učení nebude již řízené někým dalším. A to by měla škola žáky naučit. Jak už bylo mnohokrát zmíněno, základním úkolem školy, je naučit žáky se učit.

3.2 Klasifikace učebních stylů

Existuje řada klasifikací učebních stylů, které se v odborné literatuře rozlišují z různých hledisek. Učební styly jsou založené na individuálním upřednostňování typu příjmu, zpracování, uchování a vybavování informací. Kombinací těchto klasifikací lze určit jednotlivé typy žáků. Mohou se dělit například podle smyslových preferencí, podle motivace a zaměření žáka, podle osobnostních aspektů, podle úrovně zobecňování. Obvykle nelze zařadit jedince pouze do jednoho typu učebního stylu, ale spíše jej umístit na škále s dvěma protichůdnými body. V jazykové výuce to může být stylová škála induktivní – deduktivní, racionální – intuitivní, závislý – nezávislý na prostředí.

Kognitivní učební styly jedince jsou dané aktivizací a preferencí pravé nebo levé části mozku. Přestože se názory odborníků na lateralizaci mozku a specializaci jeho jednotlivých částí různí, je zřejmé, že každá hemisféra zpracovává informace odlišným způsobem. Dle teorie pravé a levé hemisféry je pravá popsána jako nedominantní, je typická pro divergentní učební styl a neverbální myšlení a emoce. Levá hemisféra je považována za dominantní a je typická pro racionální učební styl, nachází se v ní centrum řeči, které zajišťuje úkony spojené s mluvením i psaním.

Žáci s dominantní levou hemisférou upřednostňují systematičnost, rádi třídí informace, vytvářejí si logické asociace mezi fakty, frázemi a slovíčky, mají rádi cvičení zaměřené na manipulaci se slovy, pomáhají si různými přehledy, tabulkami, které si i sami tvoří, vyrábějí si mnemotechnické pomůcky, mají rádi cvičení typu- přiřaď, vyber z možností, zatrhni ano-ne, pravda-lež. Učební materiály musí mít logickou strukturu. Velmi dobře se soustředí, gramatika jim nečiní velké obtíže. Slovní zásobu se učí nejčastěji memorováním nebo si tvoří myšlenkové mapy. Čtený text si doslovně překládají, snadněji se verbálně vyjadřují.

Ti, jejichž dominantní hemisférou je pravá, mají při učení se cizímu jazyku rádi ilustrace, plakáty např. použití časů, učí se pomocí kartiček a jiných názorných materiálů. Kreativně používají fráze a slovní spojení. Rádi si vymýšlí, používají fantazii, mají rádi skupinovou

práci, hry, při nichž spojí pohyb a řeč, různé písničky, příběhy s otevřeným koncem, vtipná řešení úloh, hádanky, aktivity s videem. Často se při použití jazyka opírají o svou intuici a jazykový cit. Zaměřují se na emoce a pocity, dobře vnímají neverbální prostředky komunikace (Lojová, Vlčková, 2011).

Ve školním prostředí je žádoucí, aby učitel zařazoval do výuky různé typy aktivit a střídal je tak, aby se uplatnili žáci s dominancí pravé i levé hemisféry.

3.2.1 Percepce a učební styly

Jak už bylo řečeno výše, vnímání je zachycování informací pomocí smyslů. Často se rozlišují tři typy preferencí příjmu informací. Žáci se liší podle toho, kterým smyslem přijímají informace nejvíce. Při osvojování si cizího jazyka si jedinec přirozeně vybírá ty podněty, které nejvíce vyhovují jeho percepční preferenci (Lojová, Vlčková, 2011). Podle preferovaného smyslu lze dělit styly učení takto:

1. vizuální styl učení - žáci s tímto stylem učení přijímají informace primárně pomocí zraku, potřebují zrakovou oporu pro své učení - tzn. obrázky, kartičky se slovy, grafy, přehledy. Pro žáky samotné je výhodné, pokud si dělají vlastní poznámky a graficky si je upravují, podtrhávají si text, barevně zvýrazňují, kreslí si schémata. Nejvhodnějším materiálem je pro ně systematicky dělený text, který je doplněn obrázky, fotografiemi apod. Tito žáci si vybavují text, vědí, v které části textu se informace vyskytovala, jak vypadal obrázek vedle. Učí se převážně čtením, další efektivní způsoby práce jsou například myšlenkové mapy, tvorba klíčových slov, orientují se v nákresech, grafech, mapách. Je pro ně důležité, aby si vytvořili vhodné podmínky k učení, uklizený stůl, příjemné prostředí, možnost viditelně si vyvěsit poznámky (Hanusová, 2007). Jedinci s tímto stylem učení v populaci převažují. Je jich přibližně 50-80% (Lojová, Vlčková, 2011).

Při osvojování cizího jazyka je vhodné pro rozvoj řečových dovedností zařazovat práci s obrázky: popiš, co vidíš, najdi rozdíly mezi dvěma obrázky, sledování videa s následným popisem, co viděl, popis vlastních zážitků. Při psaní je možné zařadit doplňování textů k obrázkům, vynechávání slov v textu, vytváření různých grafických materiálů. Při poslechových cvičeních je opět vhodné zařazovat práci s obrázky, ilustrace vyslechnutého textu. U čtení s porozuměním lze využívat vizuálně pestrých textů (Lojová, Vlčková, 2011).

2. auditivní styl učení – tito žáci si pamatují dobře hlavně to, co slyší. Mají raději poslouchání a mluvení, než psaní a čtení. Informace si pamatují tak, že o nich diskutují, hovoří, používají je v mluveném projevu. Ideální metody práce pro ně jsou rozhovor, písničky, básničky, mnemotechnické slovní hříčky, hudba. Mají také nejmenší obtíže s frontální výukou. Poslouchají, jsou pozorní, pohotově reagují na otázky, dokončují věty, jsou pohotoví. Často se dobře učí cizí jazyky a mívají i hudební sluch, z toho důvodu si poměrně snadno osvojují výslovnost. Těmto žákům vyhovuje poslech zvukové nahrávky, diskuse se spolužáky a hlasité čtení – tyto prostředky učení nejčastěji používají i v domácí přípravě. Je vhodné, aby v domácím prostředí poslouchali například cizojazyčné rozhlasové stanice nebo využívali internetové zdroje k poslechu v cizím jazyce.

Pro rozvoj řečových dovedností v cizím jazyce jsou pro tento typ žáků vhodná drilová cvičení, aktivity zaměřené na otázky a odpovědi, dialogy, vytváření příběhu na základě zvuků. V psaném projevu jim nevadí diktáty, doplňování textu na základě slyšeného, doplňování slov do textu písně. Při čtení s porozuměním uvítají čtení nahlas, nahrávání vlastního čtení. Rovněž je vhodné zařazovat zvukové hádanky, dramatizace příběhů, scénky.

3. kinestetický či haptický styl – spoléhají především na hmat a pohyb. Nejlépe si zapamatují informace, pokud si je mohou takzvaně osahat - manipulovat s předměty, například spojování obrázků a textu, seřazování obrázků dle příběhu nebo být přímo účastníky situací, při nichž se učí - předvádění například slovíček, dramatizace, scénky. Velmi vhodná metoda je pro ně také tzv. Total Physical Response – tedy fyzická reakce na učitelovy podněty. Při domácím učení mohou využívat kartičkový systém, pohybovat se po místnosti či zahradě a rytmicky odříkávat učivo, vyrábět pomůcky. Pro lepší zapamatování slovíček mohou například chodit po místnosti a každý krok symbolizuje jedno slovo. Uvítají, pokud učitel používá reálné předměty pro představení nové slovní zásoby. Těchto lidí je v populaci zhruba třetina (Hanušová, 2007).

Osvojování cizího jazyka u těchto typů žáků podpoříme jakoukoliv aktivitou spojenou pohybem – scénky, hraní rolí, předvádění slov, znázorňování činnosti pohybu, gestikulace podle popisu, zařazování slovně-pohybových her, přemísťování předmětů dle pokynů, dramatizace děje, dialog a hraní rolí (Lojová, Vlčková, 2011).

Žáci si mohou zjistit, jaký je jejich učební styl například pomocí testu LSI (Dunnová Rita). Tento dotazník byl v českém prostředí ověřen na základních i středních školách a je vhodný pro žáky 3.- 12. ročníku. Dotazník obsahuje 71 výroků, s nimiž respondent souhlasí

na škále od 1 do 5. Test pro české prostředí přeložil a modifikoval Mareš (1992). Dotazník se ptá na učení se v domácím prostředí a zkoumá 21 proměnných, které vstupují do způsobu a organizace učení se. Těchto 21 faktorů lze rozdělit do 5 okruhů:

1. Preferované prostředí při učení - zvuky (ticho, hluk) teplota (chladno, teplo), osvětlení (málo, hodně), pracovní nábytek (stůl, židle, křeslo, gauč, postel)
2. Preferované emocionální potřeby – vnitřní motivace, vnější motivace (učitelem, rodičem), vytrvalost v učení, odpovědnost za výsledky učení, flexibilita při učení
3. Sociální potřeby při učení – samostatná práce, učení se s kamarádem, přítomnost „authority“ při učení
4. Preferované kognitivní potřeby při učení – auditivní, vizuální, kinestetické, taktilní, zážitkové učení
5. Preferované tělesné potřeby při učení – konzumace jídla při učení, pohyb, denní doba, změna místa při učení (Konečná, 2010)

3.2.2 Styly dle motivace a záměru

Učební styly žáků jsou podmíněny nejen specifiky kognitivního stylu, ale zároveň jejich přístupem k učení. Jedno z pojetí dělení učebních stylů podle motivace a záměru uvádí například Kalhous, Obst (2009), stejně se vyjadřuje i Mareš (1998). Jedná se o rozdělení na styl povrchový, hloubkový a utilitaristický.

Povrchový - tento styl je na základní i střední škole poměrně běžný, žák se snaží vyhnout neúspěchu, vyznačuje se výraznou snahou „projít“. Žák pouze reprodukuje naučená fakta, pravidla, vzorce, typové úlohy a nerozumí souvislostem a nedokáže učivo aplikovat. Jeho znalosti jsou povrchní a popisné. Nemá vlastní zájem o učivo, nýbrž snahu minimálně se namáhat při plnění učebních požadavků, protože se zároveň obává špatných známek. Učivo ho nebaví, chápe ho spíše jako něco vnucovaného zvnějšku. Tento přístup mívá dvojí podobu:

- a) pasivní styl – nepatrné úsilí, žádný nebo malý zájem o učivo. Žák je zaměřen na detaily, nemá systém v poznacích, uniká mu smysl naučeného.
- b) aktivní styl – značná píle a úsilí, jeví se jako úspěšný při ověřování znalostí, ale brzy se ukáže, že jeho znalosti jsou popisné, bez pochopení souvislostí

Hloubkový- žáci s tímto přístupem mají skutečný zájem o učivo pochopit podstatu a souvislosti. Nacházejí v učivu a učení osobní smysl. Jsou vedeni snahou učivu porozumět a podle svých možností jej dokonale zvládnout.

Utilitaristický- je ve škole velmi častý. Žák se snaží o co nejlepší výkon, snaží se obstát před spolužáky, uspět za každou cenu. Osobní prospěch a „honba“ za známkami mívá za následek i poškození zájmu spolužáků. Takový žák se obvykle dokáže velmi dobře přizpůsobit rozdílným požadavkům učitelů, dokáže odhalit učitelovy nároky i jeho slabé stránky a využívá je pro svůj prospěch. Formální hladkost a bezchybnost tohoto přístupu dokáže zmást i zkušeného učitele, který skutečnou podstatu odhalí až po delší době prostřednictvím jiných diagnostických metod (např. rozhovorem se žáky, či rozбором údajů SO-RA-D). Zahraniční autoři také uvádí termín „strategický“ učební styl. Míjí tím méně odpudivý obraz žáků, kteří se plánují školní práci tak, aby ji zvládli. Snaží se zkrátka splnit požadavky, které jsou na ně kladeny.

Z uvedeného je zřejmé, že každý styl učení s sebou nese zájem o různý typ výuky. Žáci s povrchním učebním stylem budou požadovat jasná pravidla a poučky, které se mají naučit. V případě jazyka to bude jasně daný okruh slovní zásoby, vzorové věty k obměňování, doplňovací cvičení. Učí se krok za krokem, jedná se tedy o učení postupné, operační. Žáci s utilitaristickým učebním stylem budou považovat za důležité znát pravidla a obecné poučky. Může se stát, že udělají předčasné a fakty nepodložené závěry či přehlédnou detaily. Zde se jedná o učení souhrnné, globální. Při učení se cizímu jazyku mohou uplatňovat pravidlo, aniž by se zamysleli, zda se nejedná o výjimku. Někdy jim je na obtíž pracovat na „drilovacích“ cvičeních, která jsou pro ně zdoluhavá a považují za zbytečné opakování téže poučky. Třetí typ učebního stylu přináší pevnější a hlubší osvojení učiva. Takový žák se vyznačuje schopností uplatnit pružný způsob učení, tj. nejprve si utvoří celkový vhled do problému a potom se zaměřuje na detaily (Kalhous, Obst 2009).

3.2.3 Styly dle osobnostních aspektů (introverze - extraverte)

Jedním z aspektů ovlivňujících učební styl žáka je jeho postavení na dvoubodové škále introvert – extrovert. I toto si musí učitel uvědomit při zadávání práce a její kontrole. Domácí úkoly, které budou sledovat ústní projev žáka, například připravit si několik vět o své rodině, budou rádi plnit extrovertní žáci, pro introvertní to bude problém.

Extrovert je člověk, který vyhledává společnost dalších lidí, sdílí své myšlenky, rád komunikuje. Extrovertní žák potřebuje diskutovat se svými spolužáky, má mnoho přátel, potřebuje zpětnou vazbu od učitele o svých výsledcích práce, ocenění, chce vědět, co si o něm učitel

myslí, odpovídá na otázky učitele spontánně, mnohdy komunikuje se spolužáky velmi intenzivně i během samostatné práce, neboť potřebuje své myšlenky s někým sdílet. Je vhodné pro ně zařazovat do výuky skupinovou práci, poskytovat jim zpětnou vazbu a dát příležitost ke komunikaci.

Introverti mají více svůj vnitřní svět, o své myšlenky se nemají potřebu dělit s ostatními, jsou rádi sami. Trvá to delší dobu, než si s těmito žáky vytvoříte bližší vztah. Je třeba jim věnovat dostatek času na přemýšlení. Nenutit je, aby se zapojili do kolektivu. V žádném případě není vhodné je nutit, aby sdělovali své pocity, názory, myšlenky. Potřebují také svůj osobní prostor. Například sedět sám v lavici.

3.2.4 Závislost a nezávislost na poli

Jedna z dalších možných klasifikací typů učebních stylů podle úrovně zobecňování vychází z typologie amerického kognitivního a pedagogického psychologa Hermana A. Witkina. Východiskem typologie je tvarová psychologie. Herman zkoumal rozdíly ve vnímání objektů v zorném poli a vztahy mezi kognitivními styly a formou poznávání. Popsal dva typy stylů:

1. globální styl – závislý na celku vnímaného pole, je více závislý na lidech, je ochoten měnit své názory a postoje v závislosti na ostatních lidech
2. analytický styl – odlišuje vnímané prvky od pozadí, snadno se odpoutává od vlivu okolí

V oblasti osvojování si cizího jazyka patří závislost na poli mezi nejčastěji zkoumaná individuální specifika. Lojová uvádí: „Zatím se neukazuje signifikantní vztah mezi závislostí na poli a celkovou úspěšností učení se jazyku.“ (Lojová, Vlčková, 2011) Rozdílná závislost na poli se projevuje ve vnímání cizojazyčných podnětů. Je třeba porozumět jednotlivým slovům či frázím a vydělit je z kontextu tj. pole a zároveň jej použít v jiném kontextu.

Nezávislost na poli se při kognitivním zpracování informací projevuje schopností identifikovat části nějakého lingvistického materiálu, analyzovat jej a odlišit podstatné od nepodstatného a to vypustit. Lidé nezávislí na poli jsou více odolní vůči upevnění si nesprávných jazykových forem, ale zároveň jsou příliš zaměřeni na detaily a mohou jim tak unikat celkové souvislosti. Při sluchovém vnímání se jim snáze daří vyslechnout požadované informace. Tito studenti budou úspěšnější při formálním vyučování, kde je důraz kladen na správnost a přesnost, než při podvědomém osvojování jazyka (Lojová, Vlčková, 2011).

Naopak jedinci závislí na poli se na detaily nesoustředí, jednotlivé prvky jim splývají s pozadím. Vnímají jazykový materiál holisticky, rychle postřehnou podstatu problému. Nevadí jim chybějící informace, odhadují význam a souvislosti. Těžko si však ve svých poznátcích vytváří systém. Upřednostňují učení se jazyku v přirozeném prostředí, vlastní zkušeností s jazykem, přirozenou komunikací. Jsou také více ovlivněni celkovou atmosférou kolem sebe. Celkově jsou úspěšnější v komunikaci a řečové práci a tyto aktivity také vyhledávají – praktická komunikace v cizím jazyce (Lojová, Vlčková, 2011).

Učitel by neměl svými postupy a metodami zvýhodňovat ani jeden typ. Při kladení otázek by se měl ptát i na celek i na detail, hodnotit detaily i celek, střídat aktivity zaměřené na jednotlivosti a kontext.

