

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

**Analýza výuky anglického jazyka
s materiály Wow!English
na 1. stupni ZŠ**

Bc. Petra Štursová

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Zdeněk Rehtik, Ph.D.

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Zdeňku Rehtikovi, Ph.D. za odborné vedení práce, vstřícný přístup, cenné připomínky a věnovaný čas.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci **Analýza výuky anglického jazyka s materiály Wow!English na 1. stupni ZŠ** vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Zdeňka Rečtíka, Ph.D. Veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Petra Štursová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeněk Rehtik, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Analýza výuky anglického jazyka s materiály Wow!English na 1. stupni ZŠ
Název v angličtině:	Analysis of Teaching English with materials Wow!English at Primary Schools
Zvolený typ práce:	Diplomová práce
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá analýzou výuky anglického jazyka s materiály Wow!English. V teoretické části se zabývá didaktikou cizího jazyka a dítětem z hlediska vývojové psychologie a specifík osvojení cizího jazyka.</p> <p>V empirické části dochází k analýze specifické metody Wattsenglish a jejich metodických kroků. Jsou představeny vytvořené doplňkové materiály do výuky. Pomocí dotazníkového šetření je dosaženo evaluace doplňkových materiálů v praxi.</p>
Klíčová slova:	výuka anglického jazyka, 1. stupeň ZŠ, 3. ročník, Wattsenglish, Wow!Bronze pracovní učebnice
Anotace závěrečné práce v angličtině:	<p>This Diploma Thesis is focused on the Analysis of Teaching English with materials Wow!English at Primary Schools. The Theoretical part of the work is centred on Didactics of Foreign Language and the child in Development Psychology and its specifics of Language Aquisition.</p> <p>The practical part includes the analysis of Wattsenglish Method and its methodical steps. Created additional materials for teaching with Wow!English</p>

	are introduced. Through the questionnaire survey is achieved the evaluation of these additional materials.
Klíčová slova v angličtině:	Teaching foreign language, Primary School, 3rd grade, Wattsenglish, Wow!Bronze class book
Přílohy vázané v práci:	Příloha obsahuje dotazník a doplňkové materiály (MATCH IT, Domino, ODD ONE OUT).
Rozsah práce:	90 stran + přílohy
Jazyk práce:	český

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení:	Petra ŠTURSOVÁ
Osobní číslo:	D19786
Adresa:	Na Honech 1831, Tišnov, 66601 Tišnov 1, Česká republika
Téma práce:	Analýza výuky anglického jazyka s materiály Wow English na 1. stupni ZŠ
Téma práce anglicky:	Analysis of Teaching English with materials Wow English at Primary Schools
Jazyk práce:	Čeština
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeněk Rehtik, Ph.D. Katedra primární pedagogiky

Zásady pro vypracování:

- Sběr literatury
- Příprava teoretické části
- Příprava výzkumného nástroje
- Sběr dat
- Vyhodnocení dat
- Zpracování empirické části
- Finalizace práce

Seznam doporučené literatury:

- HALLIWELL, Susan. Teaching English in the primary classroom. Harlow: Longman, 1992. Longman handbooks for language teachers. ISBN 0582071097.
- HANŠPACHOVÁ, Jana a Zuzana ŘANDOVÁ. Angličtina plná her: pro děti předškolního a mladšího školního věku. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-708-4.
- CHODĚRA, Radomír. Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.
- LOJOVÁ, Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ. Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
- RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. Approaches and methods in language teaching. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4.

3	Empirická část	55
3.1	Metoda Wattsenglish	55
3.2	Výuka s materiály Wow!English.....	56
3.2.1	Metodika společnosti Wattsenglish	58
3.2.2	Fáze výuky	58
3.2.2.1	Pravidla při TPR a GP aktivitách	59
3.2.3	Implementace metodických kroků.....	60
3.2.4	Pracovní učebnice Wow!English.....	60
3.2.4.1	Pracovní učebnice Wow!Bronze	61
3.3	Cíle.....	64
3.4	Doplňující materiály k výuce	65
3.4.1	Materiál ODD ONE OUT	65
3.4.2	DOMINO	67
3.4.3	MATCH IT	68
3.5	Charakteristika výzkumného šetření	69
3.5.1	Cíl a předpoklady výzkumného šetření	70
3.5.2	Distribuce dotazníku.....	70
3.5.3	Výzkumný vzorek.....	71
3.5.4	Výzkumná metoda	72
3.5.5	Vyhodnocení dat výzkumného šetření	72
3.6	SWOT analýza	78
4	Diskuze	81
5	Závěr	83
6	Seznam použité literatury	86
7	Přílohy	91
7.1	Dotazník.....	91
7.2	Materiál ODD ONE OUT.....	94
7.3	Materiál DOMINO	95
7.4	Materiál MATCH IT WOW!BRONZE	96
8	Seznam obrázků, tabulek a grafů	100

1 Úvod

Anglický jazyk je v současné době považován za globální *lingua franca*, tedy jazyk, který je využíván ke komunikaci mezi mluvčími s rozdílnými mateřskými jazyky. Je mateřským jazykem více než 350 milionů lidí na světě. Jako druhý jazyk jej využívá více než miliarda lidí (English Explorer, 2023). Globalizace a digitalizace dramaticky zrychlily technologické změny, což mělo vliv i na vzorce v užívání cizího jazyka či množství zařízení, které používáme každodenně ke komunikaci. Požadavky nejen na cizí jazyk v době, kdy žák dokončí své studium jsou těžko predikovatelné.

Výuka anglického jazyka jako cizího jazyka je předpokladem ke komunikaci obyvatel v rámci Evropy a celého světa. V České republice je výuka cizího jazyka zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu a Společenském evropském referenčním rámci pro jazyk vydávaným Radou Evropy. Díky znalosti cizího jazyka dochází například ke snížení jazykové bariéry a podpory mobility jednotlivců nejen v jejich osobních životech.

Hlavním cílem diplomové práce je vytvořit doplňkové materiály k pracovní učebnici anglického jazyka Wow!Bronze, která je určena pro 3. ročník ZŠ (základní školy). Mezi dílčí cíle patří:

- Tvorba doplňkových materiálů zaměřených na procvičování a opakování probrané slovní zásoby.
- Aplikace vytvořených didaktických materiálů v praxi.
- Evaluace aplikace doplňkových materiálů v praxi a následné zhodnocení jejich efektivity.

S pomocí získaných informací z dotazníkového šetření bude sestavena SWOT analýza, která identifikuje silné a slabé stránky projektu a formuluje příležitosti a hrozby vnějšího prostředí. Následně dojde ke stanovení postupů ke zlepšení kvality doplňkových materiálů a jejich úspěšné implementace do praxe.

Materiály jsou navrženy ke konkrétní pracovní učebnici Wow!Bronze od nakladatelství Wattsenglish. Autorka na základě své kladné zkušenosti s materiály

Wow!English v praxi chtěla vytvořit doplňkové materiály do výuky, které lze aplikovat při různých metodách a formách práce.

Abychom v empirické části mohli blíže specifikovat metodu Wattsenglish a pro ni vytvořené doplňkové materiály, tak je v teoretické části rozebrána didaktika cizího jazyka včetně kurikula, učeních stylů a strategií, principů výuky, organizačních forem vyučování a vybraných metod výuky cizího jazyka. Obsahem teoretické části je také dítě z hlediska vývojové psychologie a s tím spojená specifika při osvojování cizího jazyka.

Empirická část se věnujeme samotné metodě Wattsenglish, jejíž součástí je metodika, fáze výuky, implementace metodických kroků a popis konkrétní učebnice pro kterou jsou vytvořené doplňkové materiály navrženy. Představeny jsou jednotlivé doplňkové materiály. Obsahem empirické části jsou cíle diplomové práce a výzkumné šetření včetně závěrečného zhodnocení a návrhů na zlepšení s využitím SWOT analýzy.

2 Teoretická část

Teoretická část se bude zabývat tématy didaktiky cizího jazyka. Zmíněné bude kurikulum, učební styly a strategie, principy výuky a její fáze, organizační formy vyučování a metody výuky cizího jazyka. Teoretická část bude také zaměřena na dítě z hlediska vývojové psychologie a jeho specifika při osvojování cizího jazyka. Na závěr teoretické části jsou zmíněny názory odborníků na ideální věk, kdy s učením cizího jazyka začít.

2.1 Didaktika cizího jazyka

Slovo didaktika je řeckého původu. Význam slova *didackein* bylo učit, poučovat, vyučovat, dokazovat, jasně vykládat (Průcha, 2003). Dříve se používal termín metodika, jak Malíř (1971) vysvětluje, toto slovo má však v českém jazyce mnoho významů, a to pracovní postup, metodu, jak určitou činnost provádět, tak i způsob vyučování, vyučovací cíle, učivo a vyučovací proces.

Vyučování a učení se cizím jazykům tu bylo téměř stejně dlouho jako lidstvo samo. Své kořeny má didaktika cizích jazyků již v díle J. A. Komenského *Linguarum methodus novissima* (Nejnovější metoda jazyků). První cílené výzkumy byly objeveny již koncem 19. století. Samotné systematické zkoumání výuky cizího jazyka je datováno do 40. let 20. století (Stuchlíková a Janík, 2015).

Samotný pojem didaktika nabyl světové proslulosti díky J. A. Komenskému. Ten měl podstatný vliv na rozvoj didaktického myšlení, a to primárně ve svém díle *Velká didaktika*, kde se věnoval rozboru vyučování, organizaci školské soustavy a problému výchovnosti vyučování. Významná díla byla také *Škola hrou*, *Metoda jazyků nejnovější* či *Svět v obrazech*. Komenský však nebyl první kdo termín didaktika použil, byl ním Wolfgang Ratke (Hladílek, 2004).

Didaktika cizích jazyků patří k oborovým didaktikám. Tyto didaktiky jsou považovány za samostatné hraniční obory, které jsou součástí věd o výchově a vzdělávání (Walterová, 2004).

Didaktika cizích jazyků jako plnohodnotná vědecká disciplína se pozvolně etabloje v různých kulturách nerovnoměrným tempem. V současné době jsou pro ni příznačná řada dilemat (Stuchlíková a Janík, 2015).

Choděra (2013) nabízí pojetí didaktiky cizích jazyků za jejíž předmět považuje řízení cizojazyčného učení, jehož objektem je ovlivňování. Vysvětluje také, že atribut řízení je irelevantní, jelikož dle jeho metodologické myšlenky, z roku 1982, jsou všechny pedagogické disciplíny určitým způsobem zvláštními případy teorie řízení. Didaktika cizích jazyků se dle Choděry (2013) věnuje tomu, jak se naučit cizí jazyk co nejlépe.

Janíková (2011) zmiňuje, že jedním ze základních úkolů didaktiky cizích jazyků je nalezení takových metod, které žákovi umožní dosahovat co nejlepších výsledků. Nestačí již pouze inovovat didaktické postupy a učební materiály, ale je klíčové zaměřovat se na žáka a jeho individuální zvláštnosti.

Johnson (2018) dodává, že osvojení mateřského jazyka se od osvojení cizího jazyka liší. Dítě osvojující si svůj mateřský jazyk bez ohledu na jeho „talent“, sociální prostředí či studijní úspěchy se naučí svůj rodný jazyk v raném věku. Některým tento proces zabere více času než jiným, avšak všichni se dostanou k cíli a jazyk si osvojí. To však neplatí u osvojení cizího jazyka, kdy ne všichni jsou na konci úspěšní. Při výuce cizího jazyka jsou individuální rozdíly výraznější. Johnson (2018) dodává, že k osvojení cizího jazyka nemusí být žák inteligentní, ale musí být inteligentní při volbě metod. Pozitivním faktorem při osvojování je u žáka podpora rodičů, kteří jsou mu v jeho snažení oporou.

Janíková (2011) říká, že pozornost se přesouvá z procesu vyučování na proces učení. Hovoří také o komunikativní výuce cizího jazyka, která je zaměřena na žáka. Učitel tak volí typy učení a výukové metody, které staví žáka do středu pozornosti i s jeho individuálními charakteristikami. Mezi ně se řadí například komplexní problematika spojená s individuálními zvláštnostmi žáků, celostní a činnostní učení a autonomní učení. Individuálními zvláštnostmi žáka při osvojování cizího jazyka se zabývá primárně teorie učení, psycholingvistika a psychologie. K individuálním

zvláštnostem lze řadit i specifické poruchy učení. Při cizojazyčné výuce je klíčové stanovení individuální charakteristiky žáka.

Janíková (2011) zmiňuje různé klasifikace ostatních autorů. Jednou z nich je klasifikace P. Skehana (1989), který uvádí sebepojetí žáka, inteligenci, lokalizaci řízení, atribuci, přesvědčení a ostatní osobní faktory, mezi které patří například pozitivní orientace na úkol, osobní angažovanost, autoritářství, etnocentrismus, vytrvalost, orientace na cíl, empatie, jazyková identita či rodinné prostředí.

Lojová (2005) ve své klasifikaci volí jako hlavní kritérium stabilitu neboli ovlivnitelnost z vnějšku. Rozděluje charakteristiky do tří skupin:

- První skupinou jsou charakteristiky relativně stále a dané. Jsou společné všem jedincům. Fungování těchto charakteristik nemůžeme změnit, avšak jejich detekcí lze vytvořit podmínky k optimálnímu fungování ve výuce. Mezi tyto charakteristiky se řadí fungování mozku, paměť, percepce a další.
- Druhou skupinou jsou charakteristiky proměnné. Ty jsou jen z části dané a jejich fungování lze ovlivnit působením vnějšího prostředí. Mezi tyto charakteristiky spadá například respektování vývojových zvláštností či poznatky o stylech učení či jazykovém nadání. Respektováním těchto charakteristik v didaktickém konceptu lze využívat principů diferenciovaného vyučování.
- Třetí skupinou jsou proměnné charakteristiky, které se mohou měnit v krátkých časových intervalech a jsou relativně nestálé. Tyto charakteristiky podléhají velké měrou vnějšímu prostředí, a právě u nich má učitel možnost ovlivňovat jejich fungování. Mezi ně se řadí například postoje, potřeby a emoce.

Janíková (2011) dále vysvětluje roli celostního učení v rámci komunikativní výuky cizího jazyka. Celostní učení se zaměřuje na fungování a odlišné zpracování informací pravé a levé hemisféry. V cizojazyčné výuce se lze často setkávat s vytěžováním levé mozkové hemisféry, jak však Janíková zmiňuje, pro účinnější proces učení je vhodné rovnoměrné „zatížení“ obou mozkových hemisfér. Celostně pojatá cizojazyčná výuka může obsahovat meditační a relaxační cvičení, aktivity zaměřené

na poznávání sama sebe doprovázené hudbou, kreslením či pohybem, hraní rolí či neverbální a verbální řečová cvičení. Velkou roli ve výuce hraje emocionální stránka. Slovní zásobu lze obohatit o představy se zvuky, obrazy. Gramatický jev lze například zakomponovat do příběhu.

S celostním učením je také spojena činnostně zaměřená výuka (Task based teaching). Ta je postavena na aktivním žákovi, který má dostatek příležitostí podílet se na vlastním vzdělávání, získávání nových vědomostí vlastní činností a možnosti samostatně se projevovat. Cílem činnostně zaměřené výuky v cizojazyčné výuce je jazyková příprava žáka na řešení situací v mimoškolním prostředí. V této výuce se učitel stává partnerem, rádce a pomocníkem pro žákovo učení (Janíková, 2011).

Willis a Willis (2007) doplňují několik základních aspektů této výuky. Spousta lidí zvládne efektivně pracovat s cizím jazykem, i přestože jejich gramatika je limitovaná a dělají spoustu chyb. Je stěžejní podpořit žákovo sebevědomí a motivaci i přesto, že jeho zdroje jsou limitující. Task based teaching (TBT) není zaměřeno na konečné zkoušení či test, ale na použití jazyka v reálném světě. Každý učitel potřebuje znát základní dovednosti práce se třídou, a to jak motivovat žáky a organizovat aktivity ve třídě. TBT se nezaměřuje pouze na mluvenou formu jazyka, ale i na čtení a psaní.

Dalším konceptem je autonomní učení. To považují někteří odborníci za univerzální lidskou schopnost, jak však Janíková (2011) podotýká, je třeba vnímat i pedagogický aspekt tohoto konceptu. Důležitým problémem je pro žáka najít cestu, která jej dovede k momentu, kdy začne přebírat svůj rozvoj do vlastních rukou, a tak dochází k eliminaci vnějšího řízení, například působení učitele, rodiče a dává větší prostor žákově samostatnosti.

Žák si stanovuje cíle i prostředky učení. Autonomní učení má významné uplatnění v naukových předmětech založených na myšlenkovém učení. Ve verbálním učení je však jeho efektivita nejmenší, jelikož učitel je primárně ve fázi implementace učiva nepostradatelný. Neautonomní výuka cizího jazyka má žáka připravit na pozdější podmínky po opuštění školního prostředí. Představí žákovi další možnosti sebevzdělávání, a to jak v projektové, tak vlastní procesuální fázi (Choděra, 2013).

V odborné literatuře jsou používány 3 pojmy v rámci výuky cizího jazyka (Betti a Al-Jubouri, 2015):

- Anglický jazyk jako mateřský jazyk (English as a first language) se zaměřuje na rodilé mluvčí anglicky hovořícího světa. Existuje v různých formách a variacích. Příkladem může být britský anglický jazyk, který má charakteristické aspekty výslovnosti a jejího použití v porovnání s americkým anglickým jazykem. I mezi těmito lze najít mnoho odlišností a dialektů. Dítě se většinou seznamuje s mateřským jazykem v ranném dětství. Proces učení je přirozený a různorodý. Dítě má silnou vnitřní motivaci. Jazyk je pro něj klíčem k objevování okolního světa a jeho kognitivního vývoje. Je jazykem obklopeno od narození. Toto jazykové prostředí jej neustále podporuje k učení (Betti a Al-Jubouri, 2015).
- Anglický jazyk jako druhý jazyk (English as a second language) má své specifické funkce v multilingvální společnosti či menšinách. Jazyk se dítě učí až po svém mateřském jazyku. Dítě se nachází v prostředí, které ho v učení podporuje a jazykem je obklopeno na denní bázi. Funkce jazyka je často prostředek ke komunikaci a také jako oficiální jazyk státních institucí, komerčních společností a veřejných medií. Tato situace převládá v zemích jako Kanada, Jižní Afrika či Indie. Motivace k učení je silná jako u mateřského jazyka. Jedinec cítí potřebu znalosti jazyka v jeho jazykovém prostředí, nemůže komunikovat s lidmi mimo jeho komunitu bez znalosti druhého jazyka (Betti a Al-Jubouri, 2015).
- Anglický jazyk jako cizí jazyk (English as a foreign language) nemá interní funkci v zemi dítěte. Dítě se jazyk učí s cílem komunikace s anglickými mluvčími. Cizí jazyk se často vztahuje k výuce ve škole a jeho podpora z vnějšku školního prostředí je minimální. Motivace dítěte není příliš vysoká, a to převážně v ranné fázi dítěte. Motivace se odvíjí například od vyučujícího, metody, jednotlivých aktivit nebo učebních materiálů (Betti a Al-Jubouri, 2015).

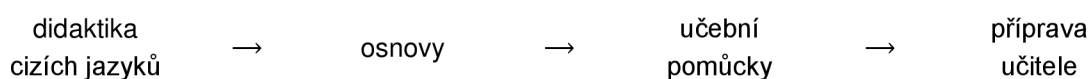
Short (2015) dodává, že je třeba rozlišovat anglický jazyk jako ten mateřský a anglický jazyk jako druhý jazyk či „akademický“ nebo globální. Každý z nich vyžaduje jiné učební strategie a cílí na jiné skupiny žáků.

2.1.1 Kurikulum

Zormanová (2014) vymezuje kurikulum jako zásadní pojem pro českou a evropskou pedagogiku, který se u nás užívá již od roku 1990.

Choděra (2013) zmiňuje tradiční tuzemský termín učebních osnov, které jsou však na ústupu pod vlivem anglosaského termínu „kurikulum“. Vysvětluje také, že termín kurikulum je velmi široký a mnohdy rozplizlý. Například v USA se používá termín „syllabus.“ Osnovy jsou oficiálním závazným dokumentem dané autoritativní instituce, která je vydává. Učební osnovy jako normativní diskurz nespádající k didaktice, ta se i přesto angažuje nejméně ve dvojí podobě. Osnovy jazykových předmětů jsou tématem metadidaktiky cizích jazyků. Konkrétní výklad je příkladem daného vědního přístupu. Didaktika má také význam vědecké opory, a to v podobě optimalizační předlohy. Jedná se například o relevantní vztahy cílů, metod a učiva pro konkrétní jazykový předmět.

Choděra (2013) souvislosti názorně vyjadřuje pomocí tohoto schématu.



Obr. 1 Schéma vztahů

Zdroj: Vlastní zpracování podle Choděry (2013, s. 71)

Zormanová (2014) popisuje kurikulum jako souhrn dokumentů a materiálů, které definují cíle, podmínky a obsah vzdělávání, nástroje a instituce, pomocí kterých je vzdělávání realizováno a také způsoby hodnocení.

Mezi kurikulární dokumenty patří (Zormanová, 2014):

- Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice),
- Standardy základního vzdělávání,
- vzdělávací programy (RVP, ŠVP),
- učební plány,

- učební osnovy,
- tematický učební plán,
- učebnice,
- metodické příručky.

Bílá kniha je na nejvyšším místě v hierarchii vzdělávacích dokumentů. Především z myšlenky autonomie škol vychází Rámcový vzdělávací program (RVP). Z RVP si školy tvoří svůj vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP). V ŠVP jsou obsaženy učební osnovy a plány, které jsou uzpůsobeny a konkretizovány pro danou školu a její potřeby. Učitelé si dále tvoří svůj vlastní tematický plán, pro předmět, který vyučují. Ten je již velmi konkrétní a obsahuje specifické body a pojmy, které se budou v rámci výuky probírat (Zormanová, 2014).

Mezi kurikulární dokumenty patří také Standardy základního vzdělávání, jejichž cílem je sjednocení výuky na jednotlivých základních školách a osvojení stejných kompetencí napříč školami (Zormanová, 2014).

