

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2018-2020

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Michaela Říhová**

**Motivace k výuce anglického jazyka u žáků v integrované střední  
škole**

Praha 2020

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES**

**2018-2020**

**DIPLOMA THESIS**

**Michaela Řihová**

**Student's motivation to learn English at vocational school**

Prague 2020

The Diploma Thesis Work Supervisor: PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne .....

Michaela Říhová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Jarmile Klugerové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce.

## **Anotace**

Tématem diplomové práce je motivace ke vzdělávání v anglickém jazyce u žáků na střední integrované škole. Tato diplomová práce se ve své teoretické části zabývá vzděláváním pedagogických pracovníků, zmiňuje historii, ale i současný stav. Kromě toho také popisuje vzdělávání pedagogických pracovníků i v oblasti celoživotního vzdělávání, kde se soustřeďuje na cíle dalšího vzdělávání, jeho efektivitu i psychologii vzdělávání dospělých. Mimo jiné rozebírá motivaci, adolescentní věk a systém vzdělávání cizích jazyků v České republice. Praktická část popisuje integrovanou střední školu a na základě pozorování a dotazníkového šetření mezi studenty učebních a maturitních oborů odpovídá na otázku, co studenty této školy motivuje k učení se anglického jazyka.

## **Klíčová slova**

Integrovaná střední škola, motivace, anglický jazyk, vzdělávání dospělých, systém vzdělávání cizích jazyků, učni, studenti maturitních oborů, adolescentní věk

## **Annotation**

The theme of this master's thesis is student's motivation to learn English at vocational school. The theoretical part of the master's thesis is concerned with education of pedagogical workers, it mentions history as well as the current state. Moreover it describes education of pedagogical workers in the field of lifelong learning, where it focuses on the targets of further education, its efficiency and psychology of adults. It also analyses motivation, adolescent age and educational system of foreign languages in the Czech Republic. The practical part of the master's thesis describes vocational school and it concentrates on the question what motivates the student of this school to learn English. The practical part works with questionnaires and observation to prove this.

## **Key words**

Adolescent age, apprentices, education of adults, educational system of foreign languages, English, motivation, students of A-levels branches, vocational school

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ .....</b>	<b>12</b>
1.1 Historie vzdělávání budoucích učitelů středních škol.....	13
1.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků .....	14
1.2.1 Celoživotní učení.....	15
1.2.2 Cíle dalšího vzdělávání .....	16
1.2.3 Efektivita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků .....	16
1.2.4 Vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků.....	17
1.2.4.1 Další vzdělávání pro učitele anglického jazyka na středních školách.....	18
1.3 Psychologie vzdělávání dospělých .....	19
1.3.1 Stimuly k dalšímu vzdělávání .....	20
1.3.2 Typy vzdělávajících se učitelů .....	21
<b>2 MOTIVACE.....</b>	<b>23</b>
2.1 Druhy motivace .....	24
2.1.1 Lidské motivační typy .....	25
2.2 Faktory ovlivňující motivaci studentů.....	26
2.2.1 Tvořivost .....	27
2.2.2 Vliv odměn a trestů ve výuce .....	28
2.2.2.1 Odměny .....	29
2.2.2.2 Tresty.....	30
<b>3 ADOLESCENTNÍ VĚK.....</b>	<b>32</b>
3.1 Vývojové úkoly adolescence .....	33
3.2 Sociální vztahy .....	33
<b>4 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ V ČESKÉ REPUBLICĚ .....</b>	<b>35</b>
4.1 Národní plán výuky cizích jazyků.....	36
4.1.1 Akční plán výuky cizích jazyků .....	37
4.2 Rámcový vzdělávací program pro výuku cizích jazyků.....	38
4.2.1 RVP pro základní vzdělávání .....	38
4.2.2 RVP pro střední odborné vzdělávání.....	40

<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>41</b>
<b>5</b>	<b>INTEGROVANÁ STŘEDNÍ ŠKOLA NA KARMELI..... 41</b>
5.1	Historie integrované střední školy Na Karmeli..... 41
5.2	Současná podoba integrované střední školy..... 42
5.3	Výuka anglického jazyka u učebních oborů..... 44
5.3.1	Školní vzdělávací program..... 44
5.3.2	Učební pomůcky..... 45
5.3.3	Průběh výuky..... 47
5.3.3.1	Učení hrou..... 48
5.4	Výuka anglického jazyka u maturitních oborů..... 49
5.4.1	Školní vzdělávací program pro maturitní obory..... 50
5.4.2	Učební pomůcky pro maturitní obory..... 52
5.4.3	Průběh výuky anglického jazyka..... 54
5.4.3.1	Učení hrou..... 56
5.4.4	Průběh výuky u anglické konverzace..... 57
<b>6</b>	<b>METODY VÝZKUMU ..... 58</b>
6.1	Výzkumné otázky..... 58
6.2	Pozorování..... 60
6.2.1	Charakteristika pozorované třídy CP3 ..... 61
6.2.1.1	Pozorování třídy CP3 ..... 62
6.2.1.1.1	Učení hrou..... 62
6.2.1.1.2	Snaha o lepší známky..... 63
6.2.1.1.3	Příprava k závěrečným zkouškám..... 64
6.2.2	Charakteristika třídy IS3 ..... 66
6.2.2.1	Pozorování třídy IS3..... 67
6.2.2.1.1	Učení hrou..... 68
6.2.2.1.2	Snaha o lepší známky..... 68
6.2.2.1.3	Příprava k maturitní zkoušce..... 70
6.2.3	Vyhodnocení pozorování ..... 71
6.3	Dotazník ..... 72



6.3.1	Vyhodnocení dotazníku.....	73
7	<b>DÍLČÍ ZÁVĚR VÝZKUMNÝCH OTÁZEK, HYPOTÉZY.....</b>	<b>77</b>
7.1	Doporučení pro praxi.....	79
	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>91</b>

## ÚVOD

Tématem této diplomové práce je motivace k výuce anglického jazyka u žáků v integrované střední škole. Důvodem k výběru tohoto tématu je skutečnost, že autorka diplomové práce již druhým rokem na této škole učí anglický jazyk jak studenty učebních oborů, tak i maturitních oborů.

Při výuce na takovémto typu školy je nutné uplatňovat dva zcela odlišené přístupy, neboť cíle vzdělávání u studentů a učňů jsou zcela odlišné. Při výuce studentů, kteří budou maturovat z anglického jazyka, musíte být přísnější a vést je k větším výkonům. Studentům by měly být také vysvětleny různé techniky, které jim pomohou při čtení, poslechu nebo mluvení. Mimo jiné jsou zde na učitele kladeny mnohem větší požadavky a nároky ať už ze strany vedení nebo studentů. Naopak u učebních oborů nelze uplatňovat stejný přístup. A to i navzdory tomu, že některé učební obory také skládají závěrečné zkoušky z anglického jazyka, ale ty jsou více zaměřené na jejich odbornou slovní zásobu než na gramatiku, mluvení či poslech. Učitelé nejsou tedy pod tak velkým tlakem a je možné během výuky střídat různé aktivity včetně her.

Teoretická část této diplomové práce si klade za cíl objasnit, jak probíhá další vzdělávání pedagogických pracovníků a jakým způsobem jsou v České republice vyučovány cizí jazyky na základních a středních školách. Také zmíní, jakým stylem probíhala výuka cizích jazyků v minulosti. Dále zde bude objasněna problematika adolescentního věku a vysvětlení pojmu motivace.

V praktické části je objasnění toho, jak probíhá výuka na integrované střední škole u maturitních i učebních oborů. Cílem této části je zjistit motivovanost studentů maturitního oboru a učebního oboru při hodinách anglického jazyka. První použitá metoda bude pozorování a druhou metodou bude dotazník. Obě tyto metody budou zvoleny pro třetí ročník maturitního oboru IS3 (informační služby) a třetí ročník učebního oboru CP3 (cukráři a prodavači), který bude letos končit svá studia výučním listem. Věk u obou skupin bude

v rozmezí 17-18 let. Ovšem u učebního oboru ve zkoumaném vzorku budou tři studenti, kterým je 19 a 20 let. Žáci těchto tříd byli vybráni z toho důvodu, že věkově k sobě mají nejbližší a také z toho důvodu, že se již nějakým způsobem setkali s trhem práce. Mimo jiné jsou už ve věku, kdy by si měli pomalu začít uvědomovat, co chtějí dělat po studiu a jakým směrem by chtěli, aby se jejich život dál vyvíjel. Dalším důvodem k výběru tříd IS3 a CP3 je skutečnost, že autorka obě tyto třídy učí druhým rokem a všechny její žáky již zná. V pozorování tudíž bude i nahlíženo na dřívější chování či reakce těchto tříd.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

V současné době se vzdělávání pedagogických pracovníků řídí dle zákona 563/2004 Sb., který vešel v platnost 24. září 2004. Dle tohoto zákona pedagogickým pracovníkem rozumíme osobu, která vykonává pedagogickou činnost, která může být vyučovací, výchovná, speciálně pedagogická nebo pedagogicko-psychologická. Do této kategorie kromě učitelů spadají například vychovatelé, pedagogové volného času nebo asistenti pedagoga. Mimo jiné tento zákon uděluje učitelům povinnost se během vykonávání učitelské profese dále vzdělávat, čímž dochází k prohlubování a také utužování znalostí učitele. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

J. Vašutová popisuje práci učitelů jako aktivity, které vychovávají a vzdělávají děti, mládež a dospělé během předem stanoveného pedagogického úvazku, jenž může být vykonáván ve škole nebo ve výchovných a vzdělávacích programech, které bývají realizovány mimo vyučování, a to buď ve škole nebo školských zařízeních. (Vašutová, 2004, s. 35)

Jak píše J. Vašutová ve své publikaci, tak formování kvalifikace učitele začíná již v přípravném vzdělávání. (Tamtéž, s. 38) Také dle J. Průchy je přípravné vzdělávání stěžejním bodem pro získání potřebného vzdělávání k výkonu učitelské profese a může být děleno na dva typy. Prvním typem je souběžný model, ve kterém budoucí pedagogičtí pracovníci studují všeobecně vzdělávací předměty spolu s předměty, které si vyberou jako svoji budoucí aprobaci. Tento typ vzdělávání je uplatňován ve většině zemí Evropské unie včetně České republiky. Druhým typem přípravného vzdělávání je následný model, který je nejdříve založen na terciárním studiu jakéhokoli studijního oboru a až po jeho ukončení se studenti mohou připravovat na učitelskou profesi v dalším pedagogickém studiu. (Průcha, 2002, s. 98-99) Po získání kvalifikace v přípravném vzdělávání pokračuje pedagog ve svém vzdělávání tím, že získává zkušenosti z praxe a další poznatky z dalšího vzdělávání. (Vašutová, 2004, s. 38)

## 1.1 Historie vzdělávání budoucích učitelů středních škol

Pedagogická příprava budoucích učitelů sekundárních škol prošla na našem území mnoha změnami. Do roku 1945 se požadovalo, aby učitelé středních škol měli vysokoškolské vzdělání v oboru přírodovědeckém nebo filozofickém. Naproti tomu ostatní učitelé zakončili svá studia na učitelských ústavech, které byly na úrovni středních odborných škol. Mezi těmito typy vzdělávání byl značný rozdíl v délce studia i jeho obsahu. U univerzitního studia bylo odborné vzdělávání v aprobačních předmětech mnohem důležitější než znalosti pedagogicko-psychologických disciplín. Naopak u ostatních budoucích učitelů byl důraz kladen na pedagogicko-psychologické disciplíny, zatímco odborné vzdělávání bylo vyučováno pouze okrajově. (Spilková, 2004, s. 218-219)

K významné změně ve vzdělávání učitelů došlo v roce 1946, kdy na všech univerzitách byly založeny pedagogické fakulty, kde měli být připravováni učitelé všech stupňů škol, Nicméně toto platilo jen do roku 1953, kdy došlo k další změně. V platnost vešla nová reforma, která byla inspirována sovětským školstvím. Ovšem československé školství v té době bylo na vyšší úrovni než školství sovětské, a tudíž zavedení nové reformy mělo negativní dopad na naše školství. (Tamtéž, s. 221-221)

Po zavedení nové školské reformy byly rušeny pedagogické fakulty, které byly kompenzovány středními pedagogickými školami, kde byla zajištěna plnohodnotná kvalifikace pro učitelky mateřských škol a učitele prvního stupně. Výuku učitelů nižších sekundárních škol zajišťovaly vyšší pedagogické školy a pro budoucí učitele vyšších sekundárních škol byly zřízeny vysoké školy pedagogické. Toto všechno způsobilo snížení kvality výuky, což bylo způsobeno také tím, že ke studiu byli přijímáni mladší uchazeči, byla zkrácena doba studia a místo diplomové práce studenti psali dvě ročníkové práce. Mimo jiné velmi negativní dopad měla i politická situace, neboť politické smýšlení budoucích pedagogů bylo považováno za důležitější než odborná příprava. (Tamtéž, s. 222)

Nicméně ani tento model studia netrval dlouho a v roce 1960 byl nahrazen novou koncepcí, která byla zavedena z politických důvodů. Nová školská reforma zrušila vyšší pedagogické

školy a vysoké školy pedagogické. Nově byly zakládány pedagogické instituty, kde svou odbornou kvalifikaci získávali učitelé nižších sekundárních škol. Učitelé středních škol byli opět připravováni ke své profesi na filozofických a přírodovědných fakultách. Vzhledem ke špatné koncepci pedagogických institutů byly v roce 1962 obnoveny pedagogické fakulty. (Tamtéž, s. 222-223)

Ovšem k nejvýznamnější změně došlo až roku 1967, kdy byly poprvé zavedeny i vnitřní reformy, které spočívaly ve změně koncepcí příprav budoucích učitelů. Učební plány učitelů nižších a vyšších sekundárních škol byly sloučeny a již mezi nimi nebyly žádné rozdíly, jako tomu bylo doposud. Tento typ studia byl pětiletý a byla zavedena dvouoborová aprobace. (Tamtéž, s. 223)

V posledních několika letech dochází k nejrůznějším změnám na pedagogických fakultách. Mezi některé patří rozsáhlejší nabídka vyučovacích předmětů nebo větší možnost výběru mezi aprobacemi. Kromě toho vznikl modulový systém, který výuku rozděluje do dvou cyklů. První cyklus standardně trvá tři roky a druhý dva roky. Oba tyto cykly je možné prodloužit o rok. Každý cyklus obsahuje několik okruhů z pedagogicko-psychologického základu a dvou aprobačních předmětů. Kromě toho v každém okruhu je možnost volby povinně a nepovinně volitelných předmětů. (Tamtéž, s. 229-231)

## **1.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

Další vzdělávání učitelů je nezbytnou součástí učitelské profese, což souvisí nejen s profesním rozvojem učitele, ale také s rozvojem společnosti, školy a školské politiky. (Lazarová, 2006, s. 7).

Palán definuje další vzdělávání jako: „*vzdělávací proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého školského vzdělávacího stupně*“ (Palán, 2002, s. 36) Vzdělávání pedagogických pracovníků zahrnuje širokou nabídku činností, mezi které například dle Perettiho patří: „*supervize, samostudium, vzdělávání spojené se setkáváním s kolegy z jiných*

*školy, interní vzdělávání ve škole pro tým učitelů zajišťované externími kolegy nebo týmové vzdělávání ve škole při práci na nějakém projektu.*“(Peretti In Lazarová, 2006, s. 19-20)

B. Lazarová dále uvádí typické vzdělávací aktivity, mezi něž zahrnuje semináře, přednášky, školení či kurzy. (Tamtéž, s. 20) Obvykle bývá rozdělováno na profesní vzdělávání, občanské a zájmové vzdělávání. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21)

Je to právě B. Lazarová, která shledává další vzdělávání jako nezbytnou složku celoživotního učení každého jedince v současné společnosti. (Lazarová, 2006, s. 13)

### **1.2.1 Celoživotní učení**

Tento pojem J. Veteška a M. Tureckiová definují jako „*proces adaptace na měnící se podmínky ekonomiky, techniky a společnosti*“(Veteška, Tureckiová, 2008, s. 13).