3.2.5 Učební styl a inteligence

V souvislosti s jazykovým vzděláváním je vhodné se též zamyslet nad podílem inteligence na osvojování jazyka. V dnešní době již výzkumy ukazují, že inteligence není jednotná, ale že můžeme hovořit o různých typech inteligence. Gardner vymezuje jednotlivé typy mnohočetné inteligence. Znalost těchto typů může vést k lepší motivaci žáků při učení. Tandlichová (Tandlichová, 2004, in Janíková, 2007) podává náměty pro práci v hodinách cizího jazyka v návaznosti na Gardnera. Podobně se i Fischer (2004) zabývá typy činností, které jednotlivé inteligence posilují. Náměty obou autorů jsem spojila do následujícího přehledu:

Lingvistická inteligence – skupinové diskuze, doplňování pracovních listů, prezentace, poslech výkladu, čtení, vyprávění příběhu, slovtvorné hry, řešit či sestavovat křížovky, psát deník, dopisy, příspěvky do časopisu

Logicko-matematická inteligence – řešení logických hádanek, problémových úloh, logicko-sekvenční prezentace, vytváření časových rozvrhů

Prostorová inteligence – asociogramy, diagramy, video, vizualizace, tvorba map, ná-kresů, plánů, přehledů, návodů

Kinestetická inteligence - paměťová cvičení, relaxační cvičení, manuální práce s předměty, pohybová cvičení, trojrozměrné hlavolamy, pomoc druhým, společná práce v týmu

Hudební inteligence – písně, hudební kulisa, rýmy, rytmižace textu

Interpersonální inteligence – brainstorming, skupinová práce, práce ve dvojicích, vzájemné učení

Intrapersonální inteligence – samostudium, práce na projektu, žákovský deník, reflexe procesu učení, samostatné stanovování cílů, plánování a organizace času, sebekontrola a sebehodnocení

3.3 Zkušenostní učení

Hlavní představitel zkušenostní psychologie učení D. A. Kolb rozlišuje čtyři styly učení. Podle něj je styl učení tendencí řešit problémy určitým způsobem. Hovoří o uceleném cyklu, v němž žák získává konkrétní zkušenost, na základě reflexe resp. reflektivního pozorování této zkušenosti dochází k zobecnění a následnému plánování dalších činností vedoucích k získávání nové zkušenosti. Jednotlivé fáze cyklu se tak opakují: zkušenost – reflexe – zobecnění – plánování (Janíková, 2007).

Čtyři typy učebních stylů:

1. logický – konvergující typ: rychle docházejí k jedinému řešení, jejich pojmové myšlení je abstraktní, hypoteticko-deduktivní zdůvodnění (některá tvrzení jsou přijata za hypotézy, které jsou ověřovány a vyvozují se z nich závěry), tyto lidé se realizují v oblasti fyziky a inženýrských oborů
2. imaginativní - divergující typ: je opakem předchozího, poznání je založeno na konkrétní zkušenosti a reflektivním pozorování, vidí situaci z různých pohledů, typický je důraz na pocity a naslouchání, preferují brainstorming, mají nápady, realizují se v manažerské a poradenské oblasti
3. asimilační typ: pojmové myšlení je abstraktní, reflektivní pozorování, převládá induktivní myšlení, vytvářejí teoretické modely, realizují se v oblasti přírodních věd a matematiky
4. akomodační typ: konkrétní zkušenosti, aktivně experimentují, řídí se intuicí, používají metodu pokus – omyl, nejlépe se učí samotnou činností, realizují se v oblasti technických oborů, organizace lidí, praktických činnostech (Janíková, 2007)

Kolb předpokládá, že styly učení se mohou v průběhu života několikrát změnit. Kolb rovněž zkoumal vztahy mezi jednotlivými profesemi a preferovaným stylem učení. Učitelé zpravidla preferují akomodační styl. Kolbův cyklus je využíván především v zážitkové pedagogice, ale lze z něj čerpat i pro jakýkoliv jiný předmět (Gošová, 2011).

3.4 Vyučovací styl učitele

Z hlediska vyučovacího procesu je vhodné se zamyslet nejen nad učebními styly žáka, ale též nad vyučovacím stylem učitele. Vyučovací styl učitele jsou postupy typické pro daného učitele, které využívá v daném období a používá pro výuku a řízení žákovského učení. Vyučovací styl je ovlivněn zvláštnostmi osobnosti učitele, vzděláním, osobními pedagogickými zkušenostmi, pojetím výuky (Mareš, 2014).

G. D. Fenstermacher a F. Soltis založili svou typologii vyučovacích stylů na tzv. společném rámci, který se skládá z pěti ústředních částí: vyučovací metody (Methods), vlastnosti a potřeby žáků (Awareness), znalosti učiva (Knowledge), cíle (Ends), které popisují záměry vyučování a interakce (Relationships) mezi učitelem a žákem (Fenstermacher, Soltis, 2008). Na základě tohoto společného rámce popsali tři typy vyučovacích stylů:

Exekutivní (manažerský) styl klade důraz na vyučovací metody a znalost učiva a naopak učitele méně zajímají potřeby žáků, vytváření partnerských vztahů a ani vzdělávací cíle nejsou v popředí zájmu. Tento typ učitele přikládá vysokou hodnotu učivu a metodám, jak si jej osvojit. Snaží se poskytnout žákům co největší prostor k učení a omezit na minimum rušivé jevy, které se mohou ve třídě vyskytnout. Jeho cílem je obohatit žáka o nové znalosti a dovednosti. Budování přátelských vztahů se žáky je méně důležité než obsah vyučování a jeho předání.

Facilitační styl vyučování se zaměřuje především na zájmy a potřeby žáka a na vzdělávací cíle. Učitel – facilitátor žáky povzbuzuje a dbá na jejich osobnostní rozvoj, snaží se o vytvoření dobrého vztahu se žáky, zohledňuje jejich individuální potřeby a styly učení. Učivo pro něj není cílem, ale je prostředkem k rozvoji žáka.

Liberální styl uvádí Fenstermacher jako styl, v němž má hlavní místo svoboda myšlení, poznávání, tvoření. Pro liberály jsou dominantní vzdělávací cíle a znalost učiva. Učitel- liberál se snaží, aby jeho žáci získávali nové poznatky skrz vlastní poznávání a objevování. Znalosti pro ně nejsou izolovaná fakta, ale soubor myšlenek a postupů, které si žák postupně osvojuje. Učitel – liberál jde svým žákům příkladem a pomáhá jim formovat jejich morální jednání, usuzování, myšlení (Fenstermacher, Soltis, 2008).

Anthony Grasha definoval vyučovací styl jako „systém potřeb, názorů a rysů chování, kterými se vyučující prezentuje ve své třídě“. Grasha na základě svých výzkumů, pozorování, rozhovorů, studií literatury atd., kdy zjišťoval konkrétní vlastnosti učitelů různých oborů

v různém školním prostředí, identifikoval 5 vyučovacích stylů a popsal jejich výhody a nevýhody:

Expert – má odborné znalosti, které se snaží předat žákům. Jeho cílem je pomoci žákům zvýšit a zlepšit jejich znalosti. Nejdůležitější je předat informaci. Výhoda: velký rozsah znalostí a dovedností učitele. Nevýhoda: žáci méně nadaní se mohou být zaskočeni velkým množstvím znalostí učitele a považovat to za pro ně nedosažitelný cíl.

Formální autorita – učitel tohoto typu má jasně stanovená pravidla ve třídě, poskytuje pozitivní i negativní zpětnou vazbu, jeho očekávání jsou jasně definovaná. Žáci jej uznávají částečně pro jeho znalosti a částečně pro jeho postavení vůči nim v rámci hierarchie školy. Výhodou jsou jasně stanovené požadavky a jasná struktura vyučování. Může se ovšem stát, že učitel inklinující silně k tomuto vyučovacímu stylu jedná s žáky až příliš stroze a formálně, neosobně.

Osobní vzor – takový učitel se chová tak, aby žákům poskytl správný příklad dobrého myšlení a chování. Povzbuzuje žáky, aby jej pozorovali a napodobovali, ukazuje jim a řídí jejich řešení problémových situací. Zdůrazňuje observační učení a napodobování vzoru. Někteří žáci mohou získat pocit, že nejsou dost dobří a nesplní očekávání a standardy stanovené vyučujícím.

Facilitátor – učitel považující za nejdůležitější součást vyučování interakci mezi ním a žákem. Je svým žákům rádcem, povzbuzuje je a podporuje. Jeho hlavním cílem je nezávislost, samostatnost, zodpovědnost žáků. Výhodou tohoto vyučovacího stylu je ochota pomoci každému žákovi, zájem o osobnost žáka. Některým žákům nemusí být příjemná vysoká míra pozornosti a nemusí přijímat tento styl pozitivně.

Delegátor – povzbuzuje žáky k samostatné práci či práci ve skupinách, poskytuje jim informace a rady v průběhu práce. Jeho cílem je schopnost žáků pracovat samostatně a stát se nezávislými. Některým žákům nemusí tento styl vyučování vyhovovat, protože nejsou připraveni na takovou míru samostatné práce a potřebují vést, aby se neztratili.

Vyhraněný vyučovací styl může vést k výše zmíněným nevýhodám, ale každý z nich má v určité míře své místo ve vyučování. Je třeba si od každého vzít trochu. Grasha se domnívá, že v osobě každého učitele jsou v různém poměru zkombinovány všechny zmíněné vyučovací styly (Grasha, 1996).

Cílem každého učitele by měl být vyvážený vyučovací styl. Fenstermacher považuje za nejvhodnější, aby si učitel vybral jeden styl, který bude preferovat a dotvořil jej dle charak-

teristických rysů své osobnosti. Na základě pedagogického výzkumu učitelé, kteří byli vyhodnoceni jako úspěšní, dokázali upravit svůj vyučovací styl podle situace, v níž se právě nacházeli. Grasha sestavil dotazník vyučovacího stylu pro učitele a navrhuje si nechat vyplnit dotazník i několika svými žáky a porovnat výsledky. Nebo vybrat odpovědi s výrazně vysokým či výrazně nízkým skóre a zamyslet se nad nimi a diskutovat o tom se svými kolegy. Grashův dotazník slouží k sebereflexi učitele, k analýze toho, co příště může změnit či udělat jinak.

3.5 Strategie učení se cizímu jazyku

Většina autorů definuje pojem strategie učení podobně. Pro srovnání jsou uvedeny definice dvou českých autorů:

„Strategie učení (learning strategies) jsou postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným způsobem určitý plán při řešení úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se vyvarovat.“(Mareš, 1998, s. 58)

„Strategie učení jsou často vědomé a záměrné postupy, které používáme, abychom si usnadnili získání, zapamatování, zpracování, vybavení a aplikaci různých informací.“(Lojová, Vlčková, 2011, s. 108)

Existuje několik klasifikací učebních strategií. Například podle role strategií v procesu zpracování informací, podle stylů učení žáků, fází procesu učení nebo procesů, kterých se strategie týkají. Zvláštní pozornost je věnována klasifikacím učebních strategií v procesu učení a vyučování cizímu jazyku. Za jednu z nejkompexnějších je považována klasifikace dle Oxfordové(1990), na jejímž základě byl sestaven dotazník SILL (Strategy Inventory for language Learning). Dotazník SILL je jedním z nejpoužívanějších nástrojů pro zjišťování strategií. Tento dotazník adaptovala na české prostředí Vlčková (2011).

Vlčková a Přikrylová (2011) sestavily evaluační nástroj pro zjišťování strategií žáků základních škol, který je prezentován na stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání. Jedná se o dotazník vytvořený na základě dvou klasifikací učebních strategií. Využívá klasifikaci Oxfordové, podle funkcí strategií v procesu učení a dále klasifikaci Cohen, Weaver (2006) sestavenou na základě řečových dovedností, která je nejčastěji využívána pro dělení strategií učení se cizímu jazyku.

Dělení strategií na základě řečových dovedností:

strategie poslechu – jaká je zvuková podoba jazyka, jak lze procvičovat poslech, jak porozumět slyšenému

strategie čtení – zběžné čtení, shrnutí hlavních myšlenek čteného textu

strategie mluvení – zapojování se do konverzace, reakce v případě, že nezná potřebné slovo, příprava na situaci, v níž bude mluvit

strategie psaní – procvičování pravopisu, plánování, používání dalších zdrojů (slovník)

strategie slovní zásoby se týkají jejího osvojování a opakování

strategie překladu – překlad do mateřského jazyka s cílem pochopit obsah, myšlení v cizím jazyce, ne doslovné překládání

Tuto klasifikaci propojují v uvedeném dotazníku s výše zmíněnou klasifikací R. L. Oxfordové (1990) dle funkcí strategií v procesu učení. Oxfordová dělí strategie do šesti skupin podle funkcí strategií v procesu učení se cizímu jazyku a procesu zpracování informací.

Základní rozdělení strategií učení dle funkcí v procesu učení:

- přímé neboli primární - paměťové, kognitivní, kompenzační
- nepřímé neboli podpůrné - metakognitivní, afektivní a sociální

Paměťové strategie pomáhají žákovi si zapamatovat nové informace, později si je vybavovat, k čemuž využívá asociací, opakování, představivosti, grupování a uspořádávání informací. Kognitivní strategie pomáhají žákům zpracovat informace v cizím jazyce, uchopit je, pracovat s cizím jazykem. Kompenzační strategie umožňují překonávat nedostatečnou znalost cizího jazyka a přesto porozumět obsahu sdělení. Metakognitivní strategie umožňují žákům orientovat se ve vlastním procesu učení. Afektivní strategie pomáhají žákům se orientovat ve vlastních emocích a pracovat s nimi. Sociální strategie podporují komunikaci a týmovou spolupráci, týkají se sociálních vztahů (Vlčková, Příkrylová, 2011).

Janíková (2007) uvádí, že v oblasti cíleného využívání strategií bylo provedeno mnoho výzkumů v zahraničí i u nás. Výsledky těchto výzkumů neprokázaly žádný signifikantní vztah mezi používáním strategií a zvyšováním efektivity při učení se jazyku. Samotné zprostředkování učebních strategií nestačí k úspěchu. Ten je ovlivněn osobnostními charakteristikami jedince i motivačními faktory. Přesto existují důvody, proč se tímto tématem zabývat. Žáci, kteří

si neosvojí žádné nebo neefektivní strategie, jsou odkázáni na učitele, nejsou samostatní v procesu učení. Pokud si žák osvojí efektivní strategie, je schopen je použít celoživotně i pro další oblasti učení. A v neposlední řadě je rozlišení efektivních a málo efektivních strategií důležité pro pochopení toho „jak se učit“ (Janíková, 2007).

Získání a využití poznatků o možných postupech v učení se cizímu jazyku u žáků dává učitelům do ruky nástroj, jak pomoci žákům zvyšovat jejich kompetence k učení, jejich schopnost se učit. Jak bylo již zmíněno, není to nástroj samospasný a jediný. Nicméně stojí za to, se vysvětlováním a představováním strategií zabývat. Věnovat část vyučovací hodiny tomu, aby žáci vyzkoušeli a procvičovali různé strategie a taktiky a našli si tu, která jim bude nejbližší. Znalost strategií učení podporuje komunikační kompetence žáků, s nimiž pracuje také Rámcový vzdělávací program pro základní školy. Strategie jsou na rozdíl od stylů učení složkou ovlivnitelnou. Učitelé by se s nimi měli seznámit, mít vlastní zkušenosti s používáním strategií a pracovat s nimi.

Konkrétní uvědomované činnosti, které lze pozorovat u žáků jsou taktiky. Pojmy strategie a taktika se někdy mohou překrývat. Vlčková toto shrnuje takto:

„Taktiky neboli učební taktiky jsou dílčí postupy, které jsou promyšleně uspořádány – vytváří vyšší celek, tj. strategii učení. Taktiky, nebo taktické kroky, jsou dílčí postupy při učení, jež si žák uvědomuje; jsou to postupy záměrně vybírané a používané“, taktiky jsou „pozorovatelné, registrovatelné, měřitelné akty činnosti žáka nebo učícího se systému (počítače apod.)“. Ne všichni odborníci však rozlišují strategie a techniky učení, např. Weinsteinová, Mayer (1986) a Mayer (1988) označují jako strategie obecně všechna vnitřní a vnější chování, kterými se žáci snaží ovlivnit různé aspekty vlastního učení jako motivaci, pozornost, volbu informací a jejich zpracování atd. (Vlčková)

Pro účely této práce budou taktiky a strategie odlišovány jako dva různé pojmy. Pojem strategie bude považován za oblast konkrétních taktik učení.

4 Anglický jazyk na základní škole

Poslední kapitola teoretické části této práce se bude zabývat postavením anglického jazyka na základní škole. Jeho časovou dotací, která vyplývá z Rámcového vzdělávacího plánu pro základní školy (dále jen RVP ZŠ), možnostmi rozvíjení klíčových kompetencí v hodinách anglického jazyka a také se dotkne některých problémů, které mohou být spojené s výukou anglického jazyka na základní škole.

4.1 Časová dotace

Základní školství se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy, podle jehož vzoru zpracovává každá škola svůj Školní vzdělávací program. RVP ZŠ určuje časovou dotaci pro jednotlivé předměty. První cizí jazyk, kterým je angličtina, je dotován počtem 9 hodin na prvním stupni. v praxi to znamená, že žáci se učí anglicky od 3. třídy 3 hodiny týdně. Na druhém stupni základní školy je to počet 12 hodin, tedy v každém ročníku od 6. do 9. třídy opět po třech hodinách týdně. Dále jsou k dispozici tzv. disponibilní hodiny, které většina škol využívá částečně pro posílení počtu hodin jazyka. Některé školy zavádějí angličtinu již od 1. třídy. Děti se v 1. a 2. třídě učí jednu hodinu týdně. Z praxe je nutno říci, že je to mnohdy pouze malé nahlédnutí do jiné řeči. Často se stane, že ve výsledku se některé hodiny z různých důvodů nekonají (školní akce, prázdniny, apod.) a tak se může stát, že děti mají v průměru 2-3 hodiny za měsíc. Pro to, aby se vytvořil skutečný základ, tento počet hodin nestačí a tak skutečný začátek pravidelné výuky je až ve 3. ročníku.