Pro výuku cizích jazyků je důležitý další dokument. Rada Evropy poskytuje tzv. Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ), který je z oblasti jazykové politiky, což se promítá i do používané terminologie. SERRJ nabízí všeobecný základ pro vytvoření jazykových podkladů celé Evropě včetně například jazykových sylabů, směrnic pro zkoušky či vývoj kurikul. SERRJ definuje jednotlivé úrovně ovládnutí jazyka a popisuje znalosti v kulturním kontextu. Rámcový vzdělávací program (RVP) z této publikace vychází a využívá jej jako obecný základ. Tyto dva dokumenty mají společný cíl, a to tvorbu příznivého prostředí pro jazykové vzdělávání. RVP však tento cíl postihuje v obecnější šíři (Tůmová, 2004).

SERRJ usiluje o otevřenost a dynamičnost a nepřiklání se ke konkrétním přístupům jazykového vyučování. Totožný cíl má i RVP. Oba tyto dokumenty očekávají aktivní účast uživatelů, tedy škol a hlavně vyučujících (Tůmová, 2004).

SERRJ také nabízí globální tabulku referenčních úrovní. Jedná se o vzestupnou stupnici definic, které popisují ovládnutí jazyka žákem. Jednotlivé úrovně jsou vzestupně seřazeny od úrovně A1 do úrovně C2. Úroveň A1 je považována za tu nejnižší

úroveň a C2 za nejvyšší. K zajištění souladu, kontinuity a srozumitelnosti, používá RVP tuto tabulku referenčních úrovní také (Tůmová, 2004).

Globálně pojatá stupnice z roku 2001 včetně popisu byla přeložena do české jazyka viz tabulka níže (MŠMT, 2021).

Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

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

Tab. 1 Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice

Zdroj: MŠMT, 2021

Obsahem ŠVP, neboli školního vzdělávacího programu, jsou učební osnovy. Ty se zpracovávají pro každý předmět zvlášť. Je doporučováno, aby byl název předmětu ve shodě se vzdělávacím obsahem konkrétního oboru, z něhož předmět vzešel. Zjednoduší se tak srozumitelnost pro rodiče a žáky (VUP, 2007).

Součástí charakteristiky předmětu je obsahové, organizační a časové vymezení předmětu. Dále následují formy realizace vzdělávacího obsahu. Lze doplnit i údaje

o dělení či spojování tříd pro výuku a dále výchovné a vzdělávací strategie, které obsahují jednotlivé kompetence (VUP, 2007).

Vzdělávací obsah zahrnuje rozpracování očekávaných výstupů z Rámcového vzdělávacího programu do jednotlivých ročníků či časových úseků. Dále zmiňuje průřezová témata, tedy selekci tematických okruhů a konkretizaci jednotlivých činností a námětů v ročnících (VUP, 2007).

Je doporučeno zahrnout do učebních osnov také mezipředmětové souvislosti společně s dalšími poznámkami, které upřesňují realizaci vzdělávacího obsahu tak, aby učitelům zjednodušily přípravu a realizaci výuky (VUP, 2007).

Choděra (2013) také zmiňuje specifika osnov pro cizojazyčné vyučování. Jedná se o typ učení, na kterém je jazykový předmět založen. Jde hlavně o verbální učení. Jazykové učení je také typicky činnostní oproti naukovým předmětům.

Získání znalosti nového jazyka zahrnuje rozvoj čtyř dovedností, a to: poslech, mluvení, čtení a psaní (Oxford, 1990).

Výuka cizího jazyka je asimilace vzorů chování. Neměla by být však zaměřována s memorováním slov a pravidel gramatiky. Jedná se o soubor dovedností. Ty se dělí na dvě kategorie. První jsou receptivní dovednosti, mezi které se řadí poslech a čtení. Druhou kategorií jsou produktivní dovednosti, mezi něž patří mluvení a psaní. Vzhledem k tomu, že receptivní dovednosti jsou snazší než samotná produkce, je jednodušší začít s poslechem před samotným psaním či mluvením (Betti a Al-Jubouri, 2015).

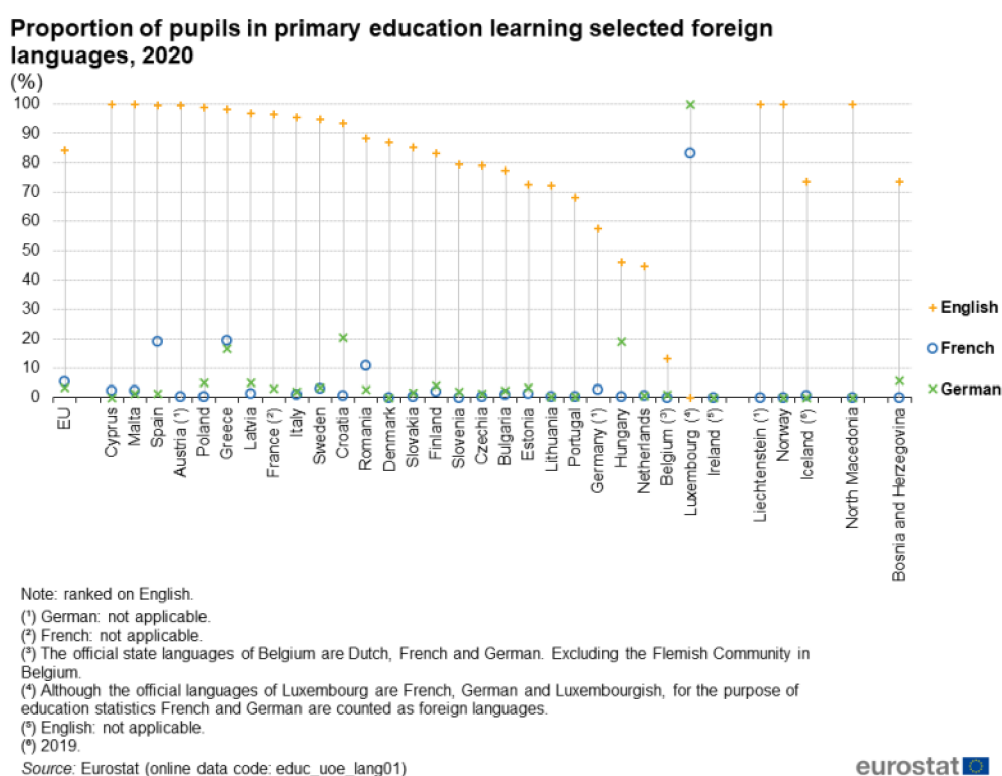
2.1.2 Výuka cizího jazyka v České republice a zahraničí

Výuka cizího jazyka v České republice na 1. stupni základní školy je zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu. Spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Cizí jazyk se vyučuje povinně od třetího ročníku základní školy. Vedení škol však může zařadit cizí jazyk již od 1. ročníku, využívá tak disponibilní časové dotace, která slouží k navýšení počtu vyučovacích hodin u zvolených předmětů dané školy. Cizím jazykem také nemusí být nutně pouze anglický jazyk (RVP.CZ, 2024).

Výuka cizího jazyka je předpokladem ke komunikaci žáků v rámci Evropy a celého světa. Cizí jazyk snižuje jazykovou bariéru, podporuje mobilitu jednotlivců nejen v jejich osobním životě, ale i ve studiu či profesním životě. Dává také možnost osvojit a objevovat skutečnosti, které přesahují mateřský jazyk. Jednotlivé požadavky vychází ze Společenského evropského referenčního rámce pro jazyky. V rámci výuky cizího jazyka se předpokládá dosažení úrovně A2 (RVP.CZ, 2024).

Dle výzkumu Eurostatu (2022) se v roce 2021 na 7,2 % 1. stupních základních škol v EU učili žáci dva a více cizích jazyků. Jednou ze zemí bylo Lucembursko, kde se většina (83,2 %) žáků učila německý a francouzský jazyk. Další takovou zemí bylo Řecko (35,9 %), Estonsko (33,4 %), Dánsko (30,2 %) a Finsko (26,8 %).

Během období 2013-2020 se podíl ZŠ s dvěma cizími jazyky zvýšil z 1,3 % na 7,2 %. Největší zvýšení bylo zaznamenáno ve Španělsku a Finsku (Eurostat, 2022).



Graf 1 Podíl žáků na ZŠ, kteří se učí vybraný cizí jazyk v roce 2020
 Zdroj: Eurostat (2022)

2.1.2.1 Cíle cizojazyčného učení

Skalková (2007) s ohledem na historii definuje vyučování jako ustálenou formu systematického a cílevědomého vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých. Vyučování má pokaždé průběh zaměřený k cíli. Jako cíl můžeme považovat zamýšlený a očekávaný výsledek, ke kterému učitel společně s žáky směřuje.

Choděra (2013) říká, že cíle a prostředky jsou začleněny v každém procesu vyučování-učení a jsou jejich základem. Prostředky jsou na cílech závislé, a naopak cíle mohou být prostředky limitovány.

Skalková (2007) vysvětluje cíle jako jeden z determinačních prvků spletitého systému vztahů, které určují povahu vyučovacího procesu. Dodává také, že cíle reflektují představy o charakteristikách osobnosti očekávané společnosti.

Zormanová (2014) zmiňuje jako jedno z dělení cílů výuky, dělení dle oblasti rozvoje žákovy osobnosti na:

- Kognitivní nebo také vzdělávací výukové cíle se týkají osvojování vědomostí a intelektuálních dovedností.
- Afektivní neboli postojové výukové cíle se zaměřují na emocionální oblast, konkrétně osvojování postojů a tvorbu hodnotové orientace.
- Psychomotorické neboli výcvikové se věnují osvojování psychomotorických dovedností.

Jak Pash (1998) doplňuje, je klíčové, aby žáci během osvojování dovedností, znalostí, postojů a návyků zároveň naplňovali všechny tyto druhy cílů.

V současné době je kladen důraz na operacionalizaci cílů, tedy jejich formulaci jako operací, které je možné jasně vymezit a kontrolovat. K jejich formulaci je doporučeno využívat dokonavá slovesa (Choděra, 2013).

Mezi vlivné autory z oblasti didaktického myšlení se řadí například B. S. Bloom a D. R. Krathwohl, kteří rozpracovali podrobné taxonomie cílů zaměřené na afektivní a poznávací oblasti (Skalková 2007).

V rámci taxonomie výukových cílů je stěžejní jejich uspořádání dle úrovně náročnosti. Kdy první úroveň se vyznačuje nižší náročností na výkony žáků. Často využívanou je Bloomova taxonomie kognitivních cílů viz tabulka níže (Zormanová, 2014).

B. S. Bloom – taxonomie kognitivních cílů	
Kognitivní cíl	Sloveso, které charakterizuje žákovu činnost
1. Znalost (zapamatování)	Definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, seřadit, reprodukovat, vybrat, vysvětlit, určit...
2. Porozumění	Dokázat jinak formulovat, uvést příklad, interpretovat, objasnit, vysvětlit, odhadnout... opravit, přeložit, převést, vyjádřit jinak (vlastními slovy, jinou formou), vypočítat, zkontrolovat, změřit...
3. Aplikace	Aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah mezi ..., uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet...
4. Analýza	Analyzovat, najít princip uspořádání, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, specifikovat...
5. Syntéza	Kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, napsat sdělení (zprávu), navrhnout, organizovat, shrnout, vyvodit obecné závěry...
6. Hodnotící posouzení (hodnocení)	Argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, posoudit, provést kritiku, prověřit, srovnat s normou, vybrat, vyvrátit, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit...

Tab. 2 B. S. Bloom – taxonomie kognitivních cílů
Zdroj: Vlastní zpracování podle Zormanová (2014, s. 59)

Mezi další taxonomii zaměřující se na afektivní cíle je Krawohlova taxonomie afektivních cílů viz tabulka níže (Zormanová, 2014).

D. B. Kratochvíl a kol. – taxonomie afektivních cílů	
1 Přijímání (vnímavost)	1.1 Registrace situace 1.2 Ochota přijímat podněty 1.3 Jasně rozlišení určitého podnětu od ostatních
2 Reagování	2.1 Jedinec bez odporu přistupuje k činnosti 2.2 Tato činnost je vykonávána z vlastní vůle jedince 2.3 Uspokojení z této činnosti (z tohoto reagování)
3 Oceňování hodnoty	3.1 Jedinec se ztotožňuje s hodnotami, hodnota již ovlivňuje a kontroluje jeho chování 3.2 Jedinec již hodnotu preferuje, vyhledává, potřebuje 3.3 Jedinec je přesvědčen o správnosti této hodnoty, o potřebě jednání v souladu s touto hodnotou
4 Integrovaní hodnoty (organizace)	4.1 Hodnota dostává abstraktní charakter 4.2 U jedince dochází uspořádání hodnot do souvislého celku
5 Integrace hodnot v charakteru	5.1 Hodnotový systém je natolik včleněn do charakteru jedince, že se projevuje predispozice jednat určitým způsobem 5.2 U jedince se již jedná o integraci všech přesvědčení, idejí a přesvědčení do jednotné životní filozofie, kterou se jedinec řídí ve svém životě

Tab. 3 Krawohlova taxonomie
Zdroj: Vlastní zpracování podle Zormanová (2014, s. 60)

Další taxonomií zaměřující se na psychomotorické cíle je Daevova taxonomie viz tabulka níže (Zormanová, 2014).

H. Daeve – taxonomie psychomotorických cílů	
1. imitace (nápodoba)	Jedná se pouze o impulzivní nápodobu, vědomé opakování určité činnosti.
2. manipulace (praktická cvičení)	Jedinec manipuluje podle instrukce, výběru, za účelem zpevnování.
3. zpřesňování	Dochází k reprodukci dané činnosti a kontrole správnosti za účelem zpřesňování provádění.
4. koordinace	Dochází ke koordinaci pohybů.
5. automatizace	Dochází ke zautomatizování pohybů. Jedinec je schopen rychlého, plynulého, přesného provádění činnosti s minimálním vynaložením energie.

Tab. 4 Daevova taxonomie

Zdroj: Vlastní zpracování podle Zormanová (2014, s. 61)

Jak Skalková (2007) říká, cíle zahrnuté v rámci přípravy učitele mají vliv na celý vyučovací proces. Není nutné, aby se učitel striktně držel naplánovaných cílů, ale při nepředpokládaných změnách flexibilně reagoval. Cílevědomé plánování se nevyklučuje s tvořivostí učitele. Sám cíl má také silný motivační faktor v učební činnosti žáků. Jestliže žáci znají cíl činnosti, stává se i obsahem činnosti žáka a dochází k vyšší efektivitě učení.

Zormanová (2014) připomíná požadavky na výukové cíle. Ty by měly být komplexní, konzistentní, kontrolovatelné, přiměřené a jednoznačné.

Vališová a Kovaříková (2021) připomínají roli kompetencí zahrnutých v kurikulárních dokumentech. Kompetence žák získává během výuky. Jedná se o obecné a dlouhodobé cíle. Je velmi náročné sledovat jejich plnění.

V rámci cizojazyčného vyučování-učení lze rozdělit cíle na (Choděra, 2013):

- Jazykový cíl, který je tím hlavním a ostatní jsou pouze doprovodné. Jazykový cíl, nebo také komunikativní, je často formulován v kategoriích řečových dovedností. Toto formulování není přesné, jelikož jazykový cíl směřuje ke komunikativním dovednostech, avšak jeho cílem není komunikativní dovednost, ale schopnost komunikaci realizovat. V praktickém vyučovacím předmětu je cílem schopnost žáka řešit praktické situace, tedy jeho osvojení komunikativní kompetence.

- Vzdělávací cíl se soustřeďuje především na způsoby internalizace poznatků týkajících se mimojazyčných faktů spojených s jazykem, například znalost reálií.
- Výchovný cíl se týká rozvoje rysů osobnosti, charakteru, morálně-volních vlastností osobnosti a přesvědčení.

Cíle lze také rozlišovat na širší a užší. Jedná-li se například o širší cíl zaměřený ke komunikativním dovednostem nebo užší, který je zaměřen v kategoriích jazykových jednotek. Dále lze cíle rozdělovat z hlediska času na konečné a průběžné. Průběžné cíle jsou prostředky k dosažení konečných cílů (Choděra, 2013).

Betti a Al-Jubouri (2015) rozdělují cíle výuky anglického jazyka na obecné a specifické. Mezi obecné cíle v rámci výuky na základní škole řadí:

- Rozvoj žákovy dovednosti porozumění a použití mluvené a psané formy jazyka. Žák druhého stupně ZŠ by měl rozvinout své dovednosti ke konverzaci a sebevyjádření v praxi.
- Žák by měl být kvalitně obeznámen s životem a kulturou anglicky mluvících zemí.

Mezi specifické cíle řadí cíle obsažené v sylabusu neboli kurikulu anglického jazyka, pro jednotlivé stádia výuky anglického jazyka. Ty jsou uzpůsobeny ve vztahu ke kognitivním, afektivním a psychomotorickým oblastem (Betti a Al-Jubouri, 2015).

Rozvoj samostatnosti žáka je třeba zařadit jako jeden z viditelných cílů jazykového kurikula. Postupný rozvoj žákovy autonomie uvádí Nunan, který rozdělil pět úrovní učení, ke kterým připojil učební cíle a proces učení viz tabulka (Janíková, 2011).

Úroveň	Cíle	Proces učení
Uvědomění	Žáci si s pomocí učitele uvědomují cíle a obsahy vyučovacího procesu.	Žáci rozpoznávají svoje individuální učební styly a pro ně efektivní učební strategie, stejně jako analyzují úlohy s ohledem na stanovené cíle.
Zapojení	Žákům je umožněna volba obsahů a cílů z předložené nabídky.	Žáci si mohou vybrat z nabídky různých úloh.
Intervence	Žáci mají možnost modifikovat obsahy a cíle podle svých potřeb.	Žáci modifikují úlohy podle svých potřeb.
Samostatnost	Žáci si stanovují vlastní cíle a zabývají se obsahy podle svého výběru.	Žáci sami sestavují úlohy.
Transfer	Žáci propojují učení se jazyku ve školní třídě s možnostmi používat cizí jazyk mimo školu.	Žáci přebírají určité role učitele např. samostatně připravená cvičení místo učitele provádí se třídou sami v roli vyučujícího.

Tab. 5 Úrovně učení
Zdroj: Vlastní zpracování podle Janíková (2011, s. 59)

2.1.2.2 Učivo

Janiš (2010) učivo definuje jako obsah vyučování. Potřeby společnosti z různých aspektů jako např. ekonomického, společenského či osobnostního se zákonitě promítají do vzdělání, a tedy i obsahu učiva.

Skalková (2007) popisuje vznik učiva jako takzvanou didaktickou transformaci, která vzniká zpracováním obsahu kultury do školního vzdělání.

Choděra (2013) dodává, že naproti cílům se nachází prostředky, které mají podobu učiva a metod. Učivo tvoří obsahovou stránku prostředků a metody formální. Učivo a metody jsou stejnoměrně závislé na podmínkách. Samotné podmínky mohou být časové, organizační, věcné či technické.

Učivo je často zaměňováno s obsahem vyučování, to následně vede ke konfuzi, protože i učivo má svůj obsah a tím jsou jeho významy, formou – výrazy (Choděra, 2013).

Vališová a Kovaříková (2021) zmiňují ovlivnění obsahu učiva i z historického hlediska. A to například:

- rozvojem vědy, techniky a automatizace ve vztahu k člověku,
- ekonomickým a sociálním životem společnosti,
- vývojem vědy a praxe,
- proporcionalitou potřeb rozvoje individua a společenského aspektu,

- proporcionalitou mezi všeobecným a odborným vzděláním.

Janiš (2010) zmiňuje učivo a jeho strukturu. Za učivo se považuje učební látka, kterou je myšlen souhrn vědomostí, poznatků a dovedností, který učitel předává žákovi. Žák si učivo má v průběhu výchovně – vzdělávacího procesu osvojit, a to v podobě vědomostí, návyků a dovedností.

Ve 20. století zpracoval O. Chlup teorii základního učiva. Ta měla představovat základ pro tvorbu učebních osnov. Obsahem základního učiva jsou všechny zásadní prvky k formování mysli, ducha a těla. Rozeznávají se také cíle a prostředky vyučování mezi kterými se musí vyskytovat vzájemný vztah. Následujícím kritériem je logické uspořádání vazeb a posloupností pro konkrétní věkovou kategorii. Při selekci učiva má docházet k přihlédnutí na rozvoj logického myšlení a individuálních potřeb žáků (Janiš, 2010).

Dle Choděrova pojetí (2013) je učivo, myšleno to jazykové, výsledkem didaktického výběru jazykových jednotek ze systému, který líčí lingvistika.

Choděra (2013) dále vysvětluje jednotlivé kategorie:

- Učivo, tedy to, co se má žák naučit.
- Metody, jak se má žák učivu naučit.
- Sekundární dovednosti, takzvaně proč, za jakým účelem se má žák učivu naučit s pomocí daných metod.

2.1.3 Učební styly

Ve 20. století docházelo k reformním hnutím a rostoucímu pedagogickému výzkumu. Na jejich základě rostlo větší pedagogické povědomí o učení, jako takovém a jeho individuálním charakteru. Vznikla tak myšlenka výuky orientované na žáka. O jedno století později se stala realitou. Existuje mnoho výzkumů, které dokazují, že orientace na žáky zvyšuje kvalitu výuky (Surkamp a Vienbrock, 2018).

Mareš (1998) vymezuje učební styly jako postupy, které žák při učení v konkrétním období favorizuje.

Lojová a Vlčková (2011) jmenují základní charakteristiky učebních stylů:

- Odraz celostnosti a konzistentnosti psychického fungování člověka. Jedná se o multidimenzionální charakteristiku, jež vzniká jako průnik kognitivních, osobnostních, afektivních a dalších složek.
- Kladou důraz na individualitu.
- Jejich funkce je založena na podvědomých a vědomých tendencích způsobů zpracování informací.
- Dají se považovat za relativně stálé charakteristiky člověka.
- Lze je pokládat za potenciální predispozice přístupu k učebním úlohám konkrétním způsobem než za fixní charakteristiku.
- Jsou předurčeny biologickými, sociálními a psychickými činiteli. Učební styly jsou do určité míry determinovány a do určité míry se formují v průběhu života. V dětství se jedná o výsledek sebepoznávání, intuitivního objevování a přirozeného zrání.

