



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Vývoj vztahu žáka k anglickému jazyku

Learner's Relationship to English as a School Subject

Vypracovala: Kateřina Mifková
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.
České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci na téma „*Vývoj vztahu žáka k anglickému jazyku*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam i o průběhu a výsledku obhajoby diplomové práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé diplomové práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 12. 7. 2019

.....
Podpis studenta

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za její cenné připomínky a trpělivost. Také bych ráda poděkovala všem informantům za poskytnutí rozhovorů a informací, které byly stěžejní pro mou diplomovou práci.

Anotace

Diplomová práce se zabývá výukou anglického jazyka z pohledu vytváření vztahu k vyučovacím předmětu v průběhu primárního vzdělávání.

V teoretické části jsou popsány poznatky týkající se vývojové psychologie, zaměřené na její specifika u žáků základních škol, dále charakterizuje stěžejní oblasti výuky anglického jazyka a také se soustředí na emoce, které doprovází výchovně vzdělávací proces. Srovnává názory odborníků na tuto problematiku a popisuje podmínky efektivního vzdělávání žáků.

Praktická část byla realizována formou řízeného rozhovoru. Získaná data jsou použita k osvětlení vývoje vztahu žáků k výuce anglického jazyka jako vyučovacím předmětu. Dále také zkoumá vybrané metody a přístupy pedagogů jak z pohledu stávajících žáků, tak budoucích učitelů prvního stupně na základních školách.

Klíčová slova:

Anglický jazyk; výuka anglického jazyka; primární vzdělávání; žák; emoce; vztah.

Abstract

The thesis deals with teaching of the English language from the viewpoint of development of a relationship to the school subject in the course of primary education. The theoretical part describes findings of developmental psychology with a focus on specific features of primary school learners; the thesis also characterizes key teaching areas of the English language and it concentrates on emotions accompanying the educational process. It compares various views of experts and describes preconditions for efficient education of schoolchildren.

The practical part of the thesis is based on structured interviews. The obtained data are used to explain development of the relationship of children to English as a school subject. The thesis also explores selected methods and approaches as they are seen by current schoolchildren and future teachers at the first level of elementary schools.

Key Words:

English language; teaching of English; primary education; schoolchild; emotion; relationship.

Obsah

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 Potřeby žáka.....	10
1.1.1 Sociální potřeby.....	10
1.1.2 Emoční potřeby žáka	12
1.2 Vývoj myšlení.....	14
1.3 Paměť.....	16
1.4 Vývoj řeči	18
1.4.1 Osvojování cizího jazyka	21
2 Výuka cizího jazyka	23
2.1 Zásady výuky.....	23
2.2 Metody výuky.....	25
2.3 Cíle výuky.....	26
2.4 Práce s chybou	28
3 Vliv emocí na osvojení jazyka	29
3.1 Motivace	30
4 PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
4.1 Metodika výzkumu	32
4.2 Charakteristika výzkumného souboru	32
4.3 Použitá metodika.....	33
5 Výsledky	35
5.1 Výsledky rozhovorů s žáky ZŠ.....	35
5.1.1 Žák a výuka anglického jazyka	35
5.1.2 Průběh výuky anglického jazyka.....	38
5.1.3 Testování a zkoušení v průběhu vyučování anglického jazyka.....	40
5.1.4 Dítě a jeho psychika ve vzdělávacím procesu při hodině anglického jazyka	42
5.2 Výsledky rozhovorů s budoucími učiteli	44
5.2.1 Angličtina v rámci vzdělání na základní škole.....	44
5.2.2 Vývoj vztahu k anglickému jazyku	46
5.2.3 Přístup budoucího učitele k výuce anglického jazyka.....	47
6 DISKUSE.....	49
7 ZÁVĚR	56
8 SUMMARY	58
9 BIBLIOGRAFIE	60
10 SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ	63
11 SEZNAM PŘÍLOH	64
12 PŘÍLOHY	65

ÚVOD

„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“¹

Jan Amos Komenský

Vzdělávání dává žákům určité možnosti a rozhled, přičemž tento proces ovlivňuje mnoho faktorů. Cílem každého vzdělávacího procesu a pedagoga by proto měla být snaha zajistit podnětné prostředí a předání potřebných znalostí. Zároveň by pedagog měl být žákům nejen vhodným vzorem, ale i přítelem, oporou a průvodcem celým jejich vzdělávacím procesem. Toto je důležité zejména pro vytvoření kladného vztahu ke vzdělávání samotnému, a to nejen v průběhu prvního stupně.

Diplomová práce se zabývá vývojem vztahu žáků k anglickému jazyku v průběhu primárního vzdělávání. Teoretická část popisuje problematiku vývojové psychologie u žáků na základní škole, která ovlivňuje výchovně vzdělávací proces především z hlediska vývojových stádií různých věkových kategorií. Následně obeznámí čtenáře s výchovně vzdělávacím procesem, který je zaměřen na výuku anglického jazyka, různými přístupy pedagoga a osvojování anglického jazyka v rámci vzdělávání.

Teoretická část je členěna do tří kapitol. První kapitolu jsem zaměřila na vývoj žáka na prvním stupni, zejména na jeho potřeby, vývoj myšlení, paměti a řeči. Druhá kapitola je zaměřena na výuku anglického jazyka, jeho specifika a základní principy. V poslední kapitole se zaměřuji na vliv emocí na utváření vztahu k anglickému jazyku ve výchovně vzdělávacím procesu z hlediska psychologických souvislostí.

Hlavním cílem praktické části je zmapování faktorů ovlivňujících utváření vztahu k anglickému jazyku a zjištění celkového postoje k tomuto vyučovacímu předmětu. Dalším cílem bylo zjištění zkušeností s výukou anglického jazyka, a to jak pozitivních, tak i negativních. Tato zkušenost může velmi ovlivnit nejen samotný vzdělávací proces, ale zejména psychiku žáka a utváření postoje k danému předmětu. Také byl výzkum zaměřen na zjištění průběhu organizace výuky, s čímž úzce souvisí také forma hodnocení a využívání učebních materiálů. Výzkum je zaměřen na výuku anglického jazyka v různých ročnících na základní škole. Z toho důvodu jsem oslovila osm žáků, se kterými

¹ <https://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/>

jsem realizoval rozhovory ke zjištění potřebných informací. V rámci relevantnosti dat jsem výzkum rozšířila i o skupinu budoucích učitelů, kterých jsem se dotazovala na podobné otázky jako žáků a zkoumala, jaký vliv měla negativní zkušenost s výukou anglického jazyka na jejich další vzdělávání a budoucí pedagogické působení.

Zvolené téma mě oslovilo především z důvodu zkušeností získaných v průběhu mého studia oboru učitelství, při kterém se ukázalo, že anglický jazyk není u většiny studentů oblíben a vyvolává v nich negativní pocity, a to z důvodu jejich špatné zkušenosti s výukou anglického jazyka v průběhu jejich dosavadního vzdělávání především na základní škole. Tyto pocity se objevují zejména při nutnosti užít jazyk v jeho mluvené podobě. Výzkumem jsem chtěla tedy zjistit nejen co ovlivňuje vytváření vztahu k výuce anglického jazyka, ale i zda se výuka jazyka a vztah žáků k výuce v průběhu několika let změnil.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Psychický vývoj jedince je podobný vývoji tělesnému: stejně jako se zárodek člení na jednotlivé orgány se stále složitější stavbou, tak je i psychický organismus schopen rozmanitějších reakcí a činností v průběhu vývoje. Dítě při duševním vývoji musí přijít částečně o svou spontaneitu, ztratit něco málo ze své fantazie, aby bylo schopno postoupit ve vývoji a začít se soustavnou prací ve škole připravovat na úkoly dospělosti. (Říčan, 2004)

V této kapitole se budu věnovat zejména čtyřem důležitým oblastem, se kterými souvisí výuka jazyků, ale i ostatních předmětů. Těmi jsou sociální a emocionální potřeby žáka, myšlení řeč a v neposlední řadě paměť. Kapitola bude zaměřena na všechny tyto oblasti, přičemž největší pozornost bude kladena na vývoj řeči a osvojování cizího jazyka u žáků.

1.1 Potřeby žáka

1.1.1 Sociální potřeby

Fontana (1997) píše o první sociální skupině dítěte, jíž je rodina, která je po celé dětství pro velkou většinu jedinců nejdůležitější skupinou. Do šestého roku života dítěte je pro něj stěžejní osobou matka, která s ním tráví většinu času. Z pozorování rodičů se dítě učí, jak komunikovat s ostatními, jak se k nim chovat. Dítě do čtyř let nenavazuje cílený sociální kontakt s druhými, jeho hra je zařazena v rámci kolektivu, avšak probíhá jednotlivě bez interakce ostatních. Po čtvrtém roce již začíná navazovat trvalejší vztahy s vrstevníky pomocí her v roli, kdy děti vedou cílené rozhovory s účastníky. Během následujících let se sociální skupina, do níž dítě náleží, tedy roztváří nejen o prostředí školy, ale i osobu učitele a zejména okruh kamarádů, se kterými se dítě setkává.

Rogge (2007) zmiňuje velkou potřebu kontaktu s rodiči u dítěte mezi šestým a sedmým rokem, jelikož pro něj představují bezpečí a poskytují mu oporu a výchovný rámec. Dítě má tendenci poznávat okolní svět, ale do cesty se mu staví nová skutečnost, kterou představuje nástup do školy. Tento přechod je u dítěte doprovázen pocitem nejistoty a úzkosti zejména proto, že si musí hledat své místo v nově vytvořeném kolektivu vrstevníků. V tomto období dochází ke kontaktu s novými lidmi (paní učitelkou, spolužáky). Během vstupu do školy se dítě zařazuje mezi vrstevníky a objevuje se nová potřeba tvoření přátelství.

Langmeier a Krejčířová (2006) v podobném smyslu uvádějí, že okolo šestého a sedmého roku dochází u dětí k velké změně. Pro většinu je vstup do školy velkou zátěží, jelikož přicházejí do zcela nového a neznámého prostředí. A to zejména proto, že v dnešní době škola klade čím dál větší nároky jak na vzdělání, tak na pracovní výkonnost. Náhle je nutné přizpůsobit se nové autoritě a organizaci školních činností (dodržování vyučovacích hodin a přestávek), které jsou zcela odlišné od organizace dne v mateřské škole. Pro děti je hodina v plném rozsahu, zejména ze začátku, příliš dlouhá a klade na ně velké nároky v oblasti pozornosti a aktivity při výuce. V průběhu prvního půl roku ve škole učitel může zpozorovat, že žáci mají problém s koncentrací pozornosti, nevydrží se dlouho soustředit a neustále mají potřebu si s něčím hrát. Z těchto důvodů se mohou dostavovat neúspěchy, které ovlivňují postavení dítěte v kolektivu spolužáků. Toto postavení je velmi důležité nejen pro vytváření vztahů k ostatním, ale i k sobě samému. Pro dítě je nalezení svého místa ve skupině velmi důležité, a to nejen z důvodu potřeby spolupráce v dané skupině, ale i z důvodu možnosti navazování kontaktů mimo výuku, v době přestávek nebo čase určeném pro hru.

Havlík (2002) dále tvrdí, že dítě se vytvářením vztahů s ostatními učí přizpůsobovat se a reagovat optimálním způsobem v daných situacích. Tento proces úzce souvisí s přijímáním role ve skupině, její změnou či dokonce ztrátou. Jedinec se učí tolerovat ostatní a jednat v jejich zájmu dle určitých pravidel, která jsou pro něj velmi podstatnou oporou. Důležité je, aby jedinec nevnímal pravidla jako omezování, ale jako pomoc při jednání s okolím a zařazování do kolektivu.

Mareš (2013) uvádí potřebu pozitivních vztahů s lidmi, která je ovšem provázena obavou z odmítnutí. Jedinec si více váží přátelství než vlastního úspěchu. Objevuje se proto větší snaha pracovat v rámci skupiny než samostatně. Pokud ovšem má dítě strach z odmítnutí je jeho chování nepřírozeně formální, a právě to může v druhých vyvolat odmítavý postoj. Takovýto jedinec, i přes to, že druhé hodnotí pozitivně, může být díky svému postoji k okolí hodnocen méně pozitivně, což jeho strach jen posílí. Je proto nutno děti vést zejména k pozitivnímu hodnocení ostatních i sebe sama. Dále Mareš (2013) zmiňuje potřebu žáka někam patřit, být součástí určité skupiny. Děti v období vstupu do školy velmi těžko snášejí odmítání a vyčleňování z kolektivu. Vyskytují se také první potřeby vlivu na ostatní, což úzce souvisí se získáváním a budováním rolí v dané sociální skupině, jak již zmiňoval Langmeier a Krejčířová (2006). Za pozitivní se považuje zájem o skupinu, její prospěch a dosahování daných cílů, na nichž se jedinec sám podílí.

Negativem může být dominování a podřizování, při čemž dochází k nadřazení jednoho nad ostatními. Proto není zcela dobré zavádět činnosti soutěžního charakteru, díky nimž by se tento vztah mohl vyvinout.

Potřebu spolupráce Mareš (2013) hodnotí, jako potřebu poskytování vzájemné pomoci či kooperace při činnosti. Proto se doporučuje zařazovat skupinové práce, při nichž i méně zdatní mohou prožít pocit úspěchu, který by nemuseli prožít při práci samostatné. V neposlední řadě uvádí možnost samostatného rozhodování o vlastních záležitostech bez závislosti na druhých. Tato potřeba se objevuje již u malých dětí a postupně sílí, zejména v období dospívání, a to projevy vzdoru a odmítáním rad ostatních. Pro učitele je velmi důležité dát dětem v některých situacích možnost vlastního rozhodování – již nyní se v některých školách dává dětem možnost rozhodovat o vypracování domácích úkolů díky zadávání a uplatňování měsíčních prací. Mají tak možnost nejen sami rozhodovat, ale zároveň se vytváří i pocit zodpovědnosti za vlastní práci.

Pro učitele je proto velmi důležité, aby si uvědomil, že přehnanou kritikou nebo naopak nadměrným vyzdvihováním jednotlivce, může dojít k jeho vyloučení z dané skupiny. Je proto velmi důležité pohlížet na skupinu jako na celek. Dítě v tomto období je velmi ovlivněno názory svých vrstevníků a při samostatném jednání se může obávat jak neúspěchů, tak i odsouzení od ostatních. Proto by v hodinách mělo být využíváno více skupinové práce, díky které mohou uspět i ti méně úspěšní žáci bez toho, aby na jejich nedostatky bylo upozorňováno přímo. Rozvíjí se nejen sebejistota a potřeba být užitečný u slabších žáků, ale i spolupráce a pomoc v rámci celé skupiny.

1.1.2 Emoční potřeby žáka

Vágnerová (2014) tvrdí, že emoce jsou jedním ze základních faktorů, které ovlivňují vývoj dětské psychiky. Vývoj psychických funkcí může ovšem, za daných okolností, i brzdit, zejména pokud jsou prožívané emoce negativní (např. úzkost, strach). V raném věku dítěte převažují emoce nad kognitivními funkcemi. K rozlišení strachu a úzkosti dochází přibližně ve věku 6 až 7 měsíců. Tato diferenciací se vyznačuje zejména ostražitostí vůči cizím osobám, která může přejít až ve strach. Během prvního roku života dítěte se může vyvinout podoba strachu, které se říká separační úzkost – strach z odloučení od blízké osoby, respektive matky. Pro zamezení vzniku separační úzkosti je v průběhu tohoto raného období života zcela nezbytný neustálý kontakt s pečující osobou.

Dítě se učí rozeznávat emoce zejména díky projevům matky, která vyjadřuje svou radost ve chvíli, kdy se dítěti něco povede nebo naopak strach či zlobu, pokud dítě dělá, co nemá. Emoční rozpoložení dítěte také úzce souvisí se zájmem o danou činnost či naopak snahou se činnosti vyhnout, toto označujeme jako motivační procesy.

Matoušek (2003) toto tvrzení podporuje a doplňuje, že pečující osoba se pro dítě v prvním roce života stává na dlouhou dobu představitelem světa, vztahují se k ní všechny zájmy a aktivity dítěte. Dítě má možnost naučit se lásku nejen přijímat, ale zejména dávat, vytváří si důvěru vůči okolnímu světu a zejména důvěru v sama sebe. Později se potřeba trvalého vztahu ke specifické osobě týká i učitele a vrstevníků, s nimiž přichází do kontaktu při vstupu do mateřské školy a později i školy základní.

Rogge (2007: 82) upozorňuje na to, že „nedostatek opory, jistoty a bezpečí nebo necitlivé pedagogické jednání vyvolává v dítěti pocit, že je odmítáno, že ho nemají rádi.“ Tím mohou být vytvořeny podklady pro pozdější projevy asociálního chování.

Stuchlíková (2005: 20) podotýká, že „emoce vzbuzená chováním dítěte může ovlivnit způsob zpracování informací, a tedy kvalitu reakce rodičů. Tak mohou mít emoce rodičů významný vliv na utváření vztahů s dítětem, mohou působit na vlastní kapacitu regulovat emoce, jako motivaci ke spolupráci, a tím i kvalitu budoucí interakce.“ Dále uvádí, že při vstupu dítěte do školy je nutné dbát na několik důležitých atributů, jež je nutno naplňovat. Jako tento atribut Stuchlíková (2005: 52) uvádí především „prožitek kladné odezvy a dlouhodobě trvající možnost vlastního uplatňování“. Při nástupu do primárního vzdělávání to znamená uvědomění si vlastního postavení ve třídě, možnost selhání bez dopadu na vztah s ostatními spolužáky a pocit, že je jedinec zván do společných činností a díky jeho pomoci při činnostech je třída úspěšná. Dalším znakem je vědomí dalšího možného vývoje, v němž je podporován nejen rodiči, ale i vlastním učitelem, uvědomuje si, že i přes individuality má ve skupině perspektivu k osobnostnímu růstu.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006: 114) by dítě při vstupu do školy, „již mělo být schopno odložit splnění svých přání, je-li to nutné nebo výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli.“ Kontrola emocí je proto předpokladem pro kázeň, která odpovídá vývojovým potřebám dítěte.

Z toho jednoznačně vyplývá potřeba kladné zpětné vazby nejen od rodičů, ale zejména od učitele a spolužáků. Je proto nutné, aby žák měl v rámci vyučování a pobytů ve škole příležitost zjistit, že selhání je zcela normální a není nutné se ho obávat.

Přílišná kritika a upozorňování na chyby může negativně ovlivnit vztah ke škole a jejímu prostředí, jakož i motivaci k dané činnosti. Pedagog by proto měl dbát nejen na vytvoření vstřícného prostředí a dobrého klimatu ve třídě, ale i na vytváření kladných vztahů v kolektivu. Pokud toto pedagog zvládne, žák se při výuce bude cítit bezpečně a nebude se bát obrátit o radu jak na učitele, tak i na své spolužáky.

1.2 Vývoj myšlení

Vývoj myšlení probíhá v několika fázích, jejichž výzkumem se zabýval především J. Piaget. Ten také vymezil čtyři základní, vzájemně se prolínající stádia kognitivního vývoje dítěte. Tato stádia označil jako senzomotorické stádium, předoperační stádium a stádium konkrétních a formálních operací. Nejprve se zaměříme na období, ve kterém se dítě nachází ještě před vstupem do školy.

První fázi kognitivního vývoje Piaget (2014) nazývá senzomotorickou, jedná se o období od narození do 2 let života. Ze začátku je jedinec zaměřen egocentricky, tedy na vnímání vlastního těla a na uspokojení okamžitých potřeb, jeho reakce na podněty přicházející z okolí je zcela nepodmíněná a reflexní. Jednání se postupně mění v účelné a záměrné pohyby vedoucí k dosažení daného cíle. Také si postupně začíná uvědomovat trvalost předmětů v čase a prostoru – začíná chápat, že objekt, který reálně nevidí, stále existuje. Zároveň s tímto procesem dítě začíná odlišovat samo sebe od ostatních objektů a osob. Jedinec začíná chápat, že příčinou dění nemusí být jen on sám, ale i jiný podnět. K poznávání světa zde tedy dochází zejména pomocí senzomotorických procesů a koordinace pohybu při manipulaci s předměty.

Druhou fází vývoje je symbolické a předoperační období (Piaget, 1999) trvající zhruba od 2 do 6 let. Dítě na rozhraní tohoto a senzomotorického období začíná symbolicky napodobovat činnosti bez potřeby právě působící předlohy, což souvisí s vyvoláváním a vytvářením představ o dané činnosti, která i když není zrovna vykonávána, může být napodobena – jako příklad je uváděna hra, kdy dítě krmí panenku kamínky a uvědomuje si, že kamínek symbolizuje bonbon. V tomto stádiu stále chybí schopnost rozlišování množství. Toto tvrzení dokazuje pokus s přeléváním vody do třech tvarově odlišných sklenic, kdy dítě přepokládalo, že v nádobách bude po přelití voda ve stejné výšce, jako v té předchozí. A v pozdější fázi se domnívá, že v širší sklenici je po přelití vody méně – dítě je stále vázáno na názor, zejména na vizuální podobu. Dále autor uvádí neschopnost nahlížení z odlišných úhlů, jelikož myšlení dítěte je stále zaměřeno

jednosměrně, egocentricky – není schopno vnímat skutečnost a jevy z pohledu druhých. V tomto období se také objevují první slovní projevy dítěte, které jsou spojeny se symbolikou. Dítě v tomto období je již schopno vyvozovat určité závěry, pro které ale potřebuje názor, a to zejména ten vizuální. Během symbolického a předoperačního období dochází také k vývoji řeči – vytváření prvních slov a jejich postupné skládání do gramaticky správných vět.