Další možnost využití disponibilních hodin pro výuku jazyka je na druhém stupni, kde některé školy přidávají hodinu konverzace v anglickém jazyce nebo posilují výuku z 3 hodin na 4. Na tomto místě je třeba si uvědomit, že v 7. ročníku žáci přibírají mezi vyučované předměty i další cizí jazyk (němčinu, ruštinu, francouzštinu atd.) s dotací 2 hodiny týdně. Přičteme-li k tomu ještě 4 hodiny českého jazyka, pak se dostaneme k číslu 9 hodin jazykové výuky. Tedy téměř třetinu hodin tvoří jazyk ať už mateřský či cizí z celkového počtu 30 hodin týdně. Povinná výuka druhého cizího jazyka byla zavedena ve školním roce 2013/2014. Do té doby byl druhý cizí jazyk volitelný.

Výuka anglického jazyka na druhém stupni základní školy je realizována ve třech vyučovacích hodinách týdně. Frekvence těchto hodin se může měnit, Některé hodiny odpadnou z důvodu konání různých akcí školy, dále se snižuje jejich reálný počet v souvislosti se dny

volna, prázdnin, svátků. Obvykle na jeden školní rok vychází přibližně 90 – 100 vyučovacích hodin. Počet žáků v jazykových skupinách může být až 24. Nedá se tedy mluvit o intenzivní výuce jazyka. Do popředí zájmu se tak dostává právě domácí příprava, která může pokrok v jazyce významně ovlivnit. Důležitá je především pravidelnost a kontinuálnost setkávání se s jazykem a jeho praktické používání.

4.2 Klíčové kompetence a anglický jazyk

Rámcový vzdělávací program pro základní školy stanovuje klíčové kompetence, kterých by žáci měli dosáhnout na konci povinné školní docházky. Patří mezi ně:

- kompetence k učení
- kompetence komunikativní
- kompetence k řešení problémů
- kompetence sociální a personální
- kompetence pracovní
- kompetence občanské

„Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (RVP ZŠ, 2016) Cílem jazykové výuky není pouze znalost gramatiky, slovíček, reprodukce textů. Výuka cizího jazyka vyzývá právě k rozvoji klíčových kompetencí. Uvedme si několik praktických námětů.

Kompetence k učení – jednotlivé vyučovací jednotky mohou být zásobárnou rad a návodů, jak si osvojit efektivní strategie vedoucí ke zvládnutí anglického jazyka, tipy na zdokonalování výslovnosti pomocí jiných zdrojů než školní učebnice (internetové odkazy, filmy, hudba), požadavky na domácí přípravu, které rozvinou témata probíraná ve škole, nabízet zajímavé texty ke čtení, kombinovat různé typy učebních materiálů, pomoci s orientací v učebních materiálech, najít praktickou souvislost mezi osvojovaným tématem a reálným životem

Kompetence k řešení problémů – pomoci žákům postupně chápat zadání úloh tak, aby nepotřebovali dovysvětlování a sami pochopili, co mají dělat, zařazovat projektové vyučování,

aby žáci samostatně vyhledávali a zpracovávali potřebné informace z různých zdrojů, kriticky je zhodnotili a ověřili si pravdivost údajů

Kompetence komunikativní – povzbuzovat žáky k mluvení v anglickém jazyce, být s chybami, nabízení materiálů a aktivit vedoucích k praktickému použití jazyka- obrázky k popisu, nedokončené věty, volné asociace na dané téma či slovo, okruhy otázek k diskuzi na dané téma, sestavení krátkého mluveného textu a jeho reprodukce s oporou v domácí přípravě, rozhovory ve dvojicích či skupinách, obsah rozhovorů nechat žáky kreativně obměňovat, obsah by měl být spojen s každodenními situacemi, pantomima, učitel by měl být jedním z členů jazykové skupiny a jít příkladem v komunikaci, navozovat atmosféru důvěry a jistoty, kdy žádný ústní projev není negativně zkritizován

-povzbuzování k volnému psaní, psaný projev může být doplňován grafickými poznámkami, obrázky, využití příběhu jako motivační složky výuky, zábavné a kreativní obměňování či dokončování příběhu

- poslech autentických textů, vyhledávání informací ve slyšeném textu, seřazování obrázků dle slyšeného či čteného textu, písničky, básničky, slovní hříčky

- orientace v autentických textech, které mají souvislost s reálným životem, recepty, texty písní, aktuální témata z internetových zdrojů a práce s nimi, anglické časopisy, důležitá je volba textů, které budou blízké a zajímavé pro danou věkovou skupinu žáků

Kompetence sociální a pracovní – zařazování různých forem práce, práce ve dvojici ve trojici, skupinová výuka, kooperativní vyučování, jejich promyšlené střídání, zpočátku aktivity organizované učitelem, ale postupné vedení žáků k samostatnému vytváření skupin a určování rolí ve skupině, vytváření a udržení pracovního prostředí ve třídě, v neposlední řadě udržování přátelské atmosféry, sebehodnocení žáků

Kompetence občanské – zařazování vhodných témat (environmentální výchova, vliv médií, vliv sociálních sítí, zdravý životní styl, sociálně patologické jevy...) vždy s ohledem na jazykovou úroveň žáků, představení obce, v níž žijí, sestavování anket na témata blízká místu, kde žijí, uvědomění si své vlastní identity

Kompetence pracovní – vedení k samostatné práci, práce se slovníkem, gramatickými příručkami, zadávání dlouhodobých úkolů vedoucím k nutnosti rozvržení času na práci, systematickosti v práci, posilování vnitřní motivace žáků (Podepřelová, 2006).

Většina škol používá pro výuku anglického jazyka učebnice, které jsou vydávány mezinárodními nakladatelstvími. Autoři těchto učebnic do probíraných témat pravidelně zařazují jednak náměty na zdokonalování klíčových kompetencí a jednak průřezová témata, která rozvoj klíčových kompetencí ovlivňují. Průřezová témata jsou nedílnou součástí školních vzdělávacích programů a následně tematických plánů anglického jazyka. Například učebnice *English in Mind* (Oxford, 2010) poskytuje v každé lekci možnost zdokonalování tzv. study skills. Ukazuje žákům, jaké strategie je vhodné volit při poslechu textu, při rozšiřování slovní zásoby apod.

Průřezová témata jsou vhodně propojována se vzdělávacím obsahem. V textech učebnic bývají poměrně dobře zpracované otázky etické, environmentální, multikulturní aj. Nabízí tak učitelům vodítko a směr, jakým může zaměřit výuku tak, aby byla propojena s další činností žáků ve škole i mimo ni.

4.3 Možné problémy spojené s výukou angličtiny

Česká republika se řadí na poslední místa v evropském srovnávání znalosti anglického jazyka. Podle průzkumu Eurobarometr z roku 2012 uvedlo 38% občanů EU, že umí anglicky natolik dobře, že se tímto jazykem domluví. Pouze 27% Čechů však uvedlo, že umí konverzovat v angličtině. Velká většina respondentů považuje znalost cizího jazyka za výhodu a 83% občanů EU za osobně užitečnou. Nejsilnější motivací pro učení se cizímu jazyku jsou praktické důvody - pracovní příležitosti, práce v zahraničí, použití jazyka na dovolené, ale také osobní uspokojení. Jednou z otázek průzkumu bylo uvést způsoby, jakými se učili cizí jazyk, a kde si zlepšili své jazykové znalosti. Až 65% respondentů považuje hodiny cizího jazyka na škole za způsob, jakým se lze naučit cizí jazyk. V tabulce dále následují skupinové jazykové lekce (22%), neformální rozhovor s rodilým mluvčím (16%), časté návštěvy cizích zemí (15%) atd. (Evropané a jejich jazykové znalosti, 2012).

Z výše uvedeného vyplývá, že angličtina je považována za obecně důležitou součást vzdělání člověka. Jak je tomu u rodičů žáků základních škol? Zatímco jedni, kterých je většina, považují angličtinu za jednu z nejdůležitějších součástí základního vzdělání, druzí to vidí jinak. Někteří rodiče anglicky neumí a ani jazyk ve svém životě nepoužili a nepotřebovali, proto nepovažují za důležité podporovat své dítě v rozvíjení cizího jazyka. Je tedy třeba změnit celý

system výuky angličtiny už od základní školy? Profesor Josef Jařab, rektor Univerzity Palackého v Olomouci se domnívá, že žáci by měli více číst. A dále uvádí: „Měli by se s rodiči o tom jazyce bavit. Pokud je to možné v co nejranějším věku komunikovat v jazyce samotném. Je to i otázka přípravy učebnic a samozřejmě doprovodného materiálu. Měli by také využít technických možností, které dnešní doba přináší. ... Odbourat přemlouvání filmů do češtiny a zavést vysílání originálů s českými titulky bych docela doporučil.“ (Jařab, 2016)

Jedním z problémů, které mohou nastat ve výuce jazyků, je kvalifikace učitele. Česká školní inspekce prováděla před sedmi lety rozsáhlé šetření týkající se výuky cizích jazyků na základních a středních školách (Podpora a rozvoj výuky cizích jazyků, 2010). Mimo jiné z této tematické zprávy vyplývá, že: „Přetrvávající nedostatek učitelů kvalifikovaných pro výuku anglického jazyka, především v základních školách, velký počet rekvalifikovaných nebo nekvalifikovaných vyučujících cizích jazyků a platové podmínky ve školství jsou závažná rizika, která negativně ovlivňují kvalitu vzdělávání. U učitelů s praxí ve výuce jazyků do 3 let byla zaznamenána nižší míra odborné kvalifikace než u učitelů s delší praxí. Nejvyšší fluktuace se projevila u začínajících učitelů s pedagogickou praxí do 3 let.“ Během 7 let od tohoto šetření se situace změnila. Učitelé mají zákonnou povinnost si doplnit vysokoškolské vzdělání, platy učitelů se mají postupně zvyšovat. Ovšem jejich výše zřejmě není taková, aby zabránila zmínované fluktuaci začínajících učitelů.

Pojem „kvalitní učitel“ nastínil poměrně dobře Martin Vít: „Učitel angličtiny by se měl o svůj obor zajímat. Nemělo by se stát, že si od svých vysokoškolských státnic neotevřel žádnou anglickou knížku, gramatiku, cvičebnici slovní zásoby či prostě jen nějakou beletrii, nepřečetl si nic o nových metodách, a nemá ani takové materiály k dispozici. Bohužel, je mnoho učitelů, pro které je jejich práce jen zaměstnáním. Ti mohou jen těžko své žáky a studenty motivovat a vést.“ (Vít, 2010)

Kvalitní učitel je ten, který má zájem o svůj obor a to nejen po odborné stránce. U pedagogiky platí obzvlášť to, že musí mít rád lidi. Kvalifikační požadavky nemusí splňovat rodilí mluvčí, kteří na některých školách působí. Podle ČŠI jsou rodilí mluvčí motivací jak pro studenty, tak i pro učitele. Rodilí mluvčí však mnohdy nemusí být zárukou kvality. Konverzace s nimi je jistě zajímavá a pro žáky motivující, ale může se stát, že výuka je nesystematická a nedůsledná. Rodilí mluvčí často nemají žádné vzdělání a zkušenosti v oblasti výuky jazyků.

Praktická část

Na základě poznatků vyslovených v teoretické části této práce jsem přistoupila k výzkumu, který by mohl pomoci zajistit hlubší vhled do problematiky domácí přípravy na anglický jazyk na konkrétní základní škole. Témata, která byla nastíněna v úvodu této práce, jsem zformulovala do dvou hlavních výzkumných otázek. Výzkum je zaměřen na způsoby přípravy žáků, očekávání učitelů a možnosti rodičů a na přístup a postoje, které k domácí přípravě zaujmají jednotlivé skupiny respondentů – žáci, rodiče, učitelé.

5 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cíl výzkumu:

Cílem tohoto výzkumu je zjistit a popsat, jakým způsobem se žáci připravují na anglický jazyk a jakou roli hrají rodiče a učitelé v domácí přípravě těchto.

Výzkumné otázky:

K naplnění tohoto cíle jsem si položila dvě hlavní výzkumné otázky, které jsem dále konkretizovala pomocí otázek dílčích.

VO1: Jaké jsou postoje žáků, rodičů a učitelů, s nimiž vstupují do procesu domácí přípravy?

dílčí otázky:

1. Jak vnímají žáci svůj vztah k anglickému jazyku?
2. Jak vnímají rodiče svou roli v domácí přípravě svých dětí na angličtinu?
3. Jaký je vyučovací styl převažující u jednotlivých učitelů?
4. Jaká jsou očekávání učitelů směrem k rodičům v souvislosti s domácí přípravou?

VO2: Jaké taktiky používají žáci při učení se anglickému jazyku?

dílčí otázky:

1. Jaké jsou nejčastěji volené taktiky u jednotlivých dovedností?
2. Jaká doporučení k domácí přípravě dávají svým žákům jednotliví učitelé?

6 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem vybrala středně velkou základní školu ve Středočeském kraji ve městě s počtem obyvatel přibližně 11 000. Podle posledního sčítání lidu je věkový průměr obyvatel 35 let. Jedná se tedy o obec s velkým počtem dětí. Nachází se zde dvě základní školy. Jedna z nich má kapacitu 1500 žáků. Druhou školu, na níž probíhal výzkum, navštěvuje přibližně 600 žáků.

Žáci

Výzkum probíhal mezi žáky 7. a 8. ročníků. Tato věková kategorie žáků byla vybrána z toho důvodu, že se jedná o žáky, kteří již mají zkušenosti s výukou na druhém stupni základní školy, dosáhli jisté míry samostatnosti a odpovědnosti a lze u nich předpokládat rovněž určitou míru motivace pro učení, jelikož jejich současné výsledky budou moci ovlivnit případné další studium na střední škole.

Celkem bylo osloveno 9 žáků (resp. rodičů těchto žáků), z toho 5 žáků 7. ročníků a 4 žáci 8. ročníků, složení dle pohlaví 5 dívek, 4 chlapci. Snaha o rovnoměrné zastoupení věkové skupiny a rovnoměrné zastoupení dívek a chlapců byla prvním kritériem výběru. Dalším kritériem výběru byla známka na vysvědčení. Mezi žáky jsou tak zastoupeni ti, jejichž výsledky byly výborné, průměrné i podprůměrné. Pro zachování anonymity jsou žáci označeni písmenem R (respondent) a číslem, které jim bylo přiřazeno.

Tabulka č. 1: Výsledná známka z anglického jazyka na posledním vysvědčení

respondent	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
známka	1	2	4	3	4	1	3	2	1

Rodiče

Prostřednictvím emailu byli osloveni rodiče vybraných žáků s žádostí o rozhovor. Všichni oslovení rodiče s rozhovorem souhlasili. K rozhovoru se dostavily pouze matky těchto žáků.

Učitelé

Třetí skupinu respondentů tvořili učitelé anglického jazyka. Byly osloveny tři ženy s různou délkou praxe. Jejich jména byla zaměněna za označení „učitel“ a číslo 1, 2, 3 pro zachování anonymity. Následuje krátký profil každého učitele.

Učitel 1, 25 let. Absolventka pedagogické fakulty v Hradci Králové, obor Učitelství pro základní a střední školy, aprobece anglický a český jazyk, která učí prvním rokem na základní škole. V předchozích letech vyučovala obchodní angličtinu na jazykové škole. Nyní působí zároveň na základní škole a na střední odborné škole. Zkušenosti s výukou na základní škole během studia měla minimální. Konkrétně se jednalo o náslehy v hodinách v rozsahu 2h/semestr a přímou výuku v posledních dvou letech VŠ v rozsahu 4h/semestr. Dále absolvovala 20 hodin souvislé praxe ve výuce českého jazyka a 20 hodin jazyka anglického. V současnosti na základní škole vyučuje děti od 3. do 8. třídy, tedy věkové složení 8 – 14 let.

Učitel 2, 50 let. Dokončuje magisterské studium na filozofické fakultě Univerzity Karlovy, obor Pedagogika. V minulosti složila všeobecnou státní zkoušku z anglického jazyka a kurz „pedagogické minimum“. Učí 25 let, pouze anglický jazyk. Věkové složení jejích žáků je 6 – 15 let. V minulosti se věnovala výuce dětí předškolního věku i výuce dospělých.

Učitel 3, 48 let. V současné době je studentkou 1. ročníku navazujícího magisterského studia pedagogické fakulty v Hradci Králové, obor Speciální pedagogika. Ukončila bakalářské studium obor Etopedie. Učí 19 let. Má zkušenosti s výukou dospělých. Vyučuje nejen anglický jazyk, ale též výtvarnou výchovu a dějepis. Nyní jsou jejími žáky děti od 3. do 9. třídy, tedy ve věku 8 - 15 let.