Oxford a Anderson (1995) shrnuli existující literaturu do 8 učebních stylů:

- globální vs. analytický
 - o Sklon žáka začít od velkého celku než od jednotlivých částí. Vyvíjí se s verbální orientací. Žák preferuje jazykové vzorce před vizuální orientací a také favorizuje komunikaci.
- závislost vs. nezávislost na poli
 - o Úroveň schopnosti žáka odloučit nevýznamné detaily od klíčových detailů. Vyvíjí se s připraveností k porozumění situace pomocí logické analýzy nežli přes interpersonální komunikaci.
- emoce vs. analýza
 - o Dispozice žáka k tvorbě rozhodnutí se zakládá na sociálních a emočních faktorech než na logice a analýze.
- impulzivnost vs. uvážlivost
 - o Dispozice žáka ke spontánní komunikaci a rychlosti s častými nepřesnostmi než pomalá, záměrná komunikace s vysokou přesností.
- intuitivní vs. konkrétně sekvenční

- Sklon žáka k vytvoření mentálního modelu pro cizí jazyk souběžně s kreativitou, aplikací kompenzační strategie a akceptací odchylky od tématu, oproti analyzování a kombinování jazykových informací společně s orientací na úkol a učitele, vyhýbání se kompenzačním strategiím a odchýlkám od tématu.
- orientace na dokončení úkolu vs. otevřený
 - Dispozice ke splnění úlohy na čas s cílem se vyhnout nejasnostem a nejistotě oproti fungování s flexibilním managementem času a vysokou tolerancí k nejasnostem.
- extrovertní vs. introvertní
 - Sklon k získání energie a soustředění na události a osoby mimo daného žáka vede k zálibě pro kooperativní interaktivní aktivity, oproti povzbuzování pomocí vlastního světa myšlenek a pocitů a averze ke kontinuální práci ve skupinách.
- vizuální vs. auditivní vs. kinestetický
 - Dispozice k preferenci vizuální stimulace oproti dispozici k přijímání informací auditivní formou, oproti dispozici k preferenci pohybových představ a paměti.

Mezi faktory ovlivňující styly učení se řadí vlivy vrozených dispozic. Jedná se primárně o fyziologické a neuropsychické mechanismy. Ty jsou stabilní a nejsou ovlivňovány vnějším prostředím. Dalším faktorem jsou vlivy vnitřních činitelů, jako motivace, věk a předchozí zkušenosti. Posledním faktorem je vnější prostředí, kterému nejintenzivněji podléhají učební styly, u nichž jsou dominantní afektivní a určité osobnostní elementy. Existuje návaznost mezi učebním stylem a konkrétním prostředím, obsahem učebních úloh, určitého učitele či vyučovacího předmětu (Lojová a Vlčková, 2011).

2.1.4 Učební strategie

Učební strategie jsou kroky žáků, které podporují jejich vlastní učení. Jsou velmi důležité zejména při učení jazyka, protože slouží jako nástroje k aktivnímu sebezapojení, které vede k rozvoji komunikační kompetence. Vhodné strategie učení vedou ke zlepšení znalostí a většímu sebevědomí (Oxford, 1990).

Lojová a Vlčková (2011) definují strategie učení jako záměrné a vědomé postupy, které vedou k usnadnění získávání, zapamatování, zpracování a použití různých informací. Samy kurikulární dokumenty zmiňují strategie učení jako nejen klíčovou kompetenci k učení, ale také jako součást dalších kompetencí. Vzhledem k tomu, že jsou strategie součástí hlavních cílů vzdělávání, je stěžejní je dlouhodobě a systematicky zařazovat do výuky včetně diagnostiky a realizace odpovídající intervence.

Z českých výzkumů zaměřených na učební strategie na konci 2. stupně základních škol a na konci všeobecného vzdělávání vyšlo, že zhruba třetina žáků neví, jak se učit a další třetina si nebyla jistá. Třetina žáků se také vyjádřila, že se od učitelů nedozvěděli, jak se mohou cizí jazyk učit (Vlčková, 2010).

S rostoucím důrazem na kompetence a autoregulaci učení se očekávání na práci učitele změnila. Učitel nemůže žáky naučit ve škole všemu, ale může jim předat strategie na celý život, tak aby sami objevovali. Žáci se sami zamýšlejí nad tím, jak se učí a nad efektivitou zvoleného učebního postupu (Lojová a Vlčková, 2011).

Učení je vědomá znalost jazykových pravidel v kontrastu k osvojení, které probíhá nevědomě a spontánně. Toto rozdělení je poměrně rigidní. Poznatky ohledně vědomosti a podvědomosti jsou příliš vágní. Pojem učení lze zkráceně považovat za učení a osvojování (Oxford, 1990).

Zájem se posouvá od zaměření pouze na to, co se žáci učí nebo co si osvojují také na proces, jak toto učení a osvojování probíhá. Tento proces obsahuje různé faktory.

Mezi faktory ovlivňující proces učení lze zařadit chyby žáka, důvod těchto chyb a sociální a emoční adaptaci nového jazyka a kultury. Mezi další faktory lze například

zařadit inteligenci, gender, osobnost, učební styl, předchozí zkušenost, motivaci (Oxford, 1990).

Lojová a Vlčková (2011) doplňují některé další faktory jako jsou míra uvědomění si způsobu učení, úzkost a strach, sociokulturní příslušnost, typ jazyka, učitelova očekávání, způsob realizace výuky, kurikulum, učebnice, výuka a nácvik použití strategií.

Slovo komunikace pochází z latinského slova *commonness*, které naznačuje vzájemnou kooperaci. Komunikaci lze definovat jako vzájemnou výměnu mezi dvěma či více jedinci, která zlepšuje kooperaci. Komunikační kompetence je schopnost komunikovat. Obsahuje mluvenou a psanou formu jazyka. Lidé někdy špatně definují komunikaci jako pouhý prostředek řeči (Oxford, 1990).

V současné době se výzkumy věnují ukázkám strategického chování u specifických řečových dovednostech a učebních úloh. Lojová a Vlčková (2011) také připomínají, že již bylo upuštěno od myšlenky, že jeden způsob bude vyhovovat všem žákům. Tuto myšlenku nahradil individualizovaný přístup.

Samotné slovo strategie pochází z řeckého slova *strategia* a jeho významem byl celkový plán vojenského tažení nebo také umění války. Strategie je příbuzná slovu taktika. Taktika je nástrojem k dosažení strategie (Oxford, 1990).

Se strategiemi je také spojený termín žákovské strategie. Jedná se o jakékoliv strategie, které žák využívá (Cohen a Macaro, 2007).

Strategie učení napomáhají žákovi účastnit se aktivně komunikace. Strategie obecně stimulují růst komunikační kompetence. Oxford (1990) definuje jednotlivé strategie. Metakognitivní strategie slouží žákovi k regulaci jeho vlastního poznávání, soustředění, plánování a hodnocení jeho progresu na cestě k dosažení komunikační kompetence. Afektivní strategie rozvíjí sebevědomí a vytrvalost potřebnou k zapojení do aktivního učení jazyka. Sociální strategie poskytují vyšší interakci a větší empatičnost a porozumění. Součástí je také kompenzační strategie, kdy žák hádá význam slova či fráze. Používá synonyma či gesta ke svému vyjádření (Oxford, 1990).

Oxford (1990) jednotlivé znaky strategice učení cizího jazyka shrnuje do několika bodů:

- přispění k hlavnímu cíli, a to komunikační strategii,
- umožnit žákovi sebeřízení,
- rozšířit roli učitelů,
- jsou problémově orientované,
- jsou specifickými aktivitami žáka,
- zahrnutí mnoha aspektů žáka, nejen těch kognitivních,
- podpora učení přímo i nepřímo,
- nejsou vždy možné pozorovat,
- jsou často vědomé,
- je možné se je naučit,
- jsou flexibilní,
- jsou ovlivněny mnoha faktory.

2.1.5 Principy výuky

Jak Vališová a Kovaříková (2021) v rámci obecné didaktiky hovoří o principech nebo také zásadách, které jsou ve výuce využívány k zajištění její efektivity. Tento systém pravidel a požadavků pracuje se všemi činiteli výuky (žáci, učitelé, učivo).

Mezi tyto principy patří (Vališová a Kovaříková, 2021):

- Princip vědeckosti. Obsah učiva má reflektovat aktuální poznatky vědy a techniky.
- Princip aktivity. Je stěžejní, aby žák měl k učení pozitivní vztah a byl aktivní.
- Princip cílevědomosti. Tento princip je postaven na předpokladu správné práce učitele s edukačními cíli.
- Princip soustavnosti. Osvojování dovedností a vědomostí musí probíhat v logickém sledu. Nové poznatky se mají opírat o ty přechozí, a tak tvořit základnu pro následující.

- Princip postupnosti. Nutnost postupu od jednoduššího ke složitějšímu, obecného ke zvláštnímu, blízkého ke vzdálenému a od konkrétního k abstraktnímu.
- Princip trvalosti. Žákem osvojené dovednosti a vědomosti jsou trvale zapamatovány. Předpokladem k dosažení je učitelova znalost zákonitostí paměti žáků.
- Princip názornosti. Žák musí být vystaven přiměřenému počtu logického a smyslového poznání. Měl by mít možnosti vytvářet si své vlastní představy.
- Princip spojení teorie a praxe. Žák musí získávat nové dovednosti a vědomosti, které jsou zaměřeny na jejich praktické využití.

Betti a Al-Jubouri (2015) zmiňují psychologické principy při výuce cizího jazyka, ty jsou spojeny s empiristickým přístupem ve strukturální lingvistice. Ten pohlíží na osvojení jazyka jako utváření návyku. Proces stimulace vyučujícím, reakce žáka a podpory od vyučujícího. Výuka cizího jazyka je utváření zvyku, což napovídá, že se nejedná o krátkodobý časový úsek dnů či měsíců. Je nutné neustálé procvičování a opakování po poměrně dlouhé časové období.

Výuku cizího jazyka ovlivňuje i ten mateřský. Může z něj benefitovat pomocí poukázání na podobnosti či odlišnosti těchto dvou jazyků. Samotné učení cizího jazyka je dosahováno pomocí vystavení kontaktu žáka s modelem názorné ukázky cizího jazyka. Nejjednodušším možným modelem může být vyučující sám. Jestliže vyučující nedosahuje nutné jazykové úrovně, lze využít audio nahrávek rodilých mluvčích.

Učení cizímu jazyku má být zábavné. Dítě při komunikaci cítí podporu a radost. Samotné učení má být pro dítě co nejpříjemnější. Aby toho učitel dosáhl, může využít různé didaktické hry, diskuzi, rozhovory, dialogy, hraní rolí a problémové úlohy. Učení jazyka obsahuje jak individuální, tak sociální proces (Betti a Al-Jubouri, 2015).

Choděra (2013) definuje zásady (principy) komunikativní metody jako paradigma dnešní didaktiky cizích jazyků. Patří mezi ně:

- Ctí mateřský jazyk. Požaduje porovnávání cizího jazyka, skrytého či zjevného, s mateřským jazykem.
- Návěst v cizím jazyce probíhá na orálním základě.
- Priorita řečové praxe před jazykovou teorií. Základem vyučování-učení cizího jazyka je jeho požívání, ne jeho popis a interpretace.
- Rozvoj specificky jazykové uvědomělosti. Respektování vědomostí „o“ jazyce a „z“ jazyka. Pochopení jazykových jednotek a syntaktických struktur je pro žáka nutné pouze příležitostně.
- Rozvoj řečových návyků. Proces vyučování-učení cizího jazyka se má vždy orientovat směrem k vytváření řečových návyků.
- Priorita zvukové názornosti před zrakovou. Jazyk by měl být primárně vnímán skrze jeho zvukovou podobu.
- Zásada jednoty jazyka a mimojazykový fakt. Respektování spjatosti jazykového systému a sociokulturního prostředí. Primárním cílem je komunikativní kompetence, ne však znalosti kulturního dědictví či zeměvědního prostředí.
- Priorita komplexnosti. Tato priorita vyžaduje propojení vyučování-učení cizího jazyka s jeho různorodými aspekty. Komplexnosti lze často dosáhnout v dlouhodobých jazykových kurzech s vysokou časovou dotací. Mezi aspekty ovlivňující komplexnost patří například vzdělávací, jazykový a výchovný cíl, ústní a písemná komunikace, ligvoreaie a reálie a mnoho dalších. Prioritu komplexnosti dříve splňovala výuka ruského jazyka, která začínala ve 4. ročníku základní školy a končila někdy až na vysoké škole.

Hendrich a kol. (1988) mezi principy řadí komunikativnost, komplexnost, zřetel k jazykovému transferu, situativnost, strukturní vzorce, ústní bázi a cyklické uspořádání učiva. Choděra (2013) k tomuto rozdělení dodává, že se jedná o střídání zásad obecné didaktiky a didaktiky cizích jazyků.

2.1.6 Fáze výuky

I když je výuka určitého typu, není stejná. Rozlišujeme však několik fází či etap. Fáze výuky lze rozdělit na (Zormanová, 2014):

- Motivační fázi, kdy učitel motivuje a připravuje žáka na učení o konkrétním tématu. Lze využít vyprávění či sokratovský dialog.
- Expoziční fázi učitel využívá ke zprostředkování nových vědomostí. U žáků dochází k osvojování učiva.
- Fixační fázi zahrnuje prohlubování a upevňování již osvojených dovedností, vědomostí, postojů, návyků a přesvědčení. Většinou k němu dochází formou cvičení a opakování.
- Diagnostickou fázi, která je také označována jako fáze kontroly učitel ověřuje získané vědomosti žáka.
- Aplikační fázi, která je vrcholem celé výuky. Dochází k převodu teoretických vědomostí do praktické roviny. Žák v rámci výuky používá vědomosti a dovednosti.

Expoziční a fixační fáze jsou často velmi časově náročné. Všechny zmíněné fáze není nutné realizovat v rámci jedné vyučovací jednotky. Je možné do vyučovací hodiny zařadit například jen vybrané fáze, a to diagnostickou a aplikační (Zormanová, 2014).

Choděra (2013) dodává, že fáze v tzv. čisté podobě neexistují. Říká, že každá expozice učiva je souběžně i latentním zárodkem fixace, stejně tak jako fixace vůči aplikaci. Zdůrazňuje však, že i přes prolínavost fází jsou rozdíly mezi fázemi zřetelné a při nerespektování jejich diferencí dochází k metodické chybě.

Zormanová (2014) zmiňuje determinanty výuky, které ji ovlivňují. Mezi ně patří čas, který ve výuce hraje často velkou roli. Dalším determinantem je interakce, která je podstatou výuky a samotného plnění výchovně-vzdělávacích cílů. Následuje samotné klima třídy, učitel a v neposlední řadě žák.

2.1.7 Organizační formy vyučování

Skalková (2007) píše o organizačních formách jako o procesech, ve kterých se realizuje vyučování a učení. Samotné organizační formy mají dlouhou historii. Jednotlivé změny byly zapříčiňovány změnami ve funkci školy, úkoly vyučování, pojetí obsahu vzdělávání či charakteru činnosti učitele a žáků.

Vališová a Kovaříková (2021) definují organizační formy jako organizaci vnějších podmínek výuky v rámci kterých dochází k realizaci odlišných výchovně-vzdělávacích činností učitele a žáků dle daného řádu.

Zormanová (2014) nabízí progresivní definici organizační formy výuky v komplexním pojetí jako organizaci celého vyučovacího procesu, tedy všech jeho složek a recipročních vazeb v čase a prostoru.

Odborná literatura nabízí rozmanité klasifikace organizačních forem vyučování. Skalková (2007) zmiňuje rozdělení na základní proudy:

- frontální výuku,
- kooperativní a skupinové vyučování,
- diferencované a individualizované vyučování,
- uspořádání odlišných organizačních forem využívané při realizaci integrovaných učebních celků či projektů,
- domácí učební práce žáků.

Vališová a Kovaříková (2021) organizační formy člení dle následujících kritérií:

- funkce organizační formy ve výuce např. přednáška, cvičení, seminář,
- interakcí ve výuce např. frontální, týmové, skupinové, individuální,
- času a prostoru.

Skalková (2007) zároveň dodává, že v praxi se tyto organizační formy prolínají a podporují. Učitel volí ty nejvhodnější formy na základě cíle své práce, charakteru probírané látky, připravenosti a specifických potřeb žáků a v neposlední řadě možnostech, které mu škola nabízí.

2.1.7.1 Frontální vyučování

Jednou v praxi hojně využívanou organizační formou je frontální (hromadné) vyučování. Pro tuto výuku je charakteristický třídně hodinový a předmětový systém. Tato organizační forma předpokládá (Vališová a Kovaříková, 2021):

- společný obsah a rozsah učiva pro žáky v konkrétní skupině,
- práci se skupinou společně,
- skupina (třída) v přibližně stejné věkové kategorii,
- plnění stejných učebnic ve stejném čase a stejným způsobem a tempem práce,
- řízení činnosti všech žáků zároveň.

Učitel pracuje s celou třídou soustavně, plánovitě a v konkrétním čase. Má možnost poznávat žáky a uplatňovat individuální přístup. Je však důležité dodržovat normy počtu žáků ve třídě (Skalková, 2007).

Při správném provedení dochází ke zřetelným a konzistentním výsledkům. Frontální výuka má i své stinné stránky. Mezi ně patří potíže pomalejších a zároveň i rychlejších žáků s tempem práce. Výuka také může vést k pasivnímu přijímání u některých žáků. Tato forma nerespektuje individuální potřeby žáků a také jejich intelektuální a zkušenostní dosaženou úroveň (Vališová a Kovaříková, 2021).

Skalková (2007) zmiňuje meze organizační formy. Vzhledem k omezenému času a jeho množství nemá učitel mnoho času na jednotlivce. Často také dochází k přehlížení nadprůměrných, podprůměrných a nenápadných žáků. Mechanizace a absolutizace této formy často vede k jednotvárnosti, která snižuje zájem žáků ve vyučování. Skalková (2007) však dodává, že není třeba tuto formu odmítat a považovat ji za přežitou. Doporučuje její spojování s dalšími organizačními formami, tak aby se vzájemně doplňovaly a podporovaly.

2.1.7.2 Skupinová a kooperativní výuka

Skupinovou výukou se rozumí práce žáků v malých skupinkách o 3-5 členech, které spolupracují na řešení společného úkolu. Tato organizační forma umožňuje

vytváření příznivé atmosféry k učení pomocí interaktivních situací (Skalková, 2007).

Výuku lze přizpůsobit individuálním potřebám a zájmům žáků. Žáci mají prostor k rozvoji své aktivity, tvořivosti a samostatnosti. Učitel má při skupinové výuce roli poradce a pomocníka. Dále dohlíží na efektivitu činnosti skupiny a případné problémy ve spolupráci mezi žáky. Skupiny lze tvořit homogenní, tedy dle stejné úrovně intelektu a vědomostí nebo heterogenní, kdy si žáci v ideálním případě vzájemně pomáhají, vysvětlují si učivo a snaží se společně splnit úkol. U heterogenní skupiny může ale nastat scénář, kdy většinu práce udělá ten nejlepší žák a ostatní se takzvaně „svezou“ (Zormanová, 2014).

Skalková (2007) zmiňuje, že z výzkumů vychází skupinové učení jako vhodné pro řešení složitějších úkolů nebo problémů. Dodává, že účinnost této formy závisí na cílevědomém usměrňování práce v rámci všech etap. Mezi tyto etapy lze zařadit formulaci otázky, problému či úkolu, dále také samotnou činnost žáků ve skupině, výsledky práce skupiny a spolupráci celé třídy.

Kooperativní výuka se zaměřuje na spolupráci v týmu. Úspěch je podmíněn kvalitní přípravou na výuku. Žáci pracují v malých skupinách a učí se spolupracovat ve skupině, akceptovat kritiku, plánovat, sledovat a hodnotit individuální a společné činnosti (Vališová a Kovaříková, 2021).

2.1.7.3 Individuální výuka

Jak Skalková (2007) vysvětluje, individualizaci ve výuce, která spočívá v přizpůsobení práce každému žákovi dle jeho možností. Skalková (2007) doplňuje, že individualizace je velmi úzce spojena s diferenciací ve výuce. Ta zajišťuje možnost tvorby takových situací, při kterých si žák nalezne optimální možnosti pro jeho učení a vzdělávání. S individualizovaným vyučováním je spojena například winnetská soustava či daltonský plán.

Zormanová (2014) připomíná, že individualizovaná forma výuky byla v 19. století reakcí na nedostatky hromadné výuky. Zmiňuje také českého pedagoga Václava Příhodu, který tuto výuku prosazoval.

2.1.7.4 Samostatná práce žáků

Maňák a Švec (2003) definují samostatnou práci žáků jako učební aktivitu, při které žáci získávají poznatky z vlastní činnosti. Je poměrně nezávislá na cizí pomoci. Žáci cítí odpovědnost za výsledky svého učebního procesu. Při samostatné práci žáci vyhledávají, zpracovávají a řeší problémové situace. Ke zvýšení efektivity je stěžejní u žáků rozvíjet tvořivé, samostatné a kritické myšlení.

2.1.7.5 Projektová výuka

Vališová a Kovaříková (2021) definují projektovou výuku jako řešení určitého problému, který má komplexní a praktický charakter. Zadaný projektový úkol musí být pro žáky atraktivní a významný, tak aby se s ním identifikovali a přijali ho za svůj.

Skalková (2007) definuje projektové vyučování jako řešení komplexních praktických nebo teoretických problémů založených na aktivní činnosti žáků.

Zormanová (2014) říká, že společným prvkem projektové výuky je cíl. Ten představuje určitý výstup. Při projektové výuce je běžně využíváno integrování témat a mezipředmětových vztahů.

Skalková (2007) zmiňuje jednotlivé části postupu při vyučování. Mezi ně patří:

- volba situace, kdy je žákům představen skutečný problém,
- diskuze se žáky nad plánem řešení určitého problému,
- rozvoj činností, které jsou vyžadovány při řešení tohoto problému,
- závěr projektu včetně zveřejnění výsledku a zhodnocení.