V době vstupu do školy, dle téhož autora, dochází ke změnám v poznávacích schopnostech. Tato fáze vývoje se nazývá obdobím konkrétních myšlenkových operací probíhající ve věku od 6 do 11 let. V tomto období dochází k tzv. konzervaci, kdy dítě začíná chápat stálost množství, tvaru, délky či hmotnosti při změně okolního prostředí, začíná se řídit jednoduchou logikou. Tyto operace se však stále vztahují ke konkrétním činnostem, které je dítě schopno slovně doprovodit, ale stále není schopno logických úvah bez přítomnosti názorné činnosti. Jedinec již dokáže třídít a řadit předměty podle jejich velikosti, hmotnosti, podobnosti či rozdílů a dalších vlastností, tedy začíná přiřazovat části do jednotlivých celků. Dítě je tedy schopno vnímat vzájemné vztahy mezi předměty a tato poznání poté uplatňovat při řešení problémů. Začíná také řadit události dle jejich časového sledu, dodržovat a chápat daná pravidla. Konkrétní myšlenkové operace jsou vázány na tvrzení a představy, které jsou pokládány za zcela pravdivé a netýkají se jen hypotéz.

Langmeier a Krejčířová (2006) tvrdí, že chápání světa začíná být realistické a dítě přestává být tolik závislé na svých okamžitých potřebách a přáních. V této době začíná logicky myslet, ačkoli jen v konkrétních předmětech a v konkrétních činnostech. Již chápe vztahy mezi různými ději, ovšem stále je na názorné úrovni. Dítě je již schopno analyticky-syntetické činnosti, která mu pomáhá vymezit jak vizuální, tak zvukovou podobu slov.

Dítě se při zvládnutí školní látky učí myšlenkovým pochodům, které se pro něj brzy stávají rutinou. Proto je lze skládat ve větší celky a různě kombinovat. Tím se také myšlení prohlubuje, zefektivňuje a zejména zrychluje. Díky tomu dítě v mysli udrží daleko více podnětů najednou a může uvažovat složitěji. (Říčan, 2004)

Podle Fontany (1997: 65) „zaujímá schopnost sledovat linii uvažování, chápání pojmů a samostatného zkoumání ústřední postavení ve vzdělání dítěte.“ Pokud ovšem žák správně nepochopí probíranou látku z důvodu špatného výkladu a následně nevhodného

formulování úkolu může dojít ke zbytečnému neúspěchu a zpomalení pokroku ve vzdělávání.

Jako konečné vývojové stádium Piaget (2014) uvádí období formálních myšlenkových operací, které začíná kolem 12. roku života a trvá až do dospělosti. Jedinec v tomto věku již uvažuje nezávisle na přítomnosti a konkrétní činnosti či příkladu, obrací se k nereálným a budoucím představám. Nyní je již schopen usuzovat o dané skutečnosti s ohledem na proměnlivé podmínky a faktory, nikoli pouze uvažovat v konkrétních příkladech a užívat pojmy mnohem abstraktnější a obecnější. Dokáže v dané situaci porovnávat různé hypotézy a zkušenosti s ohledem na předchozí výsledky a zjištění, ke kterým dospěl. To mu dává možnost reagovat na určitou situaci a popřípadě ji upravit tak, aby mohla být vyřešena s větším úspěchem. Díky tomu se rozvíjí tvořivé řešení problémů založené na logickém usuzování.

Říčan (2004: 175) tvrdí, že: „formálně logické operace umožňují myslet o neskutečném a neexistujícím „kdyby“ např. co by se stalo, kdyby přestala působit zemská přitažlivost.“ Pubescent je proto schopen přecházet od jednoho předpokladu k druhému a uvádět tak své myšlenky a domněnky do různých souvislostí.

Langmeier a Krejčířová (2006) hovoří o následcích, které má nový způsob myšlení zejména v případě, kdy dospívající začíná srovnávat existující a přítomné s tím, co by mohlo nebo mělo být, tedy s vlastním vytvořeným ideálem. Z toho vyplývá velká kritičnost a nespokojenost dospívajících, jejich zklamání či dokonce pesimismus. Zároveň se však díky formálním operacím objevuje i nový způsob morálního hodnocení, kdy pubescenti berou ohled na druhé, a nejen na sebe, jak tomu bylo v předchozích fázích myšlení, jelikož jsou již schopni pohlížet na sebe i z pozice ostatních.

1.3 Paměť

Paměť je součástí poznávacích procesů a je tedy základním předpokladem pro učení. Čáp (2001: 86) ji definuje jako „vlastnost a soubor procesů, které umožňují osvojení informací, jejich uchování a vybavení“. Rozlišuje tři základní skupiny procesů paměti, a to uložení, uchování a vybavení. Paměť zpracovává informace pomocí všech druhů vnímání, všech smyslů.

Helus (2011: 141) uvádí, že pokud si během procesu ukládání chceme „vštípit větší počet jednotek anebo složitější soustavy informací, či pokud máme v úmyslu osvojené informace si uchovat v paměti dlouhodobě, pak si je pochopitelně nevštípíme naráz:

musíme se jim delší dobu učit.“ Zdůrazňuje se zde myšlenka lepšího zapamatování informací, pokud se jim jedinec snaží porozumět, hledá mezi nimi souvislosti, či se je snaží aktivně ukládat do paměti za pomoci kladení otázek a hledání odpovědí, práci s poznámkami nebo vytváření myšlenkových map. Dále uvádí, že míra uložení informací do dlouhodobé paměti závisí již na způsobu jejich vštípení. Uchováním informací lze proto dopomoci i tím, že s informacemi budeme pracovat, využívat je. V neposlední řadě Helus (2011) popisuje proces vybavování, jako schopnost paměti vybavit si informace, které byly do paměti uloženy. Bohužel tento proces je ovlivněn zapomínáním, tedy „změnou v uchování a ve vybavování, ke které dochází v průběhu času, souhrou většího počtu podmínek“, jak uvádí Čáp (2001: 87).

Čáp (2001) kromě procesů paměti také rozlišuje dva základní typy paměti: krátkodobou a dlouhodobou paměť. Krátkodobá paměť slouží pro zapamatování si informace za účelem splnění daného úkolu. Po jeho splnění již informace není nikterak potřebná, a tak se déle neuchovává. Nejčastěji pracuje krátkodobá paměť se sluchovými podněty a verbálním materiálem. Oproti tomu dlouhodobá paměť slouží k zapamatování informací, které bude jedinec potřebovat delší dobu nebo dokonce i celý život. Jak již zmiňoval Helus (2011) dlouhodobá paměť závisí nejen na potřebnosti informace do budoucna, ale zejména na jejím prvotním způsobu osvojení a uchování.

Petty (2006) podotýká, že obsah krátkodobé paměti v podvědomí přetrvává jen krátce, a je proto velmi snadno nahraditelný jinými informacemi. Je proto dobré na to při plánování vyučování pamatovat. Dále také zmiňuje, že pokud má být informace uložena do dlouhodobé paměti, pak musíme dbát na to, aby žák danému sdělení porozuměl, tento proces má určitou dobu trvání. Měli bychom pamatovat na to, že bez dostatečného porozumění je pro žáka velmi obtížné si informaci zapamatovat. Ve chvíli, kdy na žáka příliš spěcháme a on nemá čas informaci v krátkodobé paměti dostatečně zpracovat, pak informace nebude uchována. Doporučuje proto žákům předkládat takové činnosti, jež vyžadují využití osvojených poznatků nebo předkládat shrnutí dané látky či poskytnout přehledné poznámky.

Kuric (1986) uvádí, že paměť dítěte během prvního roku jeho života nepřesahuje trvalost delší než dva týdny. Až koncem třetího roku je dítě schopno si vybavit to, co poznalo před několika měsíci. Ve čtyřech letech je již schopno si vybavovat informace starší než jeden rok. Ve fázi předškolního dětství dle jeho tvrzení převládá bezděčné zapamatování a vybavování, až později se vyvíjí zapamatování záměrné, které je však

vázáno na smyslově – názornou paměť. Během nástupu do školy se paměť a zapamatování rozšiřuje rozsahem zapamatovaného, kvalitou a rychlostí. Dochází k rozvoji nejen mechanické, ale i logické paměti, což úzce souvisí s vývojem myšlení. Musíme mít na paměti, že dítě si v prvním školním období nejlépe pamatuje zejména podněty se silným emocionálním zabarvením. Teprve v pubertě je dítě schopno správně a v optimální chvíli využívat informace získané z předchozích zkušeností.

Jak bylo zmíněno výše, zapamatování nových informací je dlouhodobý proces a pokud chceme, aby byly uloženy trvale, je potřeba je neustále opakovat a pracovat s nimi. Nutný je tedy dostatečný čas a důraz na porozumění, které proces zapamatování značně usnadňuje. Znamená to tedy, že by učitel měl ověřovat, zda došlo k porozumění ze strany žáků a informace užívat v různých kontextech a činnostech, čímž dojde k jejich řádnému upevnění. Je proto na místě zjistit, jaká činnost je pro upevnění nejefektivnější a dle toho vybrat vhodné aktivity, které budou do výuky zařazeny.

1.4 Vývoj řeči

Při vývoji řeči bychom měli dbát nejen na podněty z okolí, ale také na psychický rozvoj dítěte, s nímž vývoj řeči velmi úzce souvisí. (Kuric, 1986)

Vygotskyj ve své knize Psychologie myšlení a řeči (2004: 27) říká, že „primární funkcí řeči je komunikace. Řeč je především prostředkem sociálního styku, prostředkem vyjadřování a dorozumívání.“ Proto je pro vyjadřování vlastních myšlenek a zážitků zcela nezbytný systém prostředků, kterými je právě lidská řeč, jež vznikla v důsledku potřeby dorozumívání se. S tím souvisí i zobecnění, které je nezbytné pro řazení sdělovaného obsahu či prožitků jiné osobě do dané třídy či k dané skupině jevů dle náplně obsahu během vytváření řeči.

V období novorozeneckého křiku se dítě učí reagovat na hlas matky pomocí reflexivního vydávání zvuků. Později začíná pozorovat pohyb rtů a jazyka mluvicího a snaží se tyto pohyby napodobovat. Proto je stěžejní interakce dítěte a dospělého, díky níž má dítě možno poslouchat jazyk a jeho vlastnosti a později na tyto znalosti navázat vlastní produkcí řeči. První dva roky života jsou zaměřeny na osvojení zvukové stránky řeči (intonaci, melodii, přízvuk) a neverbálních projevů. (Průcha, 2011)

Během období broukání, které je úzce propojeno s obdobím žvatlání se zvukové projevy řeči stávají melodicky velmi bohaté, jde tedy spíše o napodobování zvuků, než o vytváření slov. Po této fázi nastává, podle Škodové a Jedličky (2007: 94), období

rozumění, kdy „dítě obsah sdělení diferencuje podle melodie, přízvuku, zabarvení v hlase mluvícího a tyto sdělovací prvky přecházejí i do jeho projevu. Období rozumění jednotlivým segmentům řeči je závislé nejspíše na mluveném jazyce.“

Klenková (2006) doplňuje batolecí stádium o prvotní jednoslovné věty související s vyjadřováním pocitů, zájmů, přání a proseb. Jednotlivá slova jsou spojena s určitou osobou či věcí. Dítě postupně začíná být schopno pojmenovávat konkrétní věci díky spojení vizuální podoby předmětu s názvem, jež mu náleží.

Dítě v tomto období objevuje, že každá věc a osoba má vlastní jméno. Zda došlo k pochopení, lze ověřit pomocí několika znaků. Prvním takovým znakem je zájem o nová slova, začíná se samo tázat na názvy nových věcí a rozšiřovat vlastní slovní zásobu. Druhým takovým znakem je rychlé rozšíření aktivní slovní zásoby. (Vygotskij, 2004)

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí rozšiřování slovní zásoby díky vzájemného působení dítěte a jeho okolí, které reaguje na jím vyslovovaná slova a obsah sdělení dítěte se snaží rozšířit, přičemž zaměřuje jeho pozornost na jednotlivé předměty, a jedinec tak poznává jejich konkrétní názvy anebo komentuje okolní dění. Tím dochází k rozvoji jednoduchých slovních spojení. Dítě je pak schopno díky reakci okolí dobře pochytit intonaci řeči, kterou později využívá právě při vyjadřování pocitů či výzev, jak již zmiňoval Říčan (2004).

Vágnerová (2016: 254) zmiňuje, že „osvojování slov souvisí s rozvojem chápání základních souvislostí a vztahů. Důležitý je rozvoj symbolického uvažování, tj. schopnost využít něčeho jako symbolu. Dítě se učí významům slov především v rámci komunikačního kontextu a samy je stejným způsobem používají.“ Dochází tedy, jak již zmiňoval Vygotskij (2016), k uvědomění si, že jednotlivé názvy rozdělují vnější svět do kategorií. Poznání a naučení nového slova podnítl zájem jedince o další objekty a jejich jména, která by mohla s naučeným slovem souviset.

Dalším stupněm, které Langmeier a Krejčířová (2006) zmiňují, je předškolní období, kdy se zájem o mluvení zvětšuje, dochází k vymizení nesrozumitelností ve vyjadřování dítěte a dítě se začíná učit jednotlivé říkanky a písničky, jejichž počet se postupně rozrůstá. Zároveň již dítě zná celé své jméno, rozrůstá se také jeho slovní zásoba týkající se okolního světa, jako například názvy barev, zvířat, a dokonce si osvojuje početní řadu, zpravidla do deseti. Díky této nově nabyté schopnosti umí určovat počet předmětů, k čemuž však potřebuje názorný materiál pro ověření správnosti tvrzení.

Snadné zapamatování básniček a písniček v tomto věku úzce souvisí s výbornou mechanickou pamětí dítěte a zejména s jeho citem pro rytmus a rým. Dítě si v tomto období s velkou oblibou nahrazuje slova básní či písni za jiná tak, aby pro něj byl rytmus přitažlivější, pokud není básnička zcela pravidelná a nedbá na význam sdělení, které se jeho zásahem naprosto změní. Zcela spontánně také veršuje náhodně zaslechnutá slova či běžná sdělení, a to i s doprovodem tleskání či jiného pohybového projevu. (Kutálková 2010)

Vágnerová (2016) zmiňuje rozvoj schopnosti naslouchat příběhům a vyprávět. Děti jsou si již vědomy, jak mají formulovat sdělení tak, aby byla pro ostatní dobře srozumitelná, a zároveň se učí respektovat pravidla konverzace platná v určitých situacích (nepřekřikovat se, neskákat do řeči). Vyprávění je zatím jednoduché a obsahuje pouze několik vět a jedinou zápletku. V některých případech se ještě můžou objevovat nepřesnosti ve formulaci vět a jejich gramatické struktuře.

Po nástupu do školy je řeč, dle Langmeiera a Krejčířové (2006: 122) „základním předpokladem úspěšného školního učení, napomáhá pamatování, a tedy opět prodlužuje pochopení a ovládnutí světa. Ve školním období výrazně roste slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí a celá stavba věty i užití gramatických pravidel celkově postupuje na vyšší úroveň – již také vlivem formálního učení ve škole.“ Dle jejich názoru se řeč u jednotlivých dětí liší. Pro některé může být stejná jako řeč, kterou mluví v rodině, ale pro jiné mohou být preferována jiná pravidla verbální komunikace – tento rozdíl může značně ovlivnit pochopení školní látky a pokroky ve výuce. Mluvíme zde zejména o dětech ze znevýhodněných a kulturně slabých rodin (např. děti romské), které se později učí velmi obtížně řeči užívané ve škole a začínají více zaostávat.

Dle Kurice (1986) se struktura řeči během školní docházky již nijak výrazně nemění, ale více se zdokonaluje její podoba, a to zejména ve výslovnosti některých hlásek. Dítě do školy přichází již s gramatickou výbavou řeči, kdy umí skloňovat, časovat a zejména spojovat slova do vět. S pomocí učitele se jeho znalosti gramatiky mluvené řeči zdokonalují a řeč získává systém a zobecnění.

Vágnerová (2005) dále zmiňuje, že dochází k pochopení stavby slov z hlásek, ale to až poté, co se začínají učit číst a psát. Také jsou již schopni rozeznat nesprávnou gramatickou stavbu věty, rozpoznat chyby ve slovosledu či ve shodě podmětu s přísudkem.

Jako poslední formou řeči, s níž se dítě setkává ve školním věku a již se učí, je forma psaná. Vygotskij (2004) považuje osvojení psané řeči za obtížnější než osvojení řeči mluvené, a to z toho důvodu, že na rozdíl od mluvené řeči, kterou jedinec vnímá již od narození, je psaná řeč něco zcela nového. Tvrdí, že slovník psané řeči je na jejím počátku daleko menší, přestože aktivní slovní zásoba neustále narůstá. Toto je způsobeno ztrátou základního znaku mluvené řeči, a to zvukové podoby. Psaná řeč souvisí s jistou mírou abstrakce v myšlení, které s sebou nese i několik potíží při jejím osvojení. První takovou překážkou je vyvolávání představy slov a nikoli jejich zvukové podoby. Další z potíží je absence jejího posluchače, jelikož jde spíše o monolog mezi pisatelem a listem papíru, v němž si lze představovat posluchače či spoluúčastníka dialogu. Musíme proto dbát na to, že při vstupu do školy dítě nepocítuje potřebu psané řeči a pravděpodobně nechápe její význam. Zároveň však psaná řeč nutí daleko více k soustředění na mluvenou podobu. S psanou řečí souvisí i osvojování gramatiky jazyka, kterou dítě sice ovládlo v mluvené podobě již před vstupem do školy, ale je pro něj velmi obtížné její užívání v podobě psané. Měli bychom si tedy uvědomit, že dítě již sice má nějaké znalosti v oblasti mluvené řeči, ale jeho psaná řeč a její podoba je značně omezena.

1.4.1 Osvojování cizího jazyka

Janíková (2011) zmiňuje, že k osvojování cizího jazyka dochází již u dětí, které si teprve vytvářejí, rozšiřují a upevňují první jazyk, a to mateřštinu. Proces osvojení, stejně jako osvojování mateřštiny, trvá dlouhou dobu a jedinec se opírá zejména o slyšené vzory svého okolí (rodiče, sourozence, vrstevníky a učitele). Různost jazykových podnětů a příležitost pro opakování pojmů vytváří pro dítě možnost aktivně jazykově komunikovat a reagovat pomocí mateřského jazyka v dané situaci. To platí i pro osvojování cizího jazyka, které probíhá na stejném principu. Pokud se v tomto období dítě setká s jazykem druhým, pro něj cizím, dochází k jeho osvojování s respektem na rozvoj dítěte v kognitivní, sociální i emocionální oblasti. Dostává prostor pro poznání jazyka a probuzení zájmu o jeho užívání v komunikaci. V raném období jde zejména o slyšenou podobu jazyka, kterou předkládá učitel. Cíle, kterými je osvojování jazyka v tomto období naplňováno, jsou rozmanité a pestré, ale zároveň musejí odpovídat kognitivním předpokladům daného jedince. Názory na osvojování jazyka v tomto období jsou různé, mnozí se domnívají, že cizí jazyk a jeho výuka by pro malé děti mohlo znamenat značnou zátěž, a to s ohledem na přednostní osvojování mateřštiny.

Naopak někteří uvádějí, že obavy z přetížení dítěte jsou z dosavadních zkušeností zcela neodůvodněné.

2 Výuka cizího jazyka

2.1 Zásady výuky

V této kapitole představím některé zásady neboli principy, které odpovídají didaktice cizích jazyků. Při přípravě vyučovací jednotky by měly být právě tyto zásady respektovány, přičemž by mělo být pamatováno na to, že jsou nedílnou součástí výukových metod, ve kterých mohou různě figurovat. (Choděra 2013)

Výše uvedený autor uvádí následujících sedm zásad. Jako první zmiňuje zásadu respektování mateřského jazyka. Tato zásada poukazuje na výskyt mateřského jazyka ve výuce jazyka cizího bez ohledu na vůli člověka. Cizí jazyk je s mateřským srovnáván v celém průběhu učení. Je proto nutné kontrolovat užívání mateřského jazyka ve chvílích, kdy se objevují mezi ním a jazykem cizím zřetelné odlišnosti nebo jej využít v případech, kdy jsou shodné, a proto není nutné sdělovaný obsah překládat.