Mezi celoživotní vzdělávání patří formální, neformální a informální vzdělávání. Formální vzdělávání zpravidla bývá vykonáváno ve vzdělávacích institucích a absolventi získávají certifikáty, vysvědčení nebo diplomy jako potvrzení, že úspěšně absolvovali daný stupeň vzdělávání. Oproti tomu neformální vzdělávání zahrnuje kurzy či semináře, které bývají zaměřeny na získání potřebných znalostí nebo zkušeností, jako jsou například jazykové, počítačové nebo rekvalifikační kurzy. Jejich absolvováním si účastníci rozšiřují své obzory a pracovní uplatnění, a to i navzdory tomu, že nezískávají vyšší stupeň vzdělání, jako tomu je u formálního vzdělávání. (Tamtéž, s. 21-22)

Poslední částí zahrnující celoživotní učení je informální vzdělávání, které začleňuje získávání vědomostí a zkušeností vyplývajících z každodenních činností jedince ve společnosti. Tento typ vzdělávání je neorganizovaný, což znamená, že člověk nemá příležitost si prověřit nově nabyté vědomosti. (Tamtéž, s. 22)

### **1.2.2 Cíle dalšího vzdělávání**

Z. Palán definuje vzdělávací cíle jako soubor výsledků, kterých chce lektor se svými studenty dosáhnout. Cíle mohou být dvojího typu, a to buď heterogenní, které jsou dány tím, čeho chce vzdělávací akce docílit, a nebo autonomní, kterou ovlivňuje účastník svou motivací a svými potřebami. (Palán, 2002, s. 233)

J. Vodák a A. Kucharčíková rozdělují cíle dalšího vzdělávání do dvou kategorií, a to do programových cílů a cílů kurzu. Zatímco cíle kurzu se zaměřují na jednotlivé cíle vzdělávacích aktivit spolu s jejich dílčími aktivitami, tak programové cíle se koncentrují zvláště na stanovení potřeb vzdělávání. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 99)

K dosažení efektivního vzdělávání a naplnění předem stanovených cílů se doporučuje, aby byli účastníci před zahájením dobře seznámeni se záměry a cíli, a to z toho důvodu, že to může zvýšit jejich zájem o daný kurz či přednášku. Mimo to by cíle měly být reálné, měřitelné, konkrétní a také dosažitelné. (Tamtéž, s. 100)

### **1.2.3 Efektivita dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**

Ne každý pedagog, který navštěvuje semináře či kurzy ve formě dalšího vzdělávání, tak může být shledáván jako schopný nebo moderní pedagog. A to z toho důvodu, že ne každá vzdělávací akce je přínosem jak pro jedince, tak pro školu. Aby došlo ke správné účinnosti navštívené vzdělávací akce, tak by měla být užitečná jak pro jedince, společenskou skupinu, tak i pro školu. Přínos dalšího vzdělávání bývá spatřován ve výkonu práce a chování učitele, které je vždy prospěšné jak samotnému učiteli, tak i žákům a škole. (Lazarová, 2006, s. 39-40)

Podle Glatthorna a Foxe může být efektivita rozdělena do tří kategorií. První kategorii pojmenovali „faktory týkající se učitele jako osoby“, kde jsou zmíněny především „osobnostní faktory ve vývojové perspektivě jaké je např. věk, kognitivní vývoj, morální



vývoj...“(Glatthorn, Fox In Lazarová, 2006, s. 42). Druhou kategorií jsou faktory, které se vztahují k prostředí, ve kterém učitel žije a pracuje. Patří sem: „*komunita a společnost, školský systém, škola, učitelský sbor a třída.*“ (Glatthorn, Fox In Lazarová, 2006, s. 42) Poslední kategorie je nazvána „faktory spojené se specifickými zásahy“ a patří sem vnější podpora učitelova rozvoje, která zahrnuje například kurzy dalšího vzdělávání, hospitace a hodnocení učitele. (Glatthorn, Fox In Lazarová, 2006, s. 42)

Naopak B. Lazarová efektivitu nijak nerozděluje a za efektivní vzdělávání považuje to další vzdělávání, které má prokazatelně pozitivní změny na učitelovo chování, smýšlení i jeho jednání. I navzdory tomu, že tato efektivita není viditelná okamžitě po akci, ale až s odstupem času, tak hovoříme o třech hlavních faktorech efektivity, kterými jsou úroveň školské politiky, školského prostředí a vzdělávacích metod zahrnujících procesy učení. (Lazarová, 2006, s. 44-45)

#### **1.2.4 Vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků**

Každá škola v České republice vytváří plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (známý pod zkratkou DVVP) dle svých preferencí. Ovšem Česká školní inspekce tyto plány reviduje během svých pravidelných kontrol na školách. (Tamtéž, s. 64)

Vzdělávací potřeby se podle Z. Palána rozvíjejí z požadavků jedince docílení rovnováhy mezi možnostmi daného jedince spolu s jeho sociálním a pracovním uplatněním. Vznikají v momentě, kdy jedinci nemají dostatečné znalosti a dovednosti, které potřebují pro svůj další rozvoj. (Palán, 2002, s. 234)

Jak již bylo řečeno, tak DVVP si každá škola vytváří sama. Je nezbytné, aby ředitelé škol při vytváření těchto plánů brali v potaz vzdělávací potřeby svých zaměstnanců, které jsou na každé škole jiné. Tudiž je zjevné, že se požadavky především odvíjí od vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků, a to s ohledem na studijní zájmy jedince vyplývající ze zákona čísla 563/2004 Sb., § 24, odstavec 3. (Prášilová, 2006, s. 116-117)

Při tvoření DVVP je mimo jiné nezbytné brát v potaz specifické nároky na další vzdělávání pedagogických pracovníků, které jsou dány legislativně, tj. například školení BOZP<sup>1</sup> nebo PO<sup>2</sup>. Dále se musí zakomponovat také požadavky vycházející ze státní vzdělávací politiky, což může zahrnovat psychologii patologických jevů nebo výuku cizích jazyků. Dalším činitelem, který ovlivňuje tvorbu, je strategie rozvoje školy, která může zahrnovat posílení učitelů určitých aprobací (zejména pokud daná aprobace na škole chybí) nebo didaktické novinky uplatňované ve výuce. Posledním faktorem, jež má možnost ovlivnit skladbu, je zřizovatel školy a jeho požadavky bývají zadávány na základě evaluací výsledků vzdělávání. (Tamtéž, s. 117)

I sami učitelé si uvědomují, že se jejich vzdělávací potřeby v průběhu let změnily, což je například zapříčiněno změnami v chování žáků, v klimatu školy, anebo také na trhu práce. Jako stěžejní vzdělávací potřebu uvádí přímou práci ve třídě, která zahrnuje didaktiku jejich aprobačního předmětu, zvládnutí chování žáků ve třídě a také třídu jako celek. (Lazarová In Lazarová, 2006, s. 68)

#### **1.2.4.1 Další vzdělávání pro učitele anglického jazyka na středních školách**

Každý učitel anglického jazyka na střední škole by měl být proškolen jako hodnotitel ústní zkoušky z anglického jazyka. Toto školení zajišťuje vzdělávací program nazývaný CISKOM – školení k nové maturitě. (Nová maturita oficiálně, online, cit. 2019-07-07), který vznikl z toho důvodu, aby byla zajištěna jednotná realizace státních maturitních zkoušek a nedocházelo k velkému rozdílu v zavedených procesech a kvalitě výstupů. (Národní institut pro další vzdělávání, online, cit. 2019-07-07) Na toto školení učitelé musí být nominováni ředitelem školy nejpozději začátkem listopadu. Pedagogové jsou proškolení pomocí e-learningu, neboť tato metoda je považována za efektivní z toho důvodu, že každý účastník obdrží dostatečné množství studijních materiálů a může studovat dle svých časových možností. Nicméně u funkce hodnotitele je vyžadováno, aby účastník byl přítomen prezenčně na dvou setkáních. Po úspěšném absolvování kurzu obdrží osvědčení o způsobilosti k výkonu

---

<sup>1</sup> Bezpečnost a ochrana zdraví při práci

<sup>2</sup> Požární ochrana

této funkce, která není nijak časově omezena a není tak nutné tento proces každý rok znovu absolvovat. (Nová maturita oficiálně, online, cit. 2019-07-07)

Po celé České republice je mnoho vzdělávacích institutů, které nabízejí další vzdělávání pedagogů. Pro Středočeský kraj je to například vzdělávací institut VISK<sup>3</sup>, který nabízí nepřeborné množství seminářů pro pedagogy středních i základních škol. Všechny kurzy jsou akreditovány MŠMT a jsou oficiálně vedeny jako šablonové programové nabídky DVPP. Po absolvování každý účastník obdrží osvědčení o absolvování kurzu, které si uchovává mezi dalšími osvědčeními z tohoto programu. (Vzdělávací institut Středočeského kraje, online, cit. 2019-07-07)

### **1.3 Psychologie vzdělávání dospělých**

Vzdělávání dospělých je založeno na myšlence, že se dospělí jedinci chtějí vzdělávat. A to je podporováno také tím, že musí být podpořeni a motivováni lektorem. Během výuky je nutné si uvědomit, že dospělí studenti již mají nějaké zkušenosti a znalosti, ze kterých během procesu učení mohou čerpat. Což může být podnětem k tomu, aby dospělí byli motivováni k dalšímu vzdělávání, neboť vidí spojitost mezi tím, co se učí a co již znají. (Machalová, 2006, s. 93)

Kromě toho M. Machalová uvádí typické psychologické aspekty, které považuje za důležité k tomu, aby byly během procesu učení zohledněny. Prvním uváděným znakem je to, že dospělý jedinec umí přemýšlet a usměrňuje své chování během vzdělávacích aktivit. Dalším významnou charakteristikou je interakce lidí mezi sebou, což souvisí s tím, že dospělí jsou schopni poznávat sami sebe a jsou ochotní změnit své postoje, zájmy i tok svých myšlenek. (Tamtéž, s. 93-94)

---

<sup>3</sup> Tento institut je hojně využíván pedagogy z integrované střední školy Na Karmeli v Mladé Boleslavi.

Na druhou stranu, dospělí studenti mají vytvořenou představu o tom, jakými jsou studenty, a to vede mnohdy k mylné představě, neboť se účastníci dalšího vzdělávání přeceňují nebo naopak podceňují. To je způsobeno tím, že mají sami o sobě falešné představy. Proto je nutné respektovat určitá pravidla, která usnadní proces učení. Prvním pravidlem je akceptování všech zúčastněných osob. Také je potřeba, aby účastníci spolu komunikovali a důvěřovali sobě navzájem a zároveň byli důvěryhodní pro ostatní účastníky. Posledním bodem, který je platný nejen u vzdělávání dospělých, ale i u dětí je pravidlo respektování odlišnosti druhých osob, a to zvláště v odlišném myšlení, vnímání nebo chování během učení. (Tamtéž, s. 96-97)

### **1.3.1 Stimuly k dalšímu vzdělávání**

Motivace u dospělých k dalšímu vzdělávání bývá ovlivňována předešlými zkušenosti získanými z dob, kdy sami byli studenti ať už během primárního, sekundárního nebo terciárního stupně vzdělání. Negativní zkušenosti mohou vést k odmítavému postoji na další vzdělávání. Nicméně, nejsou to jen negativní zkušenosti, které negativně ovlivňují proces dalšího učení. Další záporní činitele mohou být například vysoký věk budoucího studenta, strach z nového prostředí a neznámých lidí nebo náročnost studia. (Tamtéž, s. 96)

K tomu, aby byly překonány negativní zkušenosti a strach z dalšího učení, tak je nutné využít strategie, které odbourají tyto negativní činitele. Mezi něž patří: diskuze o situacích, kde učení bylo užitečné nebo návštěva u týmů, kterým učení pomohlo. Dále je možnost ukázat článek, kde je popsán pozitivní dopad učení či seznamování se s lidmi, kteří považují další vzdělávání za užitečné a dokážou uvést konkrétní příklady. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 102)

Další stimul ovlivňující kladné přínosy vzdělávání je náročnost zadávaných úkolů. Pokud je úkol moc jednoduchý, tak dospělí ztrácejí pozornost a zainteresovanost. Naopak pokud je úkol příliš složitý, tak dochází ke snižování úsilí účastníků. (Tamtéž, s. 102)

Aby se dospělí studenti chtěli dále vzdělávat, tak je především nezbytné, aby zaměstnanci byli přesvědčeni o smyslu práce a také byli pochváleni za své úspěchy, což zvyšuje motivovanost zaměstnance a jeho sebedůvěru. (Tamtéž, s. 104)

### 1.3.2 Typy vzdělávajících se učitelů

B. Lazarová rozdělila učitele, kteří se zúčastňují dalšího vzdělávání do různých kategorií, a to podle jejich postojů, které mají k dalšímu vzdělávání a zároveň působí na jejich chování během vzdělávání. (Lazarová, 2006, s. 81)

Prvním typem je „učitel dravec“, pro kterého je charakteristické to, že se chce stát ředitelem nebo školním inspektorem. Velice se zajímá o témata související s rozvojem nebo vedením školy. Často je velmi ambiciózní, což způsobuje, že nebývá mezi kolegy oblíbený. (Tamtéž, s. 81)

Dalším typem je „učitel funkcionář“, který si uvědomuje, že další vzdělávání potřebuje k výkonu funkce, kterou může být například lyžařský instruktor. Bez problémů se účastní všech seminářů a školení, které souvisí s výkonem jeho funkce. (Tamtéž, s. 81)

Oproti tomu „učitel sběratel“ je typ učitele, co se vzdělává jen z toho důvodu, že ví, že za to dostane certifikát a je toho názoru, že každý certifikát může být jednoho dne užitečný, ať ve školství nebo v jiné branži. (Tamtéž, s. 82)

Následující jsou „učitel vědec“ a „učitel praktik“. Pro oba tyto učitele je typické to, že se vzdělávají, protože o danou problematiku jeví zájem. Nicméně „učitel praktik“ se nezajímá pouze o jeden obor a nechce vykonávat publikační činnost ani se nijak angažovat v mimoškolních aktivitách jako tomu je u „učitele vědce“. (Tamtéž, s. 82)

Předposledním typem je „učitel hledač“. Jak již název vypovídá, tak tento učitel hledá různá vzdělávací témata, která mohou rozšířit jeho znalosti. Důvodem k tomu může být to, že je to začínající nebo nekvalifikovaný pedagog. (Tamtéž, s. 82)

Poslední je „učitel návštěvník“, který se vzdělává, protože to vidí u ostatních a nechce být výjimkou. Proto vyhledává vzdělávací akce, které ho nijak neobohatí, a tudíž nevidí smysl v dalším vzdělávání. (Tamtéž, s. 82)

## 2 MOTIVACE

V Cambridgském slovníku psychologie je pojem motivace vysvětlován jako duševní síla, která vede člověka k činům. Kromě toho je to také proces, který spolu s úsilím zaručuje dosažení úspěchu. (Matsumoto, 2009, s.319) Je to právě motivace, která člověka vede k tomu, aby si šel za svým cílem, nebo mu naopak zabraňuje v tom, aby něco dělal. (Čáp, Mareš, 2007, s. 92) Proto dle některých psychologů bývá toto jednání často spojováno s otázkou „proč?“ (Nakonečný, 1998, s. 454) Toto tvrzení podporuje M. Nakonečného v myšlence, že motivace je vnitřně probíhající proces, který vyústí v motiv, což je výsledný vnitřní stav daného jednání. Nicméně je důležité rozlišovat mezi cílem, který bývá označován jako uspokojení jednání a mezi prostředky, které vedou k dosažení uspokojení. (Nakonečný, 1997, s. 7)

Kromě toho motivace je potřebná k fungování učení, aktivizování kognitivních a motorických systémů, jež vedou k dosažení cílů. Mimo jiné také navádí k chování, které zajišťuje dynamický růst osobnosti a udržování vnitřní rovnováhy jedince. (Tamtéž, s. 8)

Motivace bývala označována různými termíny. Co se týká biologických motivů, tak se hovoří o instinktu nebo pudu. V současnosti pojmem instinkt je popisováno chování zvířat. Naopak pudy jsou motivy organické a biologicky dané, patří sem například hlad nebo žízeň. Během 20. století došlo k rozšíření pojmu potřeba, který byl dříve chápán jako stav organismu, kterému se nedostává něco životně důležitého. To něco důležitého se vztahovalo zvláště na potřebu potravy. Nyní je význam slova rozšířen a vyjadřuje nejrozličnější motivy, jako je například potřeba seberealizace, potřeba poznávací nebo potřeba afilace. (Čáp, Mareš, 2007, s. 92 – 93)

## 2.1 Druhy motivace

Hovoříme-li o motivaci čistě z pedagogického hlediska, tak bývá rozdělována na intristickou (vnitřní) a extristickou (vnější) motivaci. Extristická motivace zahrnuje činnosti a jevy, které nás ovlivňují zvnějšku, patří sem nějaká pobídka daná okolím. (Nakonečný, 1998, s. 458).

Podle Lokšové a Lokše mezi tzv. vnitřní činitele patří: *poznávací potřeby a zájmy, potřeba výkonu, potřeby vyhnutí se neúspěchu a dosažení úspěchu a sociální potřeby, tj. potřeba pozitivního vztahu a potřeba prestiže* (Lokšová, Lokša, 1999, s. 18)

Naopak motivace intristická nás uspokojuje sama o sobě a může to být například práce, ovšem neznamená to, že hra musí uspokojit každého jedince. Lokšová a Lokša mezi tzv. vnější činitele uvádějí: *školní známky, odměna a trest a vztah žáka k jiným lidem* (Lokšová, Lokša, 1999, s. 18)

Rozlišení mezi těmito druhy motivace bývá často obtížné a někdy i zavádějící. (Nakonečný, 1998, s. 458)

Vzhledem k tomu, že tato práce se zabývá motivací studentů ke studiu anglického jazyka, tak v oblasti vzdělávání se hovoří o motivech ke školní práci. Dle této definice je motivace dělená na motivy zaměřené na zvládnutí úkolů a motivy zaměřené na podání výkonu. (Ames, Cotterell, Fischer, Ormrod, Patrick, Ryan, Kaplan, Pintrich In Krejčová, 2011, s. 119).

C. Ames podle L. Krejčové definuje studenty, kteří jsou zaměřeni na zvládnutí úkolů jako jedince, kteří mají snahu pochopit svou práci a následně se v ní zdokonalit. Tito studenti jsou poháněni svoji vlastní motivací, která je soustředěná na proces učení a následný rozvoj jejich dovedností a schopností. Mimo jiné tento typ studenta si uvědomuje, že má podporu u svých spolužáků a svou aktivitou zlepšuje učební proces. (Ames In Krejčová, 2011, s. 119)

Naopak motivace zaměřená na podání výkonu představuje studenty, kteří se soustředí zejména na vnější prezentování své práce. Za nejdůležitější cíl učení považují, když si ostatní



všimnou jejich úspěchu.(Ames in Krejčová, 2011, s. 119) Je typické, že se rádi porovnávají s druhými a snaží se tak dosáhnout co nejlepšího výsledku, který je pro ně důležitější než proces učení. (Krejčová, 2011, s. 119)

Pokud chtějí studenti středních škol uspět v nějaké oblasti svého života, tak kladou důraz zvláště na své výsledky. (Ormrod In Krejčová, 2011, s. 121) Proto by se učitelé měli snažit rozvíjet jejich motivaci, jež se zakládá na potřebě dozvědět se něco nového. Motivace by neměla být založena na strachu ze špatných studijních výsledků nebo vyloučení ze studia. (Roeses, Eccles, Sameroff in Krejčová, 2011, s. 121)

### **2.1.1 Lidské motivační typy**

J. Plamínek se zabývá teorií lidských motivačních typů a tvrdí, že se vyskytují čtyři motivační typy lidí. Prvním typem jsou objevovatelé, kteří rádi zdolávají překážky a překonávají výzvy. To vše považují za soutěž, ve které zdolávají své původní limity. Tito lidé mají dobré předpoklady pro vědeckou a kreativní práci. (Plamínek, 2010, s. 32 – 33) Pokud chceme tento typ člověka namotivovat, tak zadaný úkol pro ně musí být výzvou. Je také dobré zdůraznit, jak těžký úkol jim byl zadán. Mimo jiné je důležité jim nechat svobodu v tom, jak dosáhnout cíle u zadaného úkolu. (Tamtéž, s. 50)

Druhým typem jsou usměřovatelé, kteří rádi ovlivňují další lidi a jsou středem pozornosti, a proto jsou schopni udělat téměř cokoli. Navzdory tomu si ovšem uvědomují, co je a co není přípustné. Dále jsou skvělými vůdci skupin, disponují přesvědčivými argumenty a velice rádi soutěží. (Tamtéž, s. 34 – 36) U usměřovatele dosáhneme motivace tím, že zdůrazníme fakt, že na něm všichni a všechno závisí. (Tamtéž, s. 50)

Mezi další typ lidí patří sladovatelé, pro které je důležitá existence sociálních vztahů, což vede k tomu, že dokážou dobře pochopit jiné lidi. (Tamtéž, s. 36 – 37) Sociální interakce dokáže dobře podnítit jejich schopnosti. Na druhou stranu je nezbytné se vyvarovat samostatnosti, odpovědnosti a kreativitě. (Tamtéž, s. 52)

Posledním typem jsou tzv. zpřesňovatelé, kteří bývají velmi pečliví a přísní na své okolí i sami sebe. Pravidla jsou pro ně velmi důležitá, a proto jejich chování je standartní a předvídatelné. Před zátěží se dovedou chránit tak, že se uzavřou sami do sebe. Také patří mezi typ lidí, který respektuje své nadřízené či učitelé. (Tamtéž, s. 38 – 39) Tento typ vyžaduje přesné zadání práce, které poté vede k vytvoření motivace zadanou práci dokončit. (Tamtéž, s. 52)

## **2.2 Faktory ovlivňující motivaci studentů**

Je mnoho faktorů, které ovlivňují motivovanost studentů k učení. Prvním významným faktorem jsou úkoly, které by měly být zajímavé. Učitel by s každým zadaným úkolem měl svým studentům sdělit i význam zadaného úkolu. A to z toho důvodu, aby studenti byli náležitě motivováni ke zvládnutí úkolu. (Ames In Krejčová, 2011, s. 124). Mimo jiné podpoření motivace se zakládá na prezentování látky v širším kontextu, což vede k hledání řešení a vidění souvislostí mezi probíranou látkou a použitím v běžném životě. (Cotterell, Fischer, Roeses, Eccless, Sameroff in Krejčová, 2011, s. 124)

Dalším významným faktorem podle C. Amese je hodnocení učitelů. (Ames in Krejčová, 2011, s. 124) Během hodnocení může být podporována motivace k podání výkonu a to tak, že učitel zadá úkoly zaměřené na vítězství a splnění předem zadaných požadavků. Na druhou stranu, úkoly mohou být soustředovány i na zdokonalení a individuální pokrok každého jedince. Tento způsob vede k snadnějšímu pochopení dané látky. (Auger, Boucharlat In Krejčová, 2011, s. 124)

S učitelů je úzce spjat další faktor, který C. Ames nazývá jako edukační styl učitelů, který má dvojí podobu. První je podpoření autonomie studentů a druhý je založen na striktní kontrole. (Ames In Krejčová, 2011, s. 124) Je důležité, aby žáci byli správně motivováni, což může v mnohém ovlivnit právě učitel. Činnosti dospívajících by neměly být vedeny příliš pevně, neboť to způsobuje ztrátu zájmu o takové aktivity. Ovšem veškerá aktivita nesmí být nechána

pouze na adolescentech, protože to mnohdy vede ke ztrátě motivace, a to způsobí, že studenti přestanou pracovat. (Larson In Krejčová, 2011, s. 124 – 125).