7 Metodologie

K řešení výzkumných otázek byl zvolen kvalitativní design. Jedná se o popisný výzkum. Byla provedena série kvalitativních rozhovorů. Později byla data získaná z rozhovorů doplněna daty z dotazníků.

metody sběru dat a jejich analýza:

Na vybrané základní škole bylo osloveno 9 žáků a jejich rodičů a tři učitelé anglického jazyka. Byl s nimi veden rozhovor, který vycházel z předem připravených otázek, lze jej tedy označit za polostrukturovaný (viz příloha č. 1). Důvodem pro použití této metody sběru dat bylo minimalizovat vliv tazatele na kvalitu rozhovoru. O postavení výzkumníka viz níže. Pro fixaci dat z jednotlivých rozhovorů byl použit diktafon, následně byly všechny rozhovory doslovně přepsány. Byla provedena redukce prvního řádu (ukázka rozhovoru - viz příloha č. 4). V rámci rozhovorů byl žákům předložen také dotazník strategií učení se cizímu jazyku (viz příloha č. 2). Dotazník sestává ze 42 položek, u nichž respondenti vybírali možnost ano- souhlasím, ne – nesouhlasím. Pro sestavení dotazníku byly použity výroky z dotazníku Strategie učení se cizímu jazyku se souhlasem autorky (Vlčková, Přikrylová). Dotazník sestavený pro účely této práce neslouží jako psychometrický nástroj, proto jsem jej nezpracovávala statisticky, ale pouze jako informace kompatibilní s rozhovory. Data byla získána z rozhovorů se žáky, jejich rodiči a jejich učiteli anglického jazyka, byla tak zajištěna metodologická triangulace, resp. její podtyp, triangulace zdrojů dat (Hendl, 2008). Zaznamenaná prvotní data byla převedena do významových jednotek a opatřena kódy metodou otevřeného kódování. Tyto kódy byly seskupeny do kategorií (viz tabulka č. 1). Dále jsem sledovala, zda se jevy uvedené ve výzkumných otázkách vyskytují v dané realitě a v jaké formě.

Tabulka č.1: Tabulka kódů

Kategorie	Kód	Název kódu
Postoje k anglickému jazyku	1OŽ	Oblíbenost angličtiny u žáků
	1VR	Význam angličtiny pro rodiče
	1ZR	Znalost angličtiny u rodičů
Role rodičů v domácí přípravě žáků	2MR	Možnost pomoci ze strany rodiče
	2OUR	Očekávání učitelům směrem k rodičům
	2DUR	Doporučení učitelů rodičům
Podoby domácí přípravy na anglický jazyk	3TU	Typy úkolů zadávaných učiteli
	3TŽ	Typy úkolů vítaných žáky
	3UTŽ	Učební taktiky žáků
	3O	Obsah domácí přípravy
	3Z	Využití jiných zdrojů pro domácí přípravu
Přístupy k domácí přípravě na anglický jazyk	4DUŽ	Doporučení od učitelů žákům
	4FU	Pohled učitelů na frekvenci domácí přípravy žáků
	4FŽ	Frekvence domácí přípravy žáků

postup:

Na základě údajů ze školní dokumentace jsem vybrala od každého učitele tři žáky a to tak, že jeden dosahuje výborných školních výsledků, tedy jeho známka na vysvědčení z anglického jazyka byla 1. Jeden z nich má výsledky průměrné (známka 2 nebo 3 na posledním vysvědčení) a jeden výsledky podprůměrné (známka na posledním vysvědčení byla 2 – 4). Žáci byli vybráni náhodně. Jelikož jsem současně s žáky oslovovala i jejich rodiče, vybrala jsem žáky, jejichž rodiče byli ochotni se mnou spolupracovat. Poslední dotazovanou skupinou byli

učitelé anglického jazyka na dané základní škole. Rozhovory probíhaly vždy odděleně. Nebyli dotazováni žáci a rodiče, resp. žáci a učitelé, učitelé a rodiče, zároveň při jednom sezení. Všechny rozhovory a další části výzkumu probíhaly vždy s písemným informovaným souhlasem rodičů.

postavení výzkumníka:

Na uvedené základní škole osobně působím jako další vyučující anglického jazyka. Vyučuji především žáky z druhého stupně. Se všemi zkoumanými žáky i učiteli se denně setkávám. Výhodou tohoto postavení byla možnost vidět získané informace v kontextu a možnost využití dat získaných ze školní dokumentace, tedy školní vzdělávací program a informace o prospěchu žáka.. Nevýhodou pak bylo, že nejsem nestranným pozorovatelem a proto některá data mohla být respondenty záměrně i nezáměrně zkreslena. Tyto poznatky jsou shrnuty v závěru této práce.

Při výzkumu byla zachována veškerá etická pravidla. Bylo zajištěno soukromí při rozhovorech, informovaný souhlas obsahoval možnost rozhovor přerušit, byla zajištěna anonymita všech respondentů.

8 Shrnutí a interpretace výsledků

Výsledky výzkumu jsem rozdělila na dvě části dle položených výzkumných otázek. Kapitola 8.1 shrnuje odpovědi na VO1: Jaké jsou postoje žáků, rodičů a učitelů, s nimiž vstupují do procesu domácí přípravy? Tato kapitola je rozdělena na čtyři podkapitoly, kdy každá z nich se vztahuje k jednotlivým dílčím otázkám. Podkapitola 8.1.1 se zabývá tím, jak vnímají žáci svůj vztah k anglickému jazyku, podkapitola 8.1.2 tím, jak vnímají svou roli v domácí přípravě rodiče, podkapitola 8.1.3 nahlíží vyučovací styl jednotlivých učitelů a kapitola 8.1.4 shrnuje očekávání učitelů směrem k rodičům v souvislosti s domácí přípravou. Druhá kapitola této části práce pak shrnuje výsledky na VO2 : Jaké taktiky používají žáci při učení se anglickému jazyku? Tato kapitola je rovněž rozdělena na podkapitoly: 8.2.1 jsou zpracovány odpovědi na to, jaké jsou nejčastěji volené taktiky u jednotlivých dovedností a v podkapitole 8.2.2 jaká doporučení k domácí přípravě dávají učitelé.

Z analýzy získaných dat vyplynuly ještě další skutečnosti, které nebyly zahrnuty mezi výzkumné otázky. Jsou zpracovány rovněž v této části práce. Jedná se o postoje žáků k frekvenci a náplni domácí přípravy. Tyto údaje jsou shrnuty v tabulce č. 8. Údaje, na nichž se všichni učitelé shodli, jsou shrnuty na konci kapitoly 8.2.2.

Na závěr obou kapitol jsou uvedeny stručné přehledy výsledků k výzkumným otázkám.

8.1 Jaké jsou postoje žáků, rodičů a učitelů, s nimiž vstupují do procesu domácí přípravy?

8.1.1 Zjištění týkající se žáků

V první části rozhovoru jsem zaměřila na obecné informace související s výukou anglického jazyka. Následující tabulka uvádí postoje žáků k anglickému jazyku a údaje naznačující historii výuky angličtiny u jednotlivých žáků, jejich výsledky v tomto předmětu.

Tabulka č. 2 Zjištění týkající se žáků

žáci	oblíbenost	učí se od	známka	kroužek aj na 1. stupni
R1	oblíbený	1. třída	1	ano
R2	oblíbený	1. třída	2	ne
R3	neutrální	1. třída	4	ne
R4	neutrální	1. třída	3	ne
R5	neutrální	MŠ	4	ne
R6	oblíbený	1. třída	1	ano
R7	oblíbený	1. třída	3	ne
R8	oblíbený	1. třída	2	ano
R9	oblíbený	1. třída	1	ano

Z tabulky je patrná jistá souvislost mezi známkou a oblíbeností předmětu. Na otázku, zda angličtina patří k oblíbeným předmětům, měli na výběr z možností: oblíbený /neutrální/ neoblíbený. Žádný z respondentů neuvedl, že angličtina patří mezi neoblíbené předměty. Obvykle ti žáci, jejichž známka je 1 nebo 2 na vysvědčení zařadili předmět mezi oblíbené. Jako důvod uváděli, že jde o předmět oblíbený, „protože mi jde“. Respondent R7 uvádí, že je předmět oblíbený, přestože známka je 3. Tento respondent v rozhovoru uvedl, že „oblíbený, protože si ráda říkám něco pro sebe anglicky...“

Většina žáků se anglicky učí od 1. třídy. Údajem, který stojí za povšimnutí, je, že žáci s lepšími výsledky navštěvovali mimoškolní výuku anglického jazyka na prvním stupni. Několik rodičů a dětí uvedlo, že tato mimoškolní aktivita jim pomohla k lepšímu zvládnutí jazyka v počátečním období školní docházky.

Výroky žáků k navštěvování zájmového kroužku anglického jazyka:

R1: „pamatuji si, že ve druhé třídě jsem se strašně styděla a bála něco říkat anglicky, i když to bylo jenom něco zopakovat. Pak jsem začala chodit na kroužek, dvakrát týdně a tam jsem se rozmluvila. To mi pomohlo, byla jsem si jistější.“

R6: „bavilo mě chodit na kroužek. Bylo nás tam málo a měli jsme víc možnost mluvit.“

R9: „Taky jsem chodil na kroužek angličtiny s Adamem a tam jsme si řekli, že budeme spolu mluvit anglicky a to mě baví.“

matka R1 : „Tehdy někdy ve třetí třídě přišla, že tomu nerozumí. Přihlásila jsem ji na kroužek angličtiny a od té doby ji to začalo zajímat, baví.“

Interpretace výsledků k otázce: Jak vnímají žáci svůj vztah k anglickému jazyku?

Zajímavým zjištěním bylo, že žáci, kteří mají nejlepší výsledky (známka na posledním vysvědčení 1) navštěvovali na prvním stupni zájmový kroužek anglického jazyka. Jejich kontakt s jazykem byl tak v počátečním období častější, než tomu bylo u ostatních žáků. Konkrétně to byli vždy další 2 hodiny týdně v malých skupinkách. Kroužek anglického jazyka probíhal a probíhá na dané základní škole pod vedením učitelů školy, ti s dětmi procvičují a prohlubují učivo. Skupiny tvoří vždy děti stejného věku a jejich velikost je maximálně 10 žáků. Tyto kroužky jsou mezi dětmi oblíbené. Většina aktivit je zaměřena na rozvoj produktivních řečových dovedností. Žáci jsou si v jazyce obvykle jistější. Vytvoří si tak kladný vztah k jazyku a zbavili se také ostychu při mluvení. Rodiče i žáci shodně uvedli, že jim to velmi pomohlo překonat některé počáteční obtíže.

8.1.2 Zjištění týkající se rodičů

Rozhovory s rodiči byly otevřeny se stejnými či podobnými otázkami, které jsem pokládala jejich dětem. Zajímalo mě, zda si uvědomují průběh a výsledky učení se jazyku od počátku až dodnes. Dále jaký mají rodiče přehled o domácí přípravě. Především mě zajímalo, zda sami hovoří anglicky, zda jsou oni sami schopni případně pomoci svému dítěti s domácí přípravou na angličtinu a v neposlední řadě, jak vnímají důležitost anglického jazyka. V souvislosti s tématem spolupráce rodiny a školy jsem také zjišťovala, zda by rodiče ocenili možnost navštívit samotnou výuku. V tabulce jsou tak uvedeny výroky vztahující se k otázce přítomnosti rodiče ve vyučovací hodině anglického jazyka. Všechny rozhovory byly vedeny s matkami žáků, proto je použit v tabulce ženský rod.

Tabulka č. 3 Zjištění týkající se rodičů

rodiče re- spondentů	znalost aj	důležitost aj	možnost pomoci	přítomnost ve výuce
R1	ne	velmi důležitá	ne	ne, to by si dcera nepřála
R2	ano	velmi důležitá	ano	ne, když byl syn na prvním stupni ano, ale teď už ne
R3	ne	asi ano	ne	ano, ale dcera by nechtěla
R4	ne	asi ano	ne	ano, ráda bych viděla, jak hodiny probíhají, ale dcera by nebyla ráda
R5	ne	asi ano	ne	on by vůbec nechtěl a stejně by nic nedělal
R6	ne	velmi důležitá	ne	ano, ale dceři by to vadilo
R7	ne	velmi důležitá	ne	asi ano, ale dceři by se to nelíbilo
R8	ne	velmi důležitá	ne	ne, to by syn nechtěl, v jeho zájmu bych to neudělala
R9	ano	velmi důležitá	ano	ano, ráda bych měla větší představu, co dělají, i když mám k paní učitelce plnou důvěru

Většina rodičů anglicky neumí nebo umí jen velmi málo, což považují za handicap, neboť se všichni shodli na tom, že znalost anglického jazyka je a bude pro jejich děti v životě důležitá. Při dotazování byla položena otázka: „Považujete angličtinu za důležitou pro budoucnost vašeho dítěte?“

Vybrané výroky některých rodičů:

matka R7: „Velmi, angličtina patří mezi hlavní předměty a často o tom doma mluvíme.“

matka R5: „Asi ano, angličtině se nevyhne, i když je to pro něj boj. Dneska je jazyk potřebný všude.“

matka R3: „...syn (bratr R3 pozn. autora) ji říká, že ji bude potřebovat pořád dál.“

matka R2: „Považuji angličtinu za velmi důležitou a speciálně, pokud je to spojení znalosti jazyka a nějakého technického oboru, tak to vidím jako velmi perspektivní pro uplatnění na pracovním trhu.“

matka R9: „Velmi důležitý. Jednoznačně. Otevírá to těm dětem další příležitosti, měli by znát alespoň dva světové jazyky.“

matka R6: „Určitě jeden z nejdůležitějších. Je dobře, že se jí učí po celou dobu školní docházky.“

Další otázkou bylo, zda a jakou možnost mají rodiče poskytnout dětem pomoc s přípravou na anglický jazyk. Dvě matky uvedly, že svým dětem s angličtinou pomáhají.

matka R2: „Zkousím ho ze slovíček. Vyrábím pro něj kartičky s těmi slovíčky. Nebo mu připravím různé doplňovačky. Taky se s ním učím dál. Děláme některá cvičení dopředu. Já jsem mu třeba udělala takovou tabulku, kde jsem mu napsala i příklady těch vět. To se třeba učí dobře mně.“

matka R9: „Je pravda, že se v poslední době hodně snaží s námi komunikovat v angličtině. Obzvláště s manželem spolu často hovoří a to ho baví. Dala jsem mu také úkoly na „duolingo“, kde se dá učit cizí jazyk. Jsou tam i různá fonetická cvičení. To ho baví, je to spojeno s jeho soutěživostí. Rád soutěží sám se sebou.“

Ostatní rodiče většinou uvedli, že nemohou s domácí přípravou nijak pomoci, protože jazyk neumí. Na otázku, zda své děti zkouší ze slovíček písemně, odpověděli většinou záporně. Polovina rodičů si myslí, že jejich děti by to nechtěly.

matka R5: „On by za mnou ani nepřišel. Já jsem strašný nervák... Jestli má úkoly, tak mi to neříká. Já vůbec nevím nic. Já mu z mého pohledu moc nedávám.“

matka R3: „Já ji pomoci nemůžu, neumím anglicky. Víím, že se s tím kolikrát trápí s tou angličtinou. Potřebovala by nějakou příjemnou duši, která by ji s tím pomohla.“

matka R6: „Někdy přijde za mnou s nějakým slovíčkem, co chce vědět, ale já umím tak ty základy.“

matka R7: „Ze slovíček ji vyzkouším, ale to je tak všechno. Musím vidět ta slova napsaná česky, ale tu výslovnost tu odhaduju.“

Několik rodičů zmínilo v rozhovoru webovou stránku drillandskill.com, na něž dávají učitelé dětem úkoly. Obvykle se jedná o procvičování slovní zásoby. Rodiče si tuto možnost pochvalovali, neboť mohou zkontrolovat, s jakým výsledkem děti od počítače odcházejí.

Další otázkou, která byla rodičům položena, bylo, zda by uvítali možnost navštívit hodinu angličtiny a podívat se, jak jejich děti pracují, případně jaké metody práce používá vyučující. Všichni rodiče odpověděli velmi podobně. Domnívají se, že by se to jejich dětem nelíbilo, necítily by se dobře, byly by nervózní nebo by se chovaly jinak než v běžné hodině. Předpoklad, že by návštěva rodičů v hodinách byla pro všechny strany prospěšná, byl tedy mylný.

Interpretace výsledků k otázce Jak vnímají rodiče svou roli v domácí přípravě svých dětí na angličtinu?

Z rozhovorů s rodiči vyplynulo, že všichni dotazovaní by svým dětem rádi pomohli, ale brání jim v tom dvě překážky. Tou první je, že se domnívají, že jejich neznalost anglického jazyka znemožňuje jakoukoliv pomoc. Více než polovina z nich si vůbec neuvědomuje, že může svým dětem pomoci například tím, že je ze slovíček vyzkouší písemně nebo jim mohou najít někoho, kdo by jim s domácí přípravou pomohl. Není nutné vždy hledat placené doučování. V obci fungují dvě neziskové organizace, které zdarma nabízí právě doučování a pomoc při domácí přípravě. Je také možnost se pokusit, spolu s dítětem, vyhledat pomoc spolužáka a v neposlední řadě se informovat u konkrétního vyučujícího.

Druhou a z mého pohledu vážnější překážkou v pomoci rodiče dítěti je samotný vztah mezi nimi. Žáci 7. a 8. ročníku jsou ve věku puberty, který s sebou nese i vyšší snahu o autonomii. Děti mnohdy komunikují více se svými vrstevníky než se svými rodiči. Je to přirozený stav. Dvě třetiny rodičů v rozhovorech uvedli, že svým dětem do učení nezasahují až do té doby, dokud nosí známky, které jsou po nich požadovány. Špatná známka pak rodiče alarmuje a ti reagují různě. Někteří zavádí restrikce ve formě zákazů a někteří, kterých byla menšina, hledají způsoby, jak se k dětem přiblížit a poradit. A zde se také ukazuje bezradnost rodičů, kteří konkrétní pomoc ze svého pohledu nabídnout nemohou, protože neumí anglicky. Právě pro tyto rodiče by bylo vhodné, aby škola nabídla jasnou a otevřenou spolupráci. Může se jednat o nabídku workshopů či jiné pomoci s domácí přípravou.