Dále tento autor hovoří o zásadě orálního základu, která poukazuje na výuku a nácvik jazyka zejména v jeho mluvené podobě. Autor spatřuje nedocenění této zásady zejména v podobě hlasitého čtení, které je spojeno s poslechem vzoru. Výhodou je malé nebezpečí výskytu chyb, které zastupují v předmětu zásadní roli. Dále poukazuje i na sborovou formu práce a tvrdí, že díky ní dostávají šanci i žáci, kteří jsou v jazyce ostýchavější. Velmi zarážející je, že právě tato zásada je uplatňována zřídka, jelikož žák v hodinách používá jen velmi malé množství praktického jazyka. V porovnání s užíváním cizího a mateřského jazyka, je pak během výuky využití cizího jazyka naprosto zanedbatelná. Pro zásadu orálního základu uvádí jako stěžejní vysokou kulturu jazykové úrovně vyučujícího. Ne vždy tomu tak je, jelikož samotný učitel ve většině případů dává přednost užívání mateřského jazyka před jazykem cizím.

Jako další v pořadí uvádí zásadu priority řečové praxe před jazykovou teorií. Tato zásada se zabývá tím, že základem pro výuku cizího jazyka má být jeho využívání, a nejen jeho popis a interpretace. Jde tedy o střídání obou částí jazyka, a to jak řečových dovedností, tak i užívání získaných vědomostí o jazyce.

Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti spočívá v respektování rozdílu „o“ jazyce, tedy teoreticky vykládanou látkou, která je uvědoměle osvojována, kdy se jedná o vysvětlení významu výrazu pomocí mateřského jazyka a „z“ jazyka, tedy osvojování jazyka neuvědoměle, přirozeně a intuitivně. V tomto případě jde o přímé spojení výrazu a významu bez dopomoci jazyka mateřského. Prioritou ve výuce je

zejména schopnost flexibilně reagovat v komunikaci, tedy využití vědomostí „z“ jazyka. Tyto vědomosti je nutno procvičovat a neustále opakovat až dojde k vytvoření návyku pro užívání daných vědomostí „z“ jazyka. Ve výuce cizího jazyka tedy pro zásadu uvědomělosti platí spojení osvojení jazykových pravidel a užívání jazyka v praxi. Jde zejména o takovou míru osvojení učiva, které žákovi umožní využít nabyté vědomosti v běžné komunikaci.

Také zmiňuje zásadu rozvoje řečových návyků, kdy by výuka cizího jazyka vždy měla směřovat k vytvoření řečových návyků, které se shodují s jazykovými jednotkami gramatickými a lexikálními, a taktéž s grafickými a fonetickými. Tyto jazykové jednotky slouží právě k vytvoření návyku vedoucí k využívání vědomostí při běžné komunikaci, jak již bylo zmíněno výše. Dále podotýká, že v rámci časového omezení výuky jazyků, jde však pouze o náznak vytvoření zažitých pravidel.

Zásada priority zvukové názornosti před zrakovou poukazuje zejména na vnímání zvukové podoby jazyka odpovídající její normě a pravidlům. Choděra (2013) tvrdí, že od vnímání jazyka v jeho zvukové podobě se odvíjí celý proces osvojování. Úroveň praktického jazyka učitele hraje proto velkou roli, a to zejména jeho výslovnost. Hendrich (1988) tuto zásadu nazývá principem ústní báze a hovoří o její realizaci v rámci počínající výuky u mladších dětí, které si osvojují základy cizího jazyka zejména audio-orálně. Zdůrazňuje mluvní cvičení v podobě opakování slov, slovních spojení či vět, které považuje za prostředek pro osvojení jazyka jako takového. Je pro něj proto zásadní, aby žáci při vyučování užívali praktický jazyk co nejvíce.

V neposlední řadě Choděra (2013) uvádí zásadu komplexnosti, která zdůrazňuje propojení všech aspektů cizojazyčné výuky. Mezi tyto aspekty patří cíle výuky, gramatické, lexikální, fonetické a grafické jednotky, ústní a písemná komunikace, řečová produkce, jazykové vědomosti, verbální a nonverbální komunikace a další. Dle propojení těchto aspektů výuky se pak komplexnost dělí na vyváženou a nevyváženou. Vyvážená komplexnost spočívá v zahrnutí všech faktorů a nastává zejména v dlouhodobě probíhajících, časově dotovaných kurzech. A nevyvážená komplexnost nastává ve chvíli, kdy chybí zastoupení jednoho z faktorů. Hendrich (1988) zmiňuje princip komplexnosti jako osvojení daného jazykového minima a zároveň pěstování jazykových dovedností. Mezi těmito aspekty je velmi těsný vztah a jeden bez druhého nemůže fungovat. Při výuce by proto měli být obě složky osvojovány současně a nikoli odděleně.

Dále Hendrich (1988) popisuje jeden z neopomenutelných principů výuky, a to je princip situativnosti, který souvisí s komunikativním zaměřením výuky a její snahou naučit žáka jazyk užívat v praxi, v běžných situacích. Uvádí zde modelové situace vyskytující se vždy v daném tematickém okruhu. Tyto tematické okruhy se proto dají použít právě pro nácvik komunikace v daných situacích.

2.2 Metody výuky

Dle Maňáka (2003) jsou výukové metody dynamickým prvkem výuky, který se v závislosti na nových cílech a okolnostech rychle přizpůsobuje a proměňuje během vlastní výuky. Metody samy o sobě nejsou stěžejním činitelem, nýbrž pouhým doplněním, nemohou proto zastat nezřetelně stanovený cíl nebo chybějící obsah. Jsou vázány na výuku samotnou, a proto mohou fungovat pouze v jejím rámci.

Hendrich (1988) ve své didaktice píše, že pro úspěšnou výuku jazyka je nejen důležité správně si stanovit cíle a náplň výuky, ale i najít ten nejlepší způsob, jak cílů dosáhnout, tedy na metodě a postupech jejich zprostředkování. První metodu, již uvádí, je metoda gramaticko-překladová. Jedná se o metodu, při níž je slovní zásoba vyučována bez závislosti na kontextu, vytváření vět je formálním úkonem bez důrazu na obsah věty, a tyto věty jsou pak jen velmi zřídka uplatněny v praxi. Řečové dovednosti jsou v podstatě omezeny jen na čtení a překlad.

Scrivener (2005) uvádí, že tato metoda je stále v některých zemích velmi využívána. Při aplikaci této metody učitel jen velmi zřídka užívá cizího jazyka jako komunikačního prostředku. Žáci pracují zejména s textem a jeho překladem a psanou formou jazyka, to je s ohledem na vývoj žáka na 1. stupni ne zcela vhodnou metodou pro výuku a osvojení cizího jazyka, jelikož v tomto období se žáci učí poslechem a nápodobou při výslovnosti, s čímž gramaticko-překladová metoda spíše nepracuje.

Mnohem úspěšnější metodou pro výuku jazyka na prvním stupni je přímá metoda. Jak uvádí Hendrich (1988), tato metoda je založena na intuitivním osvojování jazyka, stejně jako se tomu děje u jazyka mateřského. Slova si žáci osvojují ve smysluplných větách, které jsou pro zvládnutí jazyka touto cestou nezbytné. Je využíváno dialogů, z nichž by měl žák vypožorovat kontext využívaných vět a jejich smysl. V této metodě proto poslech a praktické užívání jazyka předchází psaní a čtení. S touto metodou také souvisí metoda zprostředkovací, která přidává ještě důraz na správnou výslovnost a výuku

poslechu. Také zdůrazňuje, že žák se nemá pravidlům jazyka učit, ale přicházet na ně sám s pomocí učitele.

Scrivener (2005) poukazuje na podobnou kategorii metody přímé, a to TPR (Total Physical Response) při níž učitel užívá jazyka při udávání pokynů či vysvětlování činností, žáci tak mají dostatek času porozumět a vykonat danou činnost a zároveň sami začínají jazyk užívat až ve chvíli, kdy jsou připraveni. Další z metod, již uvádí a která je částečně užívána v některých školách je metoda The Natural Approach – žák je seznamován s jazykem pro něj srozumitelným, tak aby jej mohl pochytit stejně jako rodný jazyk.

Choděra (2013) k přímé metodě dodává, že intuitivní osvojování jazyka je pouze částečné, protože výuka cizího jazyka probíhá řízeně. To samé platí o absenci překladu do mateřského jazyka, to se vztahuje pouze na učitele, který se snaží překladu záměrně vyhnout, aby aktivizoval žáka.

2.3 Cíle výuky

Skalková (2007: 199) uvádí, že jako cíl vyučování je chápán „zamyšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v současnosti s žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž se prostřednictvím vyučování dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků, v utváření jejich hodnotové orientace i v jejich osobnostním rozvoji.“ Cíle jsou konkretizovány v učebních osnovách a kurikulárních dokumentech (RVP), zároveň však jejich konkretizace souvisí s kognitivní a psychomotorickou zralostí žáka. Konkretizace cílů je těsně spjata s metodami výuky, organizačními formami a učivem daného předmětu, které úzce souvisejí s jejich naplněním.

Choděra (2013) zmiňuje rozlišování dvou druhů cílů, a to cíle všeobecné a cíle dílčí. Ve výuce cizích jazyků jde zejména o naplnění cíle jazykového, vzdělávacího a výchovného. Uvádí, že jazykovým cílem je schopnost užívat jazyk pro komunikaci a její realizaci, tedy o osvojení komunikativní kompetence. Vzdělávací cíl se zaměřuje na poznávání jazyka, jako součásti jiné kultury a jeho odlišnosti od jazyka mateřského. Výchovným cílem se poté myslí posilování kladného vztahu k cizím jazykům a ke kultuře daného jazyka. Ve výuce cizího jazyka by mělo být pro učitele cílem seznámení žáků s jazykem v jeho mluvené podobě a zprostředkování možnosti se ve vyučovaném jazyce vyjadřovat. Jazyk, který je ve výuce užíván, by neměl být úplně primitivní, měl by být

určitou výzvou, přesto by však měl být pro žáky srozumitelný. V prvních letech života se dítě učí mateřský jazyk nápodobou, není tomu jinak ani v jazyce cizím, a proto by žáci měli mít dostatek času pro neposlouchání si jazyka a následně na jeho užívání.

Scrivener (2005) tvrdí, že určení cíle výuky dává možnost zvolit pro danou vyučovací jednotku vhodné metody, aktivity a organizační formy, které pomohou cíl naplnit. Je proto důležité uvědomit si, kam má výuka směřovat. Dále uvádí, že mnoho učitelů cíl mění v průběhu výuky samotné, jelikož se záměr vyjeví až v jejím průběhu.

Brumfit (1991) podotýká, že žák si sám vytváří přehled o tom, jak jazyk vlastně funguje. Proto pokud mu odepřeme možnost s jazykem experimentovat, volně jej užívat a dělat chyby, pak mu znemožníme důležitou fázi výuky. Tedy výuku pomocí experimentování. Zmiňuje, že ve výuce jazyka jsou podobnosti, jako při osvojování jazyka mateřského, jak již zmiňoval Choděra (2013). Dále uvádí, že aktivity během vyučování by měly být pro žáky zajímavé a motivující, pokud takové nejsou, je dobré je změnit, jelikož žáci, kteří jsou zaujati pro nějakou činnost se učí lépe. Výuka by měla být směřována mírně nad dosaženou úroveň znalostí, aby žáky posunula ve výuce kupředu. Nesmí být však příliš obtížná, jinak by mohlo dojít ke ztrátě zájmu. Výuka by měla být cíleně zaměřena na dokončení daného úkolu spíše než na procvičování daného okruhu. V neposlední řadě by činnosti měly být zaměřeny jak na pasivní, tak i aktivní užívání jazyka. Často jsou činnosti zaměřeny na jednu určitou aktivitu nebo získání specifické jazykové dovednosti. Žáci by však těmito vyžadovanými dovednostmi neměli být omezováni. Mohlo by dojít k jejich demotivaci.

Jak zmiňuje Hendrich (1988) cílem není jen dosažení fonetických, gramatických, lexikálních nebo stylistických znalostí, ale také vytvoření návyků, pomocí opakování a procvičování těchto vědomostí, které pak budou následně využívány při praktické komunikaci v cizím jazyce. Dosažení těchto cílů je velmi úzce spjata s počtem žáků ve třídě, s rozsahem učiva a časové dotaci předmětu. Jako cíl výuky spatřuje porozumění mluvenému projevu, a to jak učitele, tak žáka. Dále plynulé a správné užívání jazyka při přímé komunikaci, tedy zvládnutí správné výslovnosti a stavby vět, plynulé a srozumitelné čtení s porozuměním. V neposlední řadě uvádí, že by se žák měl umět správně vyjádřit i písemnou formou, která je spojena s formou ústní.

2.4 Práce s chybou

Učení jde ruku v ruce s chybováním, jak tvrdí Betáková (2017). Práce s chybou a rozhodnutí, zda je nutné ji v daném případě opravit je závislé na cíli hodiny a cíli dané činnosti, tedy zda nám jde o jazykovou přesnost či plynulost. Jazykové chyby jsou děleny do tří kategorií. Prvním druhem chyb je přerěknutí či přepsání. Tyto chyby žák umí sám opravit, právě pokud byl daný jev dostatečně probrán a opakován. Dalším druhem jsou chyby skutečné. Jedná se o chyby v látce již probrané a nesprávně pochopené. Tyto chyby učiteli ukazují, co je třeba znovu vysvětlit a procvičit. Posledním typem chyb jsou pokusy, které se vyskytují při snaze užívat jazyk, který ještě nebyl osvojen a žáci jej tedy nemohou znát, dochází k nim zejména během plného překladu z mateřského do cizího jazyka. Autorka uvádí, že ne všechny chyby je nutné opravovat, např. u prvního typu na chybu můžeme pouze upozornit a žák dojde k opravě sám, popřípadě mu pomohou spolužáci. Skutečné chyby oproti tomu je nutno opravovat, aby nedošlo ke špatné fixaci jevu.

Skalková (2007) doplňuje, že je velmi nutné, aby učitel uměl s chybou správně pracovat, a to zejména tak, že zjistí, v jaké míře žák chybuje a jaký typ chyb dělá anebo zda šlo pouze o chybu z nepozornosti. To pomáhá vyučujícímu nalézt jev, který je nutné buďto procvičit anebo znovu vysvětlit, jelikož nedošlo k jeho správnému pochopení. Upozornění na danou obtíž by mělo sloužit jako zpětná vazba s cílem upevnit správné řešení, a ne jako výtky.

Petty (2006) podotýká, jak je důležité, aby byla práce každého žáka v jejím průběhu kontrolována a chyby opravovány, ovšem s doplňujícím komentářem a vysvětlením dané problematiky. Hlavním cílem této kontroly je zejména snaha zamezit opakování dané chyby při další práci či zafixování chybného postupu nebo slova. Zároveň kontrola poskytuje žákovi možnost chybu opravit. Poukazuje na to, že žáci by měli provádět kontrolu především sami, protože to, že chybu naleznou, svědčí o správném pochopení a osvojení dané látky. Sebekontrola u žáků pěstuje velkou míru zodpovědnosti a pečlivosti, zároveň slouží jako zpětná vazba pro vyučujícího, zda dané látce správně porozuměl. Kromě sebekontroly je velmi důležitý i podíl učitele, který kontrole nejen učí, ale zároveň vede ji správným směrem, jelikož jde u žáků, zejména ze začátku, o novou zkušenost a neznámý druh činnosti. Sebekontrola je dle autora důležitá, ale vyučující musí počítat s časovou náročností.

3 Vliv emocí na osvojení jazyka

Na osvojování učiva nejen učiva cizího jazyka a jeho kvalitu nemá vliv jen vyučující, metody a cíle, které učitel zvolí, ale zejména žákovo momentální rozpoložení a vztah k danému tématu. Právě proto se v této kapitole budeme zabývat tím, jak emoce ovlivňují kvalitu osvojení, v tomto případě, cizího jazyka.

Janíková (2011) spatřuje základní nedostatek při výuce cizího jazyka v užívání textů, cvičení a témat, která neodpovídají potřebám žáků a jsou mimo jejich stávající realitu. Tím u nich klesá zájem o práci a zejména motivace účastnit se jakékoli činnosti či na ní spolupracovat. Díky tomu jsou úkoly plněny bez porozumění, zájmu a zcela automaticky. Zdůrazňuje, že právě emoce jsou jedním ze základních činitelů při rozhodování o tom, co je pro daného jedince důležité, zajímavé, a co naopak. Podílí se tedy na tom, které informace budou zapamatovány, a které naopak zapomenuty nebo za jakých okolností se informace žákovi vybaví. Dále zmiňuje, že pozitivní emoce ovlivňují proces učení jiným způsobem než emoce negativní. Upozorňuje však na to, že je důležité zohlednit i ostatní faktory působící v průběhu osvojování poznatků. Pozitivní emoce podporují tvořivost a lepší zapamatování informací, které jedinec získává. Oproti tomu negativní emoce proces zapamatování značně zpomalují a někdy i znemožňují.

Lojová (2011) dodává, že úzkost a strach se ve výuce cizího jazyka objevuje zejména při poslechových cvičení nebo při přímém používání jazyka jako takového, tedy v konverzaci. Tento problém se objevuje z důvodu nutnosti přímého užití cizího jazyka, který ovšem žák zatím dostatečně neovládá. Takovýto strach může následně vést k brždění plynulého osvojování jazyka.

Petty (2006) tvrdí, že pokud žák v předmětu dosáhne velké míry neúspěchu, dochází u něj k vytvoření negativního vztahu a obav z následujících hodin. Dle něj také dochází ke ztrátě motivace ke zlepšení se v dané oblasti. Je proto velmi důležité zjistit z čeho mají žáci konkrétně strach a jak by jej mohli překonat, popřípadě co je motivuje k dalšímu učení.

Dle Vágnerové (2005) emoce ovlivňují náš jakýkoli výkon. Většinou jsou emoce propojeny s hodnocením v dané situaci, ve školním prostředí jde zejména o hodnocení práce. Strach ve školním prostředí může být zapříčiněn vyššími požadavky a očekáváními, než je jedinec schopen naplnit, a to jak ze strany rodičů, tak i učitele a spolužáků. Jak již bylo zmiňováno, strach může ovlivnit žákův výkon, a to zejména

negativním směrem. Důsledkem nadměrného strachu může být až ztráta jakékoli motivace k dalšímu výkonu. Nejedná se však o obavy jen u slabších žáků, ale i u žáků s dobrými studijními výsledky, kteří se obávají ztráty postavení ve třídě.

Fontana (1997) se přiklání k tvrzení, že hlavní příčinou úzkosti u dítěte v průběhu školní docházky je strach ze selhání. Úzkost se v největší míře u žáků projevuje během zkoušení, kdy se jedinec obává neúspěchem vyvolaného posměchu spolužáků nebo dokonce hněvu vyučujícího.

Oproti tomu pozitivní emoce, jak zmiňuje Mareš (2013), podněcují pozornost jedince a podporují jeho tvořivost a dodávají mu motivaci pro další činnost. Pozitivní emoce zároveň ulehčují proces zapamatování a s ním i související pozdější vybavení informací a jejich využití v dalších souvislostech. Dále uvádí, že emoční prožitky se ukládají v paměti a jedinec si je schopen emoční prožitek vybavit v souvislosti s danou problematikou, jíž se někdy učil.

Pekrun (2002) dodává, že pozitivní emoce pomáhají představit si daný cíl nebo výzvu a zejména otevřeně přijímat nové informace a řešení problémů, které se mohou vyskytnout. Pozitivní emoce nemají vliv jen na formování osobnosti, ale i na schopnost dosáhnout daného vzdělávacího cíle. Zejména pozitivní emoce jako je naděje a pýcha, které motivují k dosažení úspěchu.

3.1 Motivace

Dle Fontany (1997) lze rozdělit motivaci do dvou oblastí, a to motivaci vnitřní, která vychází přímo z jedince samotného a motivaci vnější, jíž jedinci dodává okolí.

Vnitřní motivace u jedince podněcuje jeho přirozenou zvědavost a potřebu objevovat a zkoumat nové a neznámé. Snaha objevovat a zkoumat je v průběhu vývoje ovlivněna také zpětnou vazbou dospělých. Pokud se jedinec bude často setkávat s negativními ohlasy na vlastní činnost, jeho motivace pro zkoumání a objevování bude slábnout, naproti tomu kladné ohlasy, chvála a zájem ze strany dospělých bude jedince vést k pokračování ve svém zkoumání a toto zkoumání se postupně stane více vyhraněnějším pro danou oblast. Zájem o výuku je podobný, je ovlivněn předchozí zkušeností a reakcemi okolí. Autor dále zdůrazňuje důležitost uvědomění si, co děti již znají, co je zajímavé a na tom začít stavět vlastní výuku. Za vnější motivaci ve škole považuje zejména hodnocení, zpětnou vazbu od rodičů a formy zkoušení. Tento druh motivace pomáhá dítěti získávat vlastní postavení nejen v kolektivu spolužáků, ale i v rodině. Tato motivace

může mít však i negativní dopad ve chvíli, kdy žák zažívá jen sérii neúspěchů. To může vést ke snížení jeho sebevědomí nebo k vytvoření pohledu na školu jako na něco zbytečného. Je proto velmi důležité, aby učitel dal každému žákovi možnost pocítit úspěch. Velmi důležitou roli zde hraje samotná pochvala učitele, která žákovi nejen dává zpětnou vazbu, ale může se díky ní vytvořit zájem o danou oblast, ve které žák pochvaly dosáhl.