Další významnou složkou motivace studentů je motivace učitelů k vlastní pedagogické práci. Zaujatost učitelů pro svojí vlastní práci bývá velmi rychle poznána, protože je snadno viditelná během každodenního kontaktu se studenty. (Ames In Krejčová, 2011, s. 125)

Motivovanost studentů s nástupem na střední školu klesá oproti motivovanosti na základní škole. Nicméně pokud se jedinec kamarádí se spolužáky, kteří mají dobrý prospěch, tak studijní výsledky nebudou zhoršovány tak, jako když se student kamarádí se studenty s horším prospěchem. (Ryan In Krejčová, 2011, s. 126) To samé platí i v případě, kdy dospívající nenalezne přátele, což také vede ke snížení prospěchu. (Wentzel, Barry-McNamara, Cladwell In Krejčová, 2011, s. 126)

### **2.2.1 Tvořivost**

I.Lokšová a J. Lokša tvrdí, že vnitřní a vnější motivace podporují tvořivost studentů. Je to zejména vnitřní motivace, která podporuje jejich snahu, aby rozvíjeli vlastní tvořivé schopnosti. (Lokšová, Lokša, 1999, s. 36) Na konceptu tvořivosti je založeno tzv. tvořivé vyučování, které rozvíjí tvořivost žáků a zároveň čerpá poznatky ze současné psychologie a pedagogiky. (Tamtéž, s. 109)

Tvořivé vyučování má několik metod, ale zde budou zmíněny pouze ty, které se dají využít při výuce angličtiny. Mezi první zmíněnou metodou je dramatizace, již doporučoval již Jan Amos Komenský. Principem dramatizace je čerpání z neznámých poznatků v konkrétních situacích, což umožňuje kvalitní prožití, zapamatování a pochopení nové látky. Mimo jiné zvyšuje i zájem o probírané učivo. (Lokšová, Lokša, 2003, s. 122)

Další metodou podporující tvořivé vyučování jsou didaktické hry, které se dají hrát jak na prvním stupni základní školy, tak se dají využít i ve výuce dospělých. Při tomto typu aktivity

dochází k velmi intenzivnímu zapojování studentů do výuky a zároveň se vytváří příjemná atmosféra. Je důležité zmínit, že zde není stanoven žádný učební cíl. Příkladem didaktických her jsou různé soutěže nebo i křížovky. (Tamtéž, s. 122)

Poslední zmíněnou metodou, která se využívá i na integrované střední škole, je projekt neboli projektová metoda a vychází z pragmatické pedagogiky, která považuje vzdělávání jako prostředek vedoucí k řešení problému, se kterým se každý setkává v každodenním životě. Cílem je získat komplexní přístup k řešení problémů a neposkytování informací, které jsou bez souvislostí s praktickým životem. V současnosti tato metoda je oblíbená u učitelů i navzdory obtížné realizaci, a to z toho důvodu, že je považována za metodu, díky které studenti nové poznatky získávají vlastním prožíváním, a to vede ke kladnému vztahu k učitelům a samozřejmě také ke škole. (Tamtéž, s. 125 – 126)

### **2.2.2 Vliv odměn a trestů ve výuce**

Podle V. Hrabala, F. Mana a I. Pavelkové odměny a tresty mají svůj zásadní záměr ve výuce a výchově. Předpokládá se, že odměna povede ke zvýšení určitého chování, a naopak trest způsobí snížení určitého druhu chování. (Hrabal, Man, Pavelková, 1989, s. 149)

S tímto tvrzením souhlasí i R. Čapek, který ho doplňuje tvrzením, že studenti budou přijímat odměny a tresty pouze od těch učitelů, kteří mají jejich respekt, autoritu a s nimiž mají přátelské vztahy. Naopak se domnívá, že ten pedagog, který si splnění úkolů podmiňuje tresty, tak nikdy nemůže se studenty navázat takový vztah, který mu zaručí, že ho studenti budou respektovat. (Čapek, 2008, s. 34)

Kromě výše zmíněného R. Čapek říká, že pochvaly a tresty ukazují studentům, zda splnili učitelovo očekávání. Pochvala tedy znamená, že žák splnil očekávání, a naopak trest ukazuje, že učitelovo očekávání nebylo splněno. (Tamtéž, s. 34)

### 2.2.2.1 Odměny

Pojem odměna je R. Čapkem definována jako chování nebo jednání jedince, které je vyjádřeno pozitivním hodnocením, což způsobuje radost a uspokojení potřeb daného jedince. (Tamtéž, s. 31)

Nejtypičtější odměnou, kterou student dostává během výuky, je pochvala, která vzbuzuje prožitek úspěchu a dává pocit sebeuplatnění. (Hrabal, Man, Pavlíková, 1989, s. 150). Mimo to také bývá chápána jako pozitivní druh motivace. (Mešková, 2012, s. 116)

K docílení zamýšlené účinnosti tohoto druhu odměny je nezbytné dodržovat některá pravidla. Prvním pravidlem je to, aby pochvala byla bezprostředně spojena s provedenou činností. Dále je nezbytné, aby pochvala nepřicházela automaticky s každým správným krokem, ale zůstala pro studenty výjimečná. Samozřejmě, že pokud se studenti učí něco nového, tak v tomto případě by pochvala měla přicházet častěji. Nicméně postupně je nutné četnost pochval opět snižovat. (Hrabal, Man, Pavlíková, 1989, s. 150)

Pokud by nedocházelo ke snižování počtu pochval a pochvaly byly dávány automaticky, tak by to způsobilo snížení motivace o danou činnost, která se dělá zejména kvůli pochvale. Na druhou stranu bez pochval dochází k tomu, že student se stává pasivním, neboť ho nic nemotivuje. (Mešková, 2012, s. 116 – 117)

M. Mešková upozorňuje také na to, že studenti si vytváří návyk na pochvalu. Abychom tomu předešli, tak je možné pochvalu vyměnit za ocenění, povzbuzení nebo zpětnou vazbu. (Tamtéž, 118)

S tímto také souhlasí R. Čapek, podle kterého by zpětná vazba měla být konkrétní a je možné ji dávat jen tehdy, pokud je ten druhý schopen ji přijímat. Dále je důležité, aby obsahovala pozitivní a podporující prvky, neboť každý student potřebuje namotivovat a povzbudit. (Čapek, 2008, s. 34 – 35) Během používání zpětné vazby může učitel využít přítomnost

ostatních studentů, kteří dají danému studentovi svoji zpětnou vazbu na jeho výkon. Mnohdy dochází k tomu, že student od svých kamarádů přijme zpětnou vazbu lépe, a to zvláště v případech, kdy je negativní. (Mešková, 2012, s. 118)

Další obměnou pochvaly, jak již bylo zmíněno, může být ocenění, které by mělo být vytvořeno speciálně pro daného jedince. Pokud by tomu tak nebylo, tak by to ztratilo svůj smysl. (Tamtéž, s. 118)

Poslední možnou uváděnou alternativou dle M. Meškové je povzbuzení, které je založeno na připuštění náročnosti zadaného úkolu a poté na následném povzbuzení, které vede k úspěšnému dokončení úkolu. (Tamtéž, s. 118)

#### **2.2.2.2 Tresty**

Na rozdíl od odměny je základní funkcí trestu eliminace nevhodného chování nebo činnosti. Kromě toho ve škole studenti také bývají trestáni za to, že něco neudělali. Pokud činnost nebyla vykonána, tak trest se uděluje z toho důvodu, aby se tomu v budoucnosti předešlo a student již zadaný úkol splnil. (Hrabal, Man, Pavlíková, 1989, s. 150 – 151)

R. Čapek si myslí, že z pedagogického hlediska je trest problematictější než pochvala. Z tohoto důvodu uvádí zásady, které by při udělení trestu měly být dodrženy. Mezi tyto zásady považuje: *přesné vymezení pravidel, úměrnost trestu, stejnou spravedlnost pro všechny a trest jako cestu k nápravě* (Čapek, 2008, s. 52)

Také J. Čáp a J. Mareš předpokládají, že tresty na rozdíl od odměn mohou mít nepředvídatelné účinky, které jsou mimo jiné závislé na vlastnostech a předešlých zkušenostech dítěte, vztahu k osobě, která dala trest a také k současné situaci. Může se tedy stát, že trest má opačný účinek, než jaký se předpokládalo, že bude mít. (Čáp, Mareš In Čapek, 2008, s. 53) Kromě toho trest má tendenci ztrácet svůj motivační účinek a také

mnohdy vede k reakci studenta, která bývá doprovázena agresí a útokem.(Mešková, 2012, s. 116)

Z tohoto důvodu M. Mešková navrhuje alternativy trestu, kterými se snaží předejít návyku na trest. Těmito alternativami může být nahrazení trestu spoluúčastí nebo vrácení problému studentovi, což bývá efektivnější, protože student musí nad daným problémem znovu přemýšlet a najít řešení mnohdy záludného problému. (Tamtéž, s. 117)

### 3 ADOLESCENTNÍ VĚK

Pojem adolescence je chápán jako přechod z dětského období do dospělosti. (Matsumoto, 2009, s. 18). Podle M. Vágnerové toto období trvá celou jednu dekádu. Začíná v 10 letech a končí ve 20. roku života. Během tohoto období dochází k úplné proměně osobnosti, která je ovlivňována biologickými, psychickými i sociálními faktory. Všechny tyto faktory jsou mezi sebou ve vzájemné interakci. (Vágnerová, 2005, s. 321)

Z tohoto důvodu je vhodné rozdělit dospívání na dvě fáze. První fází je raná adolescence, která je také známá pod pojmem pubescence a vyskytuje se přibližně mezi 10. – 15. rokem života. Typickým znakem tohoto období je tělesné dospívání, během kterého dochází k tělesným změnám, které jsou patrné jak pro samotného dospívajícího, tak i pro jeho okolí. S tímto souvisí i změny v emočním prožívání jedince, při kterých jsou obvyklé výkyvy nálad či náhlé změny zevnějšku, čímž se pubescenti snaží odlišit od skupiny dětí i dospělých. Důležitým mezníkem v sociální oblasti je ukončení povinné školní docházky mezi 14. – 15. rokem života a také následné rozhodnutí o budoucím povolání. Toto je krok v životě jedince, který je velice složitý, neboť je to krok do neznáma. Pubescent ztratil své staré jistoty, a nyní se potřebuje zorientovat v situaci nové, s čímž souvisí také vývojový úkol toho období a tím je dosažení nové přijatelné pozice, jenž potvrdí životní jistoty jedince. (Tamtéž, s. 321 – 322)

Druhou fází adolescence je pozdní adolescence, která začíná přibližně od 15. roku života a trvá do 20 let. Vstup do tohoto období bývá většinou definován pohlavní vyzrálostí. Důležitým sociálním mezníkem je nástup do zaměstnání nebo další studium, ve kterém se jedinec soustavně připravuje na svou profesní kariéru. S tímto je také spojeno oddálení ekonomické nezávislosti, která je často vnímána jako důkaz dospělosti i navzdory tomu, že adolescent bývá za dospělého považován již dosažením 18. roku života, kdy je právně definován jako plnoletý. Jedinec má právo se svobodně rozhodovat, co chce ve svém životě dělat a čeho by chtěl dosáhnout. Tato rozhodnutí vedou k sebepoznání sebe samého a následnému rozvoji vlastní identity. (Tamtéž, s. 324-325)



### 3.1 Vývojové úkoly adolescence

Každé období v lidském životě má svoje vývojové úkoly, které by měly být naplněny. Dle Havighursta mezi vývojové úkoly pro období adolescence patří: *přijetí vlastní fyzické struktury a role svého pohlaví, vytvoření nových vztahů k vrstevníkům obojího pohlaví, vývoj intelektových schopností potřebných k získání občanské kompetence, vytvoření hierarchie hodnot, příprava na povolání, emocionální nezávislost na rodičích a ostatních dospělých, získání jistoty a ekonomické nezávislosti na rodičích, dosažení sociálně zodpovědného chování a příprava na manželství a rodinný život* (Havinghurst In Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010, s. 99)

### 3.2 Sociální vztahy

Během období adolescence si dospívající uvědomují, že už nejsou malé děti a začínají si pomalu utvářet své vlastní názory, což se projevuje neustálou polemikou s názory dospělých. Dohadování s autoritou je typické pro adolescenty, protože adolescent se tím snaží prosadit. Chce se sám stát autoritou a domnívá se, že to docílí tím, že dokáže dospělým podat logické argumenty pro jeho vlastní názor. Tímto si také dospívající vylepšuje své vlastní schopnosti v rámci komunikace. (Vágnerová, 2005, s. 346) Kromě toho projevují zájem o osamostatnění a začínají vytvářet svůj vlastní názor na věci a skutečnosti, které je obklopují v každodenním životě. Uvědomují si, co je ve světě špatné a dobré a také se soustředí na své vlastní přednosti a vady. Jejich chápání sebe samého je přesnější, neboť adolescent zastává více sociální rolí a může se sám na sebe dívat z více úhlů. Pro každého jedince je typické uspokojování svých vlastních potřeb. (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010, s. 101 – 102)

Adolescenti patří mezi věkovou skupinu, pro kterou je charakteristický velký počet kamarádů, kteří pro ně mají velice významnou roli. Význam role těchto vztahů je podporován tím, že dospívající se snaží osamostatnit od rodičovské péče a kontroly. (Tamtéž, s. 101 – 102) Adolescenti se tedy začínají odpoutávat od svých rodičů a rodinné vztahy bývají nahrazovány kamarádskými vztahy mezi vrstevníky. (Farková, 2017 s. 199) Důvodem k osamostatnění může být to, že dospívající mnohdy odchází studovat střední či učňovskou školu do jiného

města, a proto přes týden bydlí na internátě. Rodiče tak vidí jen o víkendech nebo prázdninách. (Vágnerová, 2005, s. 349) Oproti tomu se svými vrstevníky tráví mnohem více času, protože je spojují společné zájmy a aktivity. Vztahy mohou mít různou dobu trvání a podobu, během které dochází k formování skupinových norem a rolí. (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2010, s. 101 – 102)

V průběhu adolescence jsou vytvářeny vzájemné vztahy mezi pohlavími. Tento druh vztahů se u dívek objevuje již mezi 14. – 15. rokem života, u chlapců to bývá mezi 15. – 16. rokem. Dívky mají také větší potřebu po intimitě a utváření osobnosti. Mimo jiné chlapci a děvčata si během svých prvních vztahů vytvářejí povědomí o sociálních rolích, které jsou úzce spojeny se vztahem dvou osob. (Tamtéž, s. 103)

## 4 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ V ČESKÉ REPUBLICE

V současné době je znalost cizích jazyků velice důležitá v celé České republice. Toto můžeme vidět ve všech historických obdobích. Důraz na výuku jazyků byl kladen vždy, jen v každé etapě bylo prosazováno studium jiného cizího jazyka, což záleželo zejména na historických či politických okolnostech dané doby.

Jak píše Jan Průcha ve své knize, tak do první poloviny 20. století se studovala zejména latina, řečtina a německý jazyk, který měl své významné postavení zejména díky historickému a kulturnímu vývoji v Československu a také kvůli tomu, že mnoho německých obyvatel žilo na území našeho státu. Je tedy zcela logické, že postavení němčiny se změnilo po druhé světové válce. Roku 1948 vešel v platnost jednotný vzdělávací systém, který určil, že ruský jazyk bude vyučován na všech základních a středních školách. Kromě tohoto jazyka studentům bylo povoleno studovat angličtinu, němčinu a francouzštinu jako druhý povinný jazyk. Ovšem ne všechny školy poskytovaly možnost studovat druhý cizí jazyk. Po roce 1989 nastala další změna ve studiu cizích jazyků a to ta, že byla zrušena povinnost studovat ruský jazyk jako první cizí jazyk ve školských zařízeních. Studenti tedy měli možnost si vybrat, jaký cizí jazyk chtějí studovat. Nicméně to bylo možné pouze za předpokladu, že daná škola zajišťovala výuku vybraného jazyka. (Průcha, 1999, s. 255-259)

Po roce 1990 všichni studenti 5. ročníku museli povinně začít studovat první cizí jazyk. Druhý cizí jazyk potom mohli volitelně začít studovat v 7. nebo 8. ročníku. Od této doby bylo žákům umožněno vzdělávání v cizích jazycích takové, jaké nikdy předtím v historii českého národa. (Tamtéž, s. 256-257). V současné době je stále kladen velký důraz na výuku cizích jazyků, a tak není výjimkou, že už mateřské školky nabízí kroužky anglického jazyka nebo že dokonce existují i školky, kde výuka probíhá jen v anglickém jazyce.