8.1.3 Zjištění týkající se učitelů

Pro charakteristiku vyučovacího stylu byl použit dotazník Grasha – Riechmann (viz příloha č. 4), který je v anglické verzi dostupný na <http://longleaf.net/teachingstyle.html>. Cílem tohoto dotazníku byla přibližná identifikace vyučovacího stylu jednotlivých učitelů. V úvodu

dotazníku jsou respondenti vyzváni k upřímnému vyplnění a zodpovězení všech otázek. Odpovídá se na škále od 1- silně nesouhlasím do 5- silně souhlasím. Výroky se týkají základních didaktických kategorií – cílů, metod, forem práce, hodnocení. Zařazeny jsou též výroky, které zjišťují vztah k žákům, míru samostatnosti, kterou jim vyučující ponechává, podněcování a rozvoj tvořivosti žáků, podporu nezávislosti a odpovědnosti za vlastní práci, podmínky a možnosti zpětné vazby od žáků, využívání osobního příkladu ve výuce, individuální přístup k žákům atd.

Výsledkem dotazníku je tabulka, v níž lze nalézt pět vyučovacích stylů, které byly popsány v kapitole 3.4 – tedy expert, formální autorita, osobní vzor, facilitátor, delegátor. Ke každému vyučovacím stylu je připsána průměrná hodnota odpovědí na výše zmíněné škále 1 – 5. Na základě této hodnoty je popsáno jedním slovem, zda je míra či převaha daného vyučovacího stylu vysoká, střední či nízká (high – vysoká, moderate – střední, low – nízká). Při vyplňování dotazníku online není možné zjistit přesné rozpětí hodnot, pro něž toto pojmenování platí.

Vyučující dotazník vyplnili a vzápětí obdrželi hodnocení, které je uvedeno v tabulkách. Výsledky dotazníku slouží pouze jako orientační informace, škála odpovědí na stupnici 1 – 5 vede v nerozhodných otázkách k neutrální odpovědi 3, proto byly doplněny o pozorování. Data získaná z rozhovorů a pozorování jsou uvedena až za tabulkou vyučovacího stylu.

Učitel 1

Tabulka č. 4 Vyučovací styl učitele

Expert	Formal authority	Personal model	Facilitator	Delegator
3.85	3.75	3.125	2.375	3.175
high	high	moderate	low	moderate

Učitel 1 je začínající pedagog. S výukou na základní škole nemá žádné zkušenosti. Z rozhovoru vyplynulo, že její nejčastější způsob práce je výklad – procvičení – ověření znalostí. Věnuje vždy část hodiny nové slovní zásobě, kterou procházejí, ukazuje jim výslovnost a překládají si ji. Gramatiku také procvičují ve škole, neboť doma je pro žáky složitější se v ní orientovat. Poměrně často se v rozhovoru vyskytuje věta „kdyby dávali o hodině pozor, nemusí doma...“. Soustředěnost na práci v hodině považuje za velmi důležitou. Vždy jasně definuje své požadavky, pečlivě opravuje chyby a to jak ústní tak písemně.

Petra: „Písenné domácí úkoly nečteme. Vyberu si je a opravím jim, kde mají chybu. Opravuji červeně, aby si to vizuálně spojili. Mnohdy i dopisují správné odpovědi. Později už se k tomu nevracíme, ale mají možnost se mě zeptat.“

Jako nejčastější doporučení pro domácí přípravu uvádí opis nebo přepis slov. Jeden ze žáků se k tomuto doporučení vyjadřuje takto:

R8: „Vždycky nám řekne, co bude v testu, která slovíčka. Jak se to máme učit, to nám neříká.“ Nepovažuje opis slov za radu, jak se nová slovíčka naučit. Na otázku, zda mu vyhovuje zadání domácích úkolů, odpovídá: „Přepisování a překlad mi vyhovuje. Taky mám rád doplňovačky. Nemám rád prezentace.... Zadání úkolů většinou chápu.“

Učitelka 1 je v přípravě na hodiny velice svědomitá. Také opravování sešitů a přípravě na hodinu věnuje velké množství času. Domácí úkoly opravuje a vepisuje do nich správné odpovědi. Příliš alternativních metod práce nevyužívá, ani nové technologie. Velmi brzy po nástupu do zaměstnání si uvědomila, že není hravá a pracovat s dětmi na základní škole ji nebaví, neboť nevidí jejich snahu. Od příštího roku tak bude vyučovat pouze na střední odborné škole.

Učitel 2

Tabulka č. 5 Vyučovací styl učitele

Expert	Formal authority	Personal model	Facilitator	Delegator
3.625	3	3.25	4.25	3.875
moderate	moderate	moderate	high	high

Praxe učitele 2 na základní škole je 25 let. V dotazníku ji poměrně vysoko vyšlo skóre u facilitátora – sází na osobní vztah se žáky, motivuje je k práci, často konzultuje své požadavky a vysvětluje smysl práce. Tomu odpovídají i záznamy z rozhovoru.

Učitel 2: „Chválím je, i byť jen za snahu. Používám však spíše popisné hodnocení, popisuju, co udělali dobře. Například, že mluvili nahlas. Časté chválení považuji za kontraproduktivní.“

Ohledně zadání domácích úkolů si vždy ověřuje jeho pochopení: „Vždy se ptám, zda vědí, co mají dělat. Taky se jich ptám, jestli rozumí tomu, proč jim ten úkol dávám, k čemu jim to bude dobré. Rozdíly mezi žáky na základní škole jsou velké. Někomu ten úkol trvá 5 minut a někdo, kdo je pomalejší s tím stráví mnohem více času. ...Ale mají na to klid a mohou mít doma i originálnější nápady než ve škole.“ To potvrzuje i jeden ze žáků:

R1: „Vždycky nám to vysvětlí, jak to bude, jestli to bude známkovat. Co s tím budeme pak dělat. A taky říká, že když to bude špatně, že to nevádí, ale že jsme se pokusili, tak aspoň něco.“

A třeba nám taky říká, že ty kartičky si máme dělat. .. Taky bychom asi všichni uvítali, kdybychom si měli připravit a naučit se nějaký rozhovor i nazpaměť.“

V souvislosti s domácí přípravou hovoří především o pravidelnosti a kontinuitě v učení se jazyku. Jen školní výuka nestačí. „Angličtinu mají třikrát týdně a často se stane, že ani to ne. Prázdniny, nějaká akce nebo to dítě jde k lékaři apod. Zapomínají mnohem rychleji, pokud se pravidelně nepřipravují.“

Domácí úkoly využívá k následné diskuzi mezi žáky, opravují si je společně. Na své hodiny se pečlivě připravuje, vždy předem promýšlí aktivity, které budou následovat a to tak, aby se střídali různé formy práce a procvičovali různé dovednosti. Sama vyrábí i některé zajímavé didaktické pomůcky. Často vyhledává na internetu různé informace k probíraným tématům, vytváří prezentace pro děti.

Učitel 3

Tabulka č. 6 Vyučovací styl učitele

Expert	Formal authority	Personal model	Facilitator	Delegator
3.625	3.25	3.625	3	3.625
moderate	high	high	moderate	high

Jak bylo uvedeno výše, učitel 3 má 19-tiletou praxi ve výuce na základní škole. Z dotazníku vyučovacího stylu vyplývá, že nejvyšších hodnot dosahuje jako formální autorita – definuje své požadavky jasně, volí standardní postupy, dává zpětnou vazbu. Osobní vzor – předvádí, názorně ukazuje, jak jednat. Delegující své kompetence na žáky – rozvíjí dovednost žáků pracovat samostatně a ve skupinách. V rozhovorech se velmi často objevovalo téma skupinové práce, kterou považuje za zábavnou. Zadává jim také jako dlouhodobý domácí úkol jednou měsíčně. Vybere vedoucí skupin podle schopností. Vedoucími jsou vždy děti schopné a šikovné.

Učitel 3: „Jednou měsíčně mají úkol, který je baví. Je to skupinová práce, kde jsem záměrně vybrala tahouny a k nim jsem rozhodla ty zbývající. Děti dostaly zadání Výlet snů a měly na to měsíc. Potom tu práci prezentovaly. Pro ty silnější je to příležitost, jak se blýsknout.“

Matka respondentky R6 k tomuto tématu uvádí: „Nelíbilo se mi, že mají společné úkoly. Dcera to celé dělala sama, hodně na tom strávila času a ti ostatní se jen vezou a nijak jí nepomohli.“

Žáci, jejichž učitel je formální autoritou a delegujícím, jsou většinou nuceni dodržovat stanovená pravidla a také pracovat na projektech a rozvíjet svou samostatnost a odpovědnost.

Jelikož se jednalo o první takový úkol, bylo pro ně zřejmě zpočátku obtížné si mezi sebou stanovit pravidla spolupráce.

Jasně stanovená pravidla má i samotná výuka. Pracuje se primárně s učebnicí a pracovním sešitem. Žáci pracují s textem, čtou a překládají jej, vyplňují cvičení, procvičují gramatiku, překládají si novou slovní zásobu. Vše, co proberou ve škole, mají za úkol si doma procvičit. Učitel 3: „Nestíháme zakotvit ty věci, které projdeme v hodině. Musí procvičit doma a to tím způsobem, že si text přečtený ve škole mají znovu zopakovat a příští hodinu se k němu budeme vracet. A to tak, že čte a překládá, ústní zkoušení, doplňování do vět. Zeptám se na konkrétní informace z textu a poznám, zda se orientuje či ne.“

8.1.4 Očekávání učitelů směrem k rodičům

Jedna z položených otázek v rozhovoru byla: Jak by mohli rodiče pomoci svým dětem s domácí přípravou a co učitelé od rodičů očekávají? Následující odpovědi dokreslují vyučovací styly jednotlivých učitelů.

Tabulka č. 7 Jaká jsou očekávání učitelů směrem k rodičům v souvislosti s domácí přípravou?

Učitel 3- doučování, pokud neumí rodiče anglicky; častější návštěvy ve škole za účelem domluvení se, co jejich dítě dělá špatně
Učitel 2 - vysvětlování důležitosti toho předmětu; motivace; projevení zájmu o ten předmět; dohled nad pravidelností přípravy
Učitel 1 - nic neočekávám, od toho jsem tady já; pokud budou o hodině dávat pozor, nemusí trávit čas nad učením doma; rodiče by měli své děti lépe motivovat k práci

V následující tabulce jsem stručně shrnula odpovědi na všechny dílčí výzkumné otázky k VO1 položené na začátku praktické části této práce.

Tabulka č. 8 Celkové shrnutí výsledků k VO1:

Jaké jsou postoje žáků, rodičů a učitelů, s nimiž vstupují do procesu domácí přípravy?	
Jak vnímají žáci a rodiče svůj vztah k anglickému jazyku?	- žáci vnímají anglický jazyk většinou jako oblíbený a důležitý - rodiče vnímají anglický jazyk jako důležitý a potřebný pro život
Jak vnímají rodiče svou roli v domácí přípravě svých dětí na angličtinu?	- většina rodičů se necítí kompetentní svým dětem pomáhat - více jak polovina rodičů domácí přípravu řeší v souvislosti se špatnými školními výsledky
Jaký je vyučovací styl převažující u jednotlivých učitelů?	- u každého z dotazovaných učitelů převažuje jiný vyučovací styl Učitel 1 – převažuje „expert“ Učitel 2 – převažuje „facilitátor“ Učitel 3 – vyrovnaně „expert“, „osobní vzor“, „delegátor“
Jaká jsou očekávání učitelů směrem k rodičům v souvislosti s domácí přípravou?	Očekávání učitelů nejsou zcela jednotná. Učitel 1 neočekává, že by rodiče měli vstupovat do domácí přípravy. Učitel 2 se domnívá, že by měli svým dětem pomoci projevem zájmu a podporou. Učitel 3 považuje zajištění doučování za možnost pomoci. Všichni se shodli na tom, že by rodiče měli své děti především motivovat k práci.

8.2 Strategie a taktiky používané žáky

V další části výzkumu jsem se zaměřila na to, jaké strategie resp. taktiky využívají žáci při učení se jazyku. Výzkumná otázka VO2: Jaké taktiky používají žáci při učení se anglickému jazyku? Tato výzkumná otázka byla rozdělena na dvě podotázky. V kapitole 8.2.1 jsou shrnuty výsledky dotazníku a odpovědi na otázky v rozhovorech, které zjišťovaly, jaké taktiky žáci volí při domácí přípravě. Kapitola 8.2.2 shrnuje odpovědi na druhou dílčí výzkumnou otázku: Jaká doporučení k domácí přípravě dávají svým žákům jednotliví učitelé?

8.2.1 Jaké jsou nejčastěji volené taktiky u jednotlivých strategií?

Na základě rozhovorů vedených s žáky jsem zjistila, že si žáci své taktiky plně neuvědomují. Použila jsem proto dotazník (viz příloha č. 2) pomocí něž jsem zjišťovala, jaké konkrétní taktiky žáci volí při strategii čtení, psaní, mluvení, učení se slovíčkům, gramatice, překladu.

Účelem dotazníku bylo porovnat a prohloubit poznatky a data získaná z rozhovorů. Zajímalo mě nejvíce, jakým způsobem se vlastně žáci učí? Jaké konkrétní taktiky používají nejčastěji? Zda využívají jiné taktiky učení, než pouhé zakrývání slov a jejich následné opakování. Dotazník se týkal nejen učení doma, ale i ve škole. Ptala jsem se na konkrétní taktiky, které používají pro zlepšení jednotlivých dovedností: poslech, slovní zásoba, mluvení, čtení, psaní, překlad a na závěr dvě otázky, které zjišťovaly, co dělají před samotným započítím práce. Výroky u každé strategie jsou seřazeny od nejpoužívanější po nejméně používanou.

Strategie poslechu

Poslechová cvičení obvykle nejsou součástí domácí přípravy. Pokud žáci doma něco poslouchají, pak se obvykle jedná o text jimi vybraný.

R8: „Někdy koukám na nějaká videa na youtube, něco z toho rozumím a někdy si něco vyhledám, když mě to zajímá.“

R9: „Posloucháme v autě písničky a říkáme si, o čem to je. Ale jen třeba kousky těch písniček.“

R2: „Někdy se učím s mamkou podle anglických písniček. Těch, co má ona ráda, třeba It's my life.“

R4: „Dívám se na youtubery, jak mluví a oni mluví anglicky a ukazují to, tak jim podle toho rozumím.“

Výrok	odpověď ano
Při poslechu se snažím zachytit důležitá slova.	9x
Odhadnu význam z toho, co už bylo řečeno.	9x
Sleduji pořady, filmy, videa v angličtině.	8x
Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámého slova, které slyším.	8x
Poslouchám písničky v angličtině a snažím se jim porozumět.	7x
Odhadnu význam z tónu hlasu.	6x
Poslouchám angličtinu, když slyším lidi někde mluvit anglicky (např. i rozhovory na internetu).	6x
Hledám slova nebo hlásky, které se vyslovují podobně jako v češtině.	4x

Strategie slovní zásoby

Slovní zásobu se žáci učí nejčastěji. Využívají k tomu podobné taktiky. V rozhovorech se vyjadřovali takto:

R1: „Obvykle si slovíčka napíšu na papír a čtu si je, někdy si dělám kartičky.“

R2: „Učím se podle mámy, jak mi vytiskne nějaký lístečky a já je pak seřazuju, co k sobě patří.... Nejlíp mi jde, když si to píšu, a pak se na to dívám a pořád dokola si to čtu.“

R3: „Třeba si to přečtu a pak si to zkusím psát. Napíšu si slovíčka na papír a pak to zkusím napsat bez koukání znovu a pak si to podle toho zkontroluju.“

R4: „Když jsou to slovíčka, tak si udělám takové pexeso a přiřazuji je k sobě.“

R6: „Ze sešitu si vypíšu všechna slovíčka a ta, která si nepamatuji, si zakrývám a překládám tam a zpátky.“

R7: „Já si opakuju ten anglický význam a pak český a pak to dám do nějaké věty. To mi hrozně pomáhá, když si to spojím s něčím, co už znám.“

R8: „Jenom si ta slovíčka čtu. To mi stačí, nepotřebuju si je přepisovat.“

Výrok	odpověď' ano
Nejprve si slovíčka několikrát projdu.	9x
Později si opakuji již dříve naučená slovíčka.	5x
Seskupuji si slovíčka podle slovních druhů.	4x
Píši si nová nebo těžká slovíčka na kartičky.	4x
Požádám spolužáka o přezkoušení.	4x
Požádám někoho z rodiny o přezkoušení.	4x
K novému slovíčku připojím slovíčko již známé.	1x
Používám rýmy, abych si nová slovíčka zapamatoval/a.	0x

Strategie mluvení

Tuto dovednost mají žáci šanci procvičovat, pouze pokud dostanou za domácí úkol, sestavit vlastní krátký mluvený text nebo rozhovor. Šancí ke komunikaci v anglickém jazyce mají minimum respektive žádné. K mluvení se žáci vyjadřovali takto:

R9: „Mluvit souvislé věty mi dělá největší problémy. Nejsem si jistý slovosledem.“

R8: „Hraju online hry na počítači a někdy jsem s někým na skypu. Ale to jsou výrazy z té hry, tak mi jde.“

R6: „U některých nepravidelných sloves jsem se učila tu psanou formu a teď mi dělá problémy výslovnost.“

Výrok	ano
Procvičuji výslovnost, dokud slovo neumím vyslovit správně.	6x
Říkám si nové výrazy nahlas.	6x
Předem si plánuji, co řeknu.	6x
Požádám osobu, s níž mluvím, aby mě při mluvení opravovala.	5x
Napodobuji způsob, jakým mluví rodičí mluvčí.	4x
Nemohu-li si vzpomenout na slovíčko, zkusím to říct jinak.	3x

Strategie čtení

Učitelé v rozhovorech uváděli, že jedním z domácích úkolů je čtení a orientace v textu. Tato dovednost souvisí i s další a to je překlad. Žáci si obvykle text čtou pouze potichu pro sebe a za důležitější považují překlad a znalost slovíček z textu.