V učení se ovšem nemusí vyskytovat jen motivace, ale i určitá míra demotivace. Dle Hendricha (1988) je jedním z jejích hlavních zdrojů sám vyučující, který demotivuje žáka tím, že včas nerozpozná upadající zájem o činnost a nepodpoří ho k další činnosti, čímž by žák mohl prožít, alespoň malý úspěch. Pokud se dlouhodobá demotivace navíc spojí s negativním emocionálním prožitkem, může dojít k vytvoření bariéry pro další učení. Takovýmto podnětem může být například nepatřičná poznámka směrem k žákovi, která je dle Hendricha velmi častým podnětem stejně jako nedostatek poskytnutého času pro vyjádření vlastního názoru či myšlenky. Dalším častým jevem demotivace je samotný nezájem žáků o učení se cizímu jazyku, který přineslo jeho zařazení do výuky ve všech stupních vzdělávání. Proto je pro učitele velmi důležité vzbudit v žácích hned na začátku zájem o jeho učení. Proto by výuka jazyků měla ze začátku probíhat nenásilnou formou her a činností, při nichž si žák přímo neuvědomuje, že se něčemu učí.

Scrivener (2005) podotýká, že mnoho žáků má silnou vnější motivaci, ať už je to splnění požadavků testu nebo jen snaha potěšit rodiče. Dle něj právě motivace určuje, jak vážně žák bere vlastní výuku nebo kolik času věnuje domácí přípravě. Toto lze pozorovat i v tom, jak je student během hodiny aktivní nebo jakým způsobem vypracovává domácí úkoly, které mu jsou uloženy. Dodává, že u každého žáka je motivace jiná, a to i s ohledem na žakovu osobnost, někdo se snaží, jelikož chce být při testu úspěšný a někoho naopak motivuje praktické využívání jazyka samotného v nových hrách a konverzaci.

V neposlední řadě Richards a Renandya (2002) dodávají, že motivace během výuky jazyka je jiná než při běžném vyučování. Vyučující jazyka dle nich chce u dítěte vzbudit víc než jen zájem. Tvrdí, že jazyk je dovednost, a proto musí být používán, nejen uložen v paměti nebo z dálky pozorován. Někteří žáci mají velmi silnou vnitřní motivaci, jelikož si uvědomují důležitost znalosti jazyka. Jiným je třeba připomenout, z jakého důvodu je dobré jazyk ovládat např. možnost vycestování. Vnější motivací pak může být zajímavý příběh, video k danému tématu nebo dokonce беседа s anglicky mluvícím člověkem, který žákům zprostředkuje autentický jazyk.

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Metodika výzkumu

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, jaký vztah mají žáci k anglickému jazyku a zmapovat pozitivní a negativní zkušenosti s výukou anglického jazyka v souvislosti s organizací, hodnocením výuky a užíváním učebních materiálů.

Výzkumné otázky byly formulovány podle věku informantů. První skupinou byli žáci základních školy v různých ročnících primárního vzdělávání a druhou skupinou byly studentky závěrečného ročníku oboru Učitelství pro první stupeň základní školy.

Rozhovory s žáky základních škol byly zaměřeny na tyto tematické okruhy:

- 1) Žák a výuka anglického jazyka na základní škole,
- 2) Průběh výuky anglického jazyka,
- 3) Testování a zkoušení v průběhu výuky anglického jazyka,
- 4) Dítě a jeho psychika ve vzdělávacím procesu při hodině anglického jazyka.

Rozhovory s budoucími pedagogy se soustředily na tato témata:

- 1) Angličtina v rámci vzdělávání na základní škole,
- 2) Vývoj vztahu k anglickému jazyku,
- 3) Postoje budoucího učitele k výuce anglického jazyka.

V obou skupinách dotazování odpovídali na celkem 17 otázek viz Příloha č. 1 a Příloha č. 2. Tyto otázky byly dále během rozhovorů dle potřeby doplnění odpovědí rozšířeny o další podotázky plynoucí z kontextu.

Rozhovory byly realizovány od ledna do března 2019. Všechny rozhovory byly pro potřebu dalšího zpracování nahrávány na záznamové zařízení, následně přepsány a odpovědi rozděleny do okruhů zmíněných výše pro snadnější zpracování a následné vyhodnocení.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

V rámci svého výzkumu jsem oslovila osm žáků z osmi různých základních škol v Českých Budějovicích a jejich okolí. Jednalo se o čtyři dívky a čtyři chlapce. Tyto žáky jsem si vybrala především z důvodu jejich vzdělávání v různých ročnících základní školy.

Žáky jsem oslovila na základě předchozí domluvy s jejich zákonnými zástupci. S těmito vybranými žáky jsem realizovala rozhovory na téma jejich vztahu k výuce anglického jazyka, jak hodiny anglického jazyka probíhají a jak se při nich cítí. Dále byly také provedeny tři rozhovory se studentkami oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy, které v současné době dokončují studium na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Tyto rozhovory byly koncipovány s ohledem na jejich zkušenost s výukou anglického jazyka v rámci povinné školní docházky a byly zaměřeny na zjištění, jak je zkušenost s anglickým jazykem během vlastního studia na základní škole ovlivnila do jejich budoucí pedagogické praxe.

Tyto dvě skupiny jsem zvolila z důvodu možnosti porovnat změny ve výuce anglického jazyka na základních školách v průběhu let, a to nejen z pohledu využívaných výukových materiálů, ale zejména z přístupů pedagogů k výuce samotné.

Tabulka 1 - Obecné informace o informantech

Informant	Věk	Pohlaví	Třída/ Obor
I.1 Natálie	8 let	dívka	3.
I.2 Karolína	8 let	dívka	3.
I.3 Adéla	10 let	dívka	4.
I.4 Jan	10 let	chlapec	5.
I.5 Dominik	9 let	chlapec	3.
I.6 Jan M.	12 let	chlapec	6.
I.7 Agáta	13 let	dívka	7.
I.8 Jan H.	15 let	chlapec	9.
I.9 Lucie	24 let	žena	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
I.10 Martina	23 let	žena	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
I.11 Michaela	24 let	žena	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

4.3 Použitá metodika

Výzkumnou část diplomové práce jsem realizovala jako kvalitativní výzkum, který je charakteristický získáním podrobných informací o zjišťovaném stavu. Data byla shromážděna metodou rozhovoru s polostrukturovanými otázkami a metodou dotazování. (Švaříček, Šed'ová 2007).

Všechny rozhovory s žáky základních škol byly uskutečněny s přímým souhlasem zákonného zástupce. Rozhovory probíhaly vždy v klidném prostředí, ve kterém byl žákům dopřán dostatek času pro vyjádření a zformulování jejich odpovědí. Rozhovory byly vedeny dle předem připravené osnovy. viz Příloha č. 1 a č. 2. Pro analýzu sebraných

dat jsem využila metody otevřeného kódování, při kterém dělíme jednotlivé otázky dle tematických okruhů a dále jsou v nich hledány shody a zajímavé informace. Tyto celky jsou tímto pojmenovány a přiřazeny do určité kategorie, kterou lze blíže definovat. (Hendl 2016)

5 Výsledky

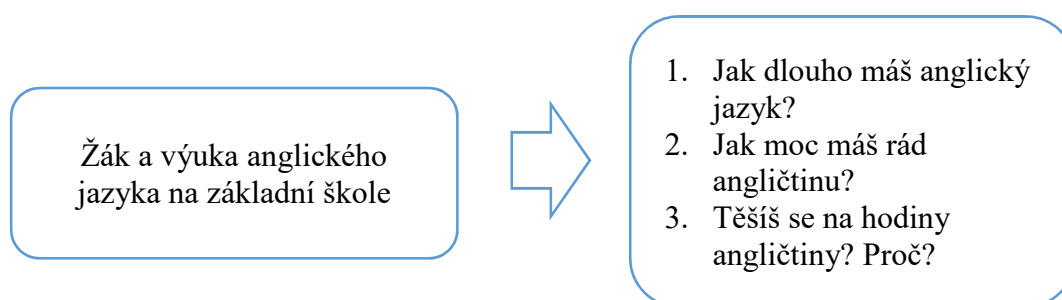
5.1 Výsledky rozhovorů s žáky ZŠ

V této kapitole budou prezentovány výsledky, jež jsem získala v průběhu jednotlivých rozhovorů s informanty z řad žáků základních škol. Otázky jsem si rozdělila do čtyř oblastí, zanalyzovala jsem jejich výsledky, z nichž vyplynuly stěžejní informace týkající se cílů diplomové práce.

5.1.1 Žák a výuka anglického jazyka

V úvodní části rozhovorů jsem se zaměřila na výuku anglického jazyka na základní škole. Informantů jsem se dotazovala, jak dlouho se anglický jazyk učí, zda mají výuku anglického jazyka rádi a zda se na hodiny těší a proč.

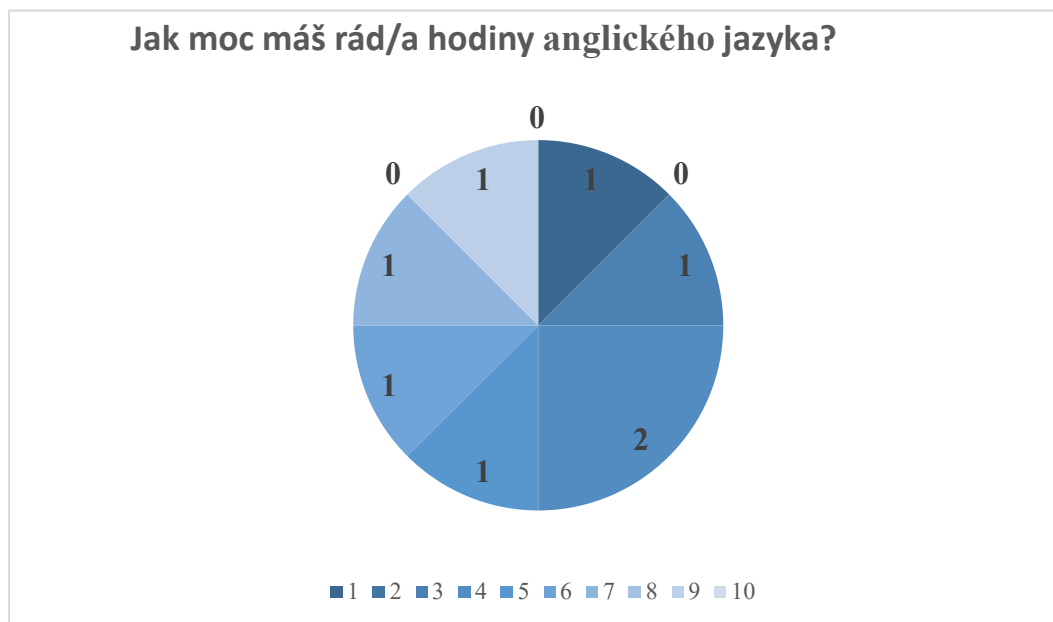
Obrázek 1 - žák a výuka anglického jazyka na základní škole



Anglický jazyk se začíná vyučovat na školách v různých ročnících, což je dáno školním vzdělávacím programem (ŠVP), který si sestavují ředitelé škol ve spolupráci s učiteli a vycházejí z požadavků Rámcového vzdělávacího programu (RVP). Sedm z osmi informantů uvedlo, že výuka anglického jazyka probíhala od třetího ročníku. U jednoho z informantů začala výuka anglického jazyka již v první třídě.

Otázka číslo 2 se zaměřila na oblibu anglického jazyka. V rámci této otázky měli informanti na škále od jedné do deseti označit, jak moc mají hodiny anglického jazyka v oblíbenosti. Při dotazování bylo informantům upřesněno, že deset bodů je ukazatelem velké oblíbenosti anglického jazyka, a naopak jeden bod je bodem nejmenšího možného hodnocení.

Graf 1 - Škála oblíbenosti anglického jazyka u žáků



Z výše uvedeného grafu je zřejmé, že obliba anglického jazyka u dětí je různorodá. Ze získaných dat dále vyplývá, že výuka anglického jazyka není u dětí příliš oblíbená.

I.6. a I.8. uvedli oblíbenost angličtiny na čtvrtém stupni škály, přičemž uvádí, že neoblíbenost anglického jazyka souvisí především se způsobem práce paní učitelky a nevhodně zvolenými pedagogickými metodami. I.6 vysvětlil svou volbu slovy: „Protože paní učitelka v pátý třídě hodně nevysvětlovala. Hlavně jela pořád dopředu. Jako když někdo nestíhal, tak to byl jeho problém. A že když jsi nerozuměl slovíčku, tak to nechtěla opakovat a řekla, že je to zase tvůj problém.“ I.8. odpověděl na otázku, proč zvolil hodnocení čtyři: „Já totiž... mě přijde, jako že je pro mě angličtina celkem těžká. Kvůli tomu... já si blbě pamatuju třeba ty slovíčka. Blbě se mi dávají dohromady a takhle.“ I.1. uvedl oblibu anglického jazyka na škále hodnotou sedm a jako důvod uvedl, že jej anglický jazyk baví. Poté však dodal, že mají zlou paní učitelku, a proto dal jen sedm. I.2. uvedl nejhorší hodnocení z dotazovaných informantů, jelikož přístup paní učitelky není zcela vyhovující a paní učitelka je informantem označována za „hroznou úču“- na dotaz toho, co to znamená odpověděl: „No jako že pořád jenom řve. A taky si od ní nedokážu nic zapamatovat.“ I.3. uvedl hodnocení na škále číslem tři, což je ovšem

zapříčiněno potřebou domácí přípravy a učení. I.4. a I.5. uvedli hodnocení anglického jazyka průměrné, a to z důvodu nespokojenosti s koncepcí hodin a přístupem učitelů k výuce. I.4. by se rád dozvěděl více, než se ve výuce stíhá. Jeho pocit pramení z toho, že paní učitelka během hodin anglického jazyka probírá učivo jiných předmětů. Nedomnívám se však, že by mohl objektivně zhodnotit, co je nadstavbou učiva a co obsahuje školní vzdělávací program anglického jazyka pro pátou třídu základní školy. U I. 7. ovlivňuje hodnocení anglického jazyka vlastní motivace, jelikož již v tomto věku hodnotí anglický jazyk jako potřebný pro dosažení budoucích cílů.

Graf 2 - Jak moc máš rád/a hodiny anglického jazyka?



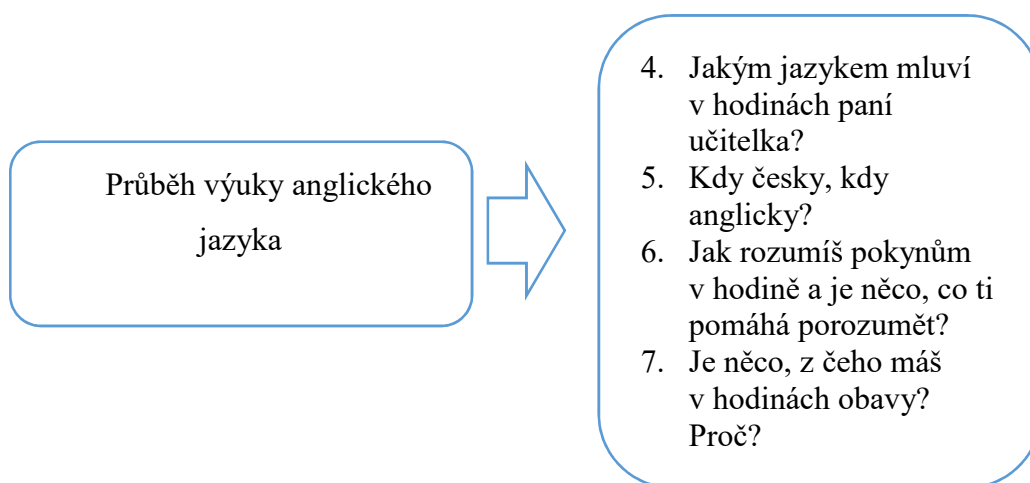
Pět z osmi informantů uvedlo, že se na hodiny anglického jazyka těší, i přes to, že jejich obliba výuky anglického jazyka je nízká. Jeden z informantů mi tento fakt objasnil tím, že chápe pojem těšit se a mít v oblíbě odlišně. Je to především tím, že se těší na aktivity, které v rámci výuky anglického jazyka probíhají, ale předmět anglického jazyka jako takový v oblíbě nemá, a to především z důvodu přístupu pedagoga k žákům. Očekávala jsem, že otázky, zda se těší na výuku a obliba jazyka budou spolu korespondovat, jelikož jsou otázky podobného charakteru.

Z odpovědí vyplynulo, že samotná výuka anglického jazyka žákům nevádí, ale nevyhovuje jim přístup pedagoga, který výuku vede, a to především z důvodu tempa výkladu a nepřiměřených reakcí na nevědomost a neúspěch žáka.

5.1.2 Průběh výuky anglického jazyka

Následující oblast byla zaměřena na průběh anglického jazyka na základní škole. V rámci této oblasti bylo zjišťováno, jak v hodinách mluví paní učitelka, kdy užívá český jazyk a kdy anglický. Další stěžejní oblast této kategorie bylo zjistit, zda žáci rozumějí všem informacím, které jsou jim podávány a pokud ne, zda je něco, co jim pomáhá porozumět. Také byli dotázáni, zda se v rámci výuky něčeho obávají a pokud ano, jaký je k tomu důvod.

Obrázek 2 - Průběh výuky anglického jazyka



Informanti byli v průběhu rozhovorů dotázáni, jak probíhá výuka anglického jazyka a především, jak v hodinách mluví jejich vyučující, zda preferuje výuku spíše v anglickém či českém jazyce.

Tabulka 2 - Průběh výuky anglického jazyka

Jazyk	Počet odpovědí
Většinou anglicky	3
Většinou česky	3
Oba jazyky	2

Z výše uvedené tabulky je patrné, že vyučující vcelku často užívají ve výuce anglického jazyka češtinu. Pět informantů uvedlo, že vyučující využívá českého jazyka při výkladu nové látky nebo při vysvětlení nepochopeného výkladu či přeložení neznámých slov.

V případě, že vyučující používá ve výuce anglický jazyk může dojít k tomu, že ne všichni žáci porozumí výkladu nebo sdělovaným informacím. Dva informanti sdělili, že rozumí všemu, co učitel říká v anglickém jazyce. Čtyři dotazovaní nerozumí všemu, co vyučující říká a dva z dotazovaných rozumí pouze v některých případech.

Pokud žáci nerozumějí výkladu v anglickém jazyce, informanti uvedli různé možnosti dopomoci, které jim usnadňují porozumění. Někteří učitelé vysvětlují novou látku v českém jazyce a poté ji teprve aplikují do jazyka anglického. Pokud se jedná o výklad v anglickém jazyce a některý z žáků nerozumí, vyučující na základě potřeby přeloží či dovysvětlí v českém jazyce. Někteří učitelé tento jev provádějí automaticky, aby látku pochopili i ti, kteří nerozumí anglickému výkladu. V některých případech se vyučující snaží výuku obohatit a užívají k dovysvětlení a pochopení daného jevu gesta a různé pantomimické prvky. V některých případech se žáci radí se svými spolužáky a v případě, že nerozumějí či nevědí, co mají dělat, uchylují se k opisování a nevhodnému chování při výuce.

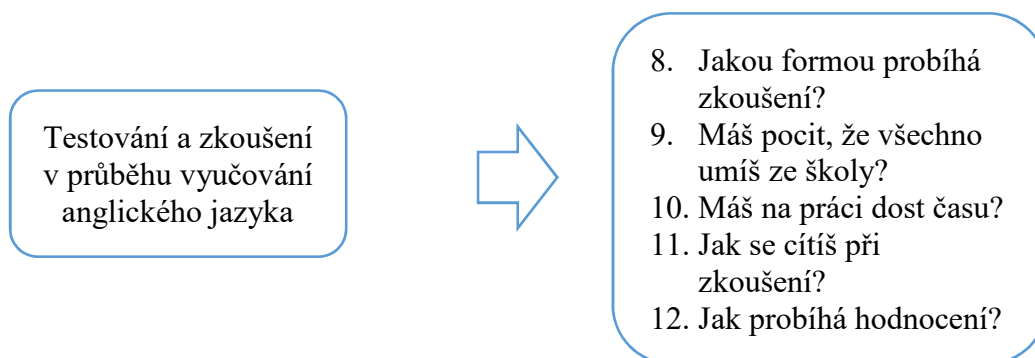
Informanti byli také dotázáni, zda je něco, z čeho mají v hodinách obavy a pokud něco takového je proč. Obecné závěry vyplývající z této otázky jsou, že se žáci bojí testů, zkoušení či špatné známky. Toto poukazuje na zřejmý fakt strachu z nadbytečného zkoušení a testování žáku nejen v hodinách anglického jazyka, ale obecně v rámci celé školní docházky. Tuto odpověď uvedli tři informanti. I.1. uvádí, že se bojí: „*Třeba, když píšeme test, že dostanu špatnou známku.*“ S tímto faktem koresponduje i strach z vyvolání před tabulí, což souvisí s další odpovědí, kdy se žáci obávají špatné odpovědi na kladenou otázku a zesměšnění před kolektivem spolužáků. I.7. uvádí, že má strach při hodinách angličtiny v případě „*Že třeba řeknu něco špatně nebo... jako že před ostatními řeknu něco špatně a oni se mi budou smát za to, že sem to řekla špatně nebo tak.*“ Každé pedagogické působení by mělo proto vést k oproštění od strachu přicházejícího do výuky a obav z vlastní neúspěšnosti v rámci všech vyučovaných předmětů. Bohužel se toto nedaří všem pedagogům a oni sami se stávají pro žáky příčinou vzniku negativního postoje k anglickému jazyku a jeho výuce.