## 4.1 Národní plán výuky cizích jazyků

V prosinci roku 2005 Vláda České republiky schválila Národní plán výuky cizích jazyků. (Janíková a kol, 2011, s. 136) Tento dokument byl vytvořen, aby byly zajištěny vhodné podmínky k výuce cizích jazyků. Dle tohoto Národního plánu je nezbytné zajistit zvýšení jazykových kompetencí a znalostí českých obyvatel. Mimo jiné začíná být důraz kladen na důležitost porozumění a komunikace v cizím jazyce. Ke splnění těchto cílů je nezbytné zajistit kvalifikované učitele cizích jazyků včetně jejich dalšího vzdělávání, zajištění moderních výukových metod, kvalitně zpracované výukové materiály a také široké využití informačních technologií. (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005)

Jak již bylo zmíněno, tak tento dokument klade důraz na to, aby každý Evropan dokázal komunikovat minimálně ve dvou cizích jazycích kromě jeho vlastního mateřského jazyka. Tento požadavek je naplňován rámcovými vzdělávacími programy, které jsou vytvořeny a schváleny jak pro předškolní vzdělávání, tak pro základní i střední vzdělávání. Je povinné, aby všichni žáci během svého studia na základní škole prošli výukou anglického jazyka. Požadovaná výstupní úroveň žáka 5. ročníku je A1<sup>4</sup> dle CEFR a žáka 9. ročníku je A2<sup>5</sup> dle CEFR. (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005). Tyto výstupní úrovně také podporuje fakt, že se angličtina v České republice ve školním roce 2007/2008 stala dominantním jazykem, který je vyučován jako první cizí jazyk. Až po tomto jazyce se jako druhý cizí jazyk vyučuje němčina, francouzština a jiné. I když na druhou stranu jsou zde racionální důvody, které tvrdí, že je rozumnější se věnovat v ranějším věku jinému cizímu jazyku než angličtině. Mezi takové důvody patří například to, že v mladším školním věku je lepší se učit cizí jazyk, který je „složitější“. To je způsobeno faktem, že jazyky se nejlépe člověk naučí, když je mladší. Posledním významným a zde zmíněným důvodem je to, že klesá u lidí motivace se učit dalšímu cizímu jazyku, když už člověk ovládá angličtinu. Pokles motivace je způsoben tím,

---

<sup>4</sup> A1 je jazyková úroveň dle Společného Evropského referenčního rámce pro jazyky, též známého jako CEFR (Common European framework of reference for languages). Student této jazykové úrovně je schopný komunikovat a vyměňovat si informace jednoduchým způsobem. Dostupné z <http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>.

<sup>5</sup> A2 je jazyková úroveň dle CEFR. Student již má schopnost pojednávat o jednoduché informaci a také se dokáže vyjadřovat v souvislostech. Dostupné z: <http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>.

že student má jistotu, že se angličtinou zvládne domluvit a nevidí důvod se učit další cizí jazyk. (Janíková a kol, 2011, s. 136-137)

V tomto dokumentu se také počítá s možností výuky jazyků již v předškolním věku dětí, a to formou tzv. jazykové propedeutiky. Výuka pro žáky mateřských škol není povinná, ale je prosazována v dokumentu jménem Akční plán výuky cizích jazyků, který je součástí Národního plánu výuky cizích jazyků. (Národní plán výuky cizích jazyků)

#### **4.1.1 Akční plán výuky cizích jazyků**

Akční plán výuky cizích jazyků je dokument, který platil pouze v letech 2005-2008. Tento dokument se zaměřuje na výuku cizích jazyků v předškolním vzdělávání, základním vzdělávání, středním vzdělávání a vyšším odborném vzdělávání, terciárním vzdělávání, v rámci dalšího vzdělávání a v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005)

Co se týká výuky v předškolním vzdělávání, tak výuka anglického jazyka zde není chápána klasicky jako v základním vzdělávání, ale je chápána jako příprava na osvojování jazyka. Výuka by tedy měla být zahájena formou jazykové propedeutiky, což znamená, že by děti v této fázi výuky byly zejména motivovány k učení se cizímu jazyku formou nahlédnutí do jiných kultur například pomocí videí či obrázků. Důležité je, aby v mateřských školách na tento přístup byli speciálně vyškoleni pedagogové. (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005)

Na základní škole by výuka jazyků mohla v 1. a 2. ročníku mohla pokračovat nepovinně, a to stejnou formou jako v předškolním vzdělávání. Od 3. třídy je výuka cizího jazyka povinná a angličtina je vnímána jako preferovaný jazyk k výuce prvního cizího jazyka, ale není to povinně a je možné začít se studiem jiného cizího jazyka. Týdenní hodinová dotace pro celé základní vzdělávání je stanovena minimálně tři hodiny. Nejpozději v 8. ročníku je každý žák povinen se začít učit druhý cizí jazyk s dotací tři hodin týdně. (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005)

Posílení hodinové dotace pro výuku cizího jazyka je zařazeno u středních škol, a to zejména z toho důvodu, že studenti ve většině případů vykonávají maturitní zkoušku z cizího jazyka<sup>6</sup>, která by měla být na úrovni B1<sup>7</sup> dle CEFR. Během tohoto typu vzdělávání jsou také doporučovány výměnné pobyty, během kterých se student setká s kulturou studovaného jazyka a také reáliemi dané země. Programy, které umožňují tuto skutečnost, jsou například Comenius, Label nebo e-Twinning. Je také vhodné do tohoto programu zapojit i jiné aktivity, při kterých je zcela běžné zapojení daného cizího jazyka. (Národní plán výuky cizích jazyků, 2005)

## 4.2 Rámcový vzdělávací program pro výuku cizích jazyků

*„Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento zákon byl novelizován v roce 2015 pod č. 82/2015.“* (Národní ústav pro vzdělávání, online, cit. 2019-02-03)

### 4.2.1 RVP pro základní vzdělávání

V současné době platí RVP, který vešel v účinnost 1. 9. 2017. Tento dokument má 4 části A-D, kde se jasně vymezuje systém kurikulárních dokumentů a principy RVP pro základní vzdělávání. Mimo to se zde charakterizuje základní vzdělávání, stanovují se cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, průřezová témata a vymezují se vzdělávací oblasti. Poslední

---

<sup>6</sup> V současné době si studenti mohou vybrat, zda chtějí maturovat z cizího jazyka nebo matematiky. Ovšem studenti lyceí a gymnázií na jaře r. 2021 budou muset vykonávat maturitní zkoušku, jak z matematiky, tak anglického jazyka. Od školního roku 2021/2022 pak maturita z angličtiny a matematiky bude povinná pro všechny studenty středních škol kromě škol zdravotnických, sociálních a uměleckých. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/start-maturity-z-matematiky>.

<sup>7</sup> B1 je úroveň jazyka ve které student zvládá porozumět souvislému textu na známá témata. Kromě toho také dokáže popsat své zkušenosti, sny a vysvětlit své názory. Dostupné z: <http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>.

část je věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (RVP pro základní vzdělání, 2017)

Učení se cizímu jazyku se v RVP dělí na první cizí jazyk a druhý cizí jazyk. Podle tohoto dokumentu se s prvním cizím jazykem začíná již na prvním stupni, kdežto s druhým cizím jazykem až na druhém stupni základního vzdělávání. (RVP pro základní vzdělání, 2017)

Vzdělávací obsah prvního cizího jazyka se dělí na dva úseky. Prvním úsekem je první stupeň, kde se ze začátku výuky studium zaměřuje zejména na řečové dovednosti žáka, který by v tomto období měl být schopný rozumět jednoduchým pokynům učitele, zopakovat již použitá slovní spojení a porozumět obsahu jednoduchého mluveného textu. V dalším období výuky je pak pozornost soustředována na poslech s porozuměním, kde je důležité rozumět jednoduchému poslouchanému textu. Dalším výstupem tohoto období je mluvení, při kterém žáci dovedou vést jednoduché rozhovory se sdělováním základních informací. Posledním výstupem tohoto období je čtení s porozuměním, kdy je student schopný najít potřebnou informaci. Co se týká učiva na prvním stupni základního vzdělávání, tak by se studenti měli naučit správné výslovnosti, hledat ve slovníku a naučit se skládat větu dle daného slovosledu. (RVP pro základní vzdělání, 2017)

Na druhém stupni je výuka opět založena na očekávaných výstupech jako na prvním stupni. Mezi tyto výstupy patří: poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, mluvení a psaní. V tomto období je už učivo složitější a zahrnuje například dostatečnou slovní zásobu pro ústní i písemný projev na již známá témata. Také se již rozvíjí schopnost dostatečně správné výslovnosti a intonace ve větách. Žák by bez větších problémů měl dokázat použít gramatické jevy tak, aby posluchač pochopil smysl sdělení navzdory tomu, že žák mluví s chybami. (RVP pro základní vzdělávání, 2017)

Poslední zmíněnou částí výuky cizího jazyka je část, která pojednává o dalším cizím jazyku. Očekávané výstupy tohoto dalšího cizího jazyka jsou zcela totožné s očekávanými výstupy u prvního cizího jazyka. Vzhledem k tomu, že žák s druhým cizím jazykem začíná až na

druhém stupni, tak učivo druhého cizího jazyka odpovídá učivu prvního cizího jazyka na prvním stupni základního vzdělávání. (RVP pro základní vzdělávání, 2017)

#### **4.2.2 RVP pro střední odborné vzdělávání**

V tomto případě je RVP rozděleno na šest dokumentů, které jsou rozděleny podle oborů: obor J, obor E, obor H, obor LO a M, konzervatoře a nástavbové studium. Ve všech těchto RVP nalezneme minimální časovou dotaci pro výuku cizího jazyka včetně požadované výstupní znalosti podle evropského referenčního rámce pro jazyky. (RVP pro střední odborné vzdělávání, 2017)

Dále v tomto RVP jsou popsány cíle středního odborného vzdělávání, klíčové kompetence, odborné kompetence, uplatnění absolventa, organizace vzdělávání, zásady tvorby školního vzdělávacího programu tzv. ŠVP, průřezová témata, a opět je zde zmíněno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (RVP pro střední odborné vzdělávání, 2017)



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 5 INTEGROVANÁ STŘEDNÍ ŠKOLA NA KARMELI

Integrovaná střední škola Na Karmeli sídlí blízko historického centra středočeského města Mladé Boleslavi. Tato škola se nazývá integrovanou z toho důvodu, že na škole jsou studenti maturitních i učebních oborů. Znamená to tedy, že střední škola je integrována s učilištěm do jedné budovy neboli do jednoho celku. Název na Karmeli je pak odvozen od místa, ve kterém se škola nachází.

### 5.1 Historie integrované střední školy Na Karmeli

Název na Karmeli je odvozen od biblického jména hory v Izraeli, která se nachází západně od biblického Nazaretu a dosahuje výšky 546 metrů. K rozšíření tohoto názvu až sem do Mladé Boleslavi došlo během 15. století nebo na začátku 16. století díky rozšiřování křesťanství. Během tohoto období si lidé převzali mnoho nových názvů míst, které připomínaly osud Ježíše Krista. (Herčík, 2010, s. 108)

Místo na Karmeli je velice významnou částí Mladé Boleslavi zejména z archeologického hlediska. V areálu školy se nachází zachovalý klášterní komplex s kostelem sv. Bonaventury, který byl vystaven roku 1345 Benešem z Michalovic (Římskokatolická farnost Mladá Boleslav, online, cit. 2019-02-07), a budova vysoké školy Škoda Auto. Během výstavby vysoké školy došlo k velice zajímavým archeologickým objevům. Archeologové našli neporušenou hrobku pánů z Michalovic, kteří patřili mezi nejmocnější a nejslavnější majitele hradu a města. Během archeologických vykopávek bylo nalezeno několik kosterních pozůstatků, ovšem nelze s jistotou říci, že se jednalo o kostry zemřelých pánů z Michalovic. (Waldhauser, 2009, s. 39- 40)

V areálu byly mimo jiné nalezeny pozůstatky kláštera minoritů, který svou velikostí odpovídal biblickému Šalamounovu chrámu. Okolo kláštera bylo nalezeno několik hrobů, kam byla pohřbívána těla mezi 14.-16. Stoletím. Tento klášter žebravých mnichů byl jako

ostatní kláštery tohoto druhu postaven ve středověkých městech nebo na jejich okrajích, a to z toho důvodu, aby jim byla zajištěna obživa. Umístění tohoto kláštera bylo pravděpodobně velmi výhodné, neboť stál na významné obchodní stezce z města na sever. (Waldhauser, 2009, s. 40-41)

Vzhledem k faktu, že se město Mladá Boleslav rozvíjelo, tak tím pádem bylo nutné zajistit dostatek vzdělaných úředníků pro město. Z tohoto důvodu se město snažilo o to, aby gymnázium sídlící v nedalekém městě Kosmonosy bylo přestěhováno do kláštera na Karmeli. To se ovšem nelíbilo piaristům, kteří v té době klášterní komplex s kostelem sv. Bonaventury vlastnili. Z toho důvodu krajský úřad roku 1784 nařídil, že gymnázium bude přestěhováno do kláštera na Karmeli. V sousedství tohoto kláštera byla vybudována zcela nová budova, kde byla dvoutřídní městská škola a škola pro mladoboleslavské Židy. (Městecká, 2011, s. 23)

Roku 1902 na tomto byl zřízen diecézní konvikt pro gymnazisty a realisty, který zde byl až do 1. světové války, kdy pravděpodobně došlo k přerušení výuky. Ta byla zahájena znovu v roce 1919 vznikem dvouleté obchodní školy. Prvním ředitelem byl císařský a královský profesor vyšší reálky Václav Davídek. V roce 1958 byl škole udělen statut Učňovská škola a jejím ředitelem se stává Ladislav Ondřej. V této době se učni mohli vyučit například prodavačem, zedníkem a také dalším povoláním. Žáků zde mohlo být až 1200 a učilo je 20 stálých učitelů a 30 externistů. Vzácností bylo, že jako téměř na jediné škole v Československu tu byl nabízen obor prodavač motorových vozidel. V roce 1981 je škola přejmenována na Střední odborné učiliště a jejím ředitelem je Václav Vydra. V tuto dobu dochází k převaze následujících učebních oborů: prodavač, pánská krejčovská a textilní chemik. V roce 1993 zde byly také zřízeny maturitní obory, což vedlo ke změně typu školy, a to na integrovanou střední školu. Ředitelem v té době byl Ing. Jiří Krejza. (Integrovaná střední škola, Mladá Boleslav, online, cit. 2019-02-07)

## **5.2 Současná podoba integrované střední školy**

V současné době je ředitelem Mgr. Štefan Klíma, kterého zastupují dva zástupci. Jeden zástupce dohlíží na pedagogický sbor a studenty, ten druhý kontroluje chod školního kiosku a fungování praxí.

Pedagogický sbor má 29 učitelů a 8 mistrových, které vedou odborný výcvik na škole. V budově školy se nachází cukrářská a pekařská dílna, kde probíhá výcvik učňů. Jejich výrobky jsou poté prodávány ve školním kiosku a ve školní cukrárně.

Ve školním roce 2018/2019 školu navštěvuje 430 žáků, kteří jsou rozděleni do 16 tříd – 10 maturitních a 6 učebních. Mezi maturitní obory, které tato škola nabízí, patří: předškolní a mimoškolní pedagogika, ekonomika - podnikání, informační služby a obchodník. U tohoto oboru je velikou výhodou to, že pokud by žák neuspěl u maturitní zkoušky, tak má možnost své studium zakončit výučním listem v oboru prodavač. Nabízené učební obory jsou: cukrář, prodavač, pekař a aranžér. Navíc je zde možnost zúčastnit se barmanského či baristického kurzu. Po úspěšném absolvování kurzu všichni účastníci získávají certifikát, který jim pomáhá na trhu práce.

Každým rokem se škola účastní různých soutěží, kde se prezentuje práce a snaha místních studentů. Mezi nejznámější soutěž, kterou škola pořádá, patří „Karmelské slavnosti“, kde své umění předvádí aranžéři, cukráři, pekaři i prodavači. Celá akce již potřetí probíhá poslední únorový čtvrtek v kostele sv. Bonaventury a v prostorách školy. Cukráři mohou předvést svůj talent hned ve třech kategoriích: výroba dortů, výroba cupcaku<sup>8</sup> a sweet barů<sup>9</sup>. Prezentace jejich výrobků probíhá v kostele sv. Bonaventury. Aranžéři mají za úkol ozdobit různé figuríny, pekaři upečou výrobek, který umí ze všeho nejlépe a prodavači soutěží v balení výrobků. Součástí soutěže je i módní přehlídka šatů, které připravily aranžérky. Mimoto i barmani mají možnost předvést své umění v míchání koktejlů. Letošní rok se této soutěže zúčastnilo 13 škol z různých koutů republiky.

Vzhledem k tomu, že škola nabízí studijní obor předškolní a mimoškolní pedagogika tak se v době adventu organizuje akce pojmenovaná „Karmel jde do Betléma“. Studentky tohoto oboru mají připravené vánoční koledy a hrají divadelní scénku pro veřejnost v místním kostele. Akce se vždy zúčastní široká veřejnost a na trzích před kostelem se prodává cukroví, které vyrobili místní cukráři. Mimo tuto událost se v předvánočním období koná soutěž jménem „Karmel hledá talent“, která má velkou oblibu u všech studentů. Několik studentů si vždy připraví taneční vystoupení, hudební vystoupení nebo divadelní scénku, ve které

---

<sup>8</sup> Cupcake je malý dort v košíčku.

<sup>9</sup> Sweet bar je stůl na kterém jsou připraveny různé sladkosti vyjadřující zadané téma.

předvedou svůj talent. Porota se skládá z učitelů, kteří anonymně vyhodnocují výkony. Cílem soutěže je podpořit kreativitu studentů a uspořádat akci, které se zúčastní maturitní i učební obory zároveň.

### **5.3 Výuka anglického jazyka u učebních oborů**

Jak již bylo řečeno, na integrované střední škole se lze vyučit ve čtyřech učebních oborech: aranžér, pekař, cukrář a prodavač. Všechny tyto tříleté obory podle Školního vzdělávacího programu mají 2 hodiny angličtiny týdně. Vzhledem k tomu, že učni jsou týden na praxi a týden ve škole, tak jejich časová dotace pro angličtinu jsou 4 hodiny jednou za 14 dní.