Výrok	odpověď ano
Hledám si ke čtení, co mě zajímá.	7x
Po dočtení si ujasňuji, jak moc jsem textu rozuměl/a.	7x
Když čtu, přemýšlím, co bude v textu následovat.	7x
Hledám v textu důležité informace.	6x
Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi.	6x
Používám slovník.	6x
Rychle text projdu, abych zjistil/a, o čem je.	5x
Dívám se na nadpisy.	4x
Podtrhávám si text a odlišuji části, kterým rozumím, jsou důležité.	3x
Označuji si text různými barvami.	1x

Strategie překlada

Přeložení si textu z jednoho jazyka do druhého je pro žáky obvykle důležité. Ačkoliv využívají kompenzační strategie a odhadují významy slov, zpětně se doslovným překladem ujišťují, že byl jejich odhad správný.

Výrok	odpověď ano
Promyslím si, co chci říct nebo napsat česky, a pak to přeložím do aj.	8x
Překládám si při čtení, abych se ujistil/a, že tomu rozumím.	8x
Překládám si pro sebe různé texty.(např. písní, citáty, návody)	5x

Strategie psaní

Za psaný projev je žáky považováno cokoliv, co napíšou anglicky. Na dané základní škole píše delší souvislé vlastní texty jen zcela výjimečně. Obvykle se tak jedná o překlad vět, psaní slovíček nebo odpovědí na otázky k textu.

Výrok	odpověď ano
Přečtu si, co jsem napsal/a, abych viděl/a, jestli je to dobré.	9x
Procvičuji si psanou podobu slovíček.	6x
Píši anglicky jiným lidem (např. chatování).	6x
Plánuji si, co se chystám psát.	5x
Používám kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači.	4x

Sociální strategie - plánování učení

Další dvě otázky se týkaly přípravy a plánování učení. Otázka zněla: co žáci dělají, než se začínou učit?

Výrok	odpověď ano
Rozplánuji si učivo na menší úseky.	6x
Přemýšlím, jaký má úkol smysl, co je jeho cílem	3x

Dále byli žáci dotazováni na to, jak často se doma připravují na anglický jazyk a jaká je vlastní náplň času stráveného domácí přípravou? Zajímalo mě, zda se kromě slovní zásoby učí i gramatiku. Výsledky jsem shrnula do následující tabulky, která přehledně ukazuje, častost učení, přibližný čas učením strávený, obsah samotného učení a přidala jsem k těmto výsledkům také známku na posledním vysvědčení. Výsledná známka není úměrná času, který učením se stráví. Většina z nich se učí pouze slovíčka. Gramatická pravidla buď chápou ze školy, nebo neví, jak by se je měli učit.

Tabulka č. 9 Postoje žáků k frekvenci a náplni domácí přípravy

žáci	Jak často se učíš?	Co se učíš?	Kolik času strávíš učením	známka
R1	2 x týdně, před testem	jenom slovíčka	cca půl hodiny	1
R2	2-3 x týdně	slovíčka a překlad	1-2 hodiny	2
R3	2 x týdně	slovíčka a překlad	20 minut	4
R4	před testem	jenom slovíčka	nevím	3
R5	před testem	jenom slovíčka	někdy i 2 hodiny	4
R6	před testem	slovíčka a gramatická pravidla	různě	1
R7	každý den	slovíčka, tvoření vět	nevím	3
R8	před testem	slovíčka, která jsou nová	minimum	2
R9	1 x týdně	slovíčka, mluvení	různě	1

Všichni respondenti uvedli, že se učí nepravidelně. Čas, který učením stráví je individuální.

R7: „Vždycky se chvíli učím a pak udělám nějakou věc, třeba hlídám brášku, a pak jdu zase zpátky.“

R9: „Když mi něco nejde, tak si to zopakuju, když to umím, tak se na to nekoukám.“

R8: „Jen když mi něco nejde, tak se na to podívám.“

R4: „Chvilka se na to podívám, záleží na tom, jaký test to je.“

R2: „Učím se vždycky před tím dnem, co máme angličtinu. Musím se učit po kouskách, aby mi to nezabralo úplně celý den.“

Interpretace výsledků k otázce Jaké jsou nejčastěji volené taktiky u jednotlivých dovedností?:

Stěžejním bodem výzkumu bylo zjistit, jak se žáci připravují na hodiny. Jaké volí strategie a taktiky? Jak je používání strategií efektivní ve vztahu ke školním výsledkům? Ukázalo se, že každý z nich si vybírá jiný typ strategií. Taktiky učení, které volí, jsou různé co do typu i počtu. Nejpoužívanější taktikou je, že si žáci vizuálně slovíčka projdou a pak si zakrývají český nebo anglický výraz. Tato taktika některým z nich stačí a nepotřebují se jinak slovní zásobou zabývat. Ti, kterým to nestačí, volí i jiné taktiky doporučené učiteli, ale také spolužáky nebo rodiči. Používají grupování slov nebo si slovíčka průběžně znovu opakují. Téměř

vůbec (pouze R7) si nová slova nezařazují do svého již vytvořeného systému poznatků, nepropojují si nové slovo s již známým.

Všichni dotazovaní také uvedli, že odhadují význam slova z toho, co již bylo řečeno. Předpokladem je, že větší části textu rozumí. U slabších žáků tato taktika nemusí fungovat vždy dobře a jejich odhad nemusí být správný. Taktiky, zachycení důležitých slov a kontrola právě napsaného textu, jsou založeny opět na předpokladu, že žák ví, která slova jsou ta důležitá, a že kontrola textu sebou samým je postačující. Slabší žáci (známka na posledním vysvědčení 4), kteří byli dotazováni, uvedli nejvyšší počet používaných taktik ze všech dotazovaných. Přesto nejsou jejich výsledky lepší a jejich učení efektivnější.

Jak bylo uvedeno výše, vztah mezi používáním strategií a efektivitou učení nebyl ani takto malé skupiny respondentů prokázán. Nicméně určitá orientace ve vlastním učení může dát žákům pocit bezpečí. Mají-li ve věcech řád a systém, je možné k přípravě přistupovat s nějakým cílem.

Při učení se jazyku volí žáci nejvíce takové taktiky, které jim nezaberou příliš času - zakrývání slov, memorování, rychlé procházení textu pro zjištění obsahu. Taktiky vyžadující vyšší míru úsilí nebo více času jsou ve výrazně menší míře používané – barevné zvýrazňování textu, vymýšlení slovních spojení.

Taktiky, které se zdají být zábavné, jsou dalšími hojně využívanými, ale zároveň málo specifikovanými. Většina žáků sice odpověděla, že sledují pořady v angličtině, ale otázkou je, jaký je vzdělávací obsah těchto pořadů a co přesně si po jejich zhlédnutí odnáší. Velmi často sledují krátká videa tzv. youtuberů nebo různé pěvecké soutěže. Sledování filmů v angličtině je zastoupeno v nižší míře. V rozhovorech žáci uvedli, že se naučí nová slova nebo si upevní znalost slov již známých. Některé pojmy (především z počítačových her) mohou však být nepřesné a zavádějící. S využitím kompenzačních strategií – odhadnu význam slov – si žáci mnohdy zafixují špatný překlad slova. Žáci se snaží obohatit své učení se jazyku o aktivity, které jsou pro ně zábavné. Sledování pořadů v angličtině, vyhledávání známých slov v textech písní, chatování s jinými lidmi v angličtině.

S typy domácích úkolů a jejich četností byli žáci vcelku spokojeni, nenavrhovali žádné změny. Možná si ani neumí představit, že by domácí úkol mohl být zajímavější. Raději tak volí jistotu v podobě doplňovacího cvičení, které jim nezabere mnoho času, než aby museli pátrat po něčem, co by trvalo dlouho, byť by to bylo zajímavější.

8.2.2 Jaká doporučení k domácí přípravě dávají svým žákům jednotliví učitelé?

Druhou dílčí výzkumnou otázkou bylo zjistit, co svým žákům učitelé nejčastěji doporučují. Učitelé hovořili o tom, co očekávají, že budou žáci dělat doma, jak se budou připravovat na hodiny. Odpovídali na otázku: Co nejčastěji doporučujete svým žákům nebo jaké úkoly jim zadáváte na doma?

Tabulka č. 10 Doporučení pro domácí přípravu

Učitel 3 - pracovat s vyplněným pracovním listem, opakovat slovní zásobu ústně a písemně, přečíst a přeložit text pomocí slovníku
Učitel 2 - opakování slovní zásoby – ústně i písemně, vyrábění kartiček, barevné odlišování textu, přečíst a přeložit text pomocí slovníku, rozdělit si učivo na menší úseky, zkoušení od rodičů nebo spolužáků, čtení pro zábavu, sledování pořadů v angličtině
Učitel 1 – přepisovat nová slovíčka, čtení a opisování slov, barevné odlišování textu, čtení pro zábavu, rozdělení učiva na menší úseky

Jaké typy domácích úkolů učitelé zadávají svým žákům? Odpovědi byly rozděleny do kategorií: pravidelně – ano občas- spíše ne – nikdy

Tabulka č. 11 Typy domácích úkolů

učitel	krátkodobé dŮ	dlouhodobé dŮ	dobrovolné dŮ	badatelské dŮ	rozhovory
Učitel 2	pravidelně	spíše ne	ano občas	ano občas	ano občas
Učitel 3	ano občas	pravidelně	nikdy	spíše ne	nikdy
Učitel 1	pravidelně	nikdy	nikdy	nikdy	nikdy

Interpretace výsledků k otázce Jaká doporučení k domácí přípravě dávají svým žákům jednotliví učitelé?:

Nabídka spolupráce by měla vždy vycházet především od učitelů. Tři vyučující anglického jazyka na této škole jsou tři zcela různé osobnosti.

Učitel 3 je odborníkem ve svém oboru. Rodičům při jednání ukazuje, že jejich dítě se neučí a proto má špatné známky. Rodičům radí, aby svému dítěti zaplatili doučování a zajistili

pravidelný kontakt s někým, kdo umí anglicky. Podle jejích slov, výsledky žáků jsou odrazem toho, jaký mají vztah se svými rodiči. Děti na druhém stupni mají přebrat odpovědnost za své učení, dostávají od ní dostatek doporučení a informací a to, jak s nimi naloží, je na nich.

Učitel 3 je rádcem pro své žáky a pro rodiče. Snaží se opakovaně vysvětlovat rodičům, jak mají své dítě podpořit, co pro něj mohou udělat, na koho se mohou obrátit. S žáky jedná rovněž jako s partnery, kteří ale potřebují ukázat směr a podat pomocnou ruku a je jen na nich, zda ji přijmou. Podle ní se žáci také nedostatečně připravují, ale ona nepřestává hledat cestu, jak je motivovat.

Učitel 1 je pro své žáky především vzorem, který by měli následovat. Často jim říká, jak se učí ona, co pomáhá jí. Často je ochotna pro své žáky připravovat individuální materiály ve formě tabulek a přehledů pravidel, ovšem pouze pokud ji o to požádají a ona vidí u nich zájem. S rodiči neměla zatím mnoho kontaktů, ale i tak si nemyslí, že by svým dětem mohli nějak pomoci. „Od toho jsem tady já“, říká. Úkolem rodičů je podle ní dohlížet na své děti, aby se učily a jejím úkolem je zadat jim, co se mají učit.

Přesto, že se postoj k výuce u jednotlivých vyučujících liší, existují témata, u nichž panuje u všech třech shoda.

Témata, na nichž se všichni učitelé shodli:

- největší motivací pro žáky je známka
- doporučení vrátit se k tomu, co dělali v hodině doma a znovu si to projít
- potřeba stanovit jasná pravidla, sdělení požadavků na začátku roku, opakovaná setkání nad postupem
- problém střídání vyučujících a změny v jazykových skupinách
- nízká časová dotace jazyka
- nedostatečná příprava žáků

Podobně jako v předchozí podkapitole následuje přehled odpovědí k VO2 zpracovaný do tabulky.

Tabulka č. 12 Celkové shrnutí výsledků k VO2:

Jaké taktiky používají žáci při učení se anglickému jazyku?	
Jaké jsou nejčastěji volené taktiky u jednotlivých strategií?	<p>Poslech – odhadování významu z toho, co již bylo řečeno; zachycení důležitých slov</p> <p>Slovní zásoba – opakované pročitání slovíček</p> <p>Mluvení – nácvik výslovnosti, plánování mluveného projevu</p> <p>Čtení – vyhledávání zajímavých textů, předvídání pokračování děje, ujasnění si porozumění</p> <p>Překlad – promýšlení textu při překladu z čj do aj; vyhledávání neznámých slov při čtení</p> <p>Psaní – ověřování smysluplnosti naspaného textu</p> <p>Plánování učení – rozdělení na menší úseky</p>
Jaká doporučení k domácí přípravě dávají svým žákům jednotliví učitelé?	<p>Učitel 1 - přepisovat nová slovíčka, čtení a opisování slov, barevné odlišování textu, čtení pro zábavu, rozdělení učiva na menší úseky</p> <p>Učitel 2 - opakování slovní zásoby ústně i písemně, vyrábění kartiček, barevné odlišování textu, přečíst a přeložit text pomocí slovníku, rozdělit si učivo na menší úseky, zkoušení od rodičů nebo spolužáků, čtení pro zábavu, sledování pořadů v angličtině</p> <p>Učitel 3 - pracovat s vyplněným pracovním listem, opakovat slovní zásobu ústně a písemně, přečíst a přeložit text pomocí slovníku</p>

8.2.3 Specifika domácí přípravy na anglický jazyk

Na závěr jsem se pokusila o krátké zamyšlení nad tím, jaká jsou specifika domácí přípravy na anglický jazyk?

1. Při domácí přípravě na angličtinu je mnohem častějším a hůře překonatelným problémem, že není vždy po ruce někdo, kdo umí anglicky. Rodiče se často necítí kompetentní s angličtinou jakkoliv pomáhat.

2. Učení se cizímu jazyku vyžaduje pravidelnost a kontinuálnost. Časté opakování a setkávání se s jazykem vede ke zlepšování schopnosti se v něm orientovat lépe.
3. K domácí přípravě na anglický jazyk je velmi často využíván internet. Může jít o pomocníka ve formě překladače, vyhledávání slovíček a jejich výslovnost a také ve formě zábavy - nezáměrného, spontánního zdokonalování se v jazyce, videa, písňe, zajímavosti, sociální sítě, počítačové hry.
4. Jednou z motivací pro učení se jazyku je jeho nesporné využití v běžném životě. Znalost anglického jazyka se stává ne cílem, ale prostředkem k dalšímu rozšiřování vědomostí i z jiných oborů.

9 Diskuze

Tato práce se v úvodu zabývala spoluprací rodiny a školy. Byl zmiňován model sdílené odpovědnosti, kdy rodiče spolurozhodují o podobě vzdělávání. Rodiče, s nimiž jsem vedla rozhovor, měli důvěru v instituci školy a věřili, že škola činí to, co je v nejlepším zájmu jejich dětí. Zmiňovali sice některé věci, které se jim nelíbí (rodilý mluvčí jako jediný vyučující jejich dítěte, příliš mnoho domácích úkolů na 1. stupni), ale byly to spíše náměty k zamyšlení, které už oni sami měli zpracované, neboť tyto záležitosti řešili s vedením školy. To podle mého názoru spadá do modelu sdílené odpovědnosti, kdy někteří rodiče řeší problémy přímo s vedením školy. Ovšem je zde i vysoký počet rodičů, kteří mají i nadále obavy z toho, aby se jejich stížnosti neodrazily na prospěchu jejich dítěte. I to vyplynulo z rozhovorů, které jsem s nimi vedla.

Připomeneme-li si, které klíčové rysy našeho modelu školství uvádí Štech: separace, selektivnost, úkolování, formálnost, je třeba říci, že se potvrdily všechny čtyři tyto charakteristiky. Komunikační vztah mezi rodinou a zkoumanými učiteli je založen alespoň na jedné z nich. Lenka požaduje po rodičích, aby sledovali domácí přípravu, dohlíželi na ni, případně si zaplatili doučování. Možnosti rodiny nejsou brány v potaz – úkolování. Petra po rodičích nepožaduje nic. Domnívá se totiž, že jejím úkolem je všechno děti naučit, zatímco jejich úkolem je vychovat je k zodpovědnosti – separace, selektivnost. Jana s rodiči jedná vlídně, ale formálně. Radí jim, jak mají ke svému dítěti přistupovat a jak mu mohou pomoci. Zároveň se snaží držet odstup od jejich osobních problémů, s nimiž se mají tendenci svěřovat.

Domnívám se, že je přímo žádoucí se podívat do jiných zemí, kde spolupráce rodičů a škol funguje velmi dobře a je založena na skutečně partnerském vztahu. Velmi často je v této souvislosti zmiňováno skandinávské školství. Například v Dánsku má spolupráce dlouhodobou historii. Počátky spadají do 50. let minulého století, kdy byly rodiče přizváni k tvorbě vzdělávací politiky. Následování příkladů dobré praxe má však jednu velkou překážku. Česká společnost není dánská společnost. Přesadit nějaký typ práce do kulturně a především historicky jinak se vyvíjející společnosti s sebou nese vždy riziko určitého „zpanchartění“ dobrého úmyslu.