2.1.8 Metody vyučování cizího jazyka

Betti a Al-Jubouri (2015) vysvětlují rozdíl mezi přístupem, metodou a technikou ve výuce cizího jazyka. Technika je procedura zvolená učitelem ve výuce. Učitel ve své výuce implementuje metodu, která je spojená s určitým přístupem. Metoda je aplikací konkrétního aspektu přístupu. Skládá se z několika technik, díky kterým je dosaženo cíle cizojazyčného vyučování.

Je zde jasná hierarchie. Na vrcholu je přístup, za ním následuje metoda a následně techniky. Různé přístupy mohou sdílet stejné metody a techniky (Betti a Al-Jubouri, 2015).

Metodu Choděra (2013) definuje jako určitý způsob činnosti. Metoda učivo „oživuje“ a má nejbližší k psychologii. Metodu lze chápat ve dvojnásobném významu.

- V užším významu, za metodu považujeme typický specifický způsob činnosti žáka a učitele, díky kterému si žák s pomocí učitele osvojuje dovednosti, vědomosti a návyky.
- V širším významu metodu chápeme jako souhrnný, generální přístup k cizojazyčnému vyučování, fundamentální lingvodidaktickou doktrínu tzv. metodický směr. Nejčastěji jsou uváděny 2 metody, a to přímá a gramaticko-překladová. Existuje mnoho klasifikací metod v širším pojetí, většina z nich však postrádá jednotná kritéria (Choděra, 2013).

Choděra (2013) rozděluje dle aproximace metody k cíli. Metody dělí na přímé, které vedou přímo k cíli a nepřímé, které se k cíli dostanou určitou oklikou. Oproti přímým metodám stojí nepřímé, které jsou charakterizovány jako postupy, které cizí jazyk souvisle konfrontují s mateřským jazykem. Zaměřují se na teoretické, hlavně gramatické výklady a komentáře. Stejně jako u přímých metod neexistují „čistě“ nepřímé metody.

Jednotlivé metody a přístupy vznikaly převážně během 20. století. Velký vliv měl již v 17. století Jan Ámos Komenský, který ve svých dílech propagoval samotné používání jazyka, imitaci, opakování po učiteli oproti analyzování jazyka a učení pravidel. Podporoval používání obrázků, procvičování pomocí čtení a mluvení (Bruzzano, 2023).

2.1.8.1 Gramaticko-překladová metoda (The Grammar-Translation Method)

I přes Komenského revoluční myšlenky v 19. století převažovala metoda systematického studia gramatiky latiny a jejich klasických textů na školách a univerzitách v Evropě. Převládající metodou 19. století byla gramaticko-překladová metoda, která se zabývala studiem gramatiky a překladem textů. Cílem studia cizího jazyka

bylo naučit se jazyk tak, aby byl žák schopen číst literaturu nebo vytěžit ze své mentální disciplíny a intelektuálního rozvoje, kterých dosáhl během svého studia. Výuka byla zaměřena primárně na čtení a psaní (Richard and Rodgers, 2014).

Choděra (2013) uvádí, že tato metoda vznikla v Německu. Je typická preferencí jazykového systému před fungováním recepce. Její využití je možné na všech stupních školy.

2.1.8.2 Přímá metoda (Direct Method)

Na konci 19. století byla představena přímá metoda, která byla zaměřena na výuku výhradně v cizím jazyce. Zaměřovala se primárně na mluvení a poslech. Mezi principy výuky patřilo například: zadávání instrukcí ve výuce pouze v cílovém jazyce. Jazykové komunikační dovednosti se budovaly systematicky a gradovaně pomocí otázek a odpovědí mezi učitelem a menší skupinou žáků. Nové učivo bylo vykládáno verbálně s pomocí obrázků, demonstrací či předmětů. Byl kladen důraz na správnou výslovnost a gramatiku (Richard and Rodgers, 2014).

Choděra (2013) uvádí, že přímá metoda jako taková neexistuje, ale je pouhým konstruktem teorie. Existují tedy přímé metody, které obsahují velké množství přechodných stupňů. Přímé metody jsou často definovány svou absencí překladu a teoretizováním. To je ovšem pravdou pouze z části, jelikož žák dle psycholinguistických výzkumů „překládá v duchu“ a to primárně v začátku sémantizace. Pro přímou metodu je také typická obdoba osvojování jako u mateřského jazyka, to ale platí jen do určité míry. Dítě se učí mateřskému jazyku spontánně a intuitivně. Je to jeho první verbální zkušenost. Naopak žák cizojazyčného vyučování je účastníkem řízeného intencionálního procesu.

2.1.8.3 Audiolingvální metoda (Audiolingualism)

Během 20. století vznikaly další metody, které se snažily implementovat více vědeckých poznatků k výuce cizího jazyka. Velká změna přišla s audiolingvální metodou. Učení jazyka znamenalo užívání jazyka komunikativně s cílem vytvoření nových návyků a k eliminaci starých návyků z mateřského jazyka. Výuka byla založena

na drilech a souboru návyků skládají se ze stimulu, reakce žáka a zpětné vazby od učitele (Richard and Rodgers, 2014).

Žáci si tak osvojují strukturální návyky, které by měli být schopni později automaticky použít při volném vyjadřování. Mezi kladné stránky této metody lze zařadit soustředěnost na rozvoj fonetické správnosti řeči, důraz na přirozenou posloupnost řečových dovedností, která je identická s procesem osvojování mateřského jazyka. Žák začíná poslechem a poslední fází je písemný projev (Orlova a Pavlíková, 2013).

2.1.8.4 Komunikační metoda (Communicative Language Teaching)

V 70. letech 20. století vznikla komunikační metoda, jejíž zrod byl podpořen formující se kognitivní psychologií, která zdůrazňovala důležitost vědomého učení a aktivních mentálních procesů ve výuce cizích jazyků. Komunikační metoda měla vliv i na současnost, byla reakcí na gramaticky orientované metody. Soustředila se na jazykovou správnost. Cílem metody je komunikace, které je dosaženo pomocí využívání cílového jazyka ve výuce (Bruzano, 2023).

Cílem aktivit ve výuce by měla být autentická a smysluplná komunikace, jejíž plynulost je důležitým aspektem. Komunikace zahrnuje různé jazykové dovednosti. Učení je procesem kreativní konstrukce, která obsahuje pokusy a chybování. Role učitele je monitorovací a nápomocná (Richards and Rodgers, 2014).

2.1.8.5 Metoda celkové fyzické odpovědi (Total Physical Response)

Další metodou období 70. let 20. století byla „Total Physical Response (TPR)“, tedy metoda celkové fyzické odpovědi. Ta vznikla z audiolingvální metody v USA (Ries, Kollárová, Hanzlíková et al., 2004).

Byla založena na myšlenkách profesora Jamese Ashera, který zdůrazňoval, že je žádoucí kombinovat tuto metodu s ostatními metodami a technikami. V této metodě učitel dává žákům pokyny doplněné neverbálními pohyby a žáci na něj reagují pohybovou odezvou. (Richards and Rodgers, 2014).

Ries, Kollárová, Hanzlíková et al. (2004) u této metody vyzdvihují ohled na zábrany, s kterými se žák může potýkat. U této metody může žák promluvit, až když se

cítí připraven. Zapamatování a vybavování je podpořeno zapojením fyzické činnosti, která je zároveň podnětná a motivující. Metoda je náročná pro učitele nejen po fyzické stránce, kdy je neustále aktivní, ale také na přípravu a jeho tvořivost.

2.1.8.6 Humanistický přístup

Dalším přístupem, který v 70. letech 20. století vznikl, byl humanistický přístup. Ten byl založen na myšlence, která říká, že nejen mysl člověka, ale i jeho sociální a emoční stránka má být zapojena ve výuce cizího jazyka (Bruzzano, 2023).

Tři klíčové metody byly spojené s humanistickým přístupem v 70.-80. letech. Jednalo se o metodu: Silent Way (tichý způsob), Suggestopedia (sugestopedie) a Community Language Learning, tedy společenské jazykové učení (Bruzzano, 2023).

U metody tichého způsobu (Silent Way) je snahou učitele mluvit co nejméně a podporovat žáky k mluvení. Metoda následuje tradiční gramatický a lexikální syllabus. Posouvá se od vedeného opakování k samostatnému procvičování. Zodpovědnost nesou žáci, kteří se snaží otestovat své hypotézy o tom, jak daný jazyk funguje (Richards and Rodgers, 2014).

Metoda sugestopedie je postavena na předpokladu uvolnění pozitivních emocí. Člověk je tak schopen přijmout a uložit mnohem větší objem informací. K učení má docházet přirozeně. Metoda většinou pracuje s dospívajícími či dospělými, kteří jsou schopni pracovat s delšími úseky uvolnění a zdánlivou nečinností (Orlová a Pavlíková, 2013).

Metoda společenského jazykového učení je postavena na předpokladu, že k učení dochází, když se žáci necítí v ohrožení. Učitel má roli rádce a jeho úkolem je žáky motivovat k jejich samostatnosti (Bruzzano, 2023).

Richards a Rodgers (2014) doplňují, že se jedná o metodu, která velmi citlivě reaguje na komunikační záměr žáka. Učitel musí být velmi zdatný, aby reagoval na potřeby žáka, který se chce například dozvědět více o technických termínech v kosmickém inženýrství.

V posledních letech se stala velmi populární metoda Task Based Language Teaching (činnostně zaměřená výuka), která je úzce spojena s teoriemi osvojování druhého jazyka. Tato metoda je založena na myšlence, že žák se učí cizí jazyk během práce na úkolech. Soustředí se více na to, zda zvládne splnit zadaný úkol, než na samotný jazyk (Bruzzano, 2023).

Mezi současné metody patří například metoda Dogme, která se soustředí na konverzaci a nepoužívá učebnice. Výuka se odvíjí od zájmů a potřeb žáka (British Council, 2023).

Další populární metodou je Content and Language Integrated Learning (CLIL). Tato metoda vyučuje naukové či výchovné předměty v cizím jazyce. V Evropě se metoda stala velmi populární již od roku 1980. Je mnohdy náročná pro učitele, jelikož většina učitelů jazyka je vzdělaná v učení jazyka jako dovednosti, než jako odborného předmětu (Richards and Rodgers, 2014).

Orlova a Pavlíková (2013) zmiňují eklektický přístup, který charakterizuje současný stav didaktiky cizích jazyků. Přístup předpokládá dobrou informovanost učitele o klíčových metodách, které byly zpracovány v průběhu historie lingvodidaktiky jako vědy. Dále kreativní využití didaktických poznatků a různorodých metod ve své vlastní pedagogické činnosti. Učitel efektivně pracuje s nejvhodnějšími pedagogickými myšlenkami v každodenní praxi s ohledem na samotného učitele a žáka.

Betti a Al-Jubouri (2015) dodávají, že vyučovací proces má sloužit žákům, a ne konkrétní metodě. Učitelé by měli mít možnost výběru jednotlivých metod a technik, které nejlépe vyhovují potřebám jejich žáků.

Dále Orlova a Pavlíková (2013) hovoří o pedagogické reflexi. Ta je založena na myšlence, že je učitel schopen kritického hodnocení vlastního výkonu a následného zlepšování kvality své práce. Za reflexi lze považovat konstruktivní výzkumný proces, který cílí na zlepšení kooperace mezi žákem a učitelem. Jedná se o podrobnou analýzu chování žáka a učitele. Mezi metody reflexe se řadí například pořizování a analýza videozáznamu z hodin či vedení pedagogického deníků.

2.2 Dítě z hlediska vývojové psychologie

Kuric (1964) definuje vývojovou psychologii jako vědu, která zachycuje duševní procesy a vlastnosti v jejich zrodu a vývoji. Při znalosti zákonitostí vývoje dítěte je možné organizaci činitelů, které na dítě působí, cíleně usměrňovat. Z praktického hlediska vývojová psychologie slouží k využití jejich poznatků při výchově a vzdělávání dítěte. Napomáhá také ke zdůvodnění obecné psychologie a psychiky člověka.

Thorová (2015) zmiňuje termín ontogeneze, který popisuje vývoj člověka od zárodku až k jeho zániku. Jedná se o souhrn změn konkrétního systému v čase. Pokud se jedná o pozitivní změny, nazýváme je rozvojem. Období, kdy nedochází k žádné výrazné změně, nazýváme vývojovou stagnací.

Čáp (1993) také klade důraz na vztah výchovy a vývoje dítěte. V pedagogice a psychologii bylo opakovaně zmiňováno, že výchova má brát v potaz nejen dosažený tělesný vývojový stupeň dítěte, ale například i hledisko myšlenkových procesů v soustředěné pozornosti.

Jak Thorová (2015) zmiňuje, snahu o periodizaci lidského života měli lidé již od nepaměti. Například Marcus Tullius Cicero, římský filozof, rozdělil lidský život na čtyři základní období a to: dětství ke slabosti, mládí k divokosti, dospělost k ustálenosti a vážnosti a staří ke zralosti. Jednotlivá periodizační schémata následují odlišná biologická, psychická či sociální kritéria, která utváří vývojové hranice mezi stádii. Mezi biologické, fyziologické a morfologické změny můžeme zařadit například podíl tuku a svalové hmoty, výměnu zubů nebo první menstruaci. Do psychických změn patří mentální osobnostní nebo kognitivní změny. Těmi se řídí např. Freudova periodizace podle vývojových fází psychosexuálního vývoje či Piagetova periodizace podle vývojových fází kognitivního vývoje. Mezi sociální změny spadají například změny způsobené životními sociálními událostmi či vlivy jako: škola, partnerství, manželství a další. Do kalendářních změn spadá rozdělení života dle rovnoměrných jednotek chronologického věku, např. využití čísla sedm (sedmiletky) při periodizaci lidského života.

Thorová (2015) uvádí příklady různých periodizací českých autorů viz tabulka.

Švancara (1978)	Vágnerová (2005)		Langmeier, Krejčířová (2006)	
prenatální období (od početí po narození)	prenatální období	oplození 0-3 týdny embryonální 4-12 týdnů fetální 12 týdnů – narození	prenatální období	
novorozenec (do 6 týdnů)	novorozenec (do 4 týdnů)		novorozenec (4 týdny až měsíc)	
kojenec (do 1 roku)	kojenec (do 1 roku)		kojenec (do 1 roku)	
batolivý věk (1-3 roky)	batolivý věk (1-3 roky)		batolivý věk (1-3 roky)	
předškolní věk (3-6 let)	předškolní věk (3-6 let)		předškolní věk (3-6 let)	
školní věk (6-11 let)	školní věk	raný (6/7-8/9 let) střední (8/9-11/12 let)	mladší školní období (6/7-11/12 let)	
pubescence, dospívání (11-15 let)		starší (11/12-15 let) - pubescence	pubescence (11-15 let), u chlapců o 1-2 roky možné zpoždění	prepuberta (11-13 let) vlastní puberta (13-15 let)
adolescence (15-20 let)	adolescence (15-20 let)		adolescence (15-20/22 let)	
mladá dospělost (20-30/32 let)	mladá dospělost (20-30/32 let)		časná dospělost (20-25/30 let)	
střední dospělost (30/32-46/48 let)	střední dospělost (30/32-46/48 let)		střední dospělost (25/30-45 let)	
stárnutí (46/48-60/65 let)	starší dospělost (45-60 let)		pozdní dospělost (25/30-45 let)	
stáří (65 let +)	stáří	rané (60-75)	stáří	časné (65-75 let)
vysoký věk (75 let+)		pravé (75 let +)		vysoké (75 let +)

Tab. 6 Příklady periodizací českých autorů
Zdroj: Vlastní zpracování podle Thorová (2015, s. 312)

Žák 1. stupně ZŠ, dle autorů Langmeier a Krejčířová (2006), spadá do mladšího školního období (6/7-11/12 let).

Novotná, Hříchová a Miňhová (2004) dále uvádějí, že začátek tohoto období je klíčovou životní změnou, jelikož dítě nastupuje do školy. Nastává proces akulturace, osvojování nových sociálních rolí, přizpůsobování novému prostředí a osvojení speciálních způsobů komunikace se spolužáky a učitelem. Dítě má také určité povinnosti, jejichž plnění je sledováno a hodnotí se. Uvádí také, že dítěti až do 10. roku roste mozek a opouzdřují se mu nervová vlákna. Během tohoto období dochází k zdokonalování senzomotorické koordinace a motorické výkonnosti. Dítě se intenzivněji zlepšuje v jemné motorice. Má silnou potřebu pohybové aktivity. Učení má

v tomto období výhradní postavení. Má vliv na všechny psychické funkce, kde dochází ke zdokonalení. Dochází k intelektualizaci poznávacích procesů s důrazným aspektem uvědomělosti a záměrnosti psychické činnosti.

Dítě mladšího školního věku ustupuje od světa fantazie a snění a orientuje se více na realitu, prochází tzv. realistickým obdobím (Říčan, 2004).

Thorová (2015) uvádí, že příprava u dětí mladšího školního věku by neměla překročit více jak jednu hodinu denně. Pro rodiče je stěžejní najít optimální míru dohledu a pomoci tak, aby dítě mělo přiměřenou míru zodpovědnosti a nebrzdili ho v samostatnosti.

Novotná, Hříchová a Miňhová (2004) zdůrazňují důležitost kladného hodnocení a úspěšnosti, které pokud nejsou uspokojeny, zapříčiňují pocity frustrace a vzteku. Thorová (2015) dodává, že dítě je vystaveno výraznému hodnocení učitele a má tendenci se porovnávat s vrstevníky. Je zde riziko strachu ze selhání, tedy tzv. výkonnostní frustrace. Dítě se učí pracovat se svými vlastními nedostatky a má často potřebu hledat chyby u ostatních. Během 9-10 roku se u dítěte projevuje více soudržnost a solidarita. Období středního dětství je typické pro reakci negativním afektem. Dospělí by tak měli dítěti nabídnout techniky zvládnání stresu a možnost porozumět svým emocím.

Novotná, Hříchová a Miňhová (2004) také zmiňují důležitost hry, která pořád zastává významnou roli ve školním věku, avšak je složitější, reálnější a je zde výrazný moment soutěživosti.

Během mladšího školního věku dochází také k charakteristickým změnám v myšlení dítěte, mezi ně patří dle Piagetova pojetí kognitivního vývoje (Thorová, 2015):

- Reverzibilita, tedy vratnost. Jedná se o stěžejní faktor operačního myšlení. Dítě je schopno sledovat své vlastní myšlenky a v duchu se k nim vracet a to na začátek procesu řešení problému.
- Pochopení principu konzervace, což je schopnost porozumět, že některé předměty si určité vlastnosti ponechávají např. váhu či množství, i přesto, že mění svůj vzhled. Jedná se o výsledek pomalého procesu.

- Klasifikace. Tato dovednost se týká strukturovaní informací. Dítě organizuje předměty do tříd a podtříd podle kritérií vzoru.
- Schopnost induktivní logiky. Dítě v období středního věku zvládá zdatně odvozovat základní informace ze specifických.
- Schopnost seriality. Jedná se o řazení a chápání logické posloupnosti. Dítě je schopno seřadit předměty dle určité základní vlastnosti či situace, které jsou zachyceny na obrázcích dle časové posloupnosti.
- Tranzitivní inference je schopnost, kdy dítě zvládá logicky porovnávat dva prvky přes prvek třetí.
- Decentrace je schopnost vyvození závěru podle posouzení více hledisek.

2.2.1 Osobnostní typ žáka

Lojová (2005) zmiňuje individuální osobnosti žáků při učení se cizích jazyků. Připomíná, že i přesto, že učitel pracuje se 20ti člennou skupinou, je třeba ji vnímat jako skupinu s 20 individui. Dále dodává, že někteří odborníci, jako například Stevick (1980), jsou přesvědčeni, že úspěch při učení cizího jazyka nezáleží pouze na technikách, materiálech a dalším, ale mnohem více se odvíjí od toho, co se děje uvnitř člověka a mezi žáky ve třídě.

Choděra (2001) zmiňuje osobnostní typ žáka jako důležitý faktor při cizojazyčném vyučování. Aby učitel mohl poskytnout žákovi individuální přístup je klíčové znát žakovu osobnost.

Lojová (2005) vysvětluje roli mozku při zpracování jazyka v souvislosti s věkem. Ty jsou propojené i se způsobem, jakým se vyučuje. Zmiňuje také hypotézu, která říká, že pravá hemisféra se podílí na tvorbě systému cizího jazyka u dětí mladšího školního věku oproti starším jedincům. To není způsobeno jen věkem, ale také tím, že se děti lépe učí v přirozeném prostředí pomocí metod, které toto prostředí simulují. Oproti tomu při formální výuce jazyka je pro starší žáky běžnější využití analytických procesů, které jsou charakteristické pro levou hemisféru.

Lojová (2005) dále vysvětluje proces učení se cizímu jazyku dle hemisférické preference:

- Žáci s výrazně dominantní levou hemisférou preferují induktivní postupy, tedy chápání menších částí a následné pochopení celku nebo vyvození pravidla. Často se s oblibou učí gramatiku a postupně tvoří systém cizího jazyka. Mají potřebu znát lingvistická pravidla a ty následně aplikují při používání jazyka. Při učení slovní zásoby často využívají memorování či mentálních map. Tito žáci mají sklon k doslovnému překladu. Při hovoru mají tendenci zaměřovat se na správnost, což často následně ovlivní plynulost řeči. Jejich písemný projev je logicky strukturovaný s minimem pravopisných chyb. Ne vždy má zhotovený text podobu uceleného obrazu.
- Žáci s dominantní pravou hemisférou potřebují mít nejprve celkový obraz a následně se věnovat detailům v náhodném pořadí. Při učení cizího jazyka tito žáci potřebují jevy názorně vnímat, manipulovat s nimi, používat je a zažít si je. Slova, jazykové struktury a fráze si potřebují spojit se smyslovými podmínky, vnímat je v kontextu a vidět jejich praktické užití v konverzaci. Probírané učivo potřebují i v písemné podobě doplněné o obrázky. Tvoří si tak emoční a názorné asociace a vnitřní obrazy. Tito žáci gramatiku často používají intuitivně bez uvědomění si pravidel. Řídí se takzvaným jazykovým citem. V písemném projevu se soustředí na celkový obsah, který je většinou souvislý. Text může obsahovat více lexikálních, pravopisných a interpunkčních chyb. Při hovoru často využívají obšírnější opis s velkou dopomocí neverbálních gest. Díky náhodnému zpracování informací dochází k přeskokování mezi úlohami, vzdálení od tématu či potížemi držet se instrukcí, zadaného času apod.