#### **5.3.1 Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program neboli ŠVP je pedagogický dokument zpracováván školou na základě RVP. Každý obor na škole tedy musí mít svůj vlastní program. V těchto programech se zohledňují podmínky, ve kterých jsou žáci vzděláváni spolu se záměry školy. Programy jsou schvalovány řediteli škol, při čemž musí být v souladu s RVP, a to poté kontroluje Česká školní inspekce. Každému zájemci musí být dovoleno nahlédnout do ŠVP (Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce, online, cit. 2019-02-10) a to bývá i důvodem, proč je možné na internetových stránkách škol nalézt plné znění ŠVP.

Učební osnovy anglického jazyka v ŠVP jsou zcela stejné pro všechny učební obory. V prvním ročníku by se žáci měli naučit základní gramatické jevy, mezi které patří: sloveso být, zájmena osobní, tázací, ukazovací a přivlastňovací, vazba there is/there are, členy a množné číslo. Tato látka odpovídá základním znalostem každého začátečníka v angličtině. Mezi tematické okruhy jsou pak zařazena témata, se kterými se žák setkává v běžném životě, patří mezi ně například: osobní údaje, rodina, přátelé, zaměstnání nebo volný čas. (ŠVP Cukrář od 2015-2016, 2015)

Ve druhém ročníku se volně navazuje na přítomný čas prostý, a to přítomným časem průběhovým. Kromě tohoto času by žáci měli zvládnout i minulý čas prostý. Mimo to by měli správně umět rozlišovat nepočitatelná podstatná jména od počítatelných a správně vytvořit jejich množné číslo. Na konci tohoto ročníku by učni měli být schopni umět používat angličtinu při nákupu zboží, objednávání jídla a také by měli zvládnout odpovědět na jednoduché otázky v minulosti či přijmout nebo odmítnout nějakou nabídku. (ŠVP Cukrář od 2015-2016, 2015)

V posledním ročníku studia se očekává, že studenti umí minulé časy, budoucí čas a také čas předpřítomný. Kromě těchto časů by měli umět stupňovat přídavná jména a používat modální slovesa. Mimo jiné by měli být schopni používat anglický jazyk při telefonování, nakupování jízdenek nebo suvenýrů, dávat rady a také mají již schopnosti k tomu, aby si rezervovali nebo objednali jakékoli služby. (ŠVP Cukrář od 2015-2016,2015)

### **5.3.2 Učební pomůcky**

U všech učebních oborů je k výuce používána učebnice „New Headway Elementary third edition“ s pracovním sešitem, který má zcela stejný název. Zůstává se u této staré edice zejména z toho důvodu, aby si ji učni mohli odkoupit již použitou, protože jejich finanční situace není mnohdy nejlepší. Často se stává, že jejich rodiče nemají finanční prostředky na zaplacení například poplatku SRPŠ<sup>10</sup>, které se platí na začátku každého nového školního roku, v případě že tam studenti nemají sourozence. Pokud tam mají sourozence, tak platí pouze jeden z nich.

Učebnice i pracovní sešit jsou tematicky řazeny v souladu s ŠVP. V prvním ročníku by se měla probírat první až pátá lekce, která obsahuje sloveso být, přivlastňovací, ukazovací a osobní zájmena, přítomný čas prostý a předložky. Tato učebnice během prvních 5 lekcí nabízí

---

<sup>10</sup> Poplatek SRPŠ na škole ISS Na Karmeli činí 250 Kč ročně. Z tohoto poplatku jsou pak studentům kupovány například odměny za výhru v soutěžích pořádaných školou nebo sladkosti, které každoročně dostávají 5.12., kdy do školy zavítá čert, Mikuláš a anděl.

i cvičení, ve kterých si žáci vyzkouší používání angličtiny v běžném životě, jedná se například o návštěvu restauračního zařízení nebo vyjádření času. (Soars, 2000)

Během druhého ročníku je opět nutné probrat dalších 5 lekcí, tedy lekce 6-10, které obsahují minulý čas, modální slovesa, počítatelné a nepočítatelné podstatná jména a také stupňování přídavných jmen. Co se týká použití anglického jazyka v běžném životě, tak je učebnice zaměřená na to, aby žáci byli schopni komunikovat telefonicky, zeptat se na cestu nebo aby se naučili správně říkat dny a data. (Soars, 2000)

V posledním ročníku se probírá zbytek učebnice, tedy lekce 11-14, ve kterých se gramatika soustřeďuje na přítomný čas průběhový, rozdíl mezi přídavnými jmény a příslovci a také na předpřítomný čas. Každodenní použití anglického jazyka je procvičováno na komunikačních situacích z obchodu s oblečením, drogerie nebo z letiště. (Soars, 2000)

Jak již bylo řečeno, tak na zdejší škole je možné se vyučít ve čtyřech učebních oborech. Jediný obor, kde se nevykonávají zkoušky z anglického jazyka, je obor prodavač, a proto zde již k výuce není potřeba jiné učebnice. Vzhledem k tomu, že aranžéři, pekaři a cukráři vykonávají závěrečné zkoušky z anglického jazyka, tak je nutné k výuce použít učebnice, které obsahují odbornou slovní zásobu týkající se daného oboru. Obor cukrář a pekař používají slovní zásobu z multimediální učebnice<sup>11</sup>, která již v současné době není nikde ke stažení ani nahlédnutí. Studentům jsou tedy od učitelů poskytovány kopie dané slovní zásoby. U oboru aranžér je mimo jiné používána „jazyková příručka pro učební obor aranžér“, která byla vydána střední školou obchodu, služeb a podnikání a Vyšší odbornou školou v Českých Budějovicích v rámci projektu „Příprava žáků na špičkové provozy v praxi.“ Tato příručka obsahuje konverzační fráze k zahájení konverzace a především odbornou slovní zásobu pro obor aranžér. Slovní zásoba je zaměřena především na druhy materiálů, návrh expozice a následnou instalaci výlohy, výrobu cedulí nebo na počítačovou grafiku. (Jazyková příručka pro učební obor aranžér, 2012)

---

<sup>11</sup> Tato učebnice až do loňského června byla volně k dispozici na internetových stránkách <https://www.ssp-smirice.cz>.

### 5.3.3 Průběh výuky

V současné době učební obory nejsou na hodiny anglického jazyka děleny dle oborů, jak tomu bylo v minulých letech. Důvodem k tomu je fakt, že je na zdejší škole nedostatek pedagogů, kteří by učili angličtinu. Tudíž je anglický jazyk vyučován dle tříd, ve kterých jsou vždy dva obory. Toto vede k tomu, že u třetích ročníků je výuka pro učitele ztížena, neboť musí během 4 hodin jednou za 14 dní připravit dva obory k závěrečným zkouškám.

V prvních ročnících je výuka anglického jazyka pro učitele nejjednodušší, protože se o hodinách pracuje pouze s učebnicí a pracovním sešitem „New Headway elementary“. Každé dva měsíce by se měla probrat jedna lekce. Nová lekce se vždy začíná s naučením nové slovní zásoby, protože všechna cvičení v učebnici i pracovním sešitě jsou založena na znalosti slovíček dané lekce. Poté se začíná s vysvětlením gramatiky dané lekce. Vzhledem k tomu, že učni moc neudrží pozornost během výkladu, tak vysvětlování gramatiky probíhá tak, že žáci dostanou chvíli čas, aby si o daném gramatickém jevu sami přečetli. Po uplynutí nějakého času chodí k tabuli a vše si vzájemně mezi sebou objasní. Pokud někdo něco neví, tak mu spolužáci pomohou. Stává se i situace, kdy nikdo neví a až v tu chvíli začínám vysvětlovat já. Když žáci porozumí dané gramatice, tak se začíná procvičovat.

Aby byla udržena pozornost žáků, tak je nesmírně důležité během hodiny střídat aktivity. V praxi to tedy vypadá tak, že na začátku hodiny se opakuje učivo, které bylo v minulých hodinách probráno. Následně se pokračuje s aktivitou, kde si žáci nacvičují různé komunikační situace, které jsou založeny na znalosti slovní zásoby dané lekce. Většinou se jedná o scénky na různá témata, které pak žáci předvádí před celou třídou. Jejich provedené výkony jsou odměněny malou jedničkou. Dále výuka pokračuje podle toho, zda se bude vysvětlovat nová látka nebo pouze procvičovat.

Během druhého ročníku se každý obor učí svoji odbornou slovní zásobu a k tomu také slovní zásobu probírané lekce v učebnici. Kvůli tomu, že každá třída se skládá z dvou oborů, tak jsou žáci rozděleni dle svých oborů. Výuka probíhá tak, že na začátku hodiny se formou her zopakuje probraná slovní zásoba každého oboru. Opakování probíhá například pomocí

šibenice nebo formou pexesa. Po krátkém zopakování slovíček si žáci osvojí dvě až tři nová slovíčka, která si zapíší do svého sešitu. Poté se výuka odvíjí podle toho, zda je potřeba vysvětlit novou látku nebo procvičit již vysvětlené gramatické jevy. Na konec hodiny je zvolena aktivita, při které učni procvičují různé komunikační situace, se kterými se v každodenním životě mohou setkat.

U třetích ročníků oboru aranžér a pekař je hodina zaměřena především na opakování odborné slovní zásoby, která probíhá formou testů, pexesa nebo doplňovacích cvičení, které jsou typově podobné těm, ze kterých se skládají závěrečné zkoušky z anglického jazyka. Mimo již zmíněné opakování slovíček je část hodiny věnována gramatice a také cvičení různých scének, při kterých se procvičuje komunikace v angličtině na témata obsažená v ŠVP.

Rozdílná výuka probíhá ve třetím u ročníku u cukrářů a prodavačů. Jak již bylo řečeno, tak obor prodavač nevykonává závěrečné zkoušky z anglického jazyka. Jejich výuka se, tedy krom gramatiky a slovní zásoby obsažené v učebnici, soustředí zvláště na různé situace, se kterými se mohou jako prodavači setkat. Zkouší si tedy různé role, ve kterých předstírají, že jsou prodavači nebo zákazníci v různých obchodech. Před každou předvedenou scénkou si připraví kulisy, které jim usnadní se vžít do svých rolí. Oproti tomu výuka u cukrářů je zejména koncentrována na vytváření receptů, neboť před přípuštěním k závěrečné zkoušce musí odevzdat závěrečnou práci, která obsahuje recept v anglickém jazyce. Po odevzdání jejich závěrečné práce je výuka směřována k tomu, aby cukráři byli schopni u závěrečných zkoušek anglicky říci, co pekli, postup přípravy a jejich názor na vytvořený výrobek.

### **5.3.3.1 Učení hrou**

U učebních oborů je velice důležité udržet jejich pozornost během hodiny tak, aby nijak nevyrušovali a zvládli se soustředit. Proto kromě střídání aktivit také hrají různé hry.

Mezi nejoblíbenější hru patří „živé pexeso“, která má zcela stejná pravidla jako tištěné pexeso. Jen s tím rozdílem, že místo kartiček se používají žáci, kterých musí být sudý počet. Z tohoto důvodu jsou vždy 2-3 (podle sudého či lichého počtu přítomných žáků ve třídě) za



dveře a ze zbylých studentů se vytvoří pexesová dvojice, kde jeden žák je české slovo a jeho partner je jeho anglickým ekvivalentem. Žáci, kteří byli za dveřmi, přijdou a obdobným stylem jako při pexesu musí přijít na to, kteří dva spolužáci patří k sobě.

Pro procvičení gramatických jevů hrají studenti „běhací diktát“. Princip této hry spočívá v tom, že jsou žáci rozděleni do skupinek a jejich úkolem je najít malé papírky, které byly na začátku hodiny rozmístěny různě po třídě. Vždy jeden žák ze skupinky jde najít papírek, na kterém je věta, kterou si musí zapamatovat a nadiktovat členům své skupiny a následně společně větu přeloží. Věty jsou vždy psané v češtině a zaměřují se na probíraný gramatický jev.

Mimo tyto hry se také hraje šibenice, anebo žáci luští křížovky, které jsou zaměřeny na procvičování gramatických jevů nebo slovní zásoby.

#### **5.4 Výuka anglického jazyka u maturitních oborů**

Integrovaná střední škola Na Karmeli nabízí zájemcům o studium následující maturitní obory: obchodník, informační služby a předškolní a mimoškolní pedagogika. Krom těchto nabízených oborů je tu také obor ekonomika - podnikání, který v příštím školním roce končí kvůli tomu, že nebyl mezi studenty populární a hlásilo se málo zájemců o studium tohoto oboru. Všechny tyto obory jsou zakončovány státní závěrečnou maturitní zkouškou a také praktickou maturitní zkouškou, která je odlišná pro každý obor.

Budoucí pedagožky svou praktickou maturitní zkoušku konají buď z dramatické, hudební, nebo tělesné výchovy. U dramatické výchovy si studentky připraví hodinový plán výuky pro děti z mateřské školky. Během hudební výchovy se přezpívávají zadané písničky a v tělesné výchově se krom sportovních výkonů maturita zaměřuje také na stavbu těla člověka a na teoretické znalosti pravidel her. Naproti tomu obchodníci svoji praktickou část vykonávají ze znalosti účetnictví a studenti informačních služeb v průběhu čtvrtého ročníku píší maturitní práci na předem zvolené téma.

Všechny dané obory během svého studia také absolvují praxi. Obchodníci jsou umístěni do různých prodejen, kde mají možnost nahlédnout do provozních záležitostí prodejen a také se učí správně komunikovat se zákazníky a řešit vzniklé problémy. Svou praxi vykonávají jeden den v týdnu a v dubnu mají týden souvislé praxe na prodejně, kam jsou přiřazeni na začátku školního roku. Jinak tomu není ani u oboru informační služby, kde studenti docházejí na praxi jednou týdně a také v dubnu vykonávají týdenní souvislou praxi. Tito studenti mají domluvenou praxi zejména na úřadech, v nemocnicích, knihovnách, knihkupectvích nebo v informačních centrech. Zcela odlišné je to s praxí u oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky, kde jsou studentky umístěny na praxi dle ročníku. V prvním ročníku na praxi nechodí vůbec. Ve druhém ročníku mají dvoutýdenní náslechovou praxi. Své povolání si vyzkouší až ve třetím ročníku svého studia, kdy stráví na praxi 3 týdny v listopadu a 5 týdnů během dubna a května. Naopak, do čtvrtého ročníku je zařazena pouze třítýdenní praxe v říjnu. Všechny své praxe studentky vykonávají v jedné školce, která z pravidla bývá ve městě jejich bydliště. Domlouvají si tedy svoji praxi samy a následně jim musí být panem ředitelem schválena.

#### **5.4.1 Školní vzdělávací program pro maturitní obory**

Jak již bylo zmíněno, tak každá střední škola v České republice si vytváří vlastní ŠVP na základě RVP. Mimo učebních plánů a ročníku studia je v dokumentu ŠVP uvedena časová dotace pro každý obor studia. Největší rozdíly u zdejších maturitních oborů jsou právě v časové dotaci. Předškolní a mimoškolní pedagogika v prvním ročníku má čtyřhodinovou týdenní dotaci. Tyto hodiny jsou zaměřeny především na gramatiku, slovní zásobu, čtení, poslech a samozřejmě mluvení. Ve druhém a ve třetím ročníku se počet hodin zredukuje na 3 hodiny týdně a v závěrečném ročníku studia jsou opět 4 hodiny anglického jazyka týdně. (ŠVP Pedagogika, 2013) Oproti tomu ostatní tři obory mají v prvním a druhém ročníku tři hodiny obecné angličtiny týdně, kdy je výuka koncentrována především na gramatické jevy, slovní zásobu, čtení a poslech. Ve třetím ročníku jim přibývá hodina anglické konverzace, která je zaměřena na zdokonalení komunikačních schopností studentů. Během těchto hodin se probírají okruhy maturitních témat, kdy se studenti učí rychle reagovat na nepředvídatelné otázky a procvičují si popisování a porovnávání obrázků. (ŠVP Obchodník od 2015/2016, 2015)

Vzhledem k tomu, že se anglický jazyk na této škole považuje za první cizí jazyk, tak se počítá s tím, že každý student v prvním ročníku by měl mít znalost angličtiny na úrovni A2 dle CEFR. Současně se angličtina považuje i za maturitní předmět, protože málokdo chce maturovat z jiného jazyka krom ruštiny. Z ruštiny chtějí maturovat zejména studenti ruského či ukrajinského původu, protože jim je ruština mnohem bližší jak angličtina. U těchto studentů z cizí země mnohdy znalost angličtiny neodpovídá požadované úrovni, ale i přes to se musí učit angličtinu od úrovně A2.

Co se týká učebních plánů daných oborů, tak jsou zcela totožné pro všechny maturitní obory. Během prvního a druhého ročníku se používá učebnice „New Headway Pre-intermediate fourth edition“. V průběhu prvního ročníku se předpokládá, že studenti porozumí přítomnému času prostému a průběhovému, minulému času prostému a průběhovému, členům určitým a neurčitým, počitatelnosti a nepočitatelnosti podstatných jmen, stupňování přídavných jmen a také že dokážou různými způsoby správně vyjádřit budoucnost. Z komunikačních obrátů by měli zvládnout získat základní informace o různých věcech, dorozumět se v obchodě a zvládat společenské obraty jako je například vítání nebo mluvení o jednoduchých tématech. (ŠVP Obchodník od 2015/2016, 2015)

Ve druhém ročníku se jejich znalost opět prohlubuje tím, že je jazyk více soustředěn na gramatické jevy, které v češtině nemáme, a proto bývají mezi studenty velmi nepopulární a těžko pochopitelné. Mezi takovéto jevy patří předpřítomný čas prostý a průběhový, předminulý čas prostý nebo modální slovesa. Také se v hodinách učitel více zaměřuje na slovní zásobu a její tvoření, čímž studentům umožňuje rozšíření slovní zásoby odvozováním a ne pouze drilem, jak tomu bylo hlavně v prvním ročníku studia. (ŠVP Obchodník od 2015/2016, 2015)

Na začátku třetího ročníku by žáci pozvolna měli přecházet z úrovně A2 do B1 dle CEFR. Tomu také odpovídá i jejich učebnice, která se vymění za „New Headway Intermediate third edition“. V tomto ročníku žáci opakují především gramatiku, kterou se naučili v prvním a druhém ročníku. Dochází zde k prohloubení jejich znalostí o daných gramatických jevech. Z komunikačního hlediska se předpokládá, že studenti zvládnou vyjádřit svůj názor na různá

aktuální témata, čemuž taky odpovídá zaměření jejich slovní zásoby. (ŠVP Obchodník od 2015/2016, 2015)

Jak už bylo řečeno, tak obory obchodník, informační služby a ekonomika podnikání mají navíc hodinu předmětu, který se jmenuje anglická konverzace. V těchto hodinách se konverzace zaměřuje na popis obrázku a maturitní okruhy, mezi které například patří nakupování, rodina, volný čas nebo Česká republika. Jinak tomu není ani ve čtvrtém ročníku, kde se opět popisují obrázky nebo si studenti zkouší různé modelové situace, se kterými se mohou setkat v běžném životě. Velká část hodiny je také zaměřena na zbylé maturitní okruhy, mezi kterými jsou například: realie anglicky mluvících zemí, společnost nebo mezilidské vztahy. (ŠVP Obchodník od 2015/2016, 2015)

Ve čtvrtém ročníku se všechny obory zaměřují na zdokonalování znalosti budoucích časů, trpného rodu a podmínkových vět, která často bývají součástí gramatického testu z anglického jazyka. Mimo jiné je zde také vidět více praktičnost anglického jazyka, protože výuka je soustředěna na situace, se kterými se studenti často ve svém pracovním životě potě setkají. Patří sem například pracovní pohovor, plánování schůzek, telefonické rozhovory, vyjadřování žádostí nebo vytváření rezervací. (ŠVP Obchodník od 2015/2016, 2015)

#### **5.4.2 Učební pomůcky pro maturitní obory**

Jak již bylo zmíněno, tak studenti, kteří nastupují v září do prvního ročníku na maturitní obor, tak by měli mít znalost anglického jazyka na úrovni A2 dle CEFR, což by měla být výstupní znalost každého žáka z 9. třídy základní školy. Z toho důvodu se také automaticky počítá s tím, že studenti budou maturovat z anglického jazyka a tomu je pak přizpůsoben i výběr učebních pomůcek.