A ještě jednou se zastavím u komunikace mezi rodinou a školou. V kapitole 1.4 byly uvedeny výsledky výzkumu týkajícího se různých komunikačních platforem (Šed'ová, 2004) a mezi těmi nerealizovanými se objevila možnost přítomnosti rodiče na vyučování. Z výzkumu

jednoznačně vyplynulo, že na prvním stupni by takovou možnost rodiče uvítali, ale na druhém stupni rozhodně ne. Důvodem je to, že by si to nepřály jejich děti, nebylo by jim to příjemné, bály by se posměchu spolužáků. Dokonce, i když jsem uvedla možnost zorganizování hromadných návštěv, kdy by se rodiče více žáků přišli na své děti podívat, ani tak jsem nedostala kladnou odpověď. Domnívala jsem se, že překážka je na straně školy, ale ukázalo se, že tomu tak není. Někteří rodiče uvedli, že by taková návštěva neměla žádný význam, neboť jejich dcera či syn by se nechovali přirozeně.

V rozhovoru, který jsem vedla s učitelkou začínající - prvním rokem v praxi, se ukázalo, že i přesto, že se neustále mluví o zvyšování podílu praxe pro studenty pedagogických fakult, není celá záležitost dostatečně ošetřena. Nízkou propojenost studentů s praxí kritizoval již Tonucci (1994). Opět je zde možnost podívat se do zahraničí, konkrétně tolik opěvované skandinávské školství. Finsko si vybírá mezi uchazeči o studium učitelství ty nejlepší, ti jsou uváděni do praxe již v době studia, kde vyučují a následně rozebírají odučené hodiny. Dostávají také poradenskou podporu v oblasti pedagogiky i psychologie. Systém uvádějícího učitele nedává ani jednomu – uváděnému ani uvádějícímu příležitost se věnovat ve větší míře konkrétním případům. Bylo by vhodné například zavést snížený úvazek, poskytnout možnost většího množství vzájemných hospitací, následných rozborů hodin, supervizí, konzultací. Ničeho takového se naší paní učitelce nedostalo, a proto možná pocítila nechuť v základním školství zůstat a odchází.

Domácí úkoly chápou všichni zkoumaní žáci přesně tak, jak uvádí výzkum, který byl uveden v kapitole 2.1. Tedy jako nutné a potřebné, ale nezábavné. Žáci si příliš neumí představit, jak by měl vypadat zábavný domácí úkol. Rodiče pak považují domácí úkoly za vodítko a za informaci, zda jejich dítě probírané látce rozumí.

Další částí výzkumu bylo zjistit, jaké strategie a konkrétní taktiky žáci používají. Z odpovědí žáků vyplynulo, že množství taktik ani jejich používání nemá přímý vliv na jejich vzdělávací výsledky. Jak uvádí Janíková (2007), používání strategií není přímo úměrné efektivitě učení se cizímu jazyku. Nicméně pro to, aby se žák orientoval ve své vlastní práci je vhodné jej s těmito strategiemi seznamovat. Čím více je anglický jazyk u žáků oblíbený a považují jej za významný, tím více mají také zájem o informaci, jakým způsobem se jej mohou nejlépe naučit. Většina žáků uvádí význam zraku pro naučení se a zapamatování slovní zásoby, uvědomují si, že je třeba si slova napsat či jinak graficky znázornit.

Závěr

Smyslem této práce bylo otevřít téma domácí přípravy žáků na dané základní škole. Práce svůj smysl naplnila. Učitelé se zamýšleli aktivně nad obsahem a způsoby zadávání domácích úkolů i nad doporučeními, která svým žákům dávají a jaká doporučení mají pro rodiče těchto žáků. Nejčastěji rodičům doporučovali vyhledat někoho, kdo bude jejich děti doučovat. To však naráží na finanční potíže rodiny. Téma domácích úkolů a domácí přípravy bylo otevřeno na metodické schůzce učitelů angličtiny, kde byla některá zjištění z této práce prezentována. Rodiče často přichází za učiteli s žádostí o radu, co mají se svým dítětem dělat, jak mu mohou pomoci. Pokud učitelé zpracují koncepci domácí přípravy a zveřejní ji na webových stránkách školy, budou zde mít žáci i rodiče možnost najít přehled konkrétních doporučení, co, jak a kde je možné procvičit, najít, zopakovat apod.

Tuto práci lze použít pro zpracování koncepce domácí přípravy na dané základní škole. Učitelé by se mohli společně zamyslet nad doporučeními pro domácí přípravu nebo frekvencí domácích úkolů. Také by mohli vytvořit seznam internetových zdrojů k procvičování slovní zásoby, gramatiky, čtení a dalších dovedností. Zvážit pořádání workshopů pro rodiče, kde by jim mohli ukázat konkrétní způsoby práce v anglickém jazyce.

V této práci byla rovněž zmíněna problematika stylů a strategií učení. Ve spolupráci s vedením školy bude učitelům dán návrh, zda by téma strategií učení mohlo být obsahem některého z kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Za nedostatek této práce považuji to, že jsem osobou blízkou zkoumané skupině lidí. Je tedy možné, že odpovědi na mé otázky mohou být zkresleny, protože ne vždy odpovídali učitelé, žáci i rodiče zcela upřímně, a to i přesto, že jim byla zaručena anonymita. Při rozhovorech bylo mnohdy těžké se udržet v roli výzkumníka a nepodlehnout touze po podání pomocné ruky ve formě rady, kterou rodiče požadovali. Jak se se svým dítětem učit? Tato otázka či prosba padla téměř v každém rozhovoru s rodiči.

Tato práce má své limity způsobené nedostatečnou zkušeností výzkumníka. Jedná se o zvolené metody výzkumu. Jednak zadání dotazníků a jednak metoda rozhovoru s jednotlivými žáky. Dotazníky sloužily pouze k upřesnění a doplnění údajů z rozhovorů a byly vyplňovány písemně. Žáci měli sice možnost při vyplňování dotazníku požádat o vysvětlení, pokud neporozumí otázce zcela. To však nečinili a obávám se, že žáci často zvolili odpověď, aniž by

zcela pochopili, kam přesně otázka vede. Za vhodnější způsob vyplňování dotazníků bych považovala jeho hlasité čtení výzkumníkem, obzvláště proto, že se jedná o výzkum kvalitativní. Nebo použít standardizovaný dotazník a v tom případě oslovit všechny žáky druhého stupně dané školy a zpracovat jej kvantitativně.

Rozhovor s jednotlivými žáky se rovněž ukázal problematický, neboť žáci nebyli schopni některé otázky nahlédnout ze širší perspektivy. Nemají dostatek zkušeností a nejsou schopni o některých tématech dlouze hovořit. Bylo by tedy vhodnější použít metodu skupinových rozhovorů. Diskuze ve skupině by podpořila jejich vyjadřování a myšlení o tématu. Cítili by se více uvolněni a zbavili by se tak z ostychu či případného respektu.

Zajímavým faktem je, že všichni zkoumaní učitelé i rodiče byly ženy – tedy učitelky a matky. Jaký by byl pohled mužů – učitelů a otců na tuto problematiku? To by mohlo být předmětem další práce na toto téma.

Svůj cíl tato práce částečně splnila. Popisuje skutečný průběh domácí přípravy několika žáků i aktéry, kteří do celé problematiky vstupují – tedy rodiče, žáky i učitele. Osobně jsem byla nucena se zamyslet nad obsahem a smyslem domácích úkolů i nad možností spolupráce s rodiči a s dalšími učiteli a tento fakt se promítl přímo do mé praxe. Společně jsme v rámci metodické schůzky učitelů angličtiny začali připravovat konkrétní kroky, které je třeba podniknout, aby se žáci i rodiče lépe orientovali v požadavcích školy resp. učitelů angličtiny.

Seznam použitých zdrojů literatury:

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

EPSTEIN, Joyce Levy. *School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools*. Boulder, Colo.: Westview Press, c2001. ISBN 978-0-8133-8755-0.

FELCMANOVÁ, Alena. *Rodiče - nečekání spojenci: jak rozvíjet partnerský dialog mezi školou a rodinou*. Praha: Člověk v tísni, vzdělávací program Varianty, 2013. ISBN 978-80-87456-45-3.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8966-6.

HANUŠOVÁ, S. Učební styly a strategie ve výuce cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení. *Komenský : Časopis pro učitele základní školy*, 2007, roč. 132, č. 5, s. 25-30.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

JANÍKOVÁ, Věra. *Autonomní učení a lexikální strategie při osvojování cizích jazyků: teoretická východiska, doporučení pro praxi, styly a strategie učení, lexikální strategie v teorii a výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4433-3.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KONEČNÁ, Dana. *Styly učení žáků a jejich diagnostika se zaměřením na metodu dětské kinetické kresby*. Brno, 2010. Diplomová. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Zora Syslová.

LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

MÁLKOVÁ, Gabriela. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-585-1.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium. ISBN 80-717-8246-7.

POPE, Denise, Clark. *Doing school: how we are creating a generation of stressed out, materialistic, and miseducated students*. New Haven, CT: Yale University Press, 2001.

PUCHTA, Herbert, Jeff STRANKS, Meredith LEVY a Sarah ACKROYD. *English in mind 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004-. ISBN 978-0-521-75050-9.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit?*. 2.vydání. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1994.

TÝNKOVÁ, Zuzana. *Příručka dobré praxe: učení na míru*. Praha: www.scio.cz, c2012. ISBN 978-80-7430-072-1.

VLČKOVÁ, Kateřina a Jana PŘIKRYLOVÁ. *Strategie učení se cizímu jazyku: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-44-6.

internetové odkazy:

Certifikace základní školy. *Rodiče vítáni* [online]. Praha: EDUin, 2016 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/dotaznik/>

Dávat domácí úkoly není žádná samozřejmost. *Rodiče vítáni* [online]. Praha: EDUin, 2017 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/davat-domaci-ukoly-neni-zadna-samozrejmost-lze-se-obejit-i-bez-nich/>

Epstein's Framework of Six Types of Involvement. *Unicef* [online]. Baltimore: Unicef, 2004 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: [https://www.unicef.org/lac/Joyce_L._Epstein_s_Framework_of_Six_Types_of_Involvement\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/Joyce_L._Epstein_s_Framework_of_Six_Types_of_Involvement(2).pdf)

Evropané a jejich jazykové znalosti. *Český statistický úřad* [online]. Praha, 2012 [cit. 2017-04-24]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/evropane_a_jejich_jazykove_znalosti

GOŠOVÁ, Věra. Kolbův cyklus. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 2011 [cit. 2017-04-24]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kolb%C5%AFv_cyklus

HAMPLOVÁ, Šárka. Abychom uměli lépe anglicky, musíme hlavně číst. In: *E15* [interview s Josefem Jařabem]. Praha, 2016 [cit. 2017-04-24]. Dostupné z: <http://student.e15.cz/q-a/abychom-umeli-lepe-anglicky-musime-hlavne-cist-cist-cist-rika-profesor-josef-jarab-1312782>

JURSOVÁ, Jitka. Domácí studijní činnost z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. *Duha* [online]. 2011, **25**(1) [cit. 2017-05-20]. ISSN 1804-4255. Dostupné z: <http://duha.mzk.cz/clanky/domaci-studijni-cinnost-z-pohledu-zaku-2-stupne-zs>

O programu. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step, 2017 [cit. 2017-05-20]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/o-nas/program-zacit-spolu>

PODEPŘELOVÁ, Alena. Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový Ikona odbornost Autor: Alena Podepřelová. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha, 2006 [cit. 2017-04-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/955/ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI-VE-VYUCE-CIZIHO-JAZYKA-JE-OPRAVDU-KLICOVY.html/>

Podpora a rozvoj výuky cizích jazyků: Tematická zpráva. *Česká školní inspekce* [online]. Praha, 2010 [cit. 2017-04-24]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Podpora-a-rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-05-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ucebni-dokumenty>

STRAKOVÁ, Jana. České školy bojují o autoritu: Andrea Zajíčková interview. In: *Rádio Junior* [audio soubor]. Praha, 2016 [cit. 2017-04-24]. Dostupné z: <http://www.radiojunior.cz/ceske-skoly-bojuji-o-autoritu--1591750>

TĚTHALOVÁ, Marie. Cíl výuky cizích jazyků? Hlavně se domluvit: rozhovor s Markem Vítem. *Rodina a škola* [online]. Praha: Portál, 2010, **2010**(8) [cit. 2017-05-20]. Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/-cil-vyuky-cizich-jazyku--hlavne-se-domluvit/42610/>

TLUSTÝ, Norbert. Domácí úkoly v jazykovém vyučování. *Učitel'ské noviny*. Praha: GNOSIS, 2004, **2004**(20).

TOMANOVÁ, Marie. Mají děti dostávat domácí úkoly. In: *Jdeme do školy* [online]. EduFórum, 2015 [cit. 2017-04-16]. Dostupné z: <http://www.jdemedoskoly.cz/Clanek/9332/maji-deti-dostavat-domaci-ukoly>

VALENTOVÁ, Lenka. Učit se jak se učit. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: nuv, 2011 [cit. 2017-04-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/14403/UCIT-SE-JAK-SE-UCIT.html/>

VÍT, Marek. O výuce cizích jazyků. In: *Help for English* [online]. Praha, 2010 [cit. 2017-04-24]. Dostupné z: <http://www.helpforenglish.cz/article/2010101102-rozhovor-o-vyuce-cizich-jazyku>

VODA, Jan. Domácí úkoly nemusejí být domácím utrpením. *Rodina a škola*. Praha: Portál, 2012, **2012**(2).

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 2 – Dotazník doplňujících otázek k učebním taktikám

Příloha č. 3 – Dotazník vyučovacího stylu učitele

Příloha č. 4 – Ukázka rozhovoru s žákem

Příloha č. 1: Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Otázky pro rodiče

1. Jak dlouho se váš syn / dcera učí angličtinu?
2. Jaké jsou jeho / její výsledky?
3. Vyskytly se nějaké výkyvy ve výsledcích v průběhu vzdělávání?
4. Jak často se připravuje na vyučování a kolik věnuje přípravě času?
5. Hovoří někdo z rodiny anglicky?
6. Kdo může vašemu dítěti pomoci s přípravou na anglický jazyk?
7. Považujete angličtinu za důležitý předmět ve škole?
8. Jaký je váš postoj k domácím úkolům?
9. Využívá při domácí přípravě váš syn / dcera nějaké jiné zdroje než učebnici a pracovní sešity?
10. Jaké typy domácích úkolů dostává nejčastěji?
11. Je něco, co byste uvítala jako užitečné ze strany učitele?
12. Jak se stavíte k možnosti navštívit vyučování resp. hodinu anglického jazyka?
13. Uveďte cokoliv, co byste chtěla dodat k tomuto tématu.

Otázky pro žáky

1. Patří angličtina mezi spíše oblíbené, neoblíbené nebo neutrální předměty?
2. Jak dlouho se učíš anglicky?
3. Jaké jsou tvoje výsledky?
4. Vyskytly se nějaké výkyvy ve výsledcích v průběhu vzdělávání?
5. Jak často se připravuješ na angličtinu?
6. Kolik času strávíš průměrně přípravou na angličtinu?
7. Využíváš nějaké další možnosti, jak se zdokonalit v angličtině?
8. Kdo ti pomáhá nebo může pomoci s domácí přípravou?
9. Považuješ angličtinu za důležitou? Diskutujete na toto téma s rodiči?
10. Co ti činí největší obtíže při učení?

11. Co přesně se nejčastěji učíš a jak?
12. Jaké typy domácích úkolů dostáváte?
13. Jaký typ úkolů máš nejraději?
14. Jaká dostáváte doporučení od učitelů k domácí přípravě?
15. Co by ti nejvíce pomohlo ze strany učitele pro zlepšení domácí přípravy?
16. Je něco, co tě ještě napadá k tématu domácí přípravy?

Otázky pro učitele

1. Jaká je vaše dosavadní praxe a vzdělání?
2. Jaké je věkové složení žáků, které učíte a učila jste v minulosti?
3. Jak často a jakým způsobem se podle vás připravují žáci na hodiny anglického jazyka?
4. Jaká doporučení svým žákům nejčastěji dáváte k domácí přípravě?
5. Jaké typy domácích úkolů jim zadáváte a s jakým cílem?
6. Vysvětľujete svým žákům důvody a smysl domácí přípravy?
7. Jakým způsobem komunikujete s rodiči žáků?
8. Jak by podle vás mohli rodiče svým dětem s domácí přípravou pomoci?
9. Jaká jsou vaše očekávání směrem k rodičům ohledně domácí přípravy jejich dětí?
10. Je něco, co byste chtěla dodat k tématu domácí přípravy?

Příloha č. 2: Dotazník doplňující otázky k rozhovorům o používaných strategiích a taktikách

Uvedené věty se týkají postupů při učení ve škole a také mimo ní. Zakroužkuj možnost, která tě více popisuje. V případě nejasností se ujisti, že otázce rozumíš správně.