Výuka anglického jazyka je realizována různými způsoby a s různým přístupem jednotlivých pedagogů. V některých případech je často využíván jazyk český, a to zejména při výkladu nové látky, z důvodu snahy pedagoga o rychlé tempo výuky a rozdílné úrovně znalosti anglického jazyka u žáků.

5.1.3 Testování a zkoušení v průběhu vyučování anglického jazyka

V této oblasti byli informanti dotazováni na způsob a formu zkoušení v rámci výuky: zda jsou z výuky připraveni ke zkoušení a zda mají na vypracování testů či zadané práce dostatek času. Výzkum byl dále zaměřen na pocity při zkoušení a zjišťování formy hodnocení na základě podaného výkonu v rámci výuky anglického jazyka.

Obrázek 3 - Testování a zkoušení v průběhu vyučování anglického jazyka



Testování je standardním postupem pro získání známek k průběžnému testování znalostí žáků. Toto zkoušení může probíhat ve výuce různými způsoby. Nejčastěji se jedná o ústní či písemné zkoušení. Informanti jsou nejčastěji zkoušeni písemnou formou. Písemné zkoušení je dvojího typu, a to jak psaní prověrek na slovíčka, tak i souhrnné testy spojené s dosaženými vědomostmi v oblasti gramatiky. Polovina informantů odpověděla, že nepíše testy a nejsou zkoušeni ze samotných slovíček. Toto je dáno různorodostí ročníků, které informanti navštěvují. Souhrnné testy dle výpovědí nejčastěji obsahují: doplňování do vět, spojování slova a jeho významu nebo spojení slova s obrázkem, překlady a jiné.

Tabulka 3 - Obsah testů

Obsah testu	Počet odpovědí
Doplňování slov do vět	5
Překlady	4
Spojování slovních spojení nebo dle významu	3
Spojení obrázku se slovem	3
Souhrnný pracovní list	2
Gramatika	2
Psaní vět/ skládání vět	1
Obrázek a podotázky	1
Oprava chyb	1
Poslech	1

Jak pro děti, tak pro pedagoga by bylo vhodné užívat různé druhy testování s ohledem na rozdílné potřeby žáků z důvodu jedinečnosti každého žáka.

Přípravenost žáků na testování uvedlo pět informantů jako dostačující v rámci přípravy ve škole. Tři informanti se necítí být připraveni z výuky na zkoušení. Tato odpověď nemusí nutně souviset s výukou vyučujícího, ale i pečlivostí a zodpovědností za přípravu na testování v rámci výuky. Proto se část informantů zmínila i o přípravě v domácím prostředí, kdy mají pocit, že je sice paní učitelka na testy připraví dostatečně, ale oni sami si to raději ještě zopakují. U tří dotazovaných byla odpověď na otázku záporná. Někteří uvedli i potřebu chodit na doučování v rámci přípravy na hodiny anglického jazyka, jelikož výuka učitele nebyla dostačující.

Po zjišťování časové dotace na práci, která je žákům v rámci výuky stanovena k vyhotovení většina informantů uvedla, že má dostatek času jak testy, tak i na ostatní práci objevující se v rámci výuky. Někteří se zmiňují o tom, že jim sice čas stačí, ale mají pocit, že ostatní by času ocenili více. To poukazuje na odlišné tempo plnění úkolů u jednotlivých žáků a jejich rozdílné potřeby a požadavky na výuku. Tři informanti hodnotí dotaci času, jako nedostačující pro vlastní vykonání práce. Toto tvrzení odůvodňují nadměrným spěchem vyučujícího na dokončení zadané práce a snahou výuku tak urychlit.

Dalším důležitým zjišťovaným faktorem souvisejícím s testováním a zkoušením bylo, jak se samotní informanti během tohoto procesu cítí. Dva z nich uvedli, že je pro ně zkoušení standardem ve výuce a necítí se nikterak zvláště. Naproti tomu čtyři z dotazovaných při zkoušení pociťují strach, a to nejen ze samotného učitele, ale i z reakce kolektivu na jejich chybnou odpověď. Největší míru strachu a stresu přitom jedinci zažívají během ústního zkoušení před celou třídou, kdy se bojí zejména reakce kolektivu. Z toho plyne, že pocit strachu ze zkoušení úzce souvisí s pocitem úspěšnosti daného jedince a zároveň s jeho připraveností na testování v dané oblasti. I.6. uvedl, že se při zkoušení cítil „blbě“ a to z důvodu „*No, protože jsem věděl, že z toho dostanu tři. Sem se neučil.*“

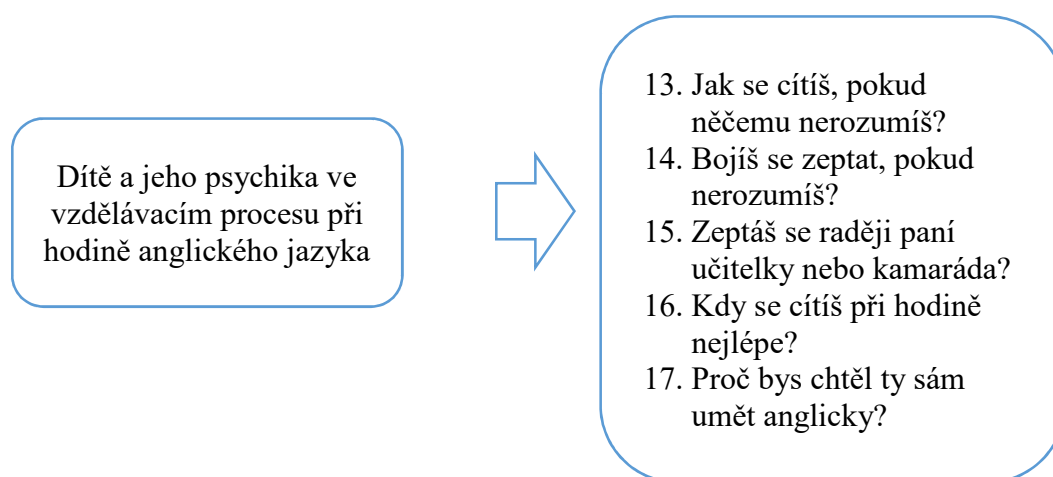
Žáci jsou po každém testu či zkoušení hodnoceni standardně známkou. Informanti uvedli, že jim učitelé nevysvětlí, proč a za co danou známku dostali. I.4. uvedl, že neví, za co známku dostal a otázku, zda má možnost zeptat se paní učitelky z jakého důvodu známku dostal uvádí: „*NE, nemám.*“ Dále k otázce, zda by byla paní učitelka ochotna mu vysvětlit, za co známku dostal, uvedl: „*Hmm... ne.*“ Ale zároveň uvedl, že by bylo dobré

a pomohlo mu, pokud by věděl, za co danou známku dostal a kde udělal chybu. Nedochozí tedy ke zpětné vazbě a uvědomění si, co by bylo potřeba zlepšit. S ohledem na psychiku dítěte a zajištění dobrého pocitu z výuky a testování je nezbytné, aby žáci věděli, za co jsou hodnoceni a jak.

5.1.4 Dítě a jeho psychika ve vzdělávacím procesu při hodině anglického jazyka

Tento okruh se zaměřuje na dítě a jeho psychiku ve vzdělávacím procesu, a to především na výuku anglického jazyka. Blíže se zabývá pocity v případě nepochopení, zda se žák bojí zeptat v případě, že potřebuje něco dovysvětlit a zda se raději zeptá kamaráda nebo paní učitelky. Také je zjišťováno, kdy se žák při hodině anglického jazyka cítí nejlépe, zda pro něj má výuka anglického jazyka nějaký smysl a jestli má osobní nějakou motivaci pro znalost anglického jazyka.

Obrázek 4 - Dítě a jeho psychika ve vzdělávacím procesu při hodině anglického jazyka



Informanti pociťují převážně negativní pocity, které poté mohou ovlivnit jak vztah k jazyku a vyučování, tak samotný proces osvojování učiva. Jedná se například o nervozitu a strach. Jeden z informantů uvedl, že pokud něčemu nerozumí, nemá z toho špatný pocit a nedostavují se nervozita ani strach. Je dobré proto přihlídnout k tomu, zda se jedná o ojedinělé nepochopení dané látky, či setrvávající pocit neúspěšnosti. Ojedinělý neúspěch nebo nepochopení nemá na dítě takový vliv, jako častý pocit neúspěšnosti, který může mít negativní vliv na psychiku dítěte, vztah ke škole, vyučování nebo různým vyučovaným předmětům. Dlouhodobý pocit selhání v rámci výchovně vzdělávacího procesu neovlivní žáka pouze v oblasti vzdělávání, ale může dojít ke ztrátě sebedůvěry, která se může projevit i v jeho budoucnosti. Dva informanti uvedli, že pokud něčemu nerozumí, cítí se trapně. Je to ovlivněno jak negativními až posměšnými

reakcemi spolužáků, tak i postojem pedagoga k nevědomosti či nevhodnému dotazu na dané tématu. Toto tvrzení je popsáno v následujícím odstavci.

S tím souvisí i následující okruh, kdy pět informantů uvedlo, že se nebojí zeptat, pokud něčemu nerozumí. Dva informanti se zeptat bojí a jednomu informantovi je to jedno.

Na otázku, koho by žáci oslovili o radu, pět informantů uvedlo, že se raději zeptají svého spolužáka. I.8. uvádí: „*No já raději spolužáků, já jsem takovej... já se na ty učitelky nevztahuju. Já raději těch spolužáků, který to chápou.*“ Na dotaz, proč tomu tak je odpověděl „*Já jsem typ, kterej nerad otravuje učitelky, zrovna když učí.*“ I.6. uvádí, že se raději zeptá kamaráda, protože: „*Vedle mě seděla ta nejchytřejší holka ze třídy.*“ Dále uvedl, že od spolužačky pochopí danou problematiku lépe než od vyučujícího. Tři informanti uvádějí, že se raději zeptají paní učitelky, jelikož informace podané spolužákem by mohly být nepřesné nebo mylné.

Z rozhovorů vyplývá, že úspěšnost podporuje žáka k dobrému pocitu při hodině. Tři z dotazovaných uvedli, že se cítí dobře, pokud jsou úspěšní během výuky a danou látku ovládají. Toto poukazuje na skutečnost, že každý úspěch, byť jen malý, je pro žáka motivující k další práci a učení. Informanti uvedli, že jim více vyhovuje při výuce skupinová práce, která je oblíbená zejména z důvodu možnosti uspět i u žáka s obtížemi při samostatné činnosti. Zároveň skupinová práce vyvolává u žáků pocit bezpečí a jistoty, jelikož se v rámci skupiny mohou navzájem podpořit a doplnit. Dále je také v rámci skupinové práce podporována schopnost komunikovat a dělat kompromisy v rozhodování. Jeden z informantů uvedl, že preferuje samostatnou práci, což je nastaveno charakterovými vlastnostmi a preferencemi jedince. Žáci se při výuce cítí příjemně, jestliže je do výuky zapojena IT technika, například interaktivní tabule, počítače či docházejí do multimediální učebny speciálně určené pro výuku jazyků. Jeden z uvedených se nejlépe cítí při hodině, pokud může jazyk využít prakticky. I.7. uvádí, že ho baví celý průběh hodiny, jelikož má anglický jazyk rád a patří mezi jeho zájmy.

Na závěr byl každý informant dotázán, co jeho samotného motivuje ke studiu cizího jazyka. Jako hlavní důvod žáci uvádí cestování a dorozumění se s lidmi jiné národnosti. Jeden z informantů uvádí, že v tom nezaznamenává žádnou výhodu. Anglický jazyk bere pouze jako povinnost daný výukou ve škole. Jeden z respondentů odůvodňuje potřebu znalosti anglického jazyka dosažením vysněného cíle, kterým je život v jiné zemi.

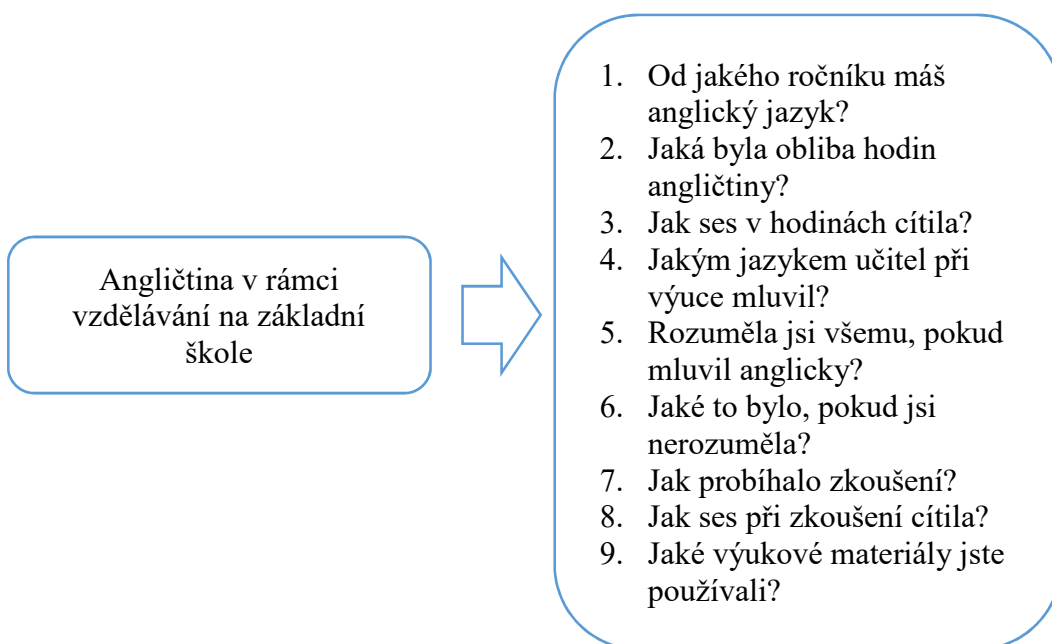
5.2 Výsledky rozhovorů s budoucími učiteli

Rozhovory byly vedeny se třemi informantkami, které studují Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V rámci rozhovorů byly dotázány na výuku anglického jazyka na základní škole, kterou sami absolvovaly. Dále byl rozhovor zaměřen na postupný vývoj jejich vztahu k anglickému jazyku v průběhu dalšího studia a vliv jejich zkušeností s anglickým jazykem pro jejich budoucí pedagogickou praxi.

5.2.1 Angličtina v rámci vzdělání na základní škole

V této oblasti byly studentky dotazovány, kdy se poprvé setkaly s výukou anglického jazyka, zda tento předmět měly rády, jaké měly pocity v průběhu hodiny anglického jazyka a jaký jazyk učitelé ve výuce preferovali. Dále bylo zjišťováno, zda rozuměly, pokud učitelé volili výuku v anglickém jazyce a jak se cítili, pokud něčemu nerozuměly. Další zjišťovanou kategorií bylo zkoušení v rámci výuky anglického jazyka, jak se při zkoušení cítily a jaké výukové materiály byly při výuce využívány.

Obrázek 5 - Angličtina v rámci vzdělávání na základní škole



Dvě z informantek uvedly, že s anglickým jazykem začaly již ve třetí třídě v rámci výuky na základní škole. Jedna z informantek začala s výukou až od čtvrté třídy.

Dotazované hodnotily, jak byl anglický jazyk oblíbený během jejich povinné školní docházky. Hodnocení oblíbenosti anglického jazyka u dotazovaných je poměrně

vyvážené. Jedná se o hodnocení body 4–6, což hodnotí průměrný vztah k předmětu. To potvrzuje fakt, že se všechny dotazované v průběhu anglického jazyka cítily rozporuplně. I.11. uvádí „*Tak jednak se nám měnily učitelky pořád. Tu, co jsme měli ve třetí třídě, ta byla super.*“ Dále z dotázání vyplynulo, že po změně učitele, který měl k výuce jiný přístup, došlo u informantky ke změně vztahu k anglickému jazyku. Z další výpovědi jasně vyplývá důležitost osobnosti pedagoga. I.9. uvádí, že se v hodinách necítila dobře „*...Protože on byl pan učitel takový trošku, jak bych to řekla, uštěrelenej, což je doted'. On byl takový, že si nechal všechno líbit v podstatě. A neměl kázeň ve třídě. A my jsme ho prostě štváli hodně. Bohužel si nás nedokázal ničím získat.*“ Dále informantka uvedla, že dalším důvodem, proč si učitel neuměl děti získat, byla pravděpodobně jeho aprobace zaměřená na vzdělávání druhého stupně základní školy.

Bylo zjištěno, že při výuce učitelé užívali spíše českého jazyka, přičemž jedna dotazovaná uvedla, že se jazyky prolínaly. I přesto, že se v průběhu užívalo hodně českého jazyka, dvě z dotazovaných uvedly, že nerozuměly všemu, pokud byla užitá angličtina. Pokud něčemu nerozuměly, pociťovaly stres a negativní pocity.

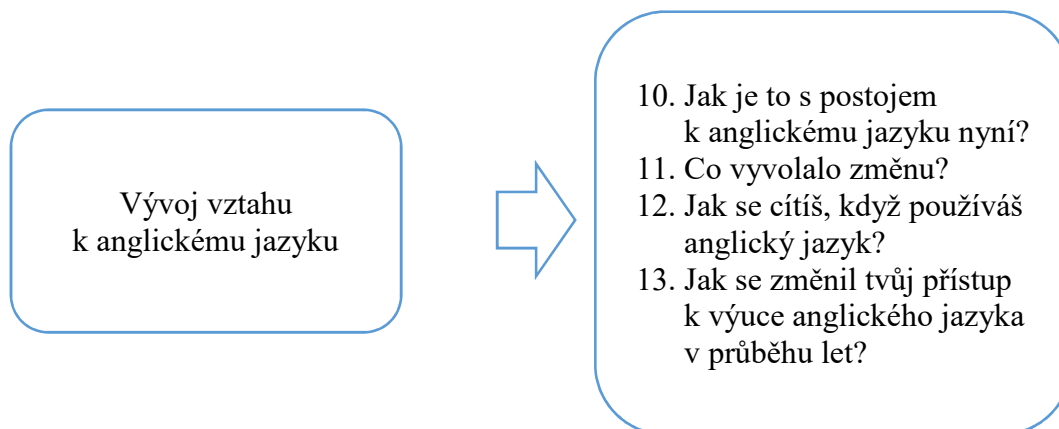
V průběhu povinné školní docházky byly znalosti ověřovány zkoušením, čímž byla zjišťována znalost slovíček, gramatiky. Zkoušení se neobešlo i bez překladů, a to jak z českého jazyka do anglického, tak i naopak. Jako ve všech případech, zkoušení jak ústní, tak písemné vyvolávalo stres a velké obavy.

V rámci výuky anglického jazyka byly využívány především učebnice a pracovní sešity. Pouze jedna z dotazovaných uvedla, že vyučující užíval k výuce obrázky a slovníky, ale ne vždy vhodně. Informantka uvedla, že práce se slovníkem pro ni nebyla nijak podnětná, jelikož byla pojata jako samostudium, přičemž jí chyběla zpětná vazba.

5.2.2 Vývoj vztahu k anglickému jazyku

V této oblasti informantky popisují vývoj svého vztahu a postoje k anglickému jazyku a jeho případný vývoj. Dále byly dotázány, jak se cítí, pokud mají užívat anglický jazyk a jestli si myslí, že se přístup k výuce anglického jazyka v průběhu let vyvinul.

Obrázek 6 - Vývoj vztahu k anglickému jazyku



U jedné z informantek se postoj k anglickému jazyku rozvinul v pozitivním slova smyslu. Dotazovaná uvedla, že má anglický jazyk nyní moc ráda, a to zejména díky vlastnímu samostudiu a možnosti jazyk prakticky užívat. Bohužel u dvou z dotazovaných se vztah v průběhu let nezlepšil, ba naopak je spíše negativnější.

I.9. uvedla, že pokud by se ona sama měla vrátit do role žáka, cítila by se špatně. Pokud však bude tím vyučujícím či bude anglický jazyk užívat v běžné komunikaci, pak je její postoj pozitivní. Bohužel u poslední dotazované došlo ke zhoršení vztahu k anglickému jazyku, který pramení ze zafixovaného negativního postoje již od základní školy. Nevidí žádnou cestu, jak by se ona sama v anglickém jazyce zlepšila, jelikož je přesvědčena o tom, že jí jazyk nejde.

I.11 uvedla, že změna postoje byla způsobena změnou prostředí školy a přístupem nového učitele, který v průběhu hodiny již plně užíval anglického jazyka. Zde zažila první úspěchy, které ji motivovaly poté k dalšímu vzdělání. U ostatních stále přetrvává pocit nedostačující znalosti jazyka, který vede k nejistotě při jeho užívání.