Během prvního a druhého ročníku se v hodinách angličtiny používá učebnice a pracovní sešit „New Headway Pre-intermediate“, která studenty provede úrovní A2 dle CEFR a pomalu připraví na úroveň B1 dle CEFR. Tato učebnice obsahuje celkem 12 lekcí, a tak se tedy

předpokládá, že v prvním ročníku bude probráno prvních 6 lekcí, které obsahují základní gramatické jevy, jako jsou: přítomný čas prostý a průběhový, minulý čas prostý a průběhový, členy určité a neurčité nebo stupňování přídavných jmen. Všechny tyto zmíněné jevy jsou základem anglické gramatiky, bez kterých není možné zdokonalovat tento jazyk. Mimo gramatiku je zde také možné zlepšovat své schopnosti v poslechu či čtení, které vždy odpovídá danému tématu lekce. (Soars,2013) Studenti prvních ročníků během hodin také pracují s anglickým časopisem „Gate“, který je vydáván 8x ročně nakladatelstvím „Bridge Publishing House“ v Praze. Jazyková úroveň tohoto časopisu odpovídá úrovni A2-B1 dle CEFR. V časopise je hodně textů, ve kterých si studenti procvičují probíranou gramatiku nebo rozšiřují svou slovní zásobu čtením článků nebo poslechy. Vždy je také jedno vydání věnováno zkouškám PET<sup>12</sup>, kde studenti mají možnost si vyzkoušet, jaké by to bylo skládat zkoušky z úrovně A2 dle CEFR. Je pro ně připraveno několik stran s poslechem a čtením, které kromě otázek z textu také obsahuje cvičení na gramatiku.

Ve druhém ročníku studenti pracují se zbývajícimi lekcemi 7-12 z učebnice „New Headway Pre-intermediate“. V této části učebnice vysvětluje složitější gramatické jevy, mezi které patří trpný rod, předpřítomný čas prostý a průběhový, předminulý čas, podmínkové věty nebo modální slovesa. Všechna tato gramatika studenty pomalu připravuje do úrovně B1, kde všechny tyto zmíněné gramatické jevy jsou opět probírány, ovšem na složitější úrovni. Jak již tomu bylo v prvních 6 lekcích, tak i zde si studenti prohlubují své znalosti slovní zásoby na určitá témata, během kterých si zároveň zlepšují své čtenářské a sluchové dovednosti. (Soars, 2013) Jak je také tomu u prvních ročníků, tak svoje znalosti prohlubují za pomoci anglického časopisu. Oproti prvnímu ročníku tu je rozdíl v tom, že časopis „Gate“ jim byl vyměněn za časopis „Bridge“, který je publikován stejným nakladatelstvím jako již zmíněný časopis „Gate“. Tento časopis také vychází 8x ročně, ale úroveň textů, zmiňované gramatiky a poslechu je B1-B2 dle CEFR. Jednou do roka je součástí také ukázkový maturitní text, který obsahuje všechny čtyři maturitní částí: čtení s porozuměním, mluvení, poslech a psaní daného slohového útvaru.

Ve třetím ročníku studia by studenti měli svými vědomostmi dosahovat začátek úrovně B1 dle CEFR a v následujících dvou letech by měli své znalosti a vědomosti s pomocí učebních

---

<sup>12</sup> PET = Preliminary English test, který odpovídá úrovni B1 dle CEFR.

pomůcek a učitelů prohloubit na komplexní znalost B1 dle CEFR. K dosažení této úrovně jim pomáhají následující učební pomůcky: pracovní sešit a učebnice „New Headway Intermediate“ a učebnice „Maturita Activator“, která studenty připravuje zejména z hlediska slovní zásoby, mluvení a gramatiky, která je nutná pro úspěšné zvládnutí maturitních testů.

Co se týká slovní zásoby, tak je rozdělena do dvanácti lekcí, které obsahují slovíčka na témata, se kterými se studenti u maturitní zkoušky běžně setkávají. Během třetího ročníku se probere šest lekcí, kde je zmíněno například téma rodina, bydlení nebo práce. V každé lekci je také část mluvení, která svým tematickým obsahem splňuje tematiku dané lekce. (Hastings, 2009) Tato učebnice se ve výuce využívá více než již zmíněná učebnice „New Headway Intermediate“, která slouží zejména k procvičování daných gramatických jevů, rozšiřování slovní zásoby pomocí různých textů a také ke zlepšování poslechových dovedností.

V závěrečném ročníku studia se používají zcela stejné učební pomůcky jako ve třetím ročníku. Během tohoto ročníku se probírají závěrečné kapitoly v učebnicích, které obsahují gramatiku a slovní zásobu potřebnou k maturitní zkoušce. Ve většině hodin se již moc nepracuje s učebnicemi, neboť výuka je koncentrována především na psaní různých slohových útvarů, zlepšování poslechových dovedností a čtenářské gramotnosti.

### **5.4.3 Průběh výuky anglického jazyka**

Jak již bylo zmíněno, tak se předpokládá, že všichni studenti maturitních oborů budou maturovat právě z anglického jazyka. To je důvodem k tomu, aby výuka měla jasná pravidla a byla náročnější než výuka druhého cizího jazyka.

V prvním ročníku je výuka založena na předpokladu, že žáci mají alespoň začínající úroveň A2 dle CEFR. Tudíž se nezačíná zcela od začátku. Nicméně znalosti studentů bývají nedostačující a ve třídě jsou mezi žáky velké rozdíly. Proto tedy výuka musí být přizpůsobena těm pomalejším, ale na druhou stranu se musí dodržovat i ŠVP, které určuje, co a kdy by se mělo probírat. S ohledem na znalosti studentů je v hodinách kladen veliký důraz na učení

nové slovní zásoby, kdy jsou vysvětlovány fonetické symboly výslovnosti a také si studenti několikrát opakují nová slovíčka a učí se je používat ve větách. Slovní zásobu se také učí pomocí časopisu „Gate“, který je v hodinách velmi hojně využíván. Mimo jiné gramatické jevy jsou vysvětlovány zcela od začátku, jako kdyby se s nimi studenti setkali poprvé. Poté následuje procvičování, ke kterému se používají gramatická cvičení z učebnice a pracovního sešitu „New Headway“, a také z jiných anglických učebnic.

Během druhého ročníku studenti vymění časopis „Gate“ za „Bridge“, což sebou přináší mnohem složitější slovní zásobu, která bývá procvičována na různých článcích. Výhodou těchto časopisů je to, že články jsou namluveny v angličtině, a tudíž dochází i k procvičování poslechových dovedností. Poslech je součástí maturity a studentům činí značné problémy, a proto během druhého ročníku je pozornost soustředěna právě na poslech. Kromě poslechu opět dochází k důkladnému vysvětlování gramatiky a jejímu následnému procvičování. Vzhledem k tomu, že v tomto ročníku už studenti mají rozšířenější slovní zásobu, tak neznámá slova jim jsou vysvětlována v anglickém jazyce a jejich znalost je pak z velké části testována tak, že studenti dané slova vysvětlují.

Ve třetím ročníku je učebnice koncipována tak, že dochází k opakování gramatických jevů, které byly vysvětleny již v prvním a druhém ročníku. Z toho důvodu zde není pozornost zaměřována na detailní vysvětlování, ale pouze na opakování, které probíhá tak, že studenti si mezi sebou vysvětlují gramatiku s pomocí učebnice nebo sešitů z loňských let. Samozřejmě, že je zde vyžadována hlubší znalost problematiky gramatických jevů, a proto i následné procvičování tomu odpovídá a dochází k procvičování jevů, které jsou na požadované úrovni k úspěšnému složení maturitní zkoušky na úrovni B1 dle CEFR. Velký důraz je také kladen na zdokonalování poslechových znalostí, čtenářských dovedností a pozornost se více soustřeďuje i na vysvětlování slohových útvarů, které studentům mohou být zadány v písemné části maturitní zkoušky.

V posledním ročníku studia se výuka koncentruje zejména na to, aby studenti úspěšně složili maturitní zkoušku, a proto velká část hodin bývá zaměřena na procvičování poslechu, čtení nebo psaní. Během tohoto ročníku se také opakují gramatické jevy, které se nejčastěji vyskytují v písemné maturitní zkoušce v části čtení. Aby byli studenti připuštěni k maturitní

zkoušce z anglického jazyka, tak musí napsat 3 maturitní testy ze čtení, psaní slohu a poslechu nejhůře za 4. Pokud se tak nestane, tak zkoušku z anglického jazyka nemohou vykonávat v řádném termínu, protože podle zkušeností z minulých let by u maturitní zkoušky neuspěli.

#### **5.4.3.1 Učení hrou**

Jak již bylo řečeno, tak u maturitních oborů je důležitá zejména příprava na maturitní zkoušku z anglického jazyka, protože většina studentů chce státně maturovat právě z anglického jazyka. Nicméně i přes to do hodin angličtin bývají zařazovány různé hry, které rozvíjí jejich slovní zásobu nebo pomocí kterých si studenti zábavnou formou opakují různé gramatické jevy.

Mezi nejhranější hru patří „běhací diktát“, během kterého dochází k opakování různých gramatických jevů, a to nejčastěji časů, jež jsou pro studenty velmi problematické, protože angličtina disponuje celkem 12 slovesnými časy, což bývá těžko uchopitelné, neboť v našem mateřském jazyce nenajdeme jejich ekvivalenty.

Další hrou je „one minute speaking“. Během této hry jsou studenti rozděleni do skupinek po třech. Jeden student si vezme mobilní telefon, kde na stopkách hlídá jednu minutu a další dva mluví. Pokaždé je zadáno téma a úkolem studenta číslo jedna je mluvit na dané téma po dobu jedné minuty, během které se nesmí zastavit ani nijak opakovat to, co už říkal. Pokud to student číslo jedna nedokáže, tak pokračuje student číslo dvě. Po jedné minutě se studenti vymění tak, že student číslo jedna měří čas a zbylí dva studenti mluví na dané téma.

Poslední hra, kterou studenti hrají, se jmenuje „Guess who“. U této hry jeden ze studentů jde k tabuli, který si vylosuje jeden papírek a na něm je napsáno buď povolání, osobnost, zvíře nebo věc. Úkolem ostatních studentů je se ptát anglicky tak, aby student u tabule mohl odpovědět buď ano nebo ne. Cíle hry je zjistit, co nebo kdo je student u tabule.



#### **5.4.4 Průběh výuky u anglické konverzace**

Jak již bylo řečeno, tak všechny maturitní obory kromě oboru předškolní a mimoškolní pedagogika mají od třetího ročníku předmět s názvem anglická konverzace. Cílem tohoto předmětu je studenty připravit k ústní maturitní zkoušce z angličtiny. Tyto hodiny probíhají pouze v anglickém jazyce a pouze v případech nejkrajnější nouze se použije český jazyk, a to z toho důvodu, aby se studenti snažili své myšlenky vyjádřit v cizím jazyce a nespoléhal na to, že umí česky, a tak není potřeba jiného jazyka.

Ve třetím ročníku se studenti učí, jak správně popsat a porovnat obrázky. Jsou jim vysvětlovány spojky a fráze, které se během popisování a porovnávání používají, a také jsou seznámeni s taktikami, jež jim to celé usnadní. Další důležitou součástí je procvičování rychlých reakcí na jednoduché a srozumitelné otázky, které bývají kladeny na začátku každé hodiny. Také jsou zde probírána státní maturitní témata a některá školní.

V posledním ročníku opět hodiny začínají lehkými otázkami, a poté se pokračuje opakováním popisu a porovnáváním obrázků, maturitními tématy a nově je pozornost upínána na tzv. komunikační situace, což je poslední část ústní maturitní zkoušky, kdy student komunikuje se zkoušejícím na dané téma a jeho úkolem je splnit všechny body zadání. V této části se procvičuje to, jak student dokáže reagovat na vzniklé situace a názory, popřípadě na nápady druhých osob.

## 6 METODY VÝZKUMU

Cílem empirické části této diplomové práce je zjistit, co studenty učebních a maturitních oborů na integrované střední škole motivuje k tomu, aby se učili cizí jazyk.

V diplomové práci budou použity dvě metody a těmi jsou pozorování a dotazník, který patří mezi kvalitativní výzkum. J. Hendl definuje kvalitativní výzkum jako: „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2016, s. 46)

Podle J. Hendla výhodami tohoto typu výzkumu je například zkoumání daného jevu v jeho přirozeném prostředí, získávání podrobného popisu při zkoumání nebo možnost navrhování teorií vyplývajících z výsledků průzkumu. (Tamtéž, s. 48)

Naopak jako nevýhody označuje například to, že výsledky jsou lehce ovlivnitelné výzkumníkem a není příliš jednoduché testovat hypotézy a teorie, které byly předem navrhnuté. (Tamtéž, s. 48)

### 6.1 Výzkumné otázky

**Mají studenti maturitních a učebních oborů stejné důvody k tomu, aby se učili anglicky?**

*H1: Důvody těchto dvou skupin jsou zcela odlišné.*

*H2: Studenty učebních oborů angličtina nebaví nebo se ji učí, protože je součástí závěrečných zkoušek.*

*H3. Studenti maturitních oborů angličtina baví více jak studenty učených oborů. Kromě toho si studenti maturitních oborů uvědomují důležitost angličtiny.*

**Motivují studenty maturitních a učebních oborů stejné činitele?**

*H4: Závěrečné zkoušky i maturita jsou faktory ovlivňující aktivitu studentů.*

*H5: Učení hrou dokáže namotivovat studenta maturitního oboru i učně.*

*H6. Dobré známky zvyšují aktivitu a motivovanost u studentů i učňů.*

*H7: Učitel je důležitým faktorem, jenž dokáže namotivovat obě skupiny studentů.*

**Souvisí přístup rodičů ke známkám a znalostem angličtiny s tím, zda sami ovládají angličtinu?**

*H8: Pokud rodiče mluví anglicky, tak své děti motivují k tomu, aby se anglicky učili.*

**Používají studenti učebních a maturitních oborů angličtinu i mimo školu?**

*H9. Studenti učebních oborů nejeví tak velký zájem o angličtinu ve volném čase na rozdíl od studentů maturitních oborů, kteří navštěvují soukromé hodiny angličtiny.*

**Rozšiřují si studenti učebních a maturitních oborů znalosti angličtiny stejnými způsoby?**

*H10: Studenti i učni sledují anglické filmy s českými titulky.*

**Chtějí se studenti učebních a maturitních oborů dále věnovat angličtině po ukončení studií na jejich současné škole?**

*H11: Studenti maturitních i učebních oborů, kteří chtějí pokračovat ve studiích, tak se budou dále vzdělávat anglicky.*

*H12. Učni, kteří nastoupí do práce po závěrečných zkouškách, tak se již nebudou věnovat angličtině.*

## 6.2 Pozorování

J. Reichel definuje pozorování jako získávání informací pomocí záměrného, systematického a organizovaného sledování. (Reichel, 2009, s. 94)

Výhodami při použití této metody je to zvláště to, že se jedná o přirozenou metodu, která je zároveň nenákladná. Pozorovatel získá velký počet údajů pomocí sledování reálných jevů, které nelze získat žádnou jinou diagnostickou metodou. (Křováčková, 2011, s. 101)

Nicméně i pozorování má své nevýhody. Mezi největší výhodu patří to, že pozorovatel může ovlivnit pozorované osoby a tím pádem je zde nižší objektivita, která je způsobená osobností pozorovatele a jeho osobnostními chybami. Tato praktika také bývá časově náročnější, což zahrnuje i náročnou přípravu v oblasti odborné a organizační. (Křováčková, 2011, s. 101)

Pozorování je podle J. Henda rozdělováno do následujících kategorií: „zúčastněné pozorování - nezúčastněné pozorování“, což rozlišuje, zda se pozorovatel účastní pozorované činnosti. Dále to je „strukturované pozorování – nestrukturované pozorování“ a to je rozdělené podle toho, zda pozorování probíhá na základě předem stanované struktury či nikoli. Další typ pozorování je založen na tom, zda pozorování byli informováni o tom, že budou účastníky kvalitativního výzkumu a podle toho určujeme, zda se jedná o „skryté pozorování“ nebo „otevřené pozorování“. Pozorování mimo jiné může probíhat v „umělé situaci“ anebo „v přirozené situaci“. Posledním typem je „pozorování sebe samého“ nebo „pozorování někoho jiného“. (Hendl, 2016, s. 195)

Před začátkem pozorování by mělo být stanoveno, co se bude pozorovat, proč a také jak. Dalším krokem je popsat pozorované jevy, které se mohou zapisovat do tzv. pozorovacího archu, jenž má dvě části, a to časovou a obsahovou. Poté následuje analýza a zpracování získaných dat a jejich následná interpretace. (Křováčková, 2011, s. 103)

### 6.2.1 Charakteristika pozorované třídy CP3

Jak již název třídy vypovídá, tak třída CP3 je složena ze dvou učebních oborů. Písmeno „C“ je zkratka pro učební obor cukrář a písmeno „P“ vyjadřuje učební obor prodavač.

Celkový počet žáků je 25 (15 prodavačů a 10 cukrářů), z toho 3 žáci mají individuální vzdělávací program. Dva žáci jsou z hodin anglického jazyka zcela uvolněni, protože přešli z maturitního oboru obchodník na učební obor prodavač, což pro ně znamená, že musí být přítomni pouze na praxi a také na odborných předmětech, které neměli během předešlého studia. Jedna žákyně kvůli svým mimoškolním aktivitám, při kterých reprezentuje školu, také nemusí být přítomná na všech hodinách angličtiny, ale má povinnost si vždy doplnit danou látku a poté se nechat přezkoušet.