Poslech

co dělám, abych procvičoval/a poslech:

1. Poslouchám písničky nebo rádio v angličtině a snažím se jim porozumět. ano – ne
2. Sleduji televizní pořady, filmy nebo různá videa v angličtině. ano - ne
3. Poslouchám angličtinu, když slyším lidi někde mluvit anglicky (například i na internetu – rozhovory apod.) ano - ne

co dělám, abych rozuměl/a vyslovovaným hláskám nebo slovům: (hláska je jednotlivý zvuk lidské řeči)

4. Hledám hlásky nebo slova v angličtině, které se vyslovují podobně jako v češtině. ano - ne
5. Snažím se zapamatovat si výslovnost neznámé hlásky nebo slova, které slyším. ano – ne

co dělám, abych rozuměl/a tomu, co slyším:

6. Snažím se zachytit důležitá slova. ano – ne

co dělám, když stále nerozumím tomu, co někdo říká:

7. Odhadnu význam z tónu hlasu (např. rozzlobený, nebo šťastný). ano – ne
8. Odhadnu význam z toho, co už bylo řečeno. ano – ne

Slovní zásoba

co dělám, abych si zapamatoval/a nová slovíčka:

9. Seskupuji si slovíčka podle slovních druhů ano – ne
10. Používám rýmy, abych si nová slovíčka zapamatoval/a. ano – ne
11. K novému slovíčku si připojím slovíčko již známé. ano – ne

12. Píši si nová nebo těžká slovíčka na kartičky. ano – ne
13. Nejprve si nová slovíčka několikrát projdu. ano – ne
14. Později si opakuji dříve naučená slovíčka. ano – ne
15. Požádám spolužáka o přezkoušení. ano - ne
16. Požádám někoho z rodiny o přezkoušení. ano – ne

Mluvení

co dělám, abych procvičoval/a mluvení:

17. Procvičuji výslovnost, dokud slovo neumím vyslovit dobře. ano – ne
18. Napodobuji způsob, jakým mluví rodilí mluvčí. ano – ne
19. Říkám si nové výrazy nahlas. ano – ne

co dělám, když mluvím s jinými lidmi:

20. Předem si plánuji, co řeknu. ano – ne
21. Požádám osobu, se kterou mluvím, aby mě při mluvení opravovala (např. rodiče). ano – ne

co dělám, když si nemůžu vzpomenout na slovíčko nebo výraz, který chci říct:

22. Zkusím to říct jinak. ano – ne

Čtení

co dělám, abych procvičoval/a čtení v angličtině:

23. Hledám si ke čtení to, co mne zajímá. ano – ne

co dělám, abych rozuměl/a tomu, co čtu:

24. Rychle text projdu, abych zjistil/a, o čem je. ano – ne
25. Hledám v textu důležité informace. ano – ne
26. Dívám se na obrázky a čtu text pod nimi. ano – ne

27. Dívám se na nadpisy. ano – ne
28. Když čtu, přemýšlím o tom, co bude v textu následovat. ano – ne
29. Podtrhávám si text a odlišuji si části, kterým rozumím nebo které se zdají důležité. ano – ne
30. Označuji si text různými barvami, abych lépe rozuměl/a. ano – ne
31. Po dočtení si ujasňuji, jak moc jsem textu rozuměl/a. ano – ne

co dělám, když nerozumím tomu, co čtu:

32. Použiji slovník, abych si význam vyhledal/a. ano – ne

Psaní

co dělám, abych víc psal/a:

33. Procvičuji si psanou podobu slovíček. ano – ne
34. Píši anglicky jiným lidem (např. chatování apod.). ano – ne

co dělám, abych psal/a lépe:

35. Plánuji si, co se chystám psát. ano – ne
36. Přečtu si, co jsem napsal/a, abych viděl/a, jestli je to dobré. ano – ne
37. Používám kontrolu pravopisu nebo gramatiky na počítači. ano – ne

Překlad

co dělám, když překládám:

38. Promyslím si, co chci říct nebo napsat česky, a pak to přeložím do angličtiny. ano – ne
39. Překládám si při čtení, abych se ujistil/a, že tomu rozumím. ano – ne
40. Překládám si texty z angličtiny do češtiny (např. texty písní, citáty, návody apod.) ano – ne

Co dělám před tím, než se začnu učit

41. Rozplánuji si učivo na menší úseky. ano- ne
42. Přemýšlím, co je cílem toho úkolu. Co mi to přinese. ano – ne

Další

angličtinu se učím od a) mateřské školky b) od 1 třídy c) od 3. třídy d) jiná možnost,
uved' :.....

známka z angličtiny na posledním vysvědčení

angličtina mě ... baví – neutrál – nebaví

doma se někým bavím anglicky ano – ne

paní učitelka mi radí, jak se mám angličtinu doma učit často – málo – vůbec

Příloha č. 3: Dotazník vyučovacího stylu pro učitele

The following is a Grasha-Riechmann teaching style survey. Respond to each of the items below in terms of how you teach.

Try to answer as honestly and as objectively as you can.

Resist the temptation to respond as you believe you should or ought to think or behave, or in terms of what you believe is the expected or proper thing to do.

Respond to questions below by using the following rating scale:

1 = strongly disagree | 2 = moderately disagree | 3 = undecided | 4 = moderately agree | 5 = strongly agree

1. Facts, concepts, and principles are the most important things that students should acquire.
2. I set high standards for students in this class..
3. What I say and do models appropriate ways for students to think about issues in the content.
4. My teaching goals and methods address a variety of student learning styles.
5. Students typically work on course projects alone with little supervision from me.
6. Sharing my knowledge and expertise with students is very important to me.:
7. I give students negative feedback when their performance is unsatisfactory.:
8. Activities in this class encourage students to develop their own ideas about content issues.
9. I spend time consulting with students on how to improve their work on individual and/or group projects.
10. What I have to say about a topic is important for students to acquire a broader perspective on the issues in that area.
11. Students would describe my standards and expectations as somewhat strict and rigid.
12. I typically show students how and what to do in order to master course content:

13. Small group discussions are employed to help students develop their ability to think critically.
14. Students design one or more self-directed learning experiences.
15. I want students to leave this course well prepared for further work in this area.
16. It is my responsibility to define what students must learn and how they should learn it.
17. Examples from my personal experiences often are used to illustrate points about the material.
18. I guide students' work on course projects by asking questions, exploring options, and suggesting alternative ways to do things.
19. Developing the ability of students to think and work independently is an important goal.
20. Lecturing is a significant part of how I teach each of the class sessions.
21. I provide very clear guidelines for how I want tasks completed in this course.:
22. I often show students how they can use various principles and concepts.:
23. Course activities encourage students to take initiative and responsibility for their learning.
24. Students take responsibility for teaching part of the class sessions.
25. My expertise is typically used to resolve disagreements about content issues.
26. This course has very specific goals and objectives that I want to accomplish.
27. Students receive frequent verbal and/or written comments on their performance.
28. I solicit student advice about how and what to teach in this course.
29. Students set their own pace for completing independent and/or group projects.
30. Students might describe me as a "storehouse of knowledge" who dispenses the fact, principles, and concepts they need.
31. My expectations for what I want students to do in this class are clearly defined in the syllabus.
32. Eventually, many students begin to think like me about course content.
33. Students can make choices among activities in order to complete course requirements.

34. My approach to teaching is similar to a manager of a work group who delegates tasks and responsibilities to subordinates.
35. There is more material in this course than I have time available to cover it.
36. My standards and expectations help students develop the discipline the need to learn.
37. Students might describe me as a "coach" who works closely with someone to correct problems in how they think and behave.
38. I give students a lot of personal support and encouragement to do well in this course.
39. I assume the role of a resource person who is available to students whenever they need help

Volný překlad – autorka práce

Následující dotazník je dotazník vyučovacího stylu Grasha – Riechmann. Odpovězte na každou položku tak, jak vyučujete. Pokuste se odpovídat co nejupřímněji a objektivně. Odolejte pokušení odpovídat tak, jak si myslíte, že by bylo správné nebo jak věříte, že se obecně očekává.

použijte následující hodnotící škálu:

1- silně nesouhlasím, 2- mírně nesouhlasím, 3- nemohu se rozhodnout, 4 – mírně souhlasím, 5- silně souhlasím

1. Fakta, koncepce a zásady jsou nejdůležitějšími věcmi, které by si měli studenti osvojit.
2. Nastavil jsem vysoké standardy pro studenty v této třídě.
3. To, co říkám a dělám, ukazuje studentům cestu, jak přemýšlet o problémech v obsahu.
4. Mé učební cíle a metody oslovují studenty různých učebních stylů.
5. Studenti typicky pracují na projektech sami jen pod mým malým dohledem.
6. Sdílení mých znalostí a zkušeností se studenty je pro mě velmi důležité.
7. Dávám studentům negativní zpětnou vazbu, pokud je jejich práce neuspokojivá.
8. Aktivity ve třídě povzbuzují studenty k rozvoji jejich vlastních názorů o obsahu problémů.
9. Věnuji čas konzultacím se studenty o tom, jak se jejich práce zlepšuje.

10. To, co říkám o tématu, je pro studenty důležité, aby byli schopni pochopit téma v širší perspektivě.
11. Studenti by popsali mé zásady a očekávání jako striktní a rigidní.
12. Typicky ukazuji studentům, co a jak mají dělat, aby obstáli ve výuce.
13. Diskuze v malých skupinách pomáhají studentům rozvíjet schopnost kritického myšlení.
14. Studenti mohou navrhnout učební činnosti, které jim osobně pomáhají.
15. Chci, aby studenti odcházeli po mé výuce dobře připraveni na další práci v této oblasti.
16. Je mojí zodpovědností definovat, co se musí studenti naučit a jak se to mají naučit.
17. Často používám příklady ze svých osobních zkušeností, které dokreslují podstatu učiva.
18. Vedu studenty k práci tím, že kladou otázky, hledají možnosti, navrhuji alternativní způsoby řešení.
19. Důležitým cílem je rozvoj schopnosti studentů pracovat nezávisle.
20. Výklad je podstatnou součástí mého vyučování.
21. Stanovuji jasné instrukce, jak má být zakončena každá část výuky.
22. Často ukazuji studentům, jak mohou různé principy a koncepty využít.
23. Aktivity ve výuce povzbuzují studenty k převzetí iniciativy a odpovědnosti za své učení.
24. Studenti přebírají zodpovědnost za některé části výuky.
25. Mé odborné znalosti se typicky využívají pro řešení sporných bodů výuky.
26. Má výuka má velmi konkrétní cíle, které chci naplnit.
27. Studenti dostávají časté verbální nebo psané komentáře ke svým výkonům.
28. Žádám studenty o radu, jak a co by se chtěli učit.
29. Studenti mohou pracovat svým vlastním tempem.
30. Studenti mě možná popisují jako „studnici vědomostí“, která rozdává informace, které potřebují.
31. Má očekávání od studentů jsou jasně definována pomocí sylabů.
32. V závěru moji studenti přemýšlí podobně jako já.

33. Ke splnění požadavků výuky si mohou studenti vybírat z různých aktivit.
34. Můj přístup k výuce je podobný jako přístup manažera, který řídí podřízené a rozdává jim úkoly a udílí zodpovědnost.
35. Nemám dostatek času na probrání všeho předepsaného učiva.
36. Mé požadavky pomáhají studentům k rozvoji disciplíny, kterou potřebují mít.
37. Studenti mě mohou popsat jako soukromého trenéra, který opravuje jejich způsoby myšlení a chování.
38. Dávám svým studentům hodně osobní podpory a podporuji je v práci.
39. Přebírám roli osoby, která je zdrojem pomoci, kdykoliv ji studenti potřebují.

Příloha č. 4: Ukázka rozhovoru se žákem

R7 – dívka – 7.ročník

Jak dlouho se učíš aj?

Od 1. třídy.

Patří angličtina mezi tvé oblíbené předměty, pokud by sis měla vybrat: oblíbený – neutrální – neoblíbený.

Oblíbený předmět, protože si ráda říkám sama pro sebe něco anglicky.

Měla jsi nějaké výkyvy ve výsledcích v angličtině během školní docházky?

Ne to ani ne. Mám trojku, chtěla bych to zlepšit, ale jsem spokojená.

Chodila jsi někdy někam na angličtinu mimo školu?

Ne. Víím, že byl kroužek angličtiny, ale tam jsem nechodila.

Jak se ti líbil rodilý mluvčí jako vyučující vloni?

Často jsem mu nerozuměla, pořád nám dával to stejné na tabuli a pak nám to nevysvětlil, řekl: „dejte tam ing“ a neřekl kdy a proč a tak. Ale bylo dobrý, že nám ukazoval výslovnost, to se mi líbilo.

Jak často se připravuješ do školy na angličtinu?

Skoro každý den, si něco opakuju, co jsme probírali naposledy. U tý angličtiny slovíčka. Vždycky se chvíli učím, že si to přečtu a pak udělám nějakou věc a zase jdu zpátky. Třeba hlídám chvílku bráchu a pak se zase vrátím a znova se učím.

A jak se ta slovíčka učíš?

Já si opakuju ten anglický význam, pak český a pak to zkusím do nějaké věty nebo do nějakého spojení a to mi hrozně pomáhá, když si to spojím s něčím, co už znám. Nějaký nový slovo s nějakým starým. Někdy to pak říkám mamce, když mě zkouší a ona se diví, co to k tomu přidávám, že to tam není.

A kdo ti ještě pomáhá s angličtinou?

Tatka se se mnou učil na prvním stupni, tak on mě doučoval a právě mi to poradil, že si to mám spojovat s něčím, co už znám. A hlavně se mnou dělal věty, teď už ne, protože má hodně práce, ale dřív se mnou ty věty překládal. Mamka anglicky neumí. Já se většinou učím slovíčka a věty.

A jak se učíš ty věty sestavovat?

Tak to spíš pochopím ve škole, protože nám paní učitelka dává věty na procvičení, a to mi celkem jde. Ale ona si je vybere jen od někoho, třeba prvních pět. Na mě pak nikdy nevyjde řada. A tak se to nemusím doma učit, protože to mi stačí ve škole.

A využíváš i jiné zdroje?

Koukám se na videa, v nich poslouchám ta slovíčka. A taky z toho, co vidím, to chápu. Nějaké youtubery. Někdy se snažím nějaké texty číst a já třeba když si chci něco objednat a je to tam jenom anglicky, tak si to musím dát do překladače, ale pamatuju si to z toho.

Posloucháš hudbu?

Jo, ale nepřekládám si písničky. Zpívám si to tak dlouho, že tam ta slova slyším.

Co ti dělá největší problémy?

To nevím. Když nám dá paní učitelka papír a já nevím, co s tím mám dělat. I když to je třeba jenom kroužkování, tak nevím, který to je čas a tak. Nebo tam jsou nějaké sloupečky a já nechápu zadání toho úkolu, co mám vlastně dělat.

A ptáš se na to paní učitelky?

Řekne nám to jednou a pak si něco píše a všichni to dělají, a já jsem ta jediná, co to neví a ptám se okolo, ale ona si pak myslí, že ruším. A taky se nechci pořád ptát jí. Třeba nám řekne, že to máme dát do slovosledu a já nevím co to je slovosled. A nechci se jí ptát, je mi to blbý, když to ostatní chápou.

Dostáváte nějaké domácí úkoly?

Teď už ne, ale na začátku nám dávala, že máme popisovat nějaký obrázek, osm vět třeba, ale já jsem to neudělala, a pak jsem si to dodělala, ale ona mi už nechala tu špatnou známku. Někdy nám říká, co si máme zopakovat. Taky nám někdy řekne, ať si zapíšeme ta slovíčka ze zadu a pak si je s námi nekontroluje a my ji to řekneme a ona říká, že máme jinou práci a že toho máme hodně. A my pak nevíme, co ta slovíčka přesně znamenají, ale paní učitelka to pak dá do testu. Nebo kluci třeba dají jiný slovíčko do testu a měli to jako chybu a měl to špatně, přitom podle slovníku to bylo dobře. Třeba iron – je železo a ona chtěla žehlit.

A když vám dává test, víš, jak se máš připravit?

Já si opakuju spíš ta slovíčka a ty věty a doufám, že to tam bude. Někdy nám dá tam i něco jiného, co nám neřekne. Například nám tam dá slovo navštěvovat a to jsem nevěděla, protože to nebylo ve slovíčkách.

A jaká cvičení ti dělají největší problém?

No ta slovíčka, když si je nepřeložíme společně.

A jak ses připravovala na pololetku?

Trénovala jsem do- does a slovíčka. To do- does mi poradila kamarádka a já jsem si říkala, že to je ta třetí osoba a pak jsem psala does. Někdy jsem chodila na drillandskill, ale tam byla slova, která jsme nebrali v naší skupině. Taky jsem chodila na internetu na něco, ale už je to dávno a nepamatuju si, co to bylo.

Je pro tebe a tvoje rodiče angličtina důležitá?

Určitě, tat'ka i mamka o tom hodně mluví.

Co by mohla paní učitelka udělat, aby ti to pomohlo?

Chtěla bych chodit na doučování k paní učitelce, že bych za ní někdy došla, protože já bych to potřebovala, aby mi to vysvětlila sama. Ostatní se třeba ptají, ale na mě nedojde. Třeba to

do- does jsem chtěla vysvětlit, ale ona už byla dál. A oni se už ptali na něco dalšího, a já jsem ještě nechápala to předtím. Takže já bych byla, ráda, kdyby procházela mezi lavicemi a koukala se nám do sešitů. My jsme často v té třídě, kde jsou lavice vcelku a ona chodí jen okolo a mezi nás to nejde. A já bych brala, kdyby se mi na to občas koukla.

Co vám paní učitelka doporučuje, abyste dělali doma?

Ona nám třeba radí, že si máme pořád dokola opakovat a nedělat přestávky, ale mě to pomáhá víc, když si dělám přestávky. Paní učitelka nám říká, že ji to tak pomáhá nejvíc, když si pořád dokola opakuje.

Je ještě něco, co tě napadá k té domácí přípravě a domácím úkolům?

Asi ne.