U informantek je zřejmá souvislost vlastního postoje k anglickému jazyku a s tím souvisejících pocitů při jeho užívání. I.11. na základě otázky, jak se cítí, pokud má anglický jazyk používat uvedla, že se jazyk nebojí použít, jelikož si je již vědoma toho, co říká a rozumí tomu. Ti, kteří nemají jazyk dostatečně osvojený, pro ty je jeho užívání nepříjemné a někdy až stresující. U některých je tento pocit trvalý, při jakékoli

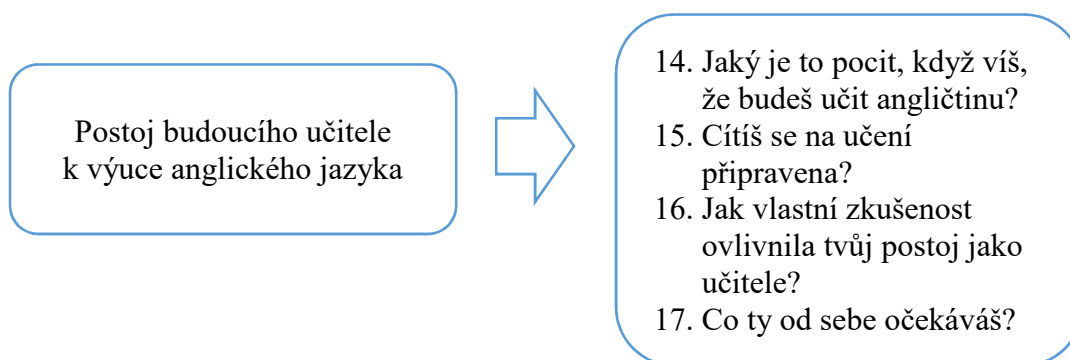
komunikaci a u některých přetrvává jen v přítomnosti dospělých osob. V případě komunikace v rámci výuky žáků na základní škole je komunikace bezproblémová.

Na otázku, zda se dle jejich názoru změnila výuka na základní škole, uvádějí, že ke změně spíše nedošlo, přičemž tento fakt nelze globalizovat. Tento faktor může být ovlivněn vývojem osobnosti daného pedagoga, jeho kvalifikací či změnou vyučujícího anglického jazyka na konkrétní škole.

5.2.3 *Přístup budoucího učitele k výuce anglického jazyka*

Tato oblast zjišťovala pocity související se skutečností, že informantky mají v budoucnu vyučovat anglický jazyk, zda se na výuku cítí připraveny, jak je jejich vlastní zkušenost ovlivnila jako budoucí pedagogy a jaká mají od svého budoucího pedagogického působení očekávání.

Obrázek 7 - Postoj budoucího učitele k výuce anglického jazyka



Dotazované uvedly, že jsou jejich pocity rozporuplné s ohledem na vlastní výuku. Jedna z dotazovaných konstatovala, že se necítí nikterak zvláště. Dle jejího názoru jde jen o další předmět zařazený do vyučovacího procesu. Pro další je jejich vlastní působení ve výuce poněkud stresující a cítí se nekompetentně. Dvě informantky přímo uvedly obavy z výuky anglického jazyka, které pociťují. Toto odůvodňují především nedostatkem dobrých pedagogických příkladů a obě mají strach, že nebudou samy dobrými pedagogy a budou se přiklánět k metodám a formám práce, které jim samotným nevyhovovaly. Jedna uvedla, že nemá obavy z výuky, ale že je pro ni velmi těžká samotná příprava na výuku.

Ohledně připravenosti k pedagogickému působení je zřejmé, že pocity jsou spojeny s dřívější zkušeností a samotnou znalostí jazyka u daného jedince. Dvě se cítí být připraveny a nevidí problém ve vyučování předmětu anglického jazyka. Jedna se necítí být připravena jazyk vyučovat z vlastního přesvědčení o vlastní znalosti jazyka.

Z jejich vlastních zkušeností s výukou na základní škole by se velmi rády ponaučily a přistupovaly k výuce zcela odlišně. Zařadily by do hodin především výuku v anglickém jazyce s minimálním užíváním češtiny. Dále se přiklánějí ke střídání činností, a to zejména z důvodu zaujetí žáků a rády by zapojovaly i další výukové materiály či informační technologie. Zaměřily by se zejména na klidné a příjemné prostředí a atmosféru a nerady by na žáky vyvíjely tlak především, co se týká vědomého ústního zkoušení. Všechny informantky si kladou za hlavní cíl dostatečné osvojení znalostí ve výuce s minimální potřebou domácí přípravy. Zároveň kladou velký důraz na praktické užívání jazyka ve výuce formou přímé komunikace, a to jak skupinové, tak i individuální. Pro dotazované je zásadní vzbudit v žácích zájem o anglický jazyk a předcházet vytvoření negativního vztahu k anglickému jazyku z důvodu nepochopení.

To, co od sebe dotazované očekávají, úzce souvisí s předchozími otázkami. Hlavní očekávání spočívá v zaujetí žáků k anglickému jazyku a vytvoření pozitivní zkušenosti a pocitu úspěšnosti, čehož dle vlastního názoru mohou dosáhnout pomocí hravé formy výuky a střídání činností. Pro dobré pedagogické působení od sebe očekávají dobrou úroveň anglického jazyka a vlastního zdokonalení, které jim umožní být dostatečně kvalifikovaným pedagogem. Dále by se rády rozvíjely v rámci vzdělávacích programů a akreditovaných kurzů pro pedagogy základních škol.

6 DISKUSE

Teoretická část diplomové práce prezentuje teoretické poznatky o problematice vývoje vztahu žáka k anglickému jazyku jako vyučovacímu předmětu na základní škole. Dále se zabývá vývojovou charakteristikou žáka na 1. stupni základní školy s ohledem na podmínky a specifika cizojazyčné výuky a základními principy výuky anglického jazyka na 1. stupni základní školy. V souvislosti s teoretickými poznatky byl zkoumán vliv emocí na utváření vztahu k výuce anglického jazyka z hlediska psychologických souvislostí. Informace, které jsem nabyla v průběhu sběru dat, jsem využila k diskusi zjištěných poznatků a zjištěných informací z výzkumu. Výzkum byl realizován s žáky základních škol, kteří absolvují v rámci vyučování i výuku anglického jazyka. Výzkum byl také zaměřen na porovnání souvisejících informací s absolventy základní školy, kteří nyní dokončují studium učitelství pro 1. stupeň základní školy.

V rámci diskuse budou popsány vybrané okruhy, které jsou pro tuto práci stěžejní. Jedná se především o vztah žáků k výuce anglického jazyka, zmapování organizace výuky, hodnocení a užívání výukových materiálů.

Myslím si, že použitý typ výzkumu a jeho metodika byly vhodně zvoleny, a to především z důvodu polostrukturovaných rozhovorů, které se dle potřeby mohou rozvíjet dále. Toho jsem využila v rámci rozhovorů jak s žáky základních škol, tak i se studentkami oboru učitelství. Stanovila jsem si některé základní otázky, které se pak v průběhu rozhovoru obohacovaly o další podotázky.

Jako další pozitivum vnímám zejména osobní kontakt s informanty a možnost zjištění podrobných informací k dané problematice. Jako nevýhodu kvalitativního typu výzkumu vidím malý vzorek zjištěných dat a velkou časovou náročnost pro jejich sběr i analýzu.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, co ovlivňuje vztah žáků k výuce anglického jazyka. V rámci této otázky bylo žákům položeno více souvisejících otázek. Oblíbenost anglického jazyka je u žáků základní školy spíše průměrná, ale je pozoruhodné, že i když oblíbenost hodnotí spíše průměrně, tak se na výuku anglického jazyka spíše těší. Myslím si, že ačkoli je význam otázek podobný, mohlo dojít k jejich rozdílnému pochopení z důvodu psychického vývoje žáka, úspěšnosti ve výuce, zájmu o anglický jazyk, osobnosti pedagoga či jeho oblíbenosti.

Osobnost pedagoga může vzdělávací proces značně ovlivnit, jak svým přístupem, temperamentem, dovednostmi a schopnostmi, tak i vhodně zvoleným způsobem komunikace, který je stěžejní pro úspěšný pedagogický proces. Z vyhodnocení dat vyplývá, že obliba učitele anglického jazyka je slabá. Tento fakt uvedlo pět informantů z osmi, a to z důvodů nepřiměřené komunikace, nevhodného chování a přístupu k žákům. S tímto souvisí i aprobace samotného učitele. Pokud na prvním stupni učí pedagog aprobovaný pro stupeň druhý, pak jeho přístup k výuce a metody samotné mohou být pro děti na prvním stupni nesrozumitelné. Každá věková kategorie žáků je na určitém stupni psychického vývoje, kterému by měl odpovídat i přístup vyučujícího a zároveň jím zvolené výukové metody. V průběhu vzdělávání žáci sami o sobě dozrávají a jejich emoční a sociální potřeby se vyvíjejí. V případě uspokojení všech potřeb se žáci mohou snáze rozvíjet v oblasti myšlení, paměti a řeči, se kterou úzce souvisí i osvojování cizího jazyka. K psychické pohodě žáka přispívá pocit bezpečí a klidného prostředí a přístupu při výuce. Dle mého názoru je stěžejní, aby měl žák v učiteli během výuky podporu a neměl obavu se v případě potřeby doptat na danou problematiku. Osobně považuji za znepokojující především fakt vyplývající z uvedených informací ohledně negativních pocitů, které souvisejí spíše s pedagogem než se samotným předmětem. Informanti z řad žáků i budoucích učitelů uvádějí stejné informace týkající se pedagoga v rámci výuky anglického jazyka. Velká část informantů uvedla, že vztah k anglickému jazyku ovlivnil přístup pedagoga, který byl dle jejich názoru nepatřičný, a nepociťovali dostatečnou míru podpory během výuky, což samotné osvojování jazyka značně ovlivnilo. Z výsledků rozhovorů s dvěma studentkami učitelství pro 1. stupeň je prokazatelné, že z důvodu špatné zkušenosti s vyučujícím anglického jazyka na základní škole, se negativní postoj k anglickému jazyku v průběhu dalšího studia nezměnil. U jedné informantky se postoj k anglickému jazyku změnil, až díky příchodu nového vyučujícího. Pro mě jako studentku pedagogické fakulty a budoucí učitelku na základní škole je důležité, abych se z výsledků výzkumu ponaučila a využívala nejen vhodné metody práce, ale zejména vřelého přístupu k žákům v průběhu celého vzdělávacího procesu, což cítím jako jeden z nejdůležitějších faktorů úspěšného vzdělávání. Jak uvádí Hendrich (1988), v rámci demotivace je jedním z hlavních příčin sám vyučující.

Motivace je dalším faktorem k úspěšné výuce. Fontana (1997) dělí motivaci na vnitřní a vnější, přičemž vnitřní vychází z vlastního motivu žáka a vnější je ovlivňována okolím, což mohou být jak rodiče, tak i pedagogové. Z některých rozhovorů byla patrná

převážně vnitřní motivace, která byla podněcována touhou porozumět a cestovat. S tímto také souvisí úspěšnost žáka v hodině. Pokud žák zažije dostatečné množství úspěchu, pak jej to motivuje k dalšímu výkonu a činnosti. Někteří žáci však v průběhu výuky potřebují větší míru dopomoci a motivace k vynaložení větší míry pracovního úsilí. Motivace je důležitá jak v rámci celé výuky, tak i na závěr vyučovací hodiny v rámci hodnocení, jako povzbuzující motiv k další výuce. V rámci motivace a dobrého přístupu učitele je i zaujetí žáků k výuce. Tento fakt zdůrazňují i studentky učitelství pro 1. stupeň.

V rámci výuky anglického jazyka každý pedagog volí jinou organizaci výuky. V souvislosti s přípravou na hodinu by si každý pedagog měl stanovit cíle, kterých chce během výuky dosáhnout. Skalková (2007) chápe pojem cíle vyučování jako promyšlený a očekávaný výsledek, kterého má učitel s žáky dosáhnout. V rámci získaných informací z rozhovorů s informanty je zřejmé, že jsou pedagogové spíše zaměřeni na četnost vypracovaných cvičení v učebnicích, a ne na osvojení a porozumění vykládané látky. Dle mého názoru je právě toto hlavním problémem při výuce anglického jazyka na základní škole. Ztotožňuji se s faktem, který uvádí Hendrich (1988), který zmiňuje zásadu ústní báze, jež se užívá při osvojení základů cizího jazyka u mladších žáků. Preference tohoto principu je vnímání zvukové podoby jazyka a až poté může začít s osvojováním praktického jazyka. S tímto také souvisí zásada komplexnosti, která by měla propojit všechny aspekty cizojazyčné výuky. V souvislosti s komplexním přístupem by měl být pedagog připraven na danou vyučovací hodinu nejen stanovením správných cílů, jak bylo zmiňováno výše, ale i zvolením vhodné metody a organizační formy pro danou činnost. Ze získaných informací od žáků je patrné, že v rámci skupinové práce během hodin anglického jazyka se cítí lépe než při výuce frontální. Skupinová práce je přínosná zejména z důvodu rozvoje komunikace mezi žáky, prosociálního chování a pocitu úspěchu. Dle výpovědí informantů je skupinová práce oblíbená z důvodu rozdělení úkolů a kladení menšího důrazu na vlastní pracovní výkon. V rámci skupinové činnosti si i méně zdatný žák může zažít pocit úspěchu, jak zmiňoval Mareš (2003). Rizikem skupinové práce se může stát možnost vlastního výběru členů skupiny. Toto dělení by dle mého názoru mělo být vždy korigováno učitelem, který dokáže žáky rozdělit dle vědomostí a schopností, aby vznikly rovnocenné skupiny, které budou výkonnostně vyvážené. V případě odlehčení výuky a zvolení zábavnější aktivity nemusí pedagog promýšlet složení skupin žáků, ale je dobré dát žákům možnost vlastní volby tak skupinku vybrat. V případě řízené činnosti je potřeba volit pracovní skupiny s ohledem na

schopnosti a výkon žáků, aby byly jejich výsledky vyrovnané a každý žák si mohl zažít v průběhu vyučování pocit úspěchu. Proto se domnívám, že v těchto případech je vhodné, aby složení skupin určil sám učitel, a to i s ohledem na prevenci vzniku patologických skupin.

V rámci výuky učitelé spíše využívají učebnice a pracovní sešity, přičemž jsou zaměřeni především na zvládnutí učiva z učebnice a pracovních sešitů a jen ojediněle využívají dalších výukových materiálů a pomůcek. Osobně se domnívám, že je velmi důležité během výuky užívat rozmanité druhy činností, díky kterým se bude podporovat jak aktivita žáků během hodiny, tak i jejich zájem o vyučovaný předmět. Zejména u žáků nižších ročníků vnímám jako důležité pojmout výuku spíše hravě a potřebné úkoly střídat s volnějšími prvky výuky např. formou hry – pexeso, bingo, Simon says a další.

V průběhu výuky anglického jazyka je velmi důležité, aby nepřevládlo užívání češtiny nad samotnou angličtinou. Je zřejmé, že při vysvětlování nových gramatických jevů je podpora mateřského jazyka žádoucí, ale při ostatních činnostech je tento jev nežádoucí. Pro žáky je důležité, aby si jazyk osvojovali v jeho reálné podobě. Jelikož stejně jako mateřský jazyk i jazyk cizí je osvojován nejprve pomocí sluchového vjemu a samotného experimentování s jazykem a až později je možno užívat i jeho psanou formu. Proto by měl být kladen důraz zejména na praktické využívání jazyka a učitel by měl žáka vést k tomu, aby žák přišel na význam daného tématu právě z kontextu probírané látky. Z výzkumu vyplynul znepokojující fakt, že učitelé v průběhu výuky anglického jazyka na základní škole užívají nevhodné množství mateřského jazyka v rámci výuky jazyka anglického. Domnívám se, že to může být způsobeno jak nedostatečnou kvalifikovaností těchto učitelů, tak pocitem, že mohou dětem více pomoci, pokud danou látku vysvětlí v českém jazyce a až poté ji začnou mechanicky využívat v různých činnostech. V neposlední řadě může být důvodem znepokojující fakt, že učitelé českého jazyka využívají proto, že nemají dostatek času a trpělivosti pokusit se danou látku při jejím nepochopení vysvětlit i jiným způsobem za pomoci užití dalších výukových prostředků – vizuální opory, dramatizace a další.

Během pobytu ve škole a vyučování je žádoucí, aby se žák cítil dobře a prožíval kladnou zpětnou vazbu od rodičů, spolužáků a zejména od učitele samotného. Je stěžejní, aby žák zjistil, že úspěch i selhání jsou zcela normální a není nutno se jich obávat. Tento fakt souvisí s tím, zda je učitel schopen vytvořit prostředí, ve kterém žák nebere selhání jako negativní a nebojí se obrátit na učitele i své spolužáky o případnou radu. Pokud je

žák příliš kritizován a upozorňován na chyby, pak může být značně demotivován k dané činnosti. Tento jev může do značné míry ovlivnit i jeho vztah ke škole a jejímu prostředí. Výzkum ukázal, že převážně pedagog má vliv na vytvoření negativního vztahu k hodinám anglického jazyka. Především svým působením v rámci výuky, nepřiměřenému reagování a vytvoření negativního pocitu u žáků, kteří se následně bojí jakkoli s pedagogem jednat, a to i ve chvílích, kdy danou látku nechápou nebo si s něčím neví rady.

S tím souvisejí i pocity během zkoušení. Pokud jsou žáci často vystavováni strachu, v našem případě se jednalo o strach ze samotného pedagoga, pak je jasné, že se tento pocit znásobí v případě testování, a to jak ústního, tak i písemného. Toto není ovlivněno pouze chováním pedagoga, ale i strachem z neúspěchu a případného zesměšnění před spolužáky. Z neustálého testování a zkoušení, na které je výuka ve školách zaměřena, mají žáci vytvořeno očekávání neustálého hodnocení. Při realizaci rozhovorů s informanty byl tento jev zcela zřejmý, jelikož všichni dotazovaní se před rozhovorem ptali, „zda se jedná o zkoušení a bude to nějakým způsobem známkováno“. Dále se obávali špatné odpovědi, i když byli ujištěni o tom, že v rozhovoru nemohou říct nic špatně a hodnocení za to nebudou. Jejich přesvědčení pravděpodobně úzce souvisí s postojem dnešního školství, které je zaměřeno jen na jednu správnou odpověď bez tolerance selhání.

Informanti mají strach jak ze samotného zkoušení, tak i z hodnocení jejich výkonu. Jak bylo objasněno během rozhovorů, obávají se jak špatné známky a zpětné vazby od rodičů, tak i posměšné reakce spolužáků. Není to však jen o špatné známce, ale i o vlastním pocitu z hodnocení, které jim není nikterak objasněno. Nedostatečné vysvětlení hodnocení je pro žáky demotivující, jelikož se nemohou z chyby ponaučit a případně ji opravit.

Z rozhovoru se studentkami učitelství je velmi znepokojující, že výuka anglického jazyka na základní škole probíhá stále stejným způsobem a přístup pedagogů se nikterak nezměnil. Bohužel negativní zkušenosti s výukou anglického jazyka nekončí s ukončením povinné školní docházky, ale negativní postoj si jedinec s sebou nese dále do života a dalšího vzdělávání, což potvrzují informantky ze strany studentek. Negativní zkušenost provází strach z praktického užívání anglického jazyka a osobního přesvědčení z nekompetentnosti k pedagogickému působení v rámci vyučovacího procesu, konkrétně vedení hodin anglického jazyka. V závěru rozhovoru sdělily svou představu o vlastním

pedagogickém působení. Samy jsou si vědomy, kde je původ jejich vlastního negativního postoje k jazyku. Doufají, že ony budou pro žáky v rámci vzdělávání podporou a nebudou vyvolávat negativní pocity. Na této představě jsme se s informantkami jednomyslně shodly.

S ohledem na mou osobní zkušenost mohu bohužel tato fakta potvrdit i ze své zkušenosti s výukou anglického jazyka na základní škole. Vztah k anglickému jazyku se v průběhu let proměňoval, nejprve jsem se s anglickým jazykem setkala v rámci zájmových aktivit, přičemž pro mě byl zábavou, jelikož byla výuka koncipována formou hravých aktivit. Na základní škole se již vztah k anglickému jazyku proměnil, a to především z důvodu špatného přístupu pedagoga, jelikož jsem nezažila pocit úspěchu a podpory. Toto se prohloubilo při výuce na druhém stupni, kde pedagog volil nevhodná témata ke zpracování, tato témata neodpovídala schopnostem žáků v daném ročníku. V rámci vzdělávání na střední škole nemám pocit, že bych se dozvěděla mnoho nových věcí, hodiny byly z části využity jako třídnické hodiny a v části výuky anglického jazyka šlo zejména o prostudování témat k maturitní zkoušce. V průběhu vysokoškolského vzdělávání jsem byla seznámena s přístupy, které jsem doposud nepoznala a pokud by byly využívány v průběhu mého vzdělávání, myslím si, že úroveň výuky anglického jazyka by byla na vyšší úrovni.