Co se týká chování této třídy, tak je důležité zmínit to, že třída je poněkud problematičtější. O přestávkách bývá hlučnější a stejně tomu je tak i o hodinách, kdy studenti mají neustálou potřebu si mezi sebou povídat, neplnit zadané úkoly, nenosit pomůcky a vyrušovat učitele. Bohužel často také používají vulgární výrazy, což bývá způsobeno tím, že se pohybují v takovém typu prostředí, kde je to naprosto běžné. Tudiž dochází k tomu, že nechápou, proč jsou za používání těchto pro ně zcela normálních vulgarismů napomínáni.

Kromě výše zmíněného, mají zejména studenti učebního oboru prodavač problémy s uznáváním autority a s plněním zadaných úkolů. V lednu došlo ke zhoršení tohoto stavu po tom, co hodiny anglického jazyka cukrářů a prodavačů byly spojeny kvůli odchodu druhé angličtinářky na mateřskou dovolenou. V tento okamžik učni měli pocit, že jsou v převaze a mohou si, tak dovolit více. Nicméně po několika přísných kázeňských opatřeních došlo k velké pozitivní změně v jejich chování.

K výběru této třídy také posloužila skutečnost, že většina učňů je plnoletých, setkali se s trhem práce ať už v podobě brigády nebo povinné praxe a také se už museli rozhodnout, zda nastoupí do pracovního procesu nebo budou pokračovat ve studiích, a to buď v podobě nástavbového dvouletého studia nebo klasického čtyřletého maturitního studia.

Pro pozorování byly vybrány pouze budoucí cukrářky, a to zejména z toho důvodu, že jich je podobný počet jako studentek ve třídě IS3. Mezi další důvody patří i to, že jejich chování je oproti prodavačům téměř bezproblémové a také to, že se jejich závěrečná zkouška skládá z anglického jazyka, a tudíž je zde předpoklad, že budou o angličtinu jevit větší zájem, než jejich spolužáci prodavači.

### **6.2.1.1 Pozorování třídy CP3**

Hovoříme-li o přístupu třídy CP3 v hodinách angličtiny, tak by se dalo říci, že je spíše negativní. Toto bylo vidět zejména začátkem ledna, kdy byly spojeny cukrářky s prodavači. Cukrářky zpočátku nenosily své učební pomůcky a domnívaly se, že to pro ně bude oddychová hodina, kde nebudou nic dělat a mohou být na mobilu a jíst během vyučování. Jejich přístup se zlepšil během února, kdy si plně uvědomily, že závěrečné zkoušky budou i z anglického jazyka a že nezbytné, aby dělaly to, co mají nebo alespoň předstíraly, že se snaží o splnění úkolu.

#### **6.2.1.1.1 Učení hrou**

Studenti učebních oborů nevydrží u žádné aktivity delší dobu, a proto je důležité během výuky střídat různé činnosti, aby byla udržena jejich pozornost. Vzhledem k tomu, že klasické učení je moc nebaví, tak během výuky angličtiny studenti hrají různé hry, kterými si opakují gramatiku nebo i slovní zásobu. Kromě toho do her se většinou zapojují všichni žáci a snaží se si vzpomenout, co se během hodin naučili.

Jednou z her, která zaujala většinu učnic a kterou také chtěly často je hrát, je „živé pexeso“. Hra studenty opravdu baví, což je vidět na tom, že každý ze studentů chce jít za dveře a být tou osobou, která hádá. Těm, kteří zůstanou ve třídě, je řečeno téma slovní zásoby. Cukrářky se pokaždé téměř překřikovaly, když se vytvářel anglický ekvivalent k již zadanému slovíčku v češtině.

Mluvíme-li o slovní zásobě, tak studentky rády hrály šibenici. Všechna písmenka byla hádána pomocí anglické abecedy, což občas způsobovalo jejich zkomolení. Když šibenici hrály poprvé, tak všechny byly pasivní, protože měly problémy s tím, že neuměly anglickou abecedu. Postupně se všechny naučily anglickou abecedu (nebo alespoň nejvíce frekventovaná písmena) a jejich aktivita a snaha se zvýšily.

Další používanou hrou byl „běhací diktát“, který studentům umožňoval opakování gramatiky. Skupiny byly vždy utvářeny jinak. Nikdy se nestalo, že by byla zcela stejná skupina. „Běhací diktát“ byl méně oblíbený než živé pexeso. Cukrářky, které nechtěly pokračovat ve studiu, tak nejvíce bavilo hledání schovaných papírků a překlad nechávaly na těch, které chtěly dále pokračovat ve studiu.

K procvičování jak gramatických jevů, tak slovní zásoby byly aplikovány křížovky. Podle náročnosti je buď každý student luštil sám nebo ve dvojici. Větší aktivita byla vyvíjena, pokud křížovka byla jednoduchá a byla luštěna každým jednotlivcem zvlášť. Po vyřešení bylo na cukrářkách pokaždé vidět, že mají radost, že to dokázaly.

Co se týče dalších her, které byly náročnější časově nebo kde byly vyžadovány hlubší znalosti angličtiny, tak vedly k pasivitě cukrářek. Během hraní se nesnažily a bylo zřejmé, že je hry nebaví a ani je už nechtěly znovu hrát.

#### **6.2.1.1.2 Snaha o lepší známky**

Jak již bylo řečeno, tak ve třídě bylo celkově 10 cukrářek a jejich postoj ke známkám byl diametrálně odlišný, jak tomu bývá v každé třídě. Jejich přístup závisel především na tom, zda chtějí po vyučení nastoupit do práce nebo pokračovat v maturitním studiu. Z 10 učenkyň pouze dvě věděly zcela jistě, že chtějí dál pokračovat a dvě uvažovaly nad tím, že by pokračovaly. Pro pokračování ve svých studiích si nejvíce vybíraly střední soukromou školu v Mladé Boleslavi.

Známka z anglického jazyka se skládala z testů ze slovní zásoby, gramatických jevů dané lekce a práce v hodině. Studentky se většinou na testy ze slovní zásoby připravily kvalitně. Nicméně gramatika pro ně byla už obtížná, a proto v porovnání s testy ze slovíček byly známky horší. Z tohoto důvodu, cukrářky měly možnost si své známky vylepšit prací v hodinách, která se skládala z různých úkolů. Mezi zadané úkoly patřily předem připravené rozhovory na téma dle ŠVP, překlady článků z učebnice, představování a povídání o sobě nebo získání a překlad informací o anglicky mluvící zemi. Při tomto typu zadávaných úkolů bylo vidět, že studentky, které věděly, že chtějí nastoupit do práce, tak úkoly pouze rozpracovaly a neprojevovaly žádnou snahu o to, aby jejich práce byla ohodnocena kladně. Ovšem i mezi nimi byla jedna dívka, která ve studiu pokračovat nechtěla, ale velmi se snažila. Důvodem k tomu bylo to, že byla na angličtinu velmi slabá, což bylo způsobeno tím, že měla značné vývojové poruchy učení, a proto chtěla získat dobré známky na těchto aktivitách. Naopak ty, které chtěly nebo uvažovaly nad pokračováním ve studiu, tak tyto úkoly zpracovávaly velmi precizně.

Vzhledem k tomu, že ve třídě byly také studentky, které chtěly mít další možnost si vylepšit svou známku, tak jsem několikrát do pololetí zadala dobrovolné zpracování prezentace na různá témata jako například: významné anglicky mluvící osobnosti, země evropské unie, hlavní města nebo můj oblíbený film. K vypracování prezentace se vždy přihlásilo několik cukrářek, a to i z řad těch, které ve studiu pokračovat nechtěly. Domnívám se, že zájem o prezentace byl veliký, protože prezentace byla zcela dobrovolná a v případě, že prezentaci nedonesenou, tak jim nebude oznámkovaná. Tato podmínka ukázala to, že ne každá učnice, která měla prezentaci vypracovat, tak ji donesla. Ty, které se rozhodly pro pokračování ve studiu, tak prezentaci donesly vždy. Naopak ty, co si nebyly jisté, tak chtěly prodloužit termín odevzdání s tím, že se vmlouvaly na nefunkční internet nebo zapomenutý flash disk. Naopak ty, které chtěly nastoupit do práce, tak prezentaci nepřinesly a řekly, že ji nevypracovaly, protože je to dobrovolné.

### **6.2.1.1.3 Příprava k závěrečným zkouškám**

Učební obor cukrář zakončuje svá studia výučním listem. Součástí závěrečné zkoušky je i závěrečná práce, kde učni popisují dva cukrářské výrobky včetně přípravy, postupu,



potřebných ingrediencí a jejich nákresu. A právě zde musí také využít své nabyté vědomosti z hodin anglického jazyka, neboť si musí vybrat jeden ze dvou výrobků a anglicky popsat ingredience a postup. Tím to ovšem nekončí. Během praktických závěrečných zkoušek zhotovují své výrobky a před komisí jsou učitelem anglického jazyka zkoušeni. Předmětem zkoušení je to, aby dokázali říct něco o sobě a popsalí svůj výrobek, o kterém psali ve své závěrečné práci.

S ohledem na náročnost napsání receptu v anglickém jazyce, byla studentkám nabídnuta možnost, že si recepty včetně použitých ingrediencí mohou psát v předem určených hodinách anglického jazyka, a to za pomoci česko-anglického slovníku a angličtináře, který jim bude k dispozici pro případné dotazy. Toto mělo studentkám usnadnit napsání anglické části a také je to podnítit k větší aktivitě. Jedinou podmínkou bylo to, aby si na předem stanovenou hodinu donesly česky vypsané ingredience a postup. Když nastala hodina, tak většina studentek neměla nic připraveno, a to ani ty, které chtějí dále pokračovat ve studiu. Pouze tři studentky přinesly to, co měly. Tudíž pouze ony se věnovaly psaní a zbytek dělal gramatická cvičení. Ke konci hodiny bylo studentkám vysvětleno, že pokud donesou to, co mají, tak se budou tuto část psát ve škole, což pro ně bude jednodušší z několika důvodů. Mezi nejhlavnější důvod bylo zařazeno to, že jim to bude zkontrolováno a ony budou mít možnost si to opravit. Což je velkou výhodou pro ně, neboť mohou z této části ve své závěrečné práci dostat plný počet z anglicky psané části, a to jim pak může zaručit lepší známku ze závěrečných zkoušek. Další výhodou, kterou pro ně představuje psaní v hodině, je to, že jim má kdo poradit, pokud si nebudou vědět rady. Poslední uvedená výhoda byla, že budou mít o to více času doma, který mohou využít na aktivity dle vlastního uvážení. Po tomto vysvětlení to nepřinesly pouze dvě studentky. Jedna tvrdila, že neví, o čem bude ještě psát, a ta druhá řekla, že doma má na to větší klid. Opět to byly studentky, které nechtěly pokračovat ve studiu. Dalších 8 studentek pracovalo na anglické části. Nicméně pouze 4 chtěly s něčím poradit a měly zájem o to, aby jejich recept byl bez chyby. Další dvě prohlásily, že práce se slovníkem je těžká a že si to radši přeloží na google překladači.

Jelikož studenti musí ještě popsat svůj výrobek a představit se v anglickém jazyce, tak 14 dní před závěrečnými zkouškami bylo věnováno přípravě na tuto část. Jedna hodina byla věnována přípravě na představení se. Cukrářky měly 25 minut na to, aby pár větami řekly

něco o sobě. K dispozici měly slovníky, anebo se mohly ptát na radu angličtináře. Nikdo se na nic neptal. Po 25 minutách chodily před tabuli, kde měly o sobě něco říct. Výsledek byl takový že, ty, které chtějí, nebo uvažují o dalším studiu, tak mluvily bez problémů jen s pár chybami. A naopak ty, co pokračovat nechtějí, tak většinou řekly pouze své jméno a některé věk. Po otázce, proč se na to nepřipravily lépe nebo nepožádaly o radu, řekly, že je to nebaví a že do závěrečných zkoušek je dost času.

Další hodinu byly nadiktovány otázky, které se mohou objevit při prezentaci jednoho výrobku. Otázky si napsaly všechny učnice. Když poté byly tázány, co by na kterou otázku odpověděly, tak opět ty, které chtějí jít do práce, tak říkaly nevím nebo že se to pak doučí. Bez problémů odpovídaly zbylé 4 dívky, které se i dokonce ptaly na různé fráze.

Co se týče jejich závěrečných zkoušek z angličtiny, tak lze říci, že aktivita, kterou vyvíjely při přípravách na závěrečné zkoušky, byla zcela úměrná tomu, jaký byl jejich výkon při závěrečných zkouškách. Cukrářky, které chtějí pokračovat, tak předvedly excelentní výkony. Ty, které chtěly nastoupit do práce, tak zvládly říct jen to, jak se jmenují, kolik jim je let, ale už nezvládly správně odpovědět na otázky k výrobku, které byly velice stejné až přímo totožné s těmi, co jim byly představeny jako ukázkové. Jedinou výjimkou byla slečna s vývojovými poruchami učení, která se velmi snažila odpovědět, i když ne vždy její odpovědi byly správné.

Toto může být způsobeno tím, že se studentky domnívají, že mimo školu se již nebudou setkávat s anglickým jazykem.

### **6.2.2 Charakteristika třídy IS3**

Třída IS3 je zkratka pro třetí ročník maturitního oboru informační služby a skládá se celkem z 20 žáků, kteří jsou rozděleni na hodiny anglického jazyka podle pokročilosti. Pozorování bylo uskutečněno na skupině AJ2, která sama sebe zhodnotila jako slabší jedince. Počet

studentek byl na začátku školního roku 10. Po druhém pololetí jedna žákyně odešla na soukromou střední školu, protože měla problémy s vyšší absencí.

Chování většiny studentek je téměř bezproblémové, pokud se opomine fakt, že občas zapomenou své pomůcky, a ne vždy jsou připraveny, tak jak by si učitel přál. Nicméně jedna studentka, která je velmi slabá v anglickém jazyce, tak má hodně zameškaných hodin, mezi které patří i neomluvené hodiny.

Pro pozorování byly vybrány, protože jsou plnoleté a každá z nich se setkala s trhem práce, a to buď během povinné školní praxe anebo při brigádách, kam si pravidelně během školního roku chodí přivydělat. Dalším důvodem k výběru bylo i to, že jsou v předposledním ročníku maturitního studia, což nabízí otázku: „Co budu dělat dál?“ V tomto věku by již měly mít jasno, zda chtějí po úspěšném vykonání maturitní zkoušky nastoupit do práce na plný úvazek nebo budou dále studovat na vyšších odborných školách či univerzitách.

S ohledem na výběr třídy CP3 je také nezbytné zmínit poslední kritérium, které bylo zohledněno při výběru, a to počet studentek, který je téměř totožný s počtem pozorovaných cukrářek.

### **6.2.2.1 Pozorování třídy IS3**

Zaměříme-li se na celkový přístup studentek této třídy k angličtině, tak je nutné zmínit, že je velmi laxní. Studentky po většinu hodiny sedí na svém místě a nevyvíjí žádnou aktivitu z vlastní iniciativy. S končícím školním rokem také u nich klesal zájem o studium, který byl patrný z toho, že byla vyšší absence, často zapomínaly své učební pomůcky včetně domácích úkolů a zhoršil se jejich školní prospěch.

### **6.2.2.1.1 Učení hrou**

Vzhledem k tomu, že všechny studentky budou vykonávat maturitní zkoušku z anglického jazyka, tak není zcela možné hrát tolik her, jako je tomu u učebních oborů. Nicméně i navzdory tomuto předpokladu během hodin angličtiny studentky hrají hry. Mezi nejvíce uplatňovanou hrou patří „běhací diktát“, během kterého si procvičují různé gramatické jevy, a to zejména časy, které jsou pro ně velmi náročné. Během této hry také mohou využít výkladové slovníky, jež většinou mívají i u písemné části maturity. Studentkám se tato hra líbí, protože mohou pracovat ve skupině a lepší studentky pomáhají těm slabším. Ovšem i přes to je jejich přístup ke hře je spíše negativní. Papírky vyhledávají pomalu a není patrná žádná soutěživost mezi skupinkami. Pokud jim je řečeno, že ve větě mají chybu, ať ji najdou a opraví, tak většinou reagují tak, že řeknou, že neví a nesnaží se to nijak napravit.

Další hrou, kterou studentky hrají během hodin anglické konverzace, je „one minute speaking“. Když tuto hru začínaly hrát, tak bylo vidět, že mluvit nechtěly. Postupem času dokázaly mluvit čím dál delší časový úsek. Nyní se jejich aktivita odvíjí podle tématu, o kterém mají mluvit. Pokud je jim téma blízké, tak zvládnou mluvit alespoň 30 sekund bez přerušení. Ovšem pokud se jim téma nelíbí, tak kolikrát řeknou jen, že neví a nechávají mluvit toho druhého.

Do hodin angličtiny také bývá zařazována hra „Guess who“. Výběr témat bývá zaměřen na opakování slovní zásoby, což často dokazuje, že se studentky nenaučily danou slovní zásobu. Tudíž i jejich aktivita bývá téměř nulová a zájem o tuto hru není nijak značný. Aktivita je zde vyvíjena pouze od těch studentek, které umí danou slovní zásobu.

### **6.2.2.1.2 Snaha o lepší známky**

Jak již bylo řečeno v úvodu o třídě IS3, tak s tím, jak se blížily prázdniny, tak se také zmenšoval jejich zájem o dobré známky. Toto se projevovalo zvláště na výsledcích z velkých testů, které byly psány v průběhu května až června. Průměr těchto testů se pohyboval mezi

známkami dostatečný a nedostatečný. Výsledky těchto testů měly špatné i studentky, které uspokojivě ovládají anglický jazyk.

Na začátku každého pololetí studentky dostávají témata prezentací na dané pololetí včetně přesného data, kdy ji musí odprezentovat. Mimo to každá prezentace musí splňovat předem zadaná kritéria. Je to tedy poměrně jednoduchý způsob, jak získat pěknou známku. Ovšem ne vždy tomu tak je. Studentky, které nejeví žádný zájem o angličtinu, tak většinou prezentaci nepřinesou nebo ji zpracují nevyhovujícím způsobem. Tyto studentky jsou charakteristické také tím, že i z ostatních předmětů mají velmi slabý prospěch a také tím, že po studiu chtějí nastoupit do práce. Oproti nim studentky, které chtějí pokračovat ve studiu na vyšší odborné škole nebo vysoké škole, tak jejich prezentace jsou kvalitní.