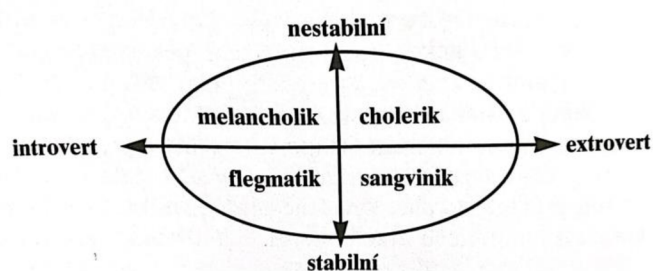
Na základě těchto charakteristik Lojová (2005) říká, že je třeba si uvědomit že ve třídě máme různé typy žáků a je třeba kombinovat různé metody, techniky a materiály tak, aby si žák mohl vybrat podmínky, které budou nejlépe vyhovovat jeho fungování mozku. Lojová (2005) také připomíná důležitost spolupůsobení hemisfér.

Nabízí příklady jejich možné aktivizace během výuky (Lojová, 2005):

- projektová výuka,
- simulace různých prostředí,
- změna prostředí, výuka mimo třídu, nejlépe v reálném prostředí,
- hraní her (didaktických, pohybových, slovních atd.),
- reorganizace třídy (zasedací pořádek, židličky, skupiny),
- práce s vlastními výtvary žáků,
- využití digitálních technologií apod.

Choděra (2013) říká, že při typologii lze vycházet z grafu, který zpracoval J. Linhart a kol., ze kterého vychází, že nejpříznivější charakteristikou pro jazykové učení je „extrovert-stabilní-sangvinik, naopak nejméně příznivá je charakteristika „introvert-destabilní-melancholik“.

Tento graf lze s určitou licencí vyjádřit i jako „komunikativní-nekomunikativní (Choděra, 2001).



Obr. 2 Typologie dle J. Linharta a kol.
Zdroj: Choděra (2001, s. 53)

Choděra (2013) také rozděluje osobnostní typy učitele, a to na pedotropa a logotropa. Pedotrop dává více přednost žákům komunikativního typu. Je pro něj důležité učit žáka, avšak stejně tak i chtít se učit sám. Zajímají jej metody. Logotrop se zaměřuje více vědecky, zabývá se systémem učiva předmětu. Upřednostňuje žáky nekomunikativního typu.

2.2.2 Specifika osvojování cizího jazyka dítětem

Choděra (2013) zmiňuje problém, který nastolil psycholog a lingvodidaktik S.D.Krashen, který zmiňoval rozdílnost procesů osvojení a učení. Choděra (2013) vysvětluje osvojování cizojazyčného učení dítěte jako období učení dítěte mateřskému jazyku, je typické tím, že si jej dítě neuvědomuje. Oproti tomu učení je proces, který je uvědomělý a cílí k jazykovým pravidlům.

Surkamp a Viebrock (2018) zmiňuje jednotlivé oblasti odlišností žáků. Mezi ně patří: věk, emoční stav, vlohy, vztah k cizímu jazyku, přesvědčení, motivace, kognitivní styl, repertoár strategií.

Orlová a Pavlíková (2013) vysvětlují rozdíl mezi přirozeným ovládnutím cizího jazyka a jeho cíleným studiem, tedy učením. Stěžejní rozdíl mezi osvojováním a učením jazyka se ukazuje u dospělých studentů v rámci přirozeného přístupu. U osvojování je předpokladem neuvědomělé zvládnutí cizího jazyka pomocí přímého vnoření do cizojazyčného prostředí. Pojmem učení autorky rozumí postupný vědomý proces ovládnutí jazyka při organizovaném nácviku, který je založen na vědomostech a aplikaci pravidel. Autorky rozdělují tyto dva pojmy, jelikož na základě přirozeného přístupu lze předpokládat, že i dospělí mohou do značné míry jazyk nevědomě chápat a „vnořit se“ do cizojazyčného prostředí stejně jako děti.

Choděra (2013) definuje tradiční tuzemské členění úrovní osvojování jazyka na vědomosti, primární dovednosti, návyky a sekundární dovednosti (viz tabulka). Dodává však, že toto členění má také svá úskalí, a to konkrétně u vědomostí. Vysvětluje rozdíl ve vědomosti „o“ jazyce a „z“ jazyka“. Vědomost „o“ jazyce je vědomá tzv. teoretická. Jedná se o uvědomovaný osvojovaný poznatek. Vědomosti „z“ jazyka jsou implicitní, praktické. Říká, že vědomosti „o“ jazyce jsou úvodní fází primárních dovedností. Definuje také návyk, který je automatický. Jedná se o neuvědomovanou schopnost k použití vědomostí „z“ jazyka, ale také ze samotné činnosti, vznikající z opakování (Choděra (2013)).

úroveň osvojení	charakteristika	fáze osvojení	stupeň sémantizace
vědomosti (implicitní)	verbální kognitivní struktura	kognitivní fáze	primární sémantizace
primární dovednosti	verbální kognitivně-motorická	iniciační fixační fáze struktura	primární sémantizace
návyky	verbální motorická struktura	automatizační fáze	sekundární sémantizace
sekundární dovednosti	verbální motoricko-kognitivní	implementační fáze struktura	sekundární sémantizace

Tab. 7 Členění úrovní osvojování jazyka
Zdroj: Vlastní zpracování podle Choděra (2013, s. 57).

Janíková a kolektiv (2011) říkají, že dítě disponuje velkým počtem vzácných darů. Mezi ně patří vrozená spontaneita, zvědavost, hravost, snaha imitovat, nezátíženost předešlými neúspěchy, biologicky podmíněná mechanická paměť a s ní související imitační schopnosti. Výhodou se také stává schopnost považovat i redukovat vnímanou skutečnost na konkrétní věc, která umožňuje vychovateli rozvíjet schopnost pojmenovat nejbližší okolí a celkovou oblast zájmu dítěte. Tím se dostávají k potenciálu pro vícekanálové učení, o kterém hovořil již Komenský (1964, s. 176), který zmiňoval „*Všeho se máme zmocňovat tolika smysly, kolika je to možno*“.

Omezení dítěte přichází v oblasti dlouhodobé koncentrace na jednu činnost. Předškolní dítě je schopno se intenzivně soustředit převážně v několikaminutových úsecích. Proto je klíčové střídat fázi mentálního soustředění s fázemi volného pohybu, herního uvolnění či úplného klidu. Dojde-li k zaplnění potenciálu mechanické paměti dítěte a nedojde k široké cyklické automatizaci a opakování, dochází k rychlejšímu vyhasínání uložených informací, protože nejsou dostatečně zakotveny do širšího kontextu. Janíková a kolektiv (2011) ale upozorňují, že tyto vlastnosti nelze absolutizovat na všechny děti. Jako příklad uvádějí dobré imitační schopnosti v cizím jazyce, které jsou úzce provázány s jejich postupným rozvojem v mateřštině.

Choděra (2013) uvádí některé nonkauzální zákonitosti, tedy tzv. funkce či funkční vztahy. Vysvětluje nutné vztahy mezi prostředky a cíli k dosažení úspěšného učení žáka. Jedná se o:

- respektování vlivu mateřského jazyka a předchozího osvojeného cizího jazyka,
- možnost opřít se o orální základ,
- upřednostňování řečové praxe před jazykovou teorií.

Vester (1997) rozděluje 4-5 typologických skupin jedinců ve vztahu k procesu učení. Ty jsou určeny převažujícím kanálem vnímání a zpracování informací. Jedná se o skupinu vizuální, auditivní, haptickou, verbální a zřejmě ještě komunikativní. Na tyto skupiny by měl učitel brát zřetel a přizpůsobit jim výuku.

Janíková a kolektiv (2011) vysvětlují tzv. kritické období, které vychází z výzkumů z oblasti vývojové psychologie, psycholingvistiky a neuropsychologie. Tyto výzkumy poukázaly na možnosti výskytu časově ohraničeného období ve vývoji každého jedince. V něm dochází k ukončení tvorby základních procesů, mezi které patří i osvojování jazykového kódu u člověka. Někteří odborníci tuto fázi řadí okolo šestého roku věku dítěte, avšak většina zmiňuje období kolem puberty. Hypotéza kritického období je s velkou pravděpodobností biologicky a evolučně podmíněna. Lze tedy hypoteticky říci, že pokud nedojde do období puberty člověka k ukončení osvojování jazyka, mateřského či cizího, nebude jej nikdy dokonale ovládat. Díky kritickému období lze objasnit nedokonalé zvládnutí foneticko-fonologické roviny cizího jazyka a také nedostatky v jazykovém citu a vyjadřování dospělých, kteří se učili cizí jazyk až v pozdějším věku. Hypotéza kritického období ale nevysvětluje schopnost bezchybného osvojení gramatického aspektu jazyka. Ten spíše odvozuje od existence nebo absence povědomí konkrétního jedince od jazykových univerzálií a jejich transferu z mateřského jazyka do toho cizího.

Janíková a kolektiv (2011) vysvětlují rozdíl mezi předškolním dítětem a dospělým z hlediska kognitivních vlastností. Na rozdíl od dítěte má dospělý již rozvinuté a upevněné kognitivní vlastnosti, které v průběhu svého života dopracoval svou vlastní empirickou zkušeností či cíleným testováním k poznání.

Vágnerová (2007) zmiňuje, že dospělý během svého života již pozvedl kvalitu své paměti z mechanické na převážně logickou. Jeho myšlení tedy povýšil od konkrétního k abstraktnímu. Dospělý oproti dítěti nemá potíže s abstraktními pojmy.

Janíková a kolektiv (2011) dodávají, že to dospělému dává možnost získat informaci z učebního textu v průběhu samostudia, avšak i zde se nacházejí limity. Příkladem může být nedostačující schopnost správné interpretace např. gramatických textů.

2.2.3 Názory odborníků na ideální věk pro učení cizího jazyka

Lojová (2005) se zamýšlí nad ideálním věkem, kdy s výukou cizího jazyka začít. Zmiňuje, že řada odborníků zastává názor, že čím dříve se s cizím jazykem začne, tím lépe. Opírají se tak o výzkumy spojené s již zmíněným kritickým obdobím.

Psycholog Steven Pinker a jeho tým z Harvardské univerzity zkoumaly tzv. kritické období pro dosažení nejvyššího možné úrovně cizího jazyka. Získal data ohledně věku respondentů, jejich dosažené jazykové úrovně a délky studia anglického jazyka. Z těchto dat vyplývá, že schopnost naučit se nový jazyk, alespoň z gramatického hlediska, je nejvíce pravděpodobné do věku 18 let, potom nastává pokles. K dosažení úrovně rodilého mluvčího v cizím jazyce by se mělo začít před 10 rokem (Smith, 2018).

Lojová (2005) však poukazuje na řadu výzkumů, které ukazují, že začít s cizím jazykem ve starším věku má své výhody z hlediska dlouhodobých výsledků.

Další lingvistický výzkum BAF (The Barcelona Age Factor Project) ukázal, že žáci starší 11 let překonají ty mladší ve věku 8 let, když se jim zadá instrukce v novém cizím jazyce se stejným časovým limitem. Mladší děti však ty starší časem doženou a dosáhnou vyšší úrovně kompetence. Ukázalo se, že lepší kognitivní zralost starších dětí pomáhá k využití limitovaných vstupních zdrojů a explicitních instrukcí (Muñoz, 2006).

V kontextu školní třídy s explicitními instrukcemi v pravidlech jazyka může být starší věk výhodnější. Mladší žáci se učí s využitím více implicitních prvků a mnohem většího času vystavení jazyku. Delší časové vystavení jazyku se většinou týká rodin, které imigrují do anglicky mluvící země. Ve školním kontextu to je těžko možné s limitovaným počtem hodin zaměřených na výuku cizího jazyka (Muñoz, 2006).

Jiná skupina odborníků není opřena ani o jeden extrémní pohled a říkají, že vše záleží na více podmínkách. Různý věk má vždy své pozitiva a negativa, jak vychází z výzkumů. Některé výkony vůbec nezávisí na věku. Říkají, že nelze určit jeden konkrétní věk, kdy s výukou cizího jazyka začít. Je třeba zvážit individuální podmínky jednotlivce (Lojová, 2005).

Jak říká Hardach (2018), obecně řečeno, různé fáze života nám dávají odlišné výhody při učení nového cizího jazyka. Už kojeneček lépe slyší různé zvuky. Batole dokáže rozlišovat různé přízvuky s neuvěřitelnou rychlostí. Dospělý má delší rozpětí pozornosti a klíčové dovednosti jako ty literární, které mu umožňují kontinuálně rozšiřovat jeho slovní zásobu i v jeho mateřském jazyce. To, kolika jazyky a na jaké úrovni mluvíme ovlivňuje mnoho faktorů jako sociální podmínky, vyučovací metody, ale i přátelství.

3 Empirická část

Obsahem empirické části jsou základní informace o společnosti Wattsenglish, charakteristika specifické metody Wattsenglish a analýza jejich metodiky. Pomocí metody Wattsenglish se v současné době vyučuje na více než 200 školách v České republice. Na základě rostoucí popularity a vlastní pozitivní zkušenosti autorky diplomové práce došlo ke vzniku doplňkových materiálů k pracovní učebnici Wow!Bronze, která je primárně určena pro 3. ročník základní školy. Jednotlivé materiály jsou v empirické části podrobně rozebrány včetně jejich tvorby a ukázek.

Součástí empirické části je aplikace materiálů v praxi, evaluace a následné zhodnocení efektivity materiálů.

Cíle diplomové práce jsou definovány nevyjímaje těch dílčích. V rámci výzkumu bylo využito dotazníkového šetření a následného shrnutí získaných poznatků pomocí SWOT analýzy včetně formulace postupů na zlepšení.

3.1 Metoda Wattsenglish

Za zrodem metody Wattsenglish stojí učitel anglického jazyka Steve Watts, který se narodil ve Velké Británii. Watts vyučoval anglický jazyk v Japonsku, kde objevil svůj zájem pro výuku anglického jazyka u žáků raného věku. Tam se vypracoval na pozici vedoucího učitele („senior teacher“) pro region severního Tokya. Watts se později rozhodl vrátit blíže k domovu a své rodině (Fraňková, 2021).

Do České republiky Wattse přivedlo doplnění vzdělání, a to certifikátu CELTA v Praze. Následně se Watts dozvěděl o nově vznikající jazykové bilingvní škole pro předškolní vzdělávání v Liberci, což považoval za skvělou příležitost vyučovat vlastním přístupem a využít své nabyté zkušenosti (Fraňková, 2021).

Watts stál u zrodu této školy, která se lišila od ostatních. Po pozitivním ohlasu a následné kooperaci s Ministerstvem školství započal tvorbu průvodce k výuce anglického jazyka v předškolním vzdělávání s cílem distribuce po celé České republice. Tímto začala tvorba materiálů, učebnic, videí a dalších materiálů, které odpovídaly jejich metodě (Fraňková, 2021).

Společnost Wattsenglish, jejíž spoluzakladatelem je Steve Watts, se rychlým tempem vyvíjela. Během krátkého časového období pokořila několik milníků (Wattsenglish, 2020):

- Společnost Wattsenglish s.r.o. byla založena jako personální a metodologické centrum v roce 2006.
- V roce 2010 začala práce na nových materiálech WOW! Tyto materiály k výuce dětí vznikly jako první s reálným obličejem hlavní postavy (Steve Wattsem). Součástí těchto materiálů se staly i videa.
- Rok 2014 byl klíčovým z hlediska tvorby videí. Došlo k nahrání prvního videa Steve a Maggie na YouTube, kterému se dostalo velké popularity, a to bez využití placeného marketingu.
- V roce 2019 se postavy Steve a Maggie staly globálním fenoménem v oblasti zábavné výuky pro předškolní děti. Videa se Steve a Maggie byla nadabována do ostatních cizích jazyků, jako němčiny, francouzštiny, italštiny či arabštiny. Během prvního roku tato videa získala přes 4 miliony odběratelů.
- V roce 2020 byla představena nabídka kompletních sad Wow!English materiálů pro předškolní a mladší školní věk. Tyto materiály byly exportovány do 30 zemí po celém světě. Počet odběratelů na YouTube přesáhl 8 milionů.

3.2 Výuka s materiály Wow!English

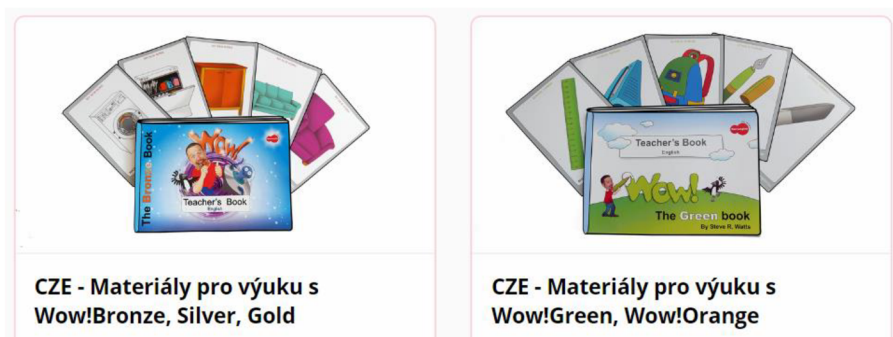
Společnost Wattsenglish nabízí metodickou platformu pro učitele. Tato platforma je dostupná online na webové stránce www.academy.wattshenglish.com. Učitelé, kteří doposud neučili s materiály Wow!English mají možnost projít si online úvodním tréninkem. Tento trénink obsahuje videa s vysvětlením jednotlivých metodických kroků a názornými ukázkami.



Obr. 3 Ukázka úvodních tréninků na platformě Academy
Zdroj: Wow!Academy, 2024

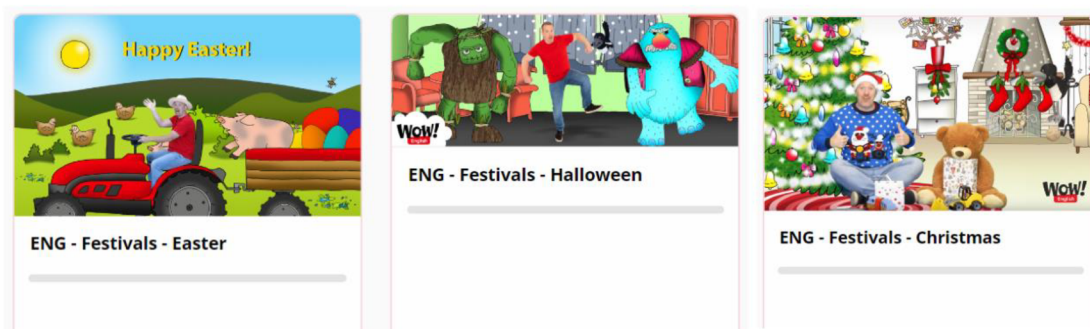
Na platformě Academy mají učitelé dále přístup ke všem dostupným materiálům ke konkrétní pracovní učebnici. Mohou využít:

- již předpřipravené testy zaměřené na listening, speaking, reading a writing,
- video pro rodiče, které vysvětluje metodu a způsob, jakým se žáci učí,
- kopírovatelné materiály vč. obrázkových karet k učebnici,
- seznam nejběžnějších frází, které učitel ve výuce využije (Classroom language),
- soubor didaktických her do výuky,
- metodická videa,
- metodickou příručku,
- písničky pro učitele,
- učebnici online s i bez řešení,
- doplňující Class Book, tedy materiál, který rozvíjí práci s příběhy a videi.



Obr. 4 Ukázky dostupných materiálů na platformě Academy
Zdroj: Wow!Academy, 2024

Společnost Wattsenglish na platformě pravidelně zveřejňuje halloweenské, vánoční a velikonoční balíčky s videi, metodickými listy, obrázky a mnoha dalšími materiály do výuky.



Obr. 5 Balíčky se svátky
Zdroj: Wow!Academy, 2024

3.2.1 Metodika společnosti Wattsenglish

Specifická metoda Wattsenglish je založená na učení pomocí didaktických her. Watts zdůrazňuje, že při začátku učení jakéhokoliv jazyka u dítěte nastává zhruba dvouletá fáze, kdy dítě pouze poslouchá nový jazyk a je mu vystaveno v plném rozsahu. Pro dítě je klíčové vytvořit tzv. jazykovou bublinu. Je třeba představit část jazyka a vytvořit prostředí, kde bude tento jazyk opakován ve vysoké frekvenci (Fraňková, 2021).

Specifická metoda Wattsenglish je postavena na přímé metodě přirozeného osvojení jazyka (Natural Language Acquisition).

3.2.2 Fáze výuky

Metoda Wattsenglish zdůrazňuje důležitost jednotlivých fází výuky. Mezi ně patří (Wattsenglish 2023):

- **Intro**, neboli představení nového jazyka. Jedná se o první metodický krok, kdy učitel žáky seznamuje s novým jazykem. Může zvolit různé způsoby. Jedním z nich je on samotný. Využívá mimiky a gest k představení nové slovní zásoby. Toto seznámení je provedeno hravě, zábavně a s různými obměnami. Dále může učitel využít interaktivních videí s rodilým mluvčím. Tato varianta

je často oblíbená u nerodilých mluvčích, kteří si nejsou jistí svou úrovní anglického jazyka. Je stěžejní, aby žáci měli přístup k audiovizuálním materiálům i z domova. Opakované shlédnutí videí je nedílnou součástí kurzu. Dále lze využít reálných předmětů nebo obrázkových karet tzv. flashcards.