Diplomová práce byla především přínosná pro mě jako budoucí učitelku na prvním stupni základní školy. Ze zjištěných dat se mohu ponaučit a předejít negativním vlivům ve výuce anglického jazyka. Dále by tato práce mohla být přínosem pro budoucí i stávající pedagogy, diplomová práce jim dá náměty se zamyslet nad svou praxí a možnosti předejít negativním vlivům. Výzkum této práce by mohl být dále rozšířen na různé věkové kategorie a vyučování předměty. Práce by mohla být použita pro další výzkum. Tato práce by mohla být zajímavá i pro širokou veřejnost, která by měla zájem o pedagogické vědy a téma anglického jazyka, a především jeho výuky na základní škole.

Na závěr diskuse bych ráda shrnula a porovнала zjištěná data od žáků základních škol a studentek učitelství na Pedagogické fakultě.

- 1) Výuka anglického jazyka nejčastěji začíná ve třetím ročníku základní školy,
- 2) Obliba anglického jazyka je spíše průměrná,
- 3) Žáci se na výuku anglického jazyka převážně těší,
- 4) Pedagog v průběhu hodin využívá více český jazyk než anglický,
- 5) Žáci nemají strach z anglického jazyka, ale především z neúspěchu a pedagoga,
- 6) Ověřování znalostí probíhá ve větší míře formou písemných testů,
- 7) Žákům nebývá hodnocení podrobně vysvětleno,
- 8) Žáci se bojí v případě potřeby zeptat pedagoga z důvodu jeho nepřiměřené reakce nebo reakce spolužáků,
- 9) Skupinová práce dodává pocit bezpečí a možnosti zažít úspěch,
- 10) V rámci výuky jsou užívány převážně učebnice a pracovní sešity a další pomůcky jsou využívány jen zřídka,
- 11) Motivace ke znalosti anglického jazyka je především z důvodu cestování.

Po porovnání dat se odpovědi velmi často shodují i přesto, že informace o výuce anglického jazyka, které byly zjišťovány jsou v rozmezí až 15 let. Myslím si, že toto zjištění je znepokojující, a to zejména z důvodu preference množství probrané látky nad praktickým užíváním znalostí a jazyka samotného. Hlavním faktorem, proč neměli a nemají žáci výuku anglického jazyka v oblibě je přístup pedagoga. S tímto souvisí i nespokojenost s hodnocením v rámci výuky, a to z důvodu nedostatečné zpětné vazby.

7 ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se snažila poukázat na aspekty ovlivňující vývoj vztahu žáka k výuce anglického jazyka v průběhu vzdělávání. Snažila jsem se zjistit příčiny především negativního postoje k anglickému jazyku z důvodu mého zájmu o toto téma.

Na znepokojující fakt jsem narazila na počátku realizace výzkumu, kdy jsem oslovovala žáky, zda by byli ochotni odpovědět mi na pár otázek týkajících se jejich výuky anglického jazyka. První reakcí byl až viditelný strach, že za odpovědi budou hodnoceni a obávali se špatné odpovědi, přičemž byli ujištěni, že žádná odpověď není špatná, že chci jen zjistit, jak probíhá výuka anglického jazyka v rámci jejich vyučování. Tento způsob reakce přisuzuji k neustálému a opakovanému hodnocení jakéhokoli výkonu žáku, který vede k tomu, že se žák obává vyjádření vlastního názoru. Další obavou žáků bylo, zda jejich odpovědi budou poskytnuty učitelům, což dle mého názoru poukazuje na vztah žáka k pedagogovi.

Anglický jazyk je v rámci výuky vnímán žáky odlišně, z výsledek spíše ukazují, že mají žáci k anglickému jazyku negativní postoj. Tento fakt je dán především přístupem pedagoga k žákům při výuce anglického jazyka. Domnívám se, že je to způsobeno volbou organizace výuky, kdy si pedagog dává za cíl projít látku celé učebnice místo osvojení praktické znalosti jazyka. V průběhu vyučování anglického jazyka je stále ještě velmi často využíván český jazyk, a to zejména z důvodu snahy zpřístupnit probíranou látku všem žákům, toto může být i z důvodu nejistoty pedagoga v anglickém jazyce a zrychlení vysvětlování, což dle mého názoru může být kontraproduktivní tím, že si žák neosvojí problematiku vyučované látky pevně. Bohužel se stále ještě vyskytují případy, kdy v potřebě porozumění učitel nevynaloží patřičný zájem a nesnaží se žákům učivo zprostředkovat pomocí užití jiných učebních materiálů např. obrázky, pracovní listy či zábavnou formou výuky. Domnívám se, že je velmi důležitá příprava, pečlivá organizace výuky, která by měla být volena tak, aby pedagog střídal činnosti a tím podněcoval zájem a udržoval pozornost žáků. Toto by mohlo být obohaceno různými metodami či pomůckami a formami vyučování. Pomůckami můžeme chápat i využívání IT techniky, která je pro žáky přitažlivá, ale je nutné zvolit vhodnou míru jejího využívání v průběhu vyučování. Ověřování znalostí v průběhu hodin anglického jazyka probíhá především písemnou formou, což nevnímám jako ideální variantu, zejména z hlediska principů osvojování jazyka, a to jak mateřského, tak cizího. Na počátku osvojování cizího jazyka

je nutné, aby pedagog byl žákům vhodným mluvním vzorem a podporoval je v praktickém využívání jazyka. Z výzkumu vyplynulo, že žákům chybí zpětná vazba. Co se týče hodnocení, žáci mnohdy neví, proč dostali danou známku, co udělali špatně a na co se zaměřit při přípravě na další testování. Pedagog by měl umět citlivě zvolit vhodné metody a formy hodnocení, přičemž by měl brát ohled na psychiku dítěte. Vztah k vyučovacím předmětům je ovlivněn také úspěšností v průběhu vyučování. Pro každého jedince, a to jak ve vyučovacím procesu, tak mimo něj, je důležité zažít pocit úspěchu, který je motivující k další činnosti a vzdělávání. Proto by měl pedagog umět ocenit i malé pokroky, a především snahu žáků.

Zjištěná data od žáků základních škol i od studentek školy vysoké se shodují. Stěžejní bylo zjistit, zda se ve výuce anglického jazyka v průběhu let něco změnilo, co by přispělo k tomu, aby byl vztah k anglickému jazyku lepší. Zajímavým zjištěním ze stran studentek bylo, jakým způsobem jejich zkušenost s anglickým jazykem na základní škole ovlivnila jejich další vzdělávání a zejména jejich postoj k anglickému jazyku z hlediska budoucího pedagoga. Studentky uvedly, že staví zejména užívání praktického jazyka jako prioritu před psaným projevem, dále je pro ně důležitý vlastní rozvoj a přívětivý přístup k žákům během výuky.

Výzkum byl zaměřen pouze na anglický jazyk, ale rozhodně by bylo velmi zajímavé porovnat oblíbenost jednotlivých vyučovacích předmětů s ohledem na psychiku a úspěšnost žáků na základních školách.

Z výsledků výzkumu je pro mě důležité zjištění, že žáci nemají negativní vztah k jazyku samotnému, ale spíše k pedagogovi a jeho přístupu k výuce. Ráda bych se tímto pro svou budoucí praxi ponaučila a doufám, že budu v rámci mého pedagogického působení pro žáky oporou a přínosem pro jejich vzdělávání.

8 SUMMARY

The thesis deals with development of the learners' relationship to English in the course of education. It focuses on learners' needs and developmental psychology, particularly development of thinking, memory, speech and acquisition of a foreign language. The thesis also deals with teaching of foreign languages and its principles, methods and objectives. Last but not least, it describes the effect of emotions on language acquisition and on motivation in the educational process.

The objective of the practical part was to find out about the relationship of schoolchildren to the English language at elementary schools and about factors that affect it. Another objective was to map experience with teaching of English, particularly its organization, evaluation and use of teaching materials. Necessary data were obtained from structured interviews with children attending an elementary school and with students of the teaching profession for the first level of elementary schools.

The thesis research focused on two target groups of respondents: the first target group consisted of eight children attending different grades of an elementary school. The second target group consisted of students of the teaching profession for the first level of elementary schools. The research interviews with the children involved seventeen questions in four sections:

- 1) Learner's relationship to the English language,
- 2) The process of teaching of the English language,
- 3) Testing and exams in the teaching process
- 4) The child's psyche in the educational process – specifically in the course of English language classes.

The second part of the research was based on interviews with students who are in the fifth year of study to become teachers at the first level of elementary schools and who will start their careers in the next school year. This part also contained seventeen questions in three sections:

- 1) Teaching of English in primary education,
- 2) Development of relationship to the English language,
- 3) Attitude of the future teacher to teaching of English.

I have selected the topic primarily due to my own experience with teaching of English and as I found out that my experience was similar to those of my peers. It was particularly my negative experience, not only with the teaching but also with the attitude of teachers.

After conducting and evaluating the interviews with both the groups of respondents I discovered coincidence in several points. The first one was that teaching of English at elementary schools mostly starts in the 3rd grade. Popularity of English on the scale from 1 to 10 ranges most frequently around 5 indicating that English is not very popular. There was also a related question about whether the children look forward to their English lessons. Most of them said they did which is surprising with regard to the low popularity of the subject. Further, I found out that Czech is used more than English in the course of teaching of English. The reason behind that approach is to facilitate understanding, however, it also limits acquisition of English in its practical use. Learning of the English language is often accompanied by fear of failure and fear of the teacher's approach. Children are mostly tested in writing which can verify their knowledge of the written form of language, however, the spoken language and practical language skills are rather neglected. The testing is closely connected with the evaluation. Children are given grades from 1 to 5 but this does not provide them with explanation of their mistakes or opportunity for self-reflection and improvement. According to my respondents, teachers are not very empathic or helpful which results in fear of the teacher and of his/her response to mistakes. Consequently, children in the teaching process do not feel safe and they lack sufficient support from the teacher. Children prefer working in groups, primarily because they can divide activities and experience success. A particularly valuable finding is that more additional teaching materials have been used, including the use of modern technologies, various worksheets and visual materials. Despite the average relationship to the English language, children still feel motivated to learn it. The key motivation for them is to be able to communicate in foreign countries.

The obtained results are useful for my future teaching practice. I would like to become a teacher who is able to support and motivate children to learning as such. Based on the obtained data and my own experience I believe that in my teaching practice I should focus more on spoken language and acquisition of practical skills in the language use.

9 BIBLIOGRAFIE

BETÁKOVÁ, Lucie, Eva HOMOLOVÁ a Milena ŠTULRAJTEROVÁ. *Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-486-7.

BRUMFIT, Christopher, Jayne MOON a Ray TONGUE, ed. *Teaching English to children: from practice to principle*. London: Collins ELT, 1991. ISBN 0-00-370288-X.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

- KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
- PEKRUN, Reinhard, Thomas GÖTZ, Wolfram TITZ, Raymond P. PERRY, 2002. *Positive emotions in education*. In: FRYDENBERG, Erica, ed.. *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*. Oxford:Oxford University Press, pp. 149-173.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Přeložil František JIRÁNEK. Praha: Portál, 1999. Studium (Portál). ISBN 80-7178-309-9.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.
- RICHARDS, Jack C. a Willy A. RENANDYA. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. 5th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. ISBN 978-0-521-00440-4.

ROGGE, Jan-Uwe. *Výchova dětí krok za krokem*. Praha: Portál, 2007. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-249-2.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SCRIVENER, Jim. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. 2nd ed. Oxford: MacMillan, 2005. ISBN 978-1-4050-1399-4.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

STUHLÍKOVÁ, Iva, Ludmila PROKEŠOVÁ, Milada KREJČÍ, Yvona MAZEHOVÁ a Jana KOUŘILOVÁ. *Zvládnutí emočních problémů školáků*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-534-2.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha, Česká republika: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-943-7.

10 SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Tabulka 1 - Obecné informace o informantech	33
Tabulka 2 - Průběh výuky anglického jazyka.....	38
Tabulka 3 - Obsah testů	40
Graf 1 - Škála oblíbenosti anglického jazyka u žáků.....	36
Graf 2 - Jak moc máš rád/a hodiny anglického jazyka?	37
Obrázek 1 - žák a výuka anglického jazyka na základní škole.....	35
Obrázek 2 - Průběh výuky anglického jazyka	38
Obrázek 3 - Testování a zkoušení v průběhu vyučování anglického jazyka	40
Obrázek 4 - Dítě a jeho psychika ve vzdělávacím procesu při hodině anglického jazyka	42
Obrázek 5 - Angličtina v rámci vzdělávání na základní škole	44
Obrázek 6 - Vývoj vztahu k anglickému jazyku.....	46
Obrázek 7 - Postoj budoucího učitele k výuce anglického jazyka	47

11 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Otázky pro žáky základních škol

Příloha č. 2 – Otázky pro studentky oboru učitelství

Příloha č. 3 – Vypracované otázky s I.6 (z řad žáků)

Příloha č. 4 – Vypracované otázky s I.11 (z řad studentů)

12 PŘÍLOHY

Příloha č.1

Otázky pro žáky základních škol

- 1) Jak moc máš rád/a angličtinu?
- 2) Jak dlouho máš anglický jazyk?
- 3) Těšíš se na hodiny angličtiny? Proč?
- 4) Jakým jazykem mluví v hodinách pan/í učitel/ka?
- 5) Kdy česky, kdy anglicky?
- 6) Jak rozumíš pokynům v hodině a je něco, co ti pomáhá porozumět?
- 7) Je něco, z čeho máš v hodinách obavy? Proč?
- 8) Jakou formou probíhá zkoušení?
- 9) Máš pocit, že všechno umíš ze školy?
- 10) Máš na práci dost času?
- 11) Jak se cítíš při zkoušení?
- 12) Jak probíhá hodnocení?
- 13) Jak se cítíš, pokud něčemu nerozumíš?
- 14) Bojíš se zeptat, pokud nerozumíš?
- 15) Zeptáš se raději paní učitelky nebo kamaráda?
- 16) Kdy se cítíš při hodině nejlépe?
- 17) Proč bys chtěl/a ty sám/sama umět anglicky?

Příloha č. 2

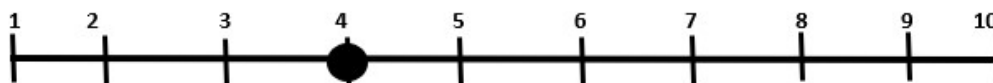
Otázky pro rozhovor se studentkami

- 1) Od jakého ročníku máš anglický jazyk?
- 2) Jaká byla obliba hodin angličtiny?
- 3) Jak ses v hodinách cítila?
- 4) Jakým jazykem učitel při výuce mluvil?
- 5) Rozuměla jsi všemu, pokud mluvil anglicky?
- 6) Jaké to bylo, pokud jsi nerozuměla?
- 7) Jak probíhalo zkoušení?
- 8) Jak ses při zkoušení cítila?
- 9) Jaké výukové materiály jste používali?
- 10) Jak je to s postojem k anglickému jazyku nyní?
- 11) Co vyvolalo změnu?
- 12) Jak se cítíš, když používáš anglický jazyk?
- 13) Jak se změnil přístup k anglickému jazyku v průběhu let?
- 14) Jaký je to pocit, když víš, že budeš učit angličtinu?
- 15) Cítíš se na učení připravena?
- 16) Jak vlastní zkušenost ovlivnila tvůj vlastní postoj jako učitele?
- 17) Co ty od sebe očekáváš?

Příloha č. 3

Vypracované otázky s I.6 (z řad žáků)

1) Jak moc máš rád/a hodiny anglického jazyka?



Proč čtyři?

„Protože paní učitelka v pátý třídě hodně nevysvětlovala, hlavně jela pořád dopředu. Jako když někdo nestíhal, tak to byl jeho problém. A že když si nerozuměl slovíčku, tak prostě... na to jako ...nechtěla to opakovat a řekla, že je to zase tvůj problém.“

2) Od jaké třídy máš angličtinu?

„Od první. Jako ono to bylo povinný i nepovinný. V první třídě to bylo nepovinný. Mohlas tam chodit i ne, ale muselas mohlas. Ale ona tam chodila stejně celá třída. Od druhý už byla povinná“

3) Těšil ses na hodiny angličtiny?

„Jo. Na ty, kdy sem chodil od tý první prostě, tak to bylo v pohodě, protože jsme měli jinou učitelku.“

A od té druhé, kdy to bylo povinně?

„Jo. To taky až do čtvrtý.“

A co se v páté třídě změnilo, že ses přestal těšit?

„Protože vyměnili nám učitelku. Ona přišla z jiný školy. No, jako já sem se těšil jo, ale když byla první hodina a měli jsme s ní bejt, tak ona každou hodinu přerušila, protože ty děti, který neposlouchaly, tak jsme měli celou hodinu jenom kázání.“

4) A jak paní učitelka v hodinách mluvila? Anglicky?

„Anglicky.“

A jenom anglicky?

„Víc mluvila anglicky. Když sis chtěl dojt na záchod, tak si to musela říct anglicky.“
(v 5. třídě)

5) A kdy mluvila česky?

„Jenom když no, jenom, když ona nám něco diktovala, diktovala nám i anglicky, ale to jenom trošku. Normálně to psala na tabuli. A pak, když jsme měli nějakou básničku, tak nám jí přeložila. My jsme jí vůbec nikdo nerozuměl.“

A pokud jste potřebovali něco vysvětlit?

„Jo, když jsme řekli, že něčemu nerozumíme, tak jo. Ale když to bylo hodně často, tak nám to nedělala.“

6) A pokud mluvila anglicky, rozuměl jsi jí?

„Ne.“

A bylo něco, co ti pomohlo porozumět tomu, co říká?

„No koukl sem k sousedovi, co dělá.“

A pokud se tě na něco ptala?

„No to sem se jí normálně zeptal, jestli by mi ... že tomu nerozumím a ona mi to vysvětlila.“

Česky ti to vysvětlila?

„Jo.“

A nesnažila se vám to třeba paní učitelka vysvětlit nějak jinak, nebo použít obrázek pro nové slovíčko?

„Ne. Ona nám řekla to nové slovíčko třeba: třeba slona, a řekla: *elephant je slon*. Anebo nám ukázala obrázek v knížce.“

A na co ses těšil?

„No, že to bude jako ve čtvrté třídě, kdy jsme měli paní učitelku, tak ona to s náma udělala rychle na začátku, a pak na konci jsme nemuseli nic moc dělat, protože jsme to všechno probrali a mohli jsme koukat na anglický filmy.“

Ve čtvrté třídě?

„Ne počkej... ještě jsme jí měli v pátý. Ale ne počkej no ve čtvrtý jsme koukali. Nám pustila jenom kousek třeba anglicky, a pak to zase přešla na češtinu. A my jsme měli papír a mohli jsme vyplňovat z toho.“

Jako z toho filmu jste vyplňovali nějaký pracovní list v angličtině?

„No jo. Třeba čtvrtku nám pustila v angličtině a pak jsme to sledovali v češtině.“

Takže to vypadá, že jste se angličtinu moc neučili.

„Ne (*smích*).“

A v páté? To ses na něco těšil?

„Ne. To už sem věděl, že to bude nuda.“

Jako že se budeš muset učit nebo proč nuda?

„Protože jsme tu učitelku už viděli. V pátý pak to už jsme věděli, že to nebude zábava... Že to s tou učitelkou už nebude moc dobrý.“

7) A je něco, z čeho jsi měl strach v hodinách angličtiny?

„Ne. Jenom po celém roku mi pořád vyhrožovala, že dostanu trojku. A já sem jí říkal, že je to divný a ona mi řekla, že ne. Takže jsem málem dostal trojku z angličtiny, ale pak ne. Ale měl jsem stejné známky jako předtím a na hlavním vysvědčení mi dala dvojku.“

A víš proč?

„Ne, to nevím. Známky byly v pohodě.“

A toho ses bál, té trojky?

„Jo. Protože jinak bych měl samý.“

A zkoušela vás paní učitelka?

„Ano, ale hlavně na papíry.“

8) A z čeho vás zkoušela?

„Ze slovíček. Ona nám řekla, že prostě zezadu z učebnice jsou takový ty slovíčka, tak že se máme tenhle odstavec celý naučit, a že to bude v testu. No tak jsme se to naučili, a pak nám dala jako malý testový sešitý a do toho nám vypsala, dala nám papírek a tam byly všechny ty slova anglicky a měli jsme je přeložit do češtiny.“

Takže jste anglická slovíčka překládali do češtiny?

„Jo, a pak jsme to měli třeba i naopak.“

A ještě nějak Vás zkoušela, kromě testů ze slovíček?

„Ne.“

A testy jste psaly? Jak vypadaly?

„Třeba ten velký to bylo jako na normální papír.“

A tam byla zase slovíčka na překlad...?

„Měl jsem slovíčka přeložit, věty přeložit...“

České věty?

„Ne anglické věty třeba přeměnit na otázku nebo zápor. Tam třeba bylo *I* a měla si doplnit *am*. A pak přivlastňovací, jako *She has...*“

11) A při zkoušení, jak ses cítil?

„Blbě.“

Proč?

„No, protože sem věděl, že z toho dostanu tři. Sem se neučil. Jako strach sem neměl, jen sem věděl, že sem se málo učil no... ale zvládl sem to na dva.“

A u těch velkých testů?