K vylepšení prospěchu také slouží aktivita studentů vyvíjená v hodině. Mezi to patří například to, že správně a rychle vypracují zadaná cvičení, přeloží věty nebo udělají dobrovolný úkol. Tuto možnost využívají pouze studentky, které chtějí dále pokračovat ve studiu.

Dalším způsobem, jak je studentkám umožněno si zlepšit svou výslednou známku, je dobrovolné zkoušení, a to většinou ze slovní zásoby nebo z mluvení, které bývá založeno na tom, že si student musí přečíst předem určený článek z časopisu „Bridge.“ Přesto této možnosti během školního roku využije maximálně jeden až dva studenti.

Oproti tomu, u této třídy je typické to, že studentky s velmi špatným prospěchem chodí za učitelem těsně před uzavřením klasifikace s tím, že by si jejich známku chtěly vylepšit a co pro to mohou udělat. Jenže v případě anglického jazyka již nemají možnost si těsně před termínem uzavření klasifikace vylepšit výslednou známku.

### 6.2.2.1.3 Příprava k maturitní zkoušce

Vzhledem k tomu, že studenti čtvrtého ročníku maturitního oboru již na začátku října začínají psát připouštěcí testy z anglického jazyka<sup>13</sup>, tak je nezbytně nutné začít s přípravou k maturitě již během třetího ročníku.

Jejich reakce byly pozorovány během anglické konverzace, kde se procvičovalo mluvení a u klasické hodiny angličtiny, kde pozornost byla soustředována na poslech a čtení (zejména na „Use of English“<sup>14</sup>).

Zaměříme-li se na pozorování nácviku ústní maturitní zkoušky, tak studentky v této části vyvíjely značnou aktivitu, která se projevovala zejména u popisu a porovnávání obrázků. Zde si všímaly nejrůznějších detailů, které obrázek obsahuje, a také si samy odvodily to, že je možné se naučit pár základních vět, které s menšími obměnami lze použít u každého obrázku. Na druhou stranu, bylo možné pozorovat jejich demotivaci, která byla patrná v části, kde musí samy mluvit 5 minut na vylosované téma. A to i navzdory tomu, že seznam témat dopředu znají a je jednodušší se připravit na tuto část než na popis a porovnávání obrázku.

Co se týče procvičování poslechu, tak nejdříve studentky vyplnily poslechová cvičení bez toho, aniž by jim byly řečeny strategie, které usnadní poslech. Až poté jim byly vysvětleny strategie a poslechová cvičení byla podruhé přehrána. Zde bylo zjevné, že během prvního poslechu byly vyplašené, nesoustředěné, bez zájmu a cvičení byla téměř nevyplněná. Při druhém poslechu došlo k výraznému zlepšení, které bylo patrné i z jejich výrazů v obličeji.

Poslední část pozorování byla zaměřena na část čtení. Studentky byly aktivní a motivované dle toho, zda znaly slovní zásobu použitou v článku, či nikoli. Pokud slovní zásobu neznaly, tak měly našťavané výrazy a říkaly, že to je nudné a těžké a že neví. Naopak, když slovní

---

<sup>13</sup> Jsou 3-4 testy, které studenti píšou z anglického jazyka a jejich získaná známka musí být nejhůře dostatečná, aby byli připuštěni k maturitní zkoušce. Test je velmi podobný maturitní zkoušce z angličtiny, tj. obsahuje všechny její části.

<sup>14</sup> Cvičení založené na doplňování gramatických jevů do souvislého textu.

zásobu znaly, tak otázky k textu měly rychle vyplněné a také bylo vidět, že je to baví. Naopak u „Use of English“ měly všechny stejně spokojený výraz. Toto cvičení je bavilo a zvládly ho rychle zpracovat, protože si dokázaly vytvořit asociace mezi gramatickými jevy.

### 6.2.3 Vyhodnocení pozorování

Shrneme-li motivaci u učebních oborů, tak cukrářky velmi bavilo učení hrou. Nejraději hrály „živé pexeso“, šibenici nebo luštily křížovky. Ovšem čím složitější hra byla, tak tím více klesala jejich aktivita. Tudíž u nich fungovala motivace jednoduchou hrou. Naopak o získání lepší známky se snažily pouze ty, které pokračovat dále ve studiu a jedna slečna, která byla dyslektička a angličtina pro ni byla obtížným předmětem. Stejně tomu tak bylo během příprav k závěrečným zkouškám, kdy aktivitu vyvíjely ty samé studentky. Dalo by se tedy říci, že ty, které chtějí dále studovat, tak vyvíjejí větší aktivitu během hodin anglického jazyka a naopak ty, co chtějí jít do práce, tak se vůbec nesnaží, neboť se domnívají, že angličtinu již potřebovat nebudou.

Naopak motivace hrou nefunguje u studentů maturitních oborů tolik jako u studentů učebních oborů. Při pozorování bylo zjištěno, že hry studentky nebaví zvláště kvůli nedostatečným znalostem slovní zásoby nebo neznalostem gramatických jevů.

Co se týká snahy o vylepšení si známky u maturitních i učebních oborů, tak lze říci, že větší aktivitu vyvíjejí ty studentky, které chtějí pokračovat ve studiu. Nicméně na rozdíl od učebních oborů, studentky maturitního oboru se špatným prospěchem mají snahu si vylepšit svoji známku těsně před uzavřením klasifikace.

Posledním pozorovaným bodem byla příprava k maturitní zkoušce, kde byla snaha vyvíjena všemi studentkami bez ohledu na to, zda chtějí pracovat či studovat. Jediným problémovým úsekem, kde se projevila demotivace, bylo pětiminutové mluvení o vylosovaném tématu. Zde všechny studentky mluvily pouze krátce, často se opakovaly a po chvíli mluvení řekly, že neví.

### 6.3 Dotazník

J. Reichel uvádí, že dotazník patří metody používané zejména v sociálních výzkumech. (Reichel, 2009, s. 99) a zároveň je to jedna z nejrozšířenějších metod v pedagogických výzkumech. (Bartošová, Skutil, 2011, s. 80)

Podstatou dotazníku je získání dat o respondentovi spolu s jeho názory a poznatky k problémům, které tazatele zajímají. Všechny odpovědi jsou poté zaznamenávány v písemné formě. (Pelikán, 2011, s. 105)

Co se týče struktury, tak Gavora uvádí, že každý dotazník by měl mít tři části. První část se nazývá „vstupní část“, protože v této části tazatel oslovuje respondenta, představuje se mu a také mu objasňuje, proč je důležité, aby dotazník vyplnil. Kromě toho by zde měly být napsány instrukce, jak dotazník vyplnit. Pak následuje hlavní část dotazníku, kde jsou již samotné otázky. Většinou se začíná otázkami, které slouží k identifikaci základních informací o respondentovi, jako jsou věk, pohlaví, místo bydliště a nejvyšší dosažené vzdělání. Po těchto otázkách již následují otázky, které se týkají tazatelova šetření. Po této části přichází závěrečná část, která by měla obsahovat poděkování. (Gavora In Bartošová, Skutil, 2011, s. 86)

Tvorba dotazníku má svá pravidla, která je potřeba dodržovat. Vzhledem k tomu, že pro tuto metodu je typický výskyt subjektivity, tak je nezbytné, aby tazatel předkládal neutrální otázky, ze kterých nelze určit například tazatelův názor k danému problému. S tím souvisí také to, že otázky nemohou být vytvořeny pouze v jednoznačně kladné, nebo naopak záporné formě. Mimo jiné je důležité vytvořit alternativy odpovědí tak, aby se nějaká odpověď nejevila jako správná nebo naopak chybná. (Pelikán, 2011, s. 106) Kromě výše zmíněných pravidel by tazatel měl dodržet jednoznačnost otázky, aby respondent pochopil, na co je tázán. (Reichel, 2009, s. 101)



V každém dotazníku mohou být použity tři typy otázek. Prvním typem je volná otázka, která nenabízí žádnou odpověď respondentovi a je tedy zcela na něm, jak odpoví. Značnou nevýhodou je její následné zpracování, které bývá náročné. Naopak jednodušší na zpracování jsou uzavřené otázky, které nabízí odpovědi a respondent zakroužkuje tu, která je mu názorově nejbližší. Posledním typem je kompromis mezi výše zmíněnými typy, a to jsou polouzavřené otázky, které nabízí jak předepsané odpovědi, tak i možnost odpovědět dle svého vlastního uvážení. (Tamtéž, s. 102-103)

Jak již tomu bylo u pozorování, tak i dotazník má své výhody a nevýhody. M. Skutil a I. Bartošová mezi klady dotazníku uvádí to, že je to metoda, která nám zajistí přísun informací, které nelze získat jinak. S tím také souvisí to, že lze oslovit větší počet respondentů a také, že bude zaručena jejich anonymita. Naopak mezi nevýhody uvádějí, že je nutné přihlížet k tomu, že odpovědi budou subjektivní a některé mohou být i vynechané, protože dotazovaný je nezodpoví, anebo naopak v případě uzavřených odpovědí zvolí variantu, se kterou není zcela ztotožněn. (Bartošová, Skutil, 2011, s. 80-81)

### **6.3.1 Vyhodnocení dotazníku**

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 9 studentek maturitního oboru informační služby a 10 studentek učebního oboru cukrář. Z toho 5% dotazovaných je ve věku 20 let, 11% dosáhlo 19 roku života a 42% studentek je 18 let a 17 let.

#### **Jak dlouho se učíš anglicky?**

Tato otázka ukázala, že studenti učebních oborů se učí anglicky kratší dobu než studenti maturitního oboru. Žádný učeň se neučí anglicky déle než 11 let, kdežto studentek, které začaly s výukou angličtiny před více než 11 roky, je 33%. Protikladem k tomu také je to, že žádný budoucí maturant nemluví anglicky méně než 3 roky, ale 10% učnic se učí anglicky 0-3 roky. V obou skupinách nejvíce dotazovaných se učí anglicky 7-10 let, u studentů to je 56% a u cukrářek 70%. V rozmezí 4-6 let se učí anglicky 20% cukrářek a 11 % studentek.

### **Chceš po složení maturitní/závěrečné zkoušky pokračovat dále ve studiu?**

Porovnáme-li studenty obou oborů, tak učni chtějí jít v 60% po ukončení studií do práce a oproti tomu 44% studentek chce také nastoupit do práce. Zbýlých 40% cukrářek a 56% studentek chce pokračovat ve studiu.

### **Z jakého důvodu se učíš anglicky?**

40% cukrářek uvádí, že se anglicky učí, protože to je povinný předmět ve škole. Cestování je důvodem pro 10% učnic a 11% studentek, aby se učily anglicky. 10% cukrářek a 22% studentek se věnují angličtině, neboť si uvědomují, že angličtinu budou potřebovat během svých dalších studií. U obou skupin dotazovaných (40% cukrářek, 33% studentek) převládá názor, že studují angličtinu, jelikož je to součást jejich závěrečné/maturitní zkoušky. Studentky jako další důvody uvádí to, že je angličtina baví (22% dotazovaných) a také to, že chtějí porozumět písničkám a filmům v angličtině (22% dotazovaných).

### **Myslíš, že je důležitá znalost cizích jazyků?**

U studentek v 67% převládá názor, že znalost cizích jazyků je důležitá a dalších 33 % tvrdí, že není. Oproti tomu cukrářky si v 70% myslí, že angličtina je nepodstatná a pouze 30% ví, že je v současné době nezbytnou znalostí.

### **Baví Tě se učit anglický jazyk?**

U této otázky 40% cukrářek odpovídá, že je to baví a 60% se během učení angličtiny nudí. Naopak 56% studentek baví angličtina a 44% nebaví.

### **Co Tě motivuje k tomu, aby ses doma připravovala na hodiny angličtiny?**

50% učnic tvrdí, že se na hodiny doma nepřipravují. Dobré známky jsou pro obě skupiny (20% cukrářek a 33% studentek) důvodem k tomu, aby se doma připravovaly. Další studium je motivací pro 10 % cukrářek a 33% studentek. Maturitní/závěrečná zkouška zaručí domácí přípravu pro 20% cukrářek a 11% studentek. Kromě výše zmíněného, 22% studentek uvádí, že se doma připravují, protože je angličtina baví a chtějí si rozšířit své již získané vědomosti.

### **Co Tě motivuje k tomu, abys byla během hodiny angličtiny aktivní a snažila se?**

Učení hrou je motivací pro 40% cukrářek a naopak pro žádnou studentku. 20% cukrářek a 22% studentek ke snaze namotivují dobré známky. Také přístup učitele je důležitým motivačním činitelem pro 20% cukrářek a 44% studentek. Nicméně 20% cukrářek uvádí, že je nic nemotivuje, neboť je angličtina nebaví. Naopak 22% studentek se snaží o hodinách, protože je to baví a 11% je aktivních, když je zajímavá téma hodiny.

### **Motivuje Tě rodina k tomu, abys měla dobré známky a učila se anglicky?**

80% studentek je motivovaných svou rodinou a pouze 10% ne. Opačně je tomu u učnic, kde v 80% nejsou motivováni vlastní rodinou a pouze v 20% ano.

### **Ovládají Tvoji rodiče anglický jazyk?**

Pouze 20% rodičů cukrářek mluví anglicky a 80% ne. Naopak 80% rodičů studentek umí anglicky a pouze 10% ne.

### **Používáš angličtinu i jinde než ve škole? (Možno zakroužkovat více odpovědí)**

90% cukrářek uvádí, že angličtinu jinde nepoužívá a jen 10% využije tento jazyk během cestování. Nicméně i 20% studentek říká, že angličtinu jinde nepoužije. 44% studentů anglicky hovoří během cestování a 33% studentek navštěvuje kurzy angličtiny.

### **Jakými způsoby rozšiřuješ své znalosti angličtiny? (Možno zakroužkovat více odpovědí)**

40% cukrářek říká, že znalosti angličtiny nerozšiřují a nebo, že se učí pouze to, co jim řekne učitel a zbylých 20% sleduje filmy v angličtině s českými titulky. 44% studentek zdokonaluje své znalosti pomocí anglických filmů s českými titulky a stejné procento studentek čte anglické knihy a články. 33% studentek poslouchá anglické písně nebo chodí na kurzy angličtiny. Pouze 11% studentek sleduje filmy v původním znění s anglickými titulky.

### **Umíš kromě anglického jazyka ještě jiný cizí jazyk?**

V této otázce 80% cukrářek odpovědělo, že neumí a 20% že mluví německy. Vzhledem k tomu, že dva cizí jazyky jsou povinné u maturitních oborů, tak všechny studentky mluví druhým jazykem a z toho 33% mluví španělsky, 44% rusky a 22% německy.

### **Chceš se věnovat angličtině i po ukončení studií na této škole?**

40% učnic se chce věnovat angličtině, 50% nechce a 10% ještě neví. Studentky uvádí, že v 56% chtějí pokračovat ve studiu angličtiny, v 22% ne a také ve stejném počtu procent ještě neví.

## 7 DÍLČÍ ZÁVĚR VÝZKUMNÝCH OTÁZEK, HYPOTÉZY

### **Mají studenti maturitních a učebních oborů stejné důvody k tomu, aby se učili anglicky?**

*H1: Důvody těchto dvou skupin jsou zcela odlišné. – Tato hypotéza se nepotvrdila. Obě skupiny mají i stejné důvody – například potřeba angličtiny v dalším studiu, cestování nebo přítomnost angličtiny v závěrečné/maturitní zkoušce.*

*H2: Studenty učebních oborů angličtina nebaví nebo se ji učí, protože jsou součástí závěrečných zkoušek. - Tato hypotéza se potvrdila.*

*H3. Studenti maturitních oborů angličtina baví více jak studenty učených oborů. Kromě toho si studenti maturitních oborů uvědomují důležitost angličtiny. - Tato hypotéza se potvrdila.*

Studenti učebních oborů si tolik neuvědomují důležitost angličtiny v běžném životě. Angličtinu považují za předmět, který se musí naučit, neboť je součástí závěrečných zkoušek. Naopak studenti maturitních oborů si již uvědomují důležitost a angličtina je předmět, který je baví.

### **Motivují studenty maturitních a učebních oborů stejné činitele?**

*H4: Závěrečné zkoušky i maturita jsou faktory ovlivňující aktivitu studentů. – Tato hypotéza se potvrdila.*

*H5: Učení hrou dokáže namotivovat studenta maturitního oboru i učně. – Tato hypotéza se nepotvrdila. Již při pozorování bylo patrné, že hry studentky tolik nebaví a také to bylo potvrzeno v dotazníku, kdy ani jeden student neuvedl, že je motivován hrou.*

*H6. Dobré známky zvyšují aktivitu a motivovanost u studentů i učňů. – Tato hypotéza se potvrdila.*

*H7: Učitel je důležitým faktorem, jenž dokáže namotivovat obě skupiny studentů. – Tato hypotéza se potvrdila.*

Nelze říci, že studenty obou skupin motivují zcela stejní činitele. Toto bývá zapříčeno jednotlivým přístupem studentů k učení, vnitřní motivací a plánem ŠVP, který je zcela odlišný

pro třetí ročník maturitního oboru a třetí ročník učebního oboru. Nicméně, obě skupiny mají stejné faktory, které je dokážou podněcovat k lepším výsledkům.

### **Souvisí přístup rodičů ke známám a znalostem angličtiny s tím, zda sami ovládají angličtinu?**

*H8: Pokud rodiče mluví anglicky, tak své děti motivují k tomu, aby se anglicky učili.* – Tato hypotéza se potvrdila.

Z dotazníkového šetření u učebního oboru zcela jasně vyplývá, že pokud rodič umí anglicky, tak své dítě motivuje k tomu, aby se učil anglicky a měl dobré známky. U studentů maturitního oboru toto nelze s jistotou tvrdit, neboť i rodiče, co nemluví anglicky, tak své děti podporují k učení se tomuto cizímu jazyku.

### **Používají studenti učebních a maturitních oborů angličtinu i mimo školu?**

*H9. Studenti učebních oborů nejeví tak velký zájem o angličtinu ve volném čase na rozdíl od studentů maturitních oborů, kteří navštěvují soukromé hodiny angličtiny.* - Tato hypotéza se potvrdila.

Studenti učebních oborů nedochází na soukromé hodiny angličtiny ani se angličtině dobrovolně mimo školu již nevěnují. Toto může být zapříčiněno tím, že učni mívají finanční problémy, což neumožní rodičům platit dětem hodiny angličtiny nebo je vzít na dovolenou do anglicky mluvící země.

### **Rozšiřují si studenti učebních a maturitních oborů znalosti angličtiny stejnými způsoby?**

*H10: Studenti i učni sledují anglické filmy s českými titulky.* – Tato hypotéza se potvrdila.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že alespoň 2 studentky z učebního oboru sledují anglické filmy s českými titulky, což není o tolik méně než v případě studentek, kde 4 uvedly, že si tímto způsobem rozšiřují znalosti.