- **Drilování** nového jazyka neboli intenzivní opakování a následná automatizace. Drilování je stěžejní část metody Wow!English. Způsoby, jakými učitel s žáky driluje je důležité obměňovat. Je stěžejní, aby všichni žáci viděli slovní zásobu, kterou drilují. Učitel danou slovní zásobu uvádí otázkou. Následně si žáci mají možnost osvojit vzor otázky a odpovědi. Učitel žákům představí vzorovou odpověď, kterou společně drilují. Je vhodné vytvořit pomocné znamení, které žákům dává najevo čas drilování. Drilování začíná společně, aby nedocházelo k tlaku na jednice. Lze drilovat také v menších skupinkách a následně individuálně. Na 1. stupni ZŠ lze drilovat i písemnou formou, aby došlo k propojení obrázku, mluveného slova a psané podoby.
- **Neverbální pohybové aktivity (TPR)**, během kterých žáci neverbálně reagují. Začlenění těchto pohybových aktivit kopíruje přirozený proces osvojování mateřského jazyka. Pohybové aktivity umožňují žákům dostatek času, aby se adaptovali na nový jazyk, než jej začnou sami produkovat. Přestože jsou tyto pohybové aktivity většinou neverbální, žáci začínají mluvit i během nich. Učitel je ve verbálním projevu podporuje a ocení jejich snažení. Pohybové aktivity TPR se mohou přirozeně proměnit v General Practice (GP) aktivity.
- **General Practice (GP)** je posledním metodickým krokem. Jedná se o produkci řeči. Na 1. stupni se učitel u žáků soustředí na produkci jazyka v mluvené a psané podobě.

3.2.2.1 Pravidla při TPR a GP aktivitách

Mezi základní pravidla při TPR a GP aktivitách patří (Wattsenglish 2023):

- Užívání cílové řeči v co největší frekvenci, tak aby docházelo k pasivní znalosti jazyka. Učitel užívá celé věty.

- Učitel využívá gest a řeči těla, které mu napomáhají k vysvětlení pravidel hry nebo aktivity.
- Opakuje aktivitu co nejčastěji.
- Učitel používá konzistentní jazyk. Nekombinuje různé způsoby dohromady, aby nedošlo ke zmatení žáků.
- Učitel u žáků buduje vzor otázky a odpovědi.

3.2.3 Implementace metodických kroků

Veškerý nový jazyk musí projít zmíněnými čtyřmi metodickými kroky (stádii) a to v uvedeném pořadí. Je nepravděpodobné, že by tyto kroky šly zařadit do jedné vyučovací hodiny. Každá vyučovací hodina by měla obsahovat rutinu, která je žákům známá. Učitel využívá metodických plánů z metodiky Wattsenglish, které nabízí balanc mezi opakováním a rozmanitostí ve výuce. Metodické plány jsou sestaveny tak, aby efektivně pracovaly s energií žáků. Střídají se tak pohybové aktivity s těmi klidovými (Wattsenglish 2023).

3.2.4 Pracovní učebnice Wow!English

U nejmladších žáků začíná práce s pracovní učebnicí jako TRP aktivity. Později přechází do GP aktivity, kde jsou žáci vyzváni k ústnímu a písemnému projevu (Wattsenglish 2023).

Nakladatelství Wattsenglish nabízí pracovní učebnice pro mateřské školy a 1. stupeň ZŠ.

Nabídka pracovních učebnic pro 1. stupeň základní školy se skládá z (Wattsenglish, 2024):

- Wow!Green – pro 1. ročník
- Wow!Orange – pro 2. ročník
- Wow!Bronze – pro 3. ročník
- Wow!Silver – pro 4. ročník
- Wow!Gold – pro 5. ročník



Obr. 6 Nabídka pracovních učebnic Wow!English
Zdroj: Wattsenglish, 2024

3.2.4.1 Pracovní učebnice Wow!Bronze

Pracovní učebnice Wow!Bronze navazuje na předchozí řady Wow!Green a Wow!Orange. Dohromady s pracovními učebnicemi Wow!Silver a Wow!Gold tvoří celek pro tříletý kurz anglického jazyka pro 1. stupeň základní školy (Wattsenglish, 2024).

Pracovní učebnice Wow!Bronze je poutavá nejen svým barevným, hravým zpracováním, ale také použitím reálného obličeje Steve Wattse, který žáka vtáhne do světa anglického jazyka. Téměř na každé stránce pracovní učebnice je obličej Steva, který je připevněný ke kreslenému tělu. Obličej Steva propojuje svět fantazie se skutečným světem, což je klíčové pro výuku cílového jazyka. Cílový jazyk je v pracovní učebnici použit v kontextu s pomocí interaktivních příběhů a písniček (Wattsenglish, 2024).

Pracovní učebnice Wow!Bronze byla základem pro vznik doplňkových materiálů autorky diplomové práce. Tato učebnice je určena pro žáky 3. ročníku základní školy, tedy 8-9 let. Každá pracovní učebnice obsahuje jednorázový aktivační kód, díky kterému má žák online přístup k video příběhům a písničkám i z domova (Wattsenglish, 2024).

Barevná pracovní učebnice Wow!Bronze je sestavena z různorodých zábavných úkolů a aktivit. Ty mají za cíl procvičit všechny jazykové dovednosti. Neobsahuje tradiční slovník, ale obrázkový s neobvyklým gramatickým přehledem, pomocí kterého se žák seznamuje s novým jazykem v kontextu (Wattsenglish).



Obr. 7 Ukázka pracovní učebnice Wow!Bronze
Zdroj: Wattsenglish, 2024

Wow!Bronze obsahuje vybraná témata, slovní zásobu a jazykové struktury, které jsou sepsány v tabulce níže.

První kapitola učebnice je odlišná od těch ostatních, protože dává učiteli volnost a prostor k zavedení určitého režimu ve třídě, pravidel chování ve výuce a zopakování jazykových struktur z předešlých roků (Wattsenglish, 2024).

Kapitola	Téma/slovní zásoba	Struktury	Příklady
Unit 1 MEET MY FRIEND	good morning, good afternoon, good evening, good night, (best) friend 0-100 sit down, stand up, open, close REVIEW: colours and patterns numbers 1-20	verb BE – positive, negative and questions Wh-questions Imperative, please.	Is it a girl? Yes, it is. / No, it isn't. What's your name? I'm/My name is... Who's this? This is... How old is she? She is... Sit down, please.

Unit 2 MY CLASS	pen, pencil, book, rubber, ruler bag, teacher, board, desk, chair REVIEW: colours, patterns, numbers	Wh-questions (What, What colour, Whose), Possessive Pronouns (my), her, his, our, their, your	What is it? It's our pen. Is it a book? Yes, it is. / No, it isn't. Whose book is it? It's his book. What colour is it? It's blue.
Unit 3 MY NEW HOME	sofa, armchair, cupboard, dishwasher, washing machine toilet, bed, wardrobe, sink, shower REVIEW: bedroom, bathroom, living room, kitchen	there is/are Where...? BE + Place Prepositions (in, on, under, by)	Is there a sofa in your living room? Yes, there is. / No, there isn't. Are there any wardrobes in your bedroom? Yes, there are. / No, there aren't. Where is my bag? It is under my sofa.
Unit 4 LET'S GO OUT!	play tennis, play football, play the guitar, play the piano, play computer games do gymnastics, do karate, ride a bike, go swimming, go skiing, go skateboarding EXTRAS/REVIEW: ball, racket, skis, swimsuit, kit	have got REVIEW: can	Have you got any bike? Yes, I have. / No, I haven't. Can you ride a bike? Yes, I can. / No, I can't.
Unit 5 HELLO, DOCTOR!	have a headache/sore throat/stomach ache/cough/runny nose take medicine, go to hospital, drink a hot drink, stay in bed, see the doctor EXTRAS/REVIEW: I'm sick/sleepy. You should...	imperative - giving advice negative imperative - giving restrictions fill in a simple form REVIEW: questions	What's the matter? I have got a sore throat. Don't go swimming. Take medicine.
Unit 6 MASTER CHEF	What's the matter? peel (a banana), slice (a carrot), mix (it), pour (it), serve (it) spoon, knife, fork, plate, glass	there is a (banana) X there are (2 bananas) X there is some (milk)	What's in it? There is some milk. There are 2 apples. <u>Recipe</u> : Take (a banana), peel (it), slice (it),

	EXTRAS/REVIEW: take (a banana), put (it) in a smoothie maker, eat (it) with various kinds of food, vegetables, fruit	REVIEW: My favourite... / I like... / I don't like...	put (it) in a smoothie maker, mix (it), pour (it) into the glass, serve it with (a cherry).
Unit 7 ON THE FARM	beef, pork, ham, eggs, flour get (it) from, raise (pigs) grow (vegetables), take care of (the farm), farmer EXTRAS/REVIEW: pig(s), chicken(s), sheep (sheep), goat(s), fruit, vegetables, wheat, bread, milk, chicken	Present Simple	What do we get from cows? We get beef and milk from cows. What do they do on the farm? They grow fruit, raise cows, take care of the farm.
Unit 8 OUR FAMILY LIFE	make the bed, clean my teeth, go to school by bike, watch TV, have a shower tidy (my room), load/unload the dishwasher/washing machine, Hoover (the kitchen/the bedroom), wash (the car) EXTRAS/REVIEW: play with friends, read a book	How often + Present Simple Frequency Adverbs: every (day/Monday), always, sometimes, never	How often do you make the bed? I make the bed every day. Do you make the bed every day? Yes, I do. / No, I don't. Does he make the bed every day? Yes, he does. / No, he doesn't.

Tab. 8 Obsah pracovní učebnice Wow!Bronze
Zdroj: Vlastní zpracování podle Wattsenglish, 2024

3.3 Cíle

Hlavním cílem diplomové práce je tvorba doplňkových materiálů k pracovní učebnici Wow!Bronze, která je primárně určena pro 3. ročník ZŠ.

Mezi dílčí cíle patří:

- Vytvořit doplňkové materiály pro pracovní učebnici Wow!Bronze.
- Aplikovat vytvořené didaktické materiály v praxi.
- Evaluovat aplikaci doplňkových materiálů.
- Zhodnotit efektivitu doplňkových materiálů.

3.4 Doplnující materiály k výuce

Společnost Wattsenglish nabízí kvalitní portfolio pracovních učebnic a dalších materiálů pro učitele. Na základě své osobní zkušenosti se autorka diplomové práce rozhodla tuto nabídku rozšířit o materiály, které ve své praxi postrádala.

Cílem těchto materiálů je procvičování a opakování probrané slovní zásoby a konkrétních struktur. Materiály obsahují převážně vizuální podobu slovní zásoby. Lze je využít při různých organizačních formách vyučování a metodách práce.

Doplňkové materiály se skládají ze tří typů, a to:

- ODD ONE OUT,
- DOMINO,
- MATCH IT.

Tyto materiály jsou určeny primárně pro 3. ročník. Lze je však využít k opakování i ve vyšších ročnících. Materiály jsou vytvořeny primárně k procvičování či opakování probrané slovní zásoby. Zařazují se optimálně do metodického kroku General Practice (GP) dle metody Wattsenglish.

K jejich tvorbě byla využita webová platforma Canva (Canva, 2023) a k tvorbě kartiček na aktivitu MATCH IT byl zvolen generátor s využitím Google Slides (Vialard, 2020).

Obrázky obsažené v těchto materiálech jsou z platforem Canva a Academy (Wattsenglish 2024).

3.4.1 Materiál ODD ONE OUT

Materiál ODD ONE OUT se skládá z 9 snímků, které obsahují slovní zásobu pracovní učebnice Wow!Bronze. Každý snímek je primárně zaměřený na jednu kapitolu pracovní učebnice.

Žáci mají za úkol vyřadit jeden obrázek na každém řádku. Prvním krokem je popis jednotlivých obrázků pomocí celých vět, vždy záleží na individuálních možnostech žáků. Následně žáci vysvětlí, proč konkrétní obrázek mezi ostatní nepatří. Lze najít více řešení, pokud si je žák obhájí. Materiál je uzpůsobený k promítnutí pomocí dataprojektoru či interaktivní tabule.

Cílem materiálu je atraktivní procvičování probrané slovní zásoby. Žáci používají základní větné struktury jako:

“It’s a green T-shirt.”

“They are brown sandals.”

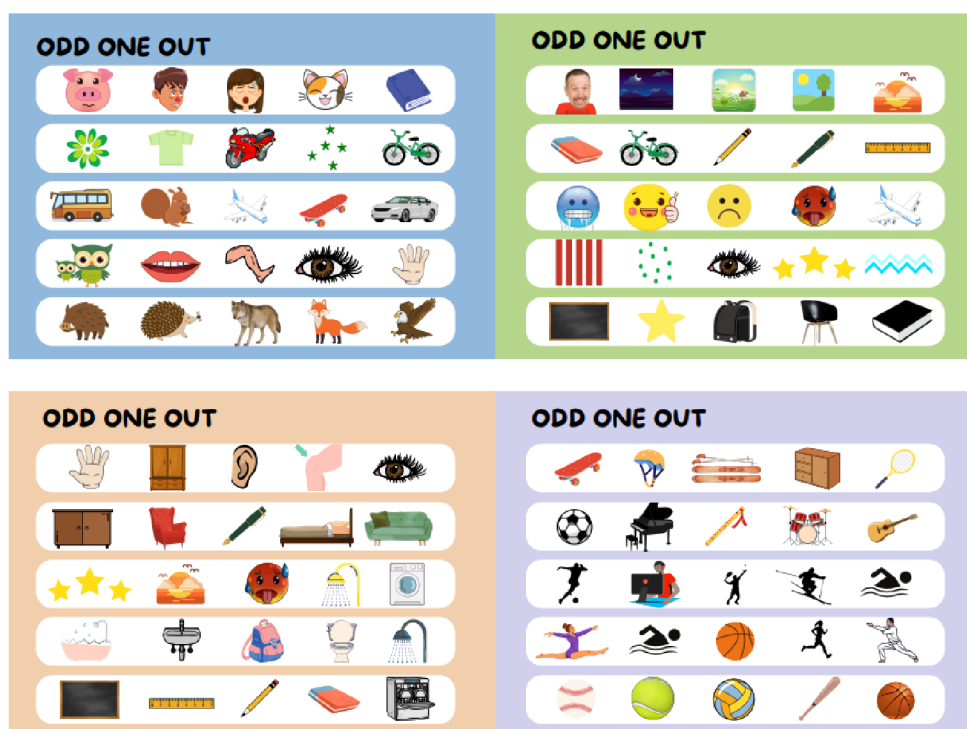
“He is happy.”

“Let’s play basketball.”

“There is some beef.”

“These are colours, but this is a school thing.”

Každý žák uzpůsobí větnou strukturu dle svých možností a dosažené úrovně cizího jazyka. Žáci mohou při popisování a hledání řešení spolupracovat a skládat větné struktury společně.



Obr. 8 Ukázka materiálu ODD ONE OUT
Zdroj: vlastní práce

3.4.2 DOMINO

Materiál DOMINO obsahuje kartičky se slovní zásobou z pracovní učebnice Wow!Bronze. Cílem materiálu je hravé procvičení či zopakování probrané slovní zásoby.

Kartičky jsou barevně odlišeny dle jednotlivých kapitol pracovní učebnice. Každá kartička obsahuje obrázek a psanou formu slovní zásoby. Cílem aktivity je spojit všechny kartičky dle jejich významu. Žáci mohou s pomocí tohoto materiálu procvičovat čtení a mluvení individuálně nebo ve skupině.

Barevné sady obsahují:

INTRO – Colours, Feelings and
Patterns

Unit 1 – Numbers (0-100)

Unit 2 – At School

Unit 3 – At Home

Unit 4 – Hobbies

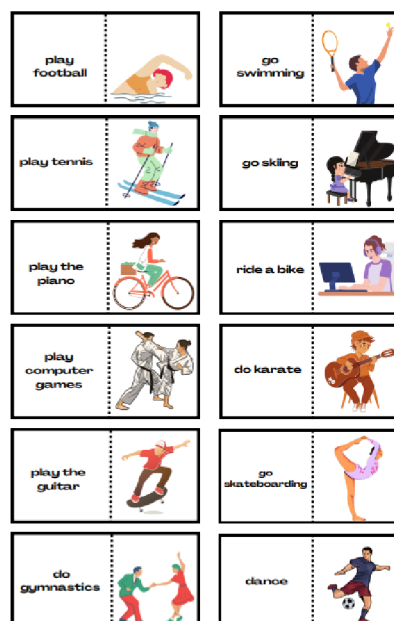
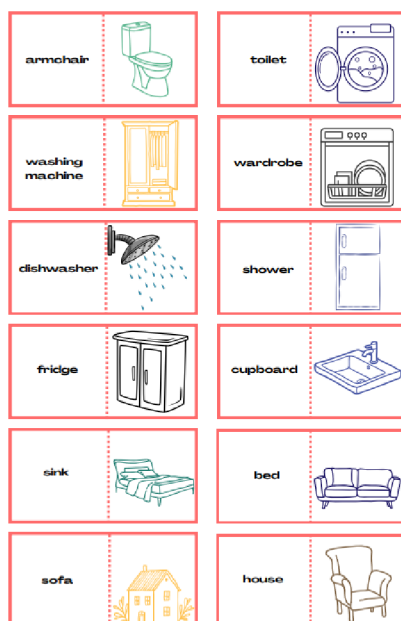
Unit 5 – At the Doctor

Unit 6 – Master Chef

Unit 7 – On the farm

Unit 8 – Family life

Unit 9 – Clothes and Seasons



Obr. 9 Ukázka materiálu Domino
Zdroj: vlastní práce

3.4.3 MATCH IT

Materiál MATCH IT se skládá ze 4 barevných sad. Ty jsou rozděleny dle slovní zásoby.

- Červená sada obsahuje slovní zásobu kapitol 1-3. Skládá se ze 31 karet.
- Modrá sada obsahuje slovní zásobu kapitol 4-6. Skládá se ze 31 karet.
- Zelená sada obsahuje slovní zásobu kapitol 7-9. Skládá se ze 31 karet.
- Hnědá sada obsahuje veškerou slovní zásobu pracovní učebnice Wow!Bronze. Skládá se z 56 karet.

Cílem materiálu je hravé procvičení či zopakování probrané slovní zásoby pomocí mluvení (speakingu).

Každá kartička má jeden společný prvek s jakoukoliv jinou kartičkou. Hra může mít několik variací. Mezi ně patří:

Varianta 1

Každý hráč začíná s jednou kartičkou. Jeho úkolem je co nejrychleji najít společný prvek s horní kartičkou na hromádce zbylých karet. Tuto hromádku hráči umístí doprostřed tak, aby na ni každý dobře viděl. Kdo první vysloví svůj společný prvek, získává kartičku uprostřed. Získanou kartičku pokládá na svou aktuální. Hra skončí, jakmile hromádka uprostřed zmizí. Žák s největším počtem karet se stává vítězem.

Varianta 2

Kartičky se rovnoměrně rozdělí mezi hráče. Jedna karta zůstává uprostřed. Hráči se snaží najít společný prvek se svou kartičkou. Kdo první vysloví společný prvek odhazuje kartičku na hromádku uprostřed. Vítězem se stává hráč, který se jako první zbaví všech karet.



Obr. 10 Ukázka materiálu MATCH IT
Zdroj: vlastní práce

3.5 Charakteristika výzkumného šetření

Cílem diplomové práce bylo vytvořit doplňkové materiály, které jsou zaměřené na procvičování a opakování probrané slovní zásoby pracovní učence Wow!Bronze. Tyto materiály byly detailně popsány v předchozích kapitolách.

Jedním z dílčích cílů diplomové práce je aplikace a evaluace provedené aplikace doplňkových materiálů v praxi včetně zjištění jejich efektivity. K dosažení těchto dílčích cílů bylo využito dotazníkového šetření. To bylo realizováno s využitím české společnosti Survio, která nabízí tvorbu a distribuci online dotazníků. Soubor doplňkových materiálů byl nasdílen na facebookovou učitelskou skupinu a také na platformu Academy spravovanou společností Wattsenglish. Po ověření materiálů v praxi měli učitelé možnost vyplnit dotazník se zpětnou vazbou.

Jak Chráska (2016) říká, dotazník je soubor předpřipravených a svědomitě formulovaných otázek. Tyto otázky se vztahují k vnějšímu nebo vnitřnímu prostředí.

Do vnějšího prostředí lze řadit například názory učitelů na nově zaváděná organizační opatření. Do vnitřního prostředí patří například motivy a postoje.

Samotný dotazník se skládal z 12 otázek. Jeho obsahem byla kombinace otevřených a uzavřených otázek s jednou či více odpověďmi. První 4 otázky měly identifikační charakter, zbylých 7 otázek cílilo na zpětnou vazbu při aplikaci doplňkových materiálů v praxi. Součástí dotazníku byla i filtrační otázka. Pokud respondent nevyužil ani jeden doplňkový materiál, byl automaticky odkázán na konec dotazníku. Kompletní dotazník je součástí přílohy.

Pelikán (2007) zmiňuje problém návratnosti, která bývá většinou 50-60 %.

3.5.1 Cíl a předpoklady výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo evaluovat aplikaci doplňkových materiálů pedagogy a zjistit efektivnost doplňkových materiálů.

Na základě zmíněného cíle výzkumného šetření byly stanoveny předpoklady výzkumného šetření.

- Předpoklad 1: Doplňkové materiály jsou přínosné pro praxi.
- Předpoklad 2: S využitím doplňkových materiálů dochází k efektivnímu procvičování a opakování probrané slovní zásoby.
- Předpoklad 3: Doplňkové materiály lze využít při různých metodách a formách práce.

3.5.2 Distribuce dotazníku

Přestože se s materiály Wow!English vyučuje na více než 200 školách v České republice, je velmi náročné navázat s těmito učiteli kontakt a zajistit distribuci vytvořených materiálů včetně získání zpětné vazby ve formě dotazníku.

Samotný dotazník byl distribuován pomocí přímého odkazu. Ten se nacházel společně s doplňkovými materiály na učitelské platformě Academy společnosti Wattsenglish. Na tuto platformu mají přístup učitelé metody Wattsenglish, avšak všichni ji nevyužívají.

Dále byl odkaz na dotazník nahrán společně s odkazem na doplňkové materiály na facebookovou stránku pro pedagogy Učitelé angličtiny sobě (PK) CLIL. Jedná se

o facebookovou skupinu spravovanou Pedagogickou komorou s více než 4,4 tis. členy.

Došlo také k fyzickému předání materiálů kolegyním autorky na základní škole v centru Brna.