„No to sem hodně opisoval. No děti hodně opisovaly, protože je to tak učitelka nenaučila.“

9) Takže nemáš pocit, že to, co bylo v testu by paní učitelka vysvětlila a ty jsi to uměl ze školy?

„Ne, že mě ta ... že mě to nenaučila učitelka, ale naučil sem se to doma a na doučování hlavně. Protože hodně dětí to pak třeba nezvládalo.“

A co paní učitelka, když viděl, že vám to nejde?

„Nic vykládala dál no. I psala rychle.“

A jak ti t přišlo?

„No blbý. Protože málem půlka třídy neuměla anglicky.“

10) A máš pocit, že jste měli dost času třeba?

„No měli jsme dost času myslím, akorát úplně v pohodě, že mi zbyl i čas na kontrolu.“

A myslíš si teda, že paní učitelka chvátala, když jsi říkal, že jste to nepochopilo?

„Jo přesně.“

A pomohlo by ti třeba, kdyby to lépe vysvětlila nebo se nad tím déle pozastavila?

„No určitě.“

12) A když jsi dostal oznámkovaná ta slovíčka, vysvětlila ti třeba paní učitelka, co jsi tam měl špatně?

„Jo to jo. Co sem měl červený a nerozuměl sem proč to tam udělala, tak sem si za ní došel a ona mi to vysvětlila.“

A jak jsi se potom cítil?

„V pohodě.“

Odnesl jsi si třeba něco do další hodiny?

„Ne. Prostě angličtina.“

A neměl jsi třeba strach?

„Ne proč? Jenom sem se bál, že propadnu z angličtiny no. Jak mi řekla, že na pololetí dostanu trojku, tak sem se bál, že to vyhorším až na pětku.“

A donutilo tě to začít něco dělat?

„Jo. Víc sem se na doučování učil a doma.“

13) A pokud jsi něčemu nerozuměl, jaké to bylo?

„No trapně. Protože jiný děti to věděly.“

Takže jsi se styděl?

„Jo no.“

Nebál jsi se třeba paní učitelky?

„Ne to ne. Spíš před ostatníma sem se styděl.“

14) A bál jsi se zeptat, pokud jsi něčemu nerozuměl?

„Ne, mě to bylo vlastně úplně jedno.“

15) A raději jsi se zeptal paní učitelky nebo spolužáka?

„Radši kamaráda.“

A proč?

„No, protože vedle mě seděla nejchytřejší holka ze třídy.“

A měl jsi pocit, že ti to vysvětlí líp než paní učitelka?

„Jo. A vysvětlila.“

Takže jsi to lépe od ní chápal?

„Jo no, protože u paní učitelky sem další otázku na to nemohl mít.“

Vy jste se mohli zeptat jen jednou?

„Ne, že se jí zeptám a když jí u odpověď nerozumím, tak sem se jí už nemohl zeptat znova.“

Jak to?

„No, když se zeptáš, co je přivlastňovací jméno, ona ti to vysvětlí a ty pak potřebuješ zeptat na to v té větě co řekla, že jí nerozumíš, tak ona nic...“

Neodpověděla ti?

„Ne.“

Proto jsi se raději zeptal kamaráda?

„Přesně. Na kterýho sem mohl mít třeba dvacet otázek a on mi odpověděl.“

16) A kdy jsi se cítil dobře při hodině?

„Při skupinové práci.“

Proč zrovna tam?

„Protože sem se mohl bavit s kámošema. Sem se mohl zeptat.“

Jako že jsi tam nebyl sám a mohl se zeptat?

„No jsme doplňovali všichni společně. To bylo dobrý.“

17) A je něco, proč ty by si chtěl umět anglicky?

„Jo, abych mohl hrát hry s jinýma lidma než Čechama a abych jim rozuměl dobře.“

A co ti pomáhá si lépe zapamatovat slovíčka?

„No mě pomáhá, když poslouchám cizí písničky nebo třeba koukám někdy třeba na seriál přepnu si to do angličtiny a pak si to přepnu do angličtiny.“

A v hodině? Co by pomohlo tomu, aby ty si se cítil tak, že tomu rozumíš ze školy?

„Víc času a kdyby mi to jinak vysvětlila. Nějak zlehčeně. Jela moc rychle a nezastavovala a bylo to složité.“

A teď na nové škole?

„Tam je to super.“

Jak to?

„Úplně mega moc.“

A na škále?

„Mezi osmičkou a devítkou.“

A čím to je, že teď tě to tak baví?

„No, protože ona nám to ukazuje, jako že si vyrábí karty velký a třeba nám jí ukáže a má tam napsaný, jak jsme opakovali *I* a otočila to a má tam *JÁ*.“

Takže máš pocit, že tak nechvátá a lépe ti to teď vysvětlí?

„Jo. A testy nám dává lehký, jako jsou to zase slovíčka...“

A myslíš, že jsou lehké nebo to umíš ze školy?

„Umím to z tý školy. A dává nám zase slovíčka z učebnic.“

A zkouší vás?

„Jo ústně.“

A jak to probíhá?

„No má třeba učebnici a vezme dva z té lavice a měli jsme se naučit rozhovor a ona otevře učebnici, jsou tam dvě kartičky kluk a holka a mají tam rozhovor. A ten jsme se měli naučit. A mohli jsme koukat do kartičky, když se nás zeptala, kolik nám je, tak jsme koukli do kartičky, a pak jsme to měli říct. Takže normální rozhovor.“

A jaké to bylo takhle před třídou?

„V pohodě.“

A bylo to tím, že jsi tam byl s kamarádem?

„NE i sám, když jsme recitovali sem se nebál.“

Takže se nebojíš mluvit v angličtině?

„Ne.“

A povídáte si s paní učitelkou v angličtině?

„No ona nám to řekne anglicky a pak hned česky.“

A není to až potom, co vidí, že tomu nerozumíte?

„Ne, ona nám to řekne vždy. Jako řekne anglicky a pak česky, jako když vidí, že tomu nějaký nerozumí. Když třeba řekne stranu a cvičení, tak když vidí, že to někdo vzadu nechápe, tak to řekne.“

Ještě jiný rozdíl mezi pátou třídou a šestou, a tím, že tě to baví?

„No lepší učitelka, příjemnější. A že máme jako učebnici na dva roky.“

Takže nemáš pocit, že chvátáte?

„Jo, takže nemusíme vůbec chvátat.“

A jak to bylo v páté?

„No tam měla dvě knížky a ty jsme museli probrat.“

Museli?

„No, jako že nemuseli, ale musela to udělat, že jo. Vždyť to má v té práci. Musela to prostě udělat tu učebnici, aspoň půlku jsme museli.“

Příloha č. 4

Vypracované otázky s I.11 (z řad studentů)

1) Od jakého ročníku jsi měla angličtinu?

„Od třetí třídy.“

2) A měla jsi ráda angličtinu? Kdybys měla škálu, kde byla 1 nejhůř a 10 nejlíp. Kam bys dala angličtinu na základní škole?

„Na té základce tak čtyři pět.“

Proč čtyři pět?

„No nebylo to úplně ideální.“

3) V čem to nebylo ideální, když se na to podíváš teď zpětně?

„Tak jednak se nám mělnili učitelky pořád. Tu, co jsme měli ve třetí třídě, tak ta byla super. Ta s námi dělala pořád nějaký hry, písničky jsme se učili, bylo to celkově super. Akorát právě v té třetí třídě, když s tím člověk začíná, tak nerozumí vůbec nic, takže... ale bylo to fajn, atmosféra byla fajn. No a pak jsme teda dostali jinou paní učitelku. Tam už to tak fajn nebylo.“

Jak to?

„No přestali sem si hrát... to byla nějaká čtvrtá třída mám pocit. A začali jsme psát, číst s učebnicí. Psát testy.“

Ve třetí třídě jste nepsali testy?

„No asi jo, ale bylo to takovou tou hravou formou s obrázky, a to děti baví.“

No a když jste četli, tak jste tomu rozuměli? Nebo jak to paní učitelka ve čtvrté třídě dělala?

„No, my jsme měli v učebnici texty a ty jsme prostě měli číst nahlas. Každý třeba jednu větu. A tam bylo pro mě spojeného dost stresu. Já jsem byla nervní dítě. Takže pro mě byl velký stres, že to nepřečtu správně, že to přečtu jinak. A pokaždé, když mě paní učitelka opravila, tak to byla známka toho, že to neumím.“

Takže pokud jsi udělala chybu v tom, jak jsi četla, tak tě hned paní učitelka opravila.

„Jo, na tu správnou výslovnost. Takže to bylo dost stresující z tohoto pohledu. Potom samozřejmě, že jsme tomu nerozuměli tomu textu, někdy. Takže, když jsme to potom překládali a paní učitelka vyvolávala, tak to nebylo úplně hezký.“

A jak jste to mohli překládat, když jste tomu nerozuměli. To to paní učitelka ve finále překládala za vás ne? A akorát vás stresovalo to, že vás vyvolávala.

„Jo.“

4) +5) A jak mluvila paní učitelka?

„První paní učitelka, ta mluvila tak půl na půl, anglicky a česky. Vždycky začala anglicky a mám pocit, že to potom překládala. Myslím, že když jsme se ptali, tak nám to říkala česky. A druhá paní učitelka, ta mluvila převážně česky, bych řekla. Asi když po nás něco chtěla a když mluvila anglicky, tak to automaticky překládala hned.“

6) A jaké to bylo, pokud jsi nerozuměla, jako pro dítě?

„No další stres, protože když tomu nerozumíš a paní učitelka už to teda řekla dvakrát anglicky a nedej bože, že to řekla i česky a ty jsi pořád nerozuměla tomu, co máš dělat. Tak ten pocit zvednout ruku a zeptat se paní učitelky, když to dítě ví, že paní učitelka to nebere úplně dobře, že si myslí třeba, že nedáváš pozor, neděláš, co máš nebo to děláš schválně. Takže to nebylo zrovna moc dobrý.“

7) Ještě mě tak napadlo, co testy nebo zkoušení na základní škole?

„Tak na základce si nejvíc pamatuju ten druhý stupeň. Tam byly testy a testy na slovíčka a zkoušení.“

A jak to vypadalo?

„No vypadalo to tak, že jsme dostali nadiktovaný slovíčka česky a museli jsme to přeložit. Ale museli jsme to přeložit přesně tak jak to bylo v učebnici a žádná jiná forma se neuznávala. Takže, když se to slovíčko pokusil člověk říct jinak, tak se to stejně neuznávalo.“

A bylo to vůbec k něčemu?

„Tohle vůbec k ničemu právě. Protože, když už se to člověk pokusil vymyslet jinak a dal si s tím tu práci, tak už to bych ocenila. Že to řekne, ne jak je to v slovníčku v konkrétní lekci, ale slovíčko, které je o dvě lekce nazpátek, ale vyjadřuje to samé, tak už to bych ocenila. Když bych tedy psala takové testy, což není úplně. Rozhodně bych to nepsala touhle formou.“

8) Co to v tobě vyvolávala, že jsi si jistá, že takhle ne.

„No, protože u toho byly hodiny strávené doma nad slovníčkem. Kdy i třeba maminka mi četla slovíčka česky a já jsem je musela říkat anglicky. A pod tím slovíčkem jsem si vůbec nic nepředstavila. Občas jsem se to učila tak, jak se to píše, a i jsem to tak četla, protože to bylo jednodušší si to zapamatovat. Takže tenhle styl bych úplně vypustila. A když už psát slovíčka, tak do nějakého obrázku, něco popsat, aby si to dítě představilo pod tím přesně to, co má. Ale spíš formou rozhovoru bych to dělala. Protože aby se to dítě naučilo tu výslovnost. Ale zase ne takové to české slovíčko, jak se to řekne, české slovíčko, jak se to řekne. Ale zase formou nějakého rozhovoru. Řekni mi, já nevím... jak vypadá tvoje maminka. Tak dítě popíše nějak vzhled, a ne se ptát, jak se řekne nos.“

A to zkoušení? To bylo jak? I ústně? Tak slovíčka?

„No hrozné. To jsem byla před tabulí a paní učitelka, později pan učitel na tom druhém stupni se prostě ptal. Řekl slovíčko a ty jsi ho musela vymyslet.“

A jaké to, pro tebe jako pro dítě, bylo?

„Příšerný. Příšerný. Ten pocit, ono většinou ti spolužáci pozor nedávají. Ale ten pocit, že by mohli zrovna všichni poslouchat, a to dítě ten pocit má, že zrovna všichni se na něj dívají, všichni ho poslouchají a všichni se mu budou smát, když to udělá špatně. To byl teda můj pocit.“

Takže velký stres?

„Ano, hodně, hodně velký stres. Potom jsme psali testy písemně a pro dítě, které vůbec neví, co se děje, proč se to tak dělá, co vlastně tímhle způsobem říkáme, proč to píšeme takhle, a ne jinak a co to slovíčko znamená, to byl další stres. A já jsem sice nikdy neměla špatné známky... no horší než tři třeba, i když jsem teda vůbec nevěděla o co jde. Já jsem vždycky opisovala ty příklady. Vždycky bylo zadání a pod tím ten příklad, jako to má vypadat a já jsem to prostě jen opsala a akorát jsem tam změnila ta slovíčka. No a občas tam třeba byla třetí osoba a tu sem nezměnila, že jo, protože jsem nevěděla proč. Takže tam byla chyba, ale jinak takhle jsem to dokázala nasimulovat, jako že tomu vlastně rozumím.“

10) A jak je to teď s tebou a angličtinou. Změnil se nějak tvůj postoj?

„Určitě. Teď mám angličtinu moc ráda.“

11) A co to vyvolalo?

„Největší změna tam byla na střední škole. Kdy jsme přestoupila na jinou školu, kde začínali angličtinu úplně od začátku. A já, jak jsem byla už trošičku promořena z těch ostatních paní učitelek, tak jsem něčemu rozuměla. Tudíž jsem se chytla. Paní učitelka na nás mluvila anglicky převážně.“

A to jsi vnímala jako pozitivní?

„Vnímala jsem to pozitivně. Z paní učitelky nešel strach. Mluvila převážně anglicky, když jsme tomu třeba nerozuměli, tak se to pokoušela vysvětlit jinak anglicky. A my jako třída jsme věděli, že když tomu nebudeme rozumět ani potom a zeptáme se, tak nám to vysvětlí znovu. Česky. Takže tam nastal ten zlom, kdy jsem se začala opravdu učit, a nejen opisovat a opakovat, co kdo říkal.“

12) A je ještě něco, co tě dostalo až tam, že máš tu angličtinu ráda a ráda mluvíš anglicky? Nebojíš se mluvit anglicky?

„No teď už ne. Ale myslím, že je to hlavně tím, že vím, co říkám. Že už vím, jak se vyjádřit a když náhodou nevím, tak to řeknu jinak. A největší posun filmy a seriály a titulky. Já jsem nebyla zrovna společenský dítě, takže jsem si fakt ráda sedla k tomu seriálu, k tomu filmu a ráda jsem poslouchala tu angličtinu. Ta se mi moc líbila tehdy. Takže jsem vyloženě poslouchala, porovnávala to s těma titulky, až jsem vlastně byla schopná rozumět tomu sama.“

13) A myslíš si, že se od doby, co ty jsi byla na základní škole něco změnilo nějak? Nebo vidíš tam ten rozdíl ve výuce?

„Nevidím. Mám tu čet doučovat angličtinu holčičku, která chodí ke stejné paní učitelce na základce, jako jsme měli my v té čtvrté třídě. A vidím, že se nezměnilo vůbec nic, možná je to ještě horší. Protože paní učitelka už je starší, že jo. A asi trochu vyhořelejší. Takže nevím možná, právě teď když budou mladší učitelky vycházet ze škol, takže tam to bude trochu lepší. Ale ty starší. Ty, které učily už v době, kdy jsem tam chodila já, tak tam žádný posun nevidím.“

14) A jaké je to pro tebe teď? Vědět, že tu angličtinu budeš učit třeba?

„Trošičku zase stresující. Protože vím, mám ty zkušenosti z toho, jak to vypadalo a vím, že takhle bych to učit neměla, ale měla jsem strašně málo těch lepších příkladů, jak se to dělá. A mám pocit, že budu inklinovat k tomu, to těm žákům vysvětlit česky, aby to pochopili. Doufám, že ze mě teda nebudou mít strach.“

Je to pro tebe důležité, aby z tebe neměli strach?

„Jo. To je asi nejdůležitější. Než aby mluvili anglicky, fakt, aby ze mě neměli strach. Protože, když je ve třídě strach tak nejde do hlavy nic.“

A co ty jsi si, ze své předchozí zkušenosti ze základní školy, vzala do budoucna pro sebe. A může to být špatné i dobré.

„No obzvlášť v té angličtině se na ty žáky nezlobit, že neví, co mají dělat. Protože fakt tomu nemusí rozumět a je lepší čtyřikrát jim to říct, než aby pak nevěděli, co se děje, báli se zvednout ruku a dostávali špatný známky. Čímž je to pak zase odrazuje, že jo.“

Je něco, co tě stresuje na tom, kromě toho, že bys inklinovala k učitelům ze základní školy, z čeho máš strach?

„No, že na mě vybafnou něco, co nebudu vědět. To se stává docela často. Už se mi to taky povedlo. Většinou jsem to dovedla zahrát někam jinam. Třeba, že člověk neví, co to daný slovíčko znamená nebo jak se to čte. Takže mít po ruce slovník no.“

15) A cítíš se na výuku připravená?

„V tuhle chvíli asi bych neměla problém stoupnu si před ty děti a začít učit. Ale trošičku nevím, co berou, jak to vlastně berou a jak jim to vysvětlit, tak aby mi rozuměly, když bych na ně mluvila. Takže dokud si to nevyzkouším, tak nebudu vědět.“

16) A co ty jako učitel bys chtěla udělat pro to, aby ta angličtina byla lepší. Aby ty děti tu angličtinu měli raději. Co ty jako dítě bys v té čtvrté třídě ocenila, abys tu angličtinu měla raději? Co ti chybělo?

„Tak určitě hry, říkanky. To, čím se to dítě naučí nejlíp. Nějakou rytmickou, melodickou povídačku, kde ty slovíčka se učí sami. A potom, když to dítě ví, o čem říká, tak si to líp zapamatuje. Rozhodně si s těma dětma hrát, protože i když už jsou starší, tak jsou to pořád jen děti. A tou hrou to jde prostě nejlíp. To vysvětlování to funguje až později. Až na té střední škole, tam mě to pomohlo, ale já jsem neměla právě ten základ té hry.“

A jak se stavíš k tomu čtení a psaní, zpětně i teď, jako učitel?

„No, tak asi bych nečetla tím stylem, co jsme četli my. Každé dítě po jednom něco přečte, i když vůbec netuší o čem čte nebo jak se to čte. Možná bych nechala paní učitelku, aby to přečetla jako první, s tím, že děti pak opakují, protože už ví, jak se to čte. Možná potom nějaké hádání, o čem by to tak mohlo být. Nebo která slovíčka neznáte. Prostě takovou tou hravější formou, a ne že jde řada dětí po jednom a každé dítě čte a každé dítě překládá. To je hodně stresující. To bych úplně vypustila a myslím, že by se potom od toho odvíjelo i to psaní. Jako zkoušet si, jak se přepisují ta slovíčka, jak se píšou, ale hlavně aby vědělo to dítě, jak se to slovíčko čte.“

Proč je to pro tebe důležité, aby to umělo správně vyslovit?

„Hmm... no, aby nemělo potom strach to slovíčko říct. Aby nemělo strach z mluvení, protože potom, když si to jenom opisuje a neví, jak se to slovíčko čte, tak potom ho nikdy neřekne.“

17) A co ty od sebe, jako od učitele očekáváš? Aby se to změnilo, aby ty děti tu angličtinu měli rádi?

„Podat jim to nějakou formou, aby to to dítě bavilo. Každé dítě chce něco jiného, čímž je to ještě složitější, samozřejmě. Ale zařadit tam asi něco z každého toho okruhu. Zařadit tam nějakou písničku, říkanku. Něco málo si přečíst nebo napsat. Aby si každé to dítě z té hodiny něco odneslo. I kdyby to byl jen pozitivní pocit, že jsme si hezky povídali a já sice nevím o čem, ale bylo to fajn. Tak pořád by to bylo lepší než vědět, že dneska jsme se učili o Anglii a bylo to úplně strašný, protože sem ničemu nerozuměla.“

A teď, když se na to díváš jako učitel, tak co ti do dalo tohle všechno, o čem jsme teď mluvili?

(smích)

„No vůbec, jednak nezkoušet tímhle způsobem ústně. Asi bych si s těmi dětmi jenom povídat, aby to věděly, uměly to říct. Protože, když se to dítě naučí jen nějaký shluk písmenek a bude vědět, že to je nos tak to nedá nic mě ani tomu dítěti. A pro mě je důležitější, aby to dítě vědělo, o čem se bavíme a proč to takhle říkáme. Potom v těch starších ročnících, když už se řeší nějaká ta gramatika, tak co to je, proč tam vlastně píšeme ty apostrofy, proč je tam to s ve třetí osobě. Že to tam není jen pro parádu. Takže by mi šlo hlavně o to porozumění. Já bych asi úplně vypustila tyhle testy, přelož mi tuhle větu a jak se řekne tohle. To mi přijde zbytečný.“