Dotazník byl dále zaslán formou emailu pedagogům organizace Svět vzdělání, která nabízí výuku anglického jazyka na řadě základních škol s výběrovými třídami po celé České republice.

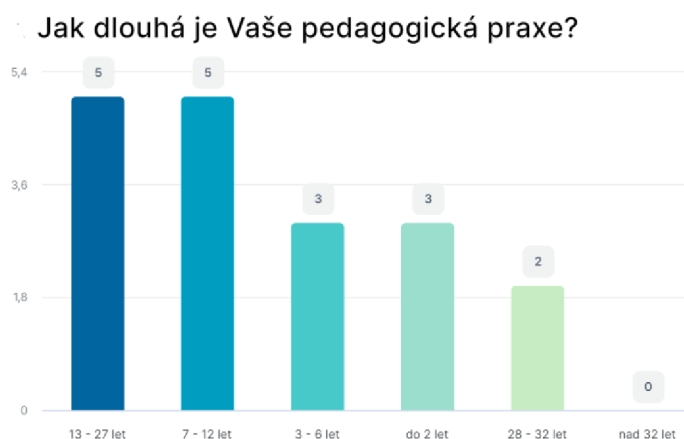
Distribuce doplňkových materiálů probíhala v průběhu října a listopadu 2023. Sběr dat byl zahájen 22. listopadu 2023 a byl ukončen 9. února 2024. Konečný počet respondentů byl 18. Žádný z respondentů nebyl vyřazen. 17 respondentů využilo alespoň jeden doplňkový materiál. Jeden z respondentů materiály nevyužil.

3.5.3 Výzkumný vzorek

Punch (2008) definuje vzorek jako technické označení. Lze také použít slovo výběr. Tím je myšlena menší podmnožina z určité větší skupiny.

Při výzkumném šetření nedocházelo k limitaci vzhledem k lokaci základní školy, délky učitelské praxe či ročníku. Jako klíčové kritérium byla zvolena samotná aplikace doplňkových materiálů v praxi, pro niž byla součástí sestavy otázek jedna filtrační.

Ze získaných dat vyplývá, že respondenty dotazníkového šetření byly pouze ženy. S výjimkou dvou respondentek, se středoškolským vzděláním, měly všechny vysokoškolské vzdělání. Délka praxe respondentek se pohybovala od čerstvých absolventů po pedagogy s praxí přesahující 13 let (viz graf níže).



Graf 2 Délka pedagogické praxe respondentů
Zdroj: Vlastní zpracování na platformě Survio

Materiály byly zaslány primárně na platformy, kde se předpokládá, že pedagog vyučuje s materiály Wow! English. Přesto doplňkové materiály využilo 5 respondentek, které podle Wow! materiálů nevyučují.

3.5.4 Výzkumná metoda

Jak Pelikán (2007) říká, předpokladem úspěšné realizace jakéhokoliv výzkumu je schopnost volby správného nástroje k uchopení daného problému. Výzkumnou metodu lze nazvat cestou ke stanovenému cíli pro konkrétní výzkum. K získání potřebných dat bylo využito, často využívané metody, nestandardizovaného dotazníku. Ten slouží ke sběru dat při kvantitativním výzkumu.

Jednotlivé položky dotazníku jsou řazeny dle různých kritérií, které se zaměřují na cíl, formu odpovědi či obsah. Dotazník se skládá z 4 identifikačních otázek a jedné filtrační otázky, která zjišťuje, zda učitel/ka použil/a alespoň jeden doplňkový materiál v praxi. Obsahuje otevřené i uzavřené položky. Otevřené položky zjišťují kladné a záporné zkušenosti s aplikací doplňkových materiálů v praxi.

3.5.5 Vyhodnocení dat výzkumného šetření

Na začátku dotazníku se nachází 4 identifikační otázky a jedna filtrační. Ty zjišťují pohlaví respondentů, nejvyšší dosažené vzdělání, délku pedagogické praxe

a zkušenosti s výukou s materiály Wow!English. Filtrační otázka zjišťuje, zda respondent využil alespoň jeden doplňkový materiál. Ta se osvědčila, jelikož jedna respondentka dotazník vyplňovala i přesto, že materiály nepoužila. Z dotazníkového šetření tak nebyla vyřazena žádná odpověď.

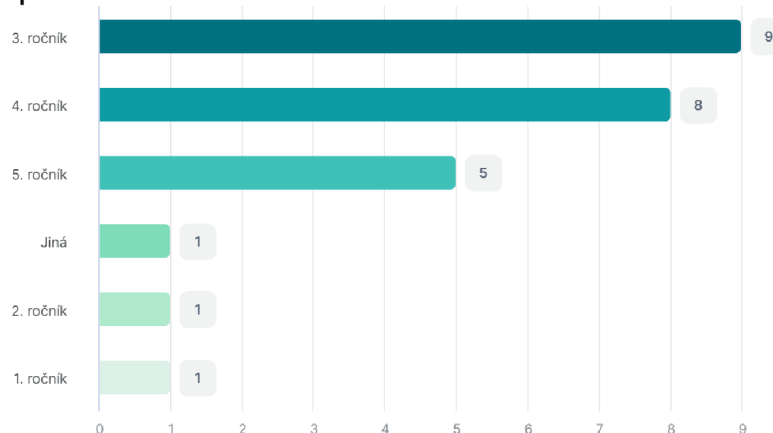
Další otázky dotazníkového šetření se zaměřovaly na:

- Ročník, ve kterém byly doplňkové materiály aplikovány.
- Průměrný počet žáků ve výuce.
- Metody a formy práce, při kterých byly doplňkové materiály využity.
- Klady doplňkových materiálů.
- Nedostatky doplňkových materiálů.
- Efektivnost procvičování či opakování pomocí doplňkových materiálů.
- Celkové hodnocení doplňkových materiálů.

Získaná data z dotazníku jsou zpracovány v grafech a tabulkách, které byly vygenerovány na platformě Survio.

Doplňkové materiály jsou navrženy pro 3. a 4. ročník. Jedna z otázek (položka dotazníku č. 6) zjišťuje, v jakých ročnících je učitelé zařadili. V získaných odpovědích převažuje 3. a 4. ročník, pro které jsou materiály určeny viz graf níže. Dále byly použity v 5. ročníku, kde se dají využít jako opakování. Zajímavé je využití materiálů již v 1. a 2. ročníku. Vzhledem k tomu, že distribuce materiálů proběhla učitelům Světa vzdělání, kteří často pracují ve výběrových třídách, lze předpokládat, že materiály mohly být využity s žáky, kteří mají již vyšší úroveň anglického jazyka.

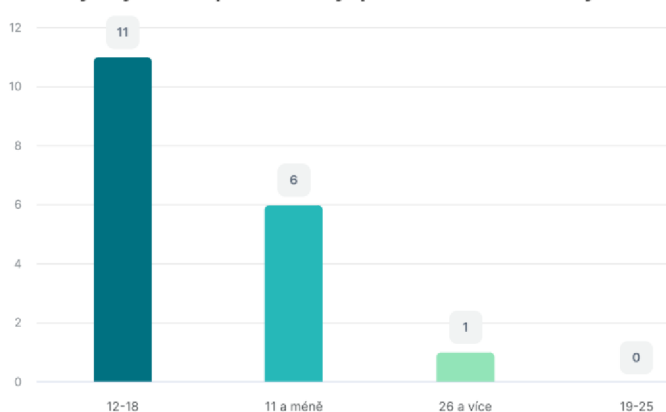
V jakém ročníku jste doplňkový/é materiál/y aplikovali?



Graf 3 Ročník, ve kterém proběhla aplikace doplňkových materiálů
Zdroj: Vlastní zpracování na platformě Survio

Další otázka (položka dotazníku č. 7) zjišťovala průměrný počet žáků ve výuce. Nejčastější odpovědí respondentek byla varianta skupin o 12 až 18 žácích (11 odpovědí). Z výzkumu National Education Policy Center vyplývá, že počet žáků má zřejmý vliv na studijní výsledky žáků a také formování jejich osobnosti (Schanzebach, 2014). Doplňkové materiály lze zařadit při různém počtu žáků ve výuce. Záleží na volbě učitele, při jaké formě práce a metodě je aplikuje.

Jaký byl Váš průměrný počet žáků ve výuce?

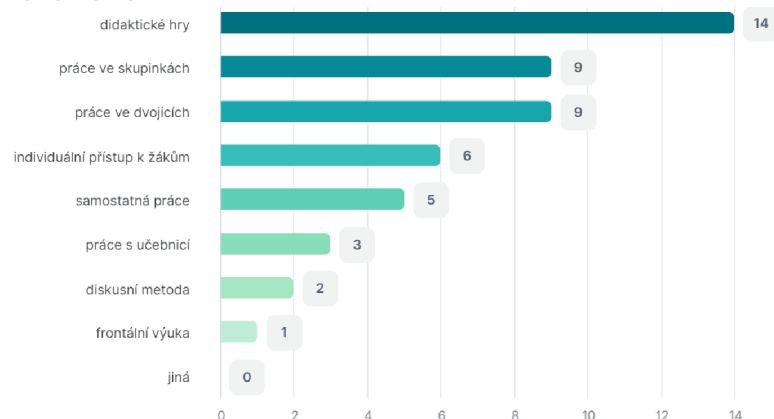


Graf 4 Průměrný počet žáků ve výuce
Zdroj: Vlastní zpracování na platformě Survio

Počet žáků ve výuce má také vliv na volbu metod a forem práce, které pedagog zvolí. Na to je zaměřena položka č. 8. Nejčastěji byly doplňkové materiály zařazeny

v rámci didaktických her (14 odpovědí), práce ve skupinkách či dvojicích, při samostatné práci či individuálním přístupu. Respondentky také zmínily využití při práci s učebnicí, diskusní metodě či frontální výuce viz graf níže.

U jakých metod a forem práce jste materiál/y zařazovali?



Graf 5 Volba metod a forem práce
Zdroj: Vlastní zpracování na platformě Survio

U otázky (položka dotazníku č. 9), co se respondentům na doplňkových materiálech líbilo, převažovalo zábavné, hravé provedení a atraktivnost pro žáky (7 odpovědí). Následně respondentky ocenily design materiálů (6 odpovědí). Často zmiňované bylo propojení s konkrétní učebnicí (5 odpovědí) a využití obrázků (4 odpovědi).

Co se Vám na materiálu/lech líbilo?

Textová odpověď, zodpovězeno 17 x, nezodpovězeno 1 x

- design
- Děti pracovaly ve skupinkách (2x3 a 1x4). Hravou formou si procvičily slovní zásobu a také se naučily i nová slovíčka. Jednalo se o 4. ročník, který se učí z učebnice Happy Street 2. (Učebnice Wow English používá zatím u nás 1. ročník)
- Grafické zpracování, zaměření na konkrétní probíraná témata a slovní zásobu učebnice, výběr zábavných aktivit které děti bavily
- Krásné zpracování
- Líbí se mi naprostý soulad s učebním materiálem a to, že děti již vědí, jak postupovat, čili se nemusíme zabývat dlouhým vysvětlováním.
- Materiály byly srozumitelné a děti velice bavily
- nápaditost, hezké obrázky
- Nepoužila jsem od jiných autorů avyhovují mi obrázky.
- nová aktivita pro probíranou slovní zásobu
- Obrázky pomáhají žáky rozmluvit se. Činí výuku pestřejší a zajímavější. Učení probíhá mimoděk či zábavnou formou.
- Propojení s učebnicí
- Různorodost , hezké provedení
- slovní zásoba rozdělena podle témat
- Týkaly se probírané výuky ve 3. třídě a opakování v 5. ročníku.
- Učení je hravou formou.
- vizuální atraktivita, hravost, zařazeno jako opakování 3.ročníku
- Využití konkrétní slovní zásoby z materiálů WOW. Zajímavé a zábavné zpracování, které děti i mě bavilo. Dobrý způsob pro zopakování, procvičení slovní zásoby s prostorem pro kreativní myšlení a diskuzi nad řešením.

Obr. 11 Klady doplňkových materiálů
Zdroj: Vlastní zpracování na platformě Survio

Respondentky zmínily i to, co na doplňkových materiálech postrádaly v položce dotazníku č. 10. Jednou z odpovědí byla právě návaznost na konkrétní učebnici. V další odpovědi byla zmíněna možnost titulků pod mluvenou formou, avšak v materiálech se mluvená řeč formou nahrávky nenachází. Jiná respondentka zmínila ocenění více možností nabídky, jak materiál využít v různých obměnách. Součástí dvou odpovědí byla také zmínka o velikosti obrázků. Dalších sedm respondentek nic nepostrádalo.

Co jste u materiálu/ů postrádali?

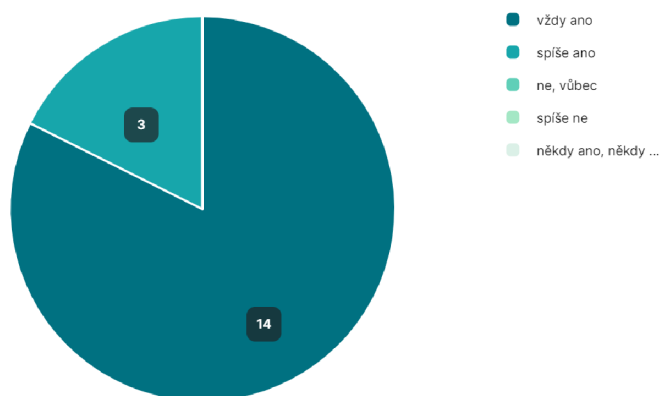
Textová odpověď, zodpovězeno 17 x, nezodpovězeno 1 x

- Male obrázky
- Materiály jsou samy o sobě návodné. Vždy se hodí nějaký nápad, jak jejich použití obměnit. Kartičky jsou ale natolik pestré, že se dají využít více způsoby.
- Match it byl navázán na specifickou učebnici . Děti, které se z ni neučí to tak nezažalo
- Nepostrádala jsem nic, děti domino moc bavilo. Určitě ho opět využijeme.
- Nevím.
- (3x) nic
- nic
- (2x) Nic
- Pod mluvenou formou titulky.
- Při práci ve větší skupině je potřeba více sad, tj. není vhodný pro větší skupinky.
- špatně rozeznatelné obrázky (příliš malé)
- Vše v pořádku.
- Zatím žádné, postupem času bych možná na něco přišla
- že byly navázané na konkrétní učebnici

Obr. 12 Nedostatky doplňkových materiálů
Zdroj: Vlastní zpracování na platformě Survio

Respondenti byli dotázáni na zhodnocení efektivity procvičování či opakování slovní zásoby s pomocí doplňkových materiálů. Všichni respondenti zhodnotili doplňkové materiály jako efektivní.

Docházelo k efektivnímu procvičení/opakování slovní zásoby s pomocí doplňkových materiálů?



Graf 6 Ověření efektivity doplňkových materiálů
Zdroj: Vlastní zpracování na platformě Survio

Poslední otázka dotazníkového šetření se respondentek ptala na celkové hodnocení doplňkových materiálů. Hodnocení bylo totožné jako známkování ve škole a materiály získaly známku výborně od všech respondentek (17 odpovědí).

3.6 SWOT analýza

Informace získané z dotazníkového šetření jsou shrnuty ve SWOT analýze. Jedná se o metodu, díky níž dochází k identifikaci silných a slabých stránek a příležitostí a hrozeb konkrétního projektu. SWOT analýza se zakládá na rozboru a evaluaci aktuálního stavu vnitřního a vnějšího prostředí organizace či projektu (Srpová, 2011).

Samotná zkratka SWOT pochází z anglického jazyka (Srpová, 2011):

- S jako Strengths, silné stránky,
- W jako Weaknesses, slabé stránky,
- O jako Opportunities, příležitosti,
- T jako Threats, hrozby.

SWOT analýza – Doplňkové materiály

Silné stránky (S)	Slabé stránky (W)
<ul style="list-style-type: none"> • Zábavné provedení. • Poutavý design materiálů. • Využití obrázků. • Propojení s konkrétní učebnicí. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menší obrázky na materiálu MATCH IT. • Absence nabídky mnoha ukázek obměn, jak materiály využít.
Příležitosti (O)	Hrozby (T)
<ul style="list-style-type: none"> • Žák procvičuje a opakuje nevědomě díky hravosti a atraktivnosti zvolených učebních pomůcek. • Využití diferenciací ve výuce. • Rozvoj spolupráce a partnerského učení. 	<ul style="list-style-type: none"> • Časová náročnost na prvotní přípravu dostupných učebních pomůcek, jako jejich tisk, laminace a stříh. • Nedostatečné materiální zajištění např. nedostatek laminovacích folií, limit barevného tisku. • Velký počet žáků ve třídách.

Tab. 9: SWOT analýza
Zdroj: vlastní práce

V tabulce jsou zaznamenány silné a slabé stránky doplňkových materiálů. Tyto zjištění byly získány pomocí dotazníkového šetření. Příležitosti a hrozby obsahují obecné faktory, které mohou ovlivňovat využití doplňkových materiálů v praxi. Tyto zjištění vedou k tvorbě postupů, které lze potenciálně aplikovat k tomu, aby docházelo k využití doplňkových materiálů v co největší míře.

Zjištění	Možné postupy
<p>S – Zábavné provedení a poutavý design.</p> <p>O – Žák procvičuje a opakuje nevědomě díky hravosti a atraktivnosti zvolené učební pomůcky.</p>	Nabídnout zatraktivnění výuky s využitím hravých doplňkových materiálů. Využít lepší propagace materiálů.
<p>W – Absence nabídky mnoha obměn, jak materiál využít.</p> <p>O – Rozvoj spolupráce a partnerského učení.</p>	Tvořit další možné obměny hry MATCH IT samotnými žáky a následně sdílet a ověřit své návrhy.
<p>S – Propojení s konkrétní učebnicí.</p> <p>T – Časová a materiální náročnost na prvotní přípravu.</p>	Zajištění distribuce již vyhotovených doplňkových materiálů či jejich vzorku v jednom balení s pracovní učebnicí ve spolupráci se společností Wattsenglish.
<p>O – Využití diferenciac ve výuce.</p> <p>T – Velký počet žáků ve třídách.</p>	Implementace doplňkových materiálů ke zlepšení diferenciac ve výuce.
<p>W – Menší obrázky na materiálu MATCH IT.</p>	Upravení velikosti obrázků. Tvorba jednodušších variant materiálu MATCH IT s menším počtem obrázků na kartičku.

Tab. 10 Vytvořené postupy ze SWOT analýzy
Zdroj: Vlastní práce

Propojením jednotlivých prvků SWOT analýzy vznikají možné postupy ke zlepšení samotných doplňkových materiálů či jejich ostatních hledisek. Prvním postupem je nabídka zatraktivnění výuky s využitím hravých doplňkových materiálů. Dochází tak ke kombinaci silné stránky zábavného provedení doplňkového materiálu a poutavého designu spolu s příležitostí využití žákova nevědomého procvičování

a opakování zařazením hravé učební pomůcky. Toho lze dosáhnout s využitím lepší propagace tak, aby byl tento atribut viditelnější.

Jednou ze slabých stránek, které vyplynuly z dotazníkového šetření byla absence mnoha obměn, jak materiál (MATCH IT) využít. Možným postupem pro eliminaci této slabé stránky je její kombinace s příležitostmi rozvoje spolupráce a partnerského učení, kdy si sami žáci vymyslí další možné varianty obměn hry a následně je vyzkoušejí. Tento tip lze zahrnout do průvodních informací o materiálu.

Za silnou stránku lze považovat propojení s konkrétní pracovní učebnicí, kdy žáci mohou samostatně pracovat s materiálem, protože s jejich slovní zásobou byli již seznámeni. Mezi hrozby můžeme zařadit časovou a materiální zátěž na učitele při prvotní přípravě dostupných učebních pomůcek na trhu. Samotný tisk, laminace a stříh učebních pomůcek může hrát roli v nevyužití těchto materiálů. K eliminaci této hrozby lze zařadit postup, kdy dojde k zajištění distribuce již vyhotovených doplňkových materiálů či jejich vzorku společně se zakoupenou pracovní učebnicí ve spolupráci se společností Wattsenglish.

Jeden z postupů vzniká spojením hrozby a příležitosti, které se ve vnějším prostředí nachází. Za hrozbu lze považovat velký počet žáků ve třídách, ten často znesnadňuje práci učitele. Příležitostí je využití diferenciací ve výuce. Jejich kombinací lze nabídnout postup implementace doplňkových materiálů, které mohou být využity ke zlepšení či zařazení diferenciací ve výuce.

Poslední postup reaguje na slabou stránku materiálu MATCH IT, kde z dotazníku vychází, že pro některé jednotlivce mohou být obrázky na kartičkách příliš malé. Proto je navrhovaným postupem upravení velikosti obrázků, konkrétně jejich zvětšení a tvorba více variací s menším počtem obrázků na kartičku.

4 Diskuze

Hlavním cílem empirické části bylo vytvořit doplňkové materiály k pracovní učebnici Wow!Bronze. Vznikly 3 typy materiálů – Domino, ODD ONE OUT a MATCH IT. Tyto materiály obsahují slovní zásobu pracovní učebnice Wow!Bronze a jsou rozděleny dle jejich jednotlivých kapitol. Byly vytvořeny na online platformě Canva.

Jedním z dílčích cílů empirické části byla aplikace vytvořených doplňkových materiálů v praxi učitelů a na něj navazoval další dílčí cíl, a to evaluace proběhlé aplikace doplňkových materiálů.

K dosažení dílčích cílů bylo využito dotazníkového šetření s cílem získat co nejvíce respondentů, kteří materiály ve výuce využili. Materiály byly navrženy pro konkrétní pracovní učebnici. Mohl je však využít i učitel, který vyučuje odlišnou metodu či s jinými materiály. Klíčovým kritériem bylo jejich samotné použití v praxi.

Dotazník obsahoval 12 položek. Byl anonymní a jeho distribuce proběhla přes emailové adresy, na učitelské platformě Academy od společnosti Wattsenglish, na facebookové učitelské skupině a fyzicky včetně předání připravených doplňkových materiálů na základní škole v centru Brna.

Distribuce doplňkových materiálů se odehrála v průběhu října a listopadu 2023. Dotazník byl rozeslán 22. listopadu 2023 a sběr dat byl ukončen 9. února 2024. I přes různé formy distribuce byly získány odpovědi od pouhých 18 respondentů.

S materiály Wow!English se v České republice učí na více než 200 školách, proto autorka diplomové práce předpokládala větší odezvu s nabídkou materiálů do výuky zdarma. Jedním z důvodů, proč nedošlo k získání většího počtu respondentů může být časová náročnost při laminaci a stříhání materiálů Domino a MATCH IT.

Výzkumným cílem diplomové práce byla evaluace doplňkových materiálů a ověření jejich efektivity. S výzkumným cílem se pojí i předpoklady výzkumného šetření.

Předpoklad 1: Doplnkové materiály jsou přínosné pro praxi. Dle získaných odpovědí můžeme tento předpoklad potvrdit. Hodnocení doplňkových materiálů bylo výborné s využitím klasické známkovací škály.

Předpoklad 2: S využitím doplňkových materiálů dochází k efektivnímu procvičování a opakování slovní zásoby. Ze získaných odpovědí vyplývá, že všechny respondentky (17 odpovědí) považují doplňkové materiály za efektivní.

Předpoklad 3: Doplnkové materiály lze využít při různých metodách a formách práce. Respondentky dle svých odpovědí aplikovaly doplňkové materiály při odlišných metodách a formách práce.

Lze konstatovat, že došlo k naplnění všech dílčích cílů diplomové práce, a to: tvorby doplňkových materiálů, aplikace doplňkových materiálů v praxi, evaluace aplikace doplňkových materiálů a zhodnocení jejich efektivity.

Pracujeme však s velmi malým vzorkem respondentů, tudíž vypovídací hodnota těchto zjištění je omezená. Na základě zjištěných dat z dotazníkového šetření byla zpracována SWOT analýza, která identifikovala silné a slabé stránky doplňkových materiálů. Formulovala také příležitosti a hrozby vnějšího prostředí. Na základě těchto informací byly sestaveny postupy, které mohou potenciálně vést k využití materiálů více učiteli. Mezi ně patří: zlepšení propagace doplňkových materiálů s nabídkou zatraktivnění výuky při začlenění hravých materiálů a možnost implementace doplňkových materiálů ke zlepšení diferenciaci ve výuce, představit možnost tvorby dalších obměn materiálu MATCH IT samotnými žáky, zajistit distribuci již vyhotovených materiálů či jejich vzorků v jednom balení s pracovní učebnicí ve spolupráci s nakladatelstvím, korekce velikosti obrázků u materiálu MATCH IT a tvorba jednodušších variant materiálů MATCH IT s menším počtem obrázků na kartičku.

Získané výsledky jsou těžko porovnatelné s jinými výzkumy, jelikož se na trhu nenachází podobné materiály pro metodu Wattsenglish. Jediná společnost Wattsenglish nabízí možnost zakoupení pexes ke všem pracovním učebnicím.

5 Závěr

Výuka anglického jazyka je dnes nedílnou součástí kurikula téměř všech základních škol. V historii vzniklo mnoho přístupů, jak cizí jazyk vyučovat. Dnešní učitel má širokou nabídku přístupů a metod, ze kterých může čerpat.

Současnou dobu charakterizuje takzvaný eklektický přístup, kdy si informovaný učitel zvolí využití didaktických poznatků a různorodých metod dle své vlastní pedagogické činnosti a adaptuje je s ohledem na žáka a sebe sama.

Jednou z metod je také specifická metoda Wattsenglish, která kombinuje přímou metodu přirozeného osvojení jazyka (Natural Language Acquisition) a je založena na učení pomocí didaktických her.

Diplomová práce je zaměřena na analýzu výuky anglického jazyka s materiály Wow!English na 1. stupni ZŠ. Cílem diplomové práce bylo vytvořit doplňkové materiály k pracovní učebnici Wow!Bronze, společnosti Wattsenglish, která je určena primárně pro 3. ročník základní školy.

Teoretická část diplomové práce se věnuje didaktice cizího jazyka a jejího pojetí, úkolu a osvojování. Dále se zaměřuje na kurikulum cizího jazyka v tuzemsku včetně jednotlivých kurikulárních dokumentů. Dochází také k porovnání výuky cizích jazyků v České republice a zahraničí. Rozebrány jsou cíle výuky cizího jazyka a učivo. Jsou představeny učební styly, které reflektují, jaké postupy žák v určitém období favorizuje. Zmíněny jsou učební strategie, tedy žákovy zvolené kroky podporující jeho vlastní učení. Ty jsou stěžejní zejména při učení jazyka a rozvoji komunikační kompetence. Připomenuty jsou také obecné principy výuky včetně těch při výuce cizího jazyka. Dochází k přiblížení fází výuky a různých organizačních forem vyučování.

Jednotlivé přístupy a metody k výuce cizího jazyka vznikaly převážně během 20. století. K výuce existuje mnoho přístupů a pro jejich implementaci lze využít konkrétní metody. Vybrané metody a přístupy byly charakterizovány.

Výuka cizího jazyka na 1. stupni základní školy je specifická i tím, že se jedná o děti mladšího školního věku. Proto došlo k vymezení dítěte z hlediska vývojové psychologie, role jeho osobnostního typu a specifik osvojování cizího jazyka dítětem. Byl rozebrán ideální věk dítěte pro započítí osvojování cizího jazyka. Názory odborníků se v tomto ohledu neshodují.

Hlavním cílem empirické části diplomové práce bylo vytvořit doplňkové materiály k pracovní učebnici Wow!Bronze. Došlo k popsání základních informací ohledně společnosti Wattsenglish, jejich specifické metodě a analýze výuky touto metodou.

Hlavní cíl obsahoval další dílčí cíle. Prvním z nich bylo vytvořit doplňkové materiály pro pracovní učebnici Wow!Bronze. Tento cíl byl splněn a vznikly tři typy doplňkových materiálů. A to Domino, ODD ONE OUT a MATCH IT. Dalšími dílčími cíli byla aplikace doplňkových materiálů v praxi včetně jejich evaluace a ověření jejich efektivity.

Výzkumné šetření proběhlo s využitím dotazníkového šetření. Cílem výzkumného šetření bylo aplikovat a evaluovat doplňkové materiály učiteli a ověřit jejich efektivitu. Došlo ke stanovení předpokladů, které byly po vyhodnocení výzkumného šetření potvrzeny. Potvrdila se přínosnost doplňkových materiálů do praxe, efektivita procvičování a opakování probrané slovní zásoby s doplňkovými materiály a také variabilita využití doplňkových materiálů při různých metodách a formách práce. Výsledky výzkumu jsou omezené vzhledem k malému počtu respondentů.

Získaná data byly taktéž zpracována ve SWOT analýze, ze které vycházejí možné postupy, které lze aplikovat k dosažení většího počtu uživatelů doplňkových materiálů ze strany učitelů. Tyto postupy se týkaly zlepšení propagace s důrazem na nabídku doplňkových materiálů, které napomohou zatraktivnit výuku. Možnost implementace materiálů ke zlepšení diferenciaci ve výuce. Představení možnosti tvorby obměn hry MATCH IT samotnými žáky. Zajištění distribuce hotových materiálů či jejich vzorku společně s pracovní učebnicí ve spolupráci se společností Wattsenglish, aby se snížila časová a materiální náročnost na prvotní přípravu materiálů.

Jedním z postupů je také korekce velikosti obrázků na materiálu MATCH IT, kde dojde k jejich zvětšení a tvorbě více variant, které budou obsahovat menší počet obrázků na kartičku.

Výsledky výzkumu prokázaly přínosnost a efektivitu doplňkových materiálů pro praxi. Mohou tak být dalším užitečným, již připraveným, materiálem do výuky na 1. stupni ZŠ, který je jednoduše aplikovatelný při různých metodách a formách práce.

S pomocí SWOT analýzy byly nabídnuty možné postupy ke zlepšení samotných doplňkových materiálů či jejich propagace. Materiály jsou nadále dostupné na učitelské platformě Academy společnosti Wattsenglish.

6 Seznam použité literatury

- BETTI, MOHAMMED JASIM A AL-JUBOURI, CHASIB FANUKH. *APPROACHES AND METHODS OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE*. 2015. Iraq: Nippur Publishing, 2015.
- BRUZZANO, CHIARA. *LanguageEd. Language Teaching Methodology: Concorso Preparation* [online]. 2024 [cit. 2024-02-09]. Dostupné z: <https://languageed.thinkific.com/courses/language-teaching-methodology>
- CANVA. *Canva* [online]. 2023 [cit. 2023-09-17]. Dostupné z: <https://www.canva.com/>
- COHEN, ANDREW D. A MACARO, ERNESTO (ed.). *Language learner strategies: thirty years of research and practice. Oxford applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, c2007. ISBN 978-0-19-442254-3.
- DOGME. *British Council* [online]. 2023 [cit. 2023-10-11]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/d-h/dogme>
- ENGLISH EXPLORER. *Why the English Language Became the World's Lingua Franca*. English Explorer [online]. 2016 ~ 2023 [cit. 2024-03-04]. Dostupné z: <https://englishexplorer.com.sg/why-the-english-language-became-the-worlds-lingua-franca/>
- EUROSTAT. *Foreign language learning statistics* [online]. 2022 [cit. 2024-02-09]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_learning_statistics&oldid=379813
- FRAŇKOVÁ, RUTH. *Meet the Liberec-based English teacher whose videos are a global hit* [online]. 2021 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://english.radio.cz/meet-liberec-based-english-teacher-whose-videos-are-a-global-hit-8735755>
- HARDACH, SOPHIE. *What is the best age to learn a language?* BBC [online]. 2018 [cit. 2024-03-08]. Dostupné z: <https://www.bbc.com/future/article/20181024-the-best-age-to-learn-a-foreign-language>
- HENDRICH, JOSEF. *Didaktika cizích jazyků. Učebnice pro vysoké školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Dostupné také z: <http://www.ndk.cz/>.
- HLADÍLEK, MIROSLAV. *Úvod do didaktiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2004. ISBN 80-86723-07-0. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:f5d29030-0018-11e4-89c6-005056827e51>
- CHODĚRA, RADOMÍR. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.)
- CHRÁSKA, MIROSLAV. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/metody-pedagogickeho-vyzkumu-1421/>.

- JANÍKOVÁ, VĚRA. *Výuka cizích jazyků. Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:1f6fb6d0-3dec-11e6-ab2f-005056827e52>.
- JANIŠ, KAMIL. *Obecná didaktika – vybraná témata*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-047-4.
- JOHNSON, KEITH. *An introduction to foreign language learning and teaching. Revised third edition. Learning about language*. London: Routledge, 2018. ISBN 978-0-8153-8017-7.
- KOMENSKÝ, JAN AMOS. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. 3, Nejnovější metoda jazyků*. [Praha?]: Státní pedagogické nakladatelství, 1964. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:785b0e70-514a-11e3-ae59-005056827e52>
- KURIC, JOZEF. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2., nezm. Praha: SPN, 1964. Učebnice pro pedagogické instituty. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:9a751530-7c6c-11ed-856c-5ef3fc9bb22f>
- LANGMEIER, JOSEF A KREJČÍŘOVÁ, DANA. *Vývojová psychologie. 2., aktualizované vydání. Psyché*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LOJOVÁ, GABRIELA. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I: niektoré psychologické aspekty učenia sa a vyučovania cudzích jazykov*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2005. ISBN 80-223-2069-2.
- LOJOVÁ, GABRIELA A VLČKOVÁ, KATEŘINA. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.
- MALÍŘ, František. *Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory: k problematice jejich předmětu*. Praha: Academia, 1971. Studie ČSAV.
- MAŇÁK, JOSEF A ŠVEC, VLASTIMIL. *Výukové metody. Edice pedagogické literatury*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ. *Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace – úvod [online]*. 2024 [cit. 2024-02-09]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>
- MŠMT. *SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY [online]*. 2021 [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- SRPOVÁ, Jitka. *Podnikatelský plán a strategie. Expert*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-4103-1. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/podnikatelsky-plan-a-strategie-823/>.
- MUÑOZ, CARMEN. *The Barcelona Age Factor Project (BAF). RIPL. Ripl Research in Primary Languages [online]*. 2006 [cit. 2024-03-08]. Dostupné z: <https://ripl.uk/the-barcelona-age-factor-project/>
- NOVOTNÁ, LENKA, MILOSLAVA HRŮCHOVÁ A JANA MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004. ISBN 80-7043-281-0. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:4f9830b0-4b36-11e6-a5c5-005056827e51>*

- ORLOVA, NATALIA A PAVLÍKOVÁ, JANA. *Navigátor: průvodce didaktikou cizích jazyků. Monografie. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-665-7.*
- OXFORD, REBECCA L. A NEIL J. ANDERSON. *A crosscultural view of learning styles [online]. Cambridge University Press, October 1995, pp. 201 - 215 [cit. 2023-12-09]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1017/S026144480000446>*
- OXFORD, REBECCA L. *Language learning strategies: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990. ISBN 0838428622.*
- PASCH, MARVIN. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.*
- PRŮCHA, JAN; WALTEROVÁ, ELIŠKA A MAREŠ, JIŘÍ. *Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.*
- PUNCH, KEITH. *Základy kvantitativního šetření. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.*
- RICHARDS, JACK C. A RODGERS, THEODORE S. *Approaches and methods in language teaching. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4.*
- RIES, LUMÍR A HANZLÍKOVÁ, MARIE, KOLLÁROVÁ, EVA (ED.). *Svět cizích jazyků dnes: inovační trendy v cizojazyčné výuce. Bratislava: Didaktis, 2004. ISBN 80-89160-11-5.*
- ŘÍČAN, PAVEL. *Cesta životem. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.*
- SHORT, JASMINE. *Cambridge. CAMBRIDGE. First Language English and English as a Second Language [online]. 2015 [cit. 2024-03-21]. Dostupné z: <https://www.cambridge.org/us/education/blog/2015/12/16/first-language-english-and-english-second-language/>*
- SKALKOVÁ, JARMILA. *Obecná didaktika. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/obecna-didaktika-109/>.*
- SKEHAN, PETER. *A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford, 1998. ISBN 978-0194372176.*
- SMITH, DANA G. *At What Age Does Our Ability to Learn a New Language Like a Native Speaker Disappear? SCIENTIFIC AMERICAN, A DIVISION OF SPRINGER NATURE AMERICA, INC. SCIENTIFIC AMERICAN [online]. 2018 [cit. 2024-03-08]. Dostupné z: <https://www.scientificamerican.com/article/at-what-age-does-our-ability-to-learn-a-new-language-like-a-native-speaker-disappear/>*
- STEVICK, EARL W. *Teaching languages: a way and ways. Boston, Mass.: Heinle & Heinle, c1980. ISBN 0-8384-3092-9.*
- SURKAMP, CAROLA A BRITTA VIEBROCK. *Teaching English as a Foreign Language. 2018. Stuttgart: Springer-Verlag GmbH Deutschland, 2018. ISBN 978-3-476-04479-2.*

- THOROVÁ, KATEŘINA. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:5ab7e2f0-ed74-11e8-bc37-005056827e51>
- TŮMOVÁ, JITKA. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky a Cizí jazyk v RVP ZV. Metodický portál: Články [online]*. 04. 08. 2004, [cit. 2024-02-05]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/45/SPOLECNY-EVROPSKY-REFERENCNI-RAMEC-PRO-JAZYKY-A-CIZI-JAZYK-V-RVP-ZV.html>>. ISSN 1802-4785.
- VÁGNEROVÁ, MARIE. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5. Dostupné také z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/uuid/uuid:ba06f7b0-b617-11e5-b5dc-005056827e51>
- VESTER, FREDERIC. *Myslet, učit se – a zapomínat?* Plzeň: Fraus, 1997. ISBN 80-85784-79-3.
- VIALARD, ROMAIN. *Make your own Dobble / Spot It game with Google Slides and Apps Script*. Medium [online]. 2020 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: <https://romainvialard.medium.com/make-your-own-dobble-spot-it-game-with-google-slides-and-apps-script-57c168b3a5fb>
- VLČKOVÁ, KATEŘINA. *ŽÁKOVSKÉ STRATEGIE UČENÍ CIZÍMU JAZYKU VE VŠEOBECNÉM VZDĚLÁVÁNÍ (PRŮŘEZOVÝ VÝZKUM) [online]*. Brno, 2010 [cit. 2024-02-06]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf. Habilitační práce. Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita.
- VUP, PRAHA. *Učební osnovy. Metodický portál: Články [online]*. 29. 06. 2007, [cit. 2024-02-05]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/1471/UCEBNI-OSNOVY.html>>. ISSN 1802-4785.
- WALTEROVÁ, ELIŠKA, ed. *Česká pedagogika: proměny a výzvy: sborník k životnímu jubileu profesora Jiřího Kotáska*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-169-9.
- WATTS ENGLISH 2023. *WattsEnglish [online]*. 2023 [cit. 2023-09-17]. Dostupné z: <https://academy.wattsenglish.com/courses/746968/lectures/13499105>
- WATTS ENGLISH LTD. *Wow! English. Wow! pro základní školy [online]*. 2024 [cit. 2024-02-09]. Dostupné z: <https://www.wowenglish.com/zakladni-skoly/>
- WATTS ENGLISH LTD. *Wow! Academy. CZE - Materiály pro výuku s Wow!Bronze, Silver, Gold [online]*. 2024 [cit. 2024-02-09]. Dostupné z: <https://www.wowenglish.com/wow-metodika/bronze-book/>
- WATTS ENGLISH. *Wattsenglish [online]*. 2020 [cit. 2023-11-05]. Dostupné z: <https://www.wattsenglish.com/#history>
- WILLIS, DAVE A WILLIS, JANE R. *Doing Task-based Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2007. ISBN 978-0-19-442210-9.

ZORMANOVÁ, LUCIE. *Didaktika dospělých. Pedagogika. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/didaktika-dospelych-3045/>*

7 Přílohy

Součástí přílohy je dotazník a náhledy doplňkových materiálů.

7.1 Dotazník

Evaluace doplňkových materiálů k učebnici Bronze Book

Dobrý den,

věnujte prosím několik minut svého času vyplněním následujícího dotazníku. Cílem dotazníku je získat zpětnou vazbu po ověření poskytnutých doplňkových materiálů v praxi.

Předem moc děkuji za Vaš čas a zpětnou vazbu.

Petra Štursová

1 Jste žena nebo muž?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Žena Muž

2 Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Bez vzdělání nebo neúplné základní vzdělání Základní Střední (s vyučením/bez vyučení, s maturitou/bez maturity, odborné i neodborné) Vyšší odborné
 Vysokoškolské - bakalářský titul Vysokoškolské - magisterský titul Vysokoškolské - doktorský titul nebo vyšší

3 Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- do 2 let 3 - 6 let 7 - 12 let 13 - 27 let 28 - 32 let nad 32 let

4 Učíte s materiály Wow! English?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Ano Ne

5 Využili jste alespoň jeden doplňkový materiál k pracovní učebnici Bronze Book?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

□

Ano Ne

6 V jakém ročníku jste doplňkový/é materiál/y aplikovali?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

1. ročník 2. ročník 3. ročník 4. ročník 5. ročník

Jiná

7 Jaký byl Váš průměrný počet žáků ve výuce?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

11 a méně 12-18 19-25 26 a více

8 U jakých metod a forem práce jste materiál/y zařazovali?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

didaktické hry práce s učebnicí samostatná práce práce ve dvojicích práce ve skupinkách
 individuální přístup k žákům diskusní metoda frontální výuka
 jiná

9 Co se Vám na materiálu/lech líbilo?

10 Co jste u materiálu/ů postrádali?

11 Docházelo k efektivnímu procvičení/opakování slovní zásoby s pomocí doplňkových materiálů?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- vždy ano spíše ano někdy ano, někdy ne spíše ne ne, vůbec

12 Jaké celkové hodnocení byste dali doplňkovým materiálům?

Nápověda k otázce: *Možnosti odpovídají známkování ve škole.*

- Výborně Chvalitebně Dobře Dostatečně Nedostatečně

7.4 Materiál MATCH IT WOW!BRONZE



MATCH IT

WOW!BRONZE



CREATED BY TEACHER
PETRA

7.7 Materiál MATCH IT WOW!BRONZE, UNIT 7,8,9



MATCH IT WOW!BRONZE UNIT 7,8,9



CREATED BY TEACHER
PETRA

8 Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obr. 1	Schéma vztahů.....	16
Obr. 2	Typologie dle J. Linharta a kol.....	49
Obr. 3	Ukázka úvodních tréninků na platformě Academy.....	57
Obr. 4	Ukázky dostupných materiálů na platformě Academy.....	57
Obr. 5	Balíčky se svátky.....	58
Obr. 6	Nabídka pracovních učebnic Wow!English.....	61
Obr. 7	Ukázka pracovní učebnice Wow!Bronze.....	62
Obr. 8	Ukázka materiálu ODD ONE OUT.....	66
Obr. 9	Ukázka materiálu Domino.....	67
Obr. 10	Ukázka materiálu MATCH IT.....	69
Obr. 11	Klady doplňkových materiálů.....	76
Obr. 12	Nedostatky doplňkových materiálů.....	77
Tab. 1	Společné referenční úrovně: globálně pojatá stupnice.....	18
Tab. 2	B. S. Bloom – taxonomie kognitivních cílů.....	22
Tab. 3	Krawohlova taxonomie.....	22
Tab. 4	Daevova taxonomie.....	23
Tab. 5	Úrovně učení.....	25
Tab. 6	Příklady periodizací českých autorů.....	45
Tab. 7	Členění úrovní osvojování jazyka.....	51
Tab. 8	Obsah pracovní učebnice Wow!Bronze.....	64
Tab. 9	SWOT analýza.....	79
Tab. 10	Vytvořené postupy ze SWOT analýzy.....	79
Graf 1	Podíl žáků na ZŠ, kteří se učí vybraný cizí jazyk v roce 2020.....	20
Graf 2	Délka pedagogické praxe respondentů.....	72
Graf 3	Ročník, ve kterém proběhla aplikace doplňkových materiálů.....	74
Graf 4	Průměrný počet žáků ve výuce.....	74
Graf 5	Volba metod a forem práce.....	75
Graf 6	Ověření efektivity doplňkových materiálů.....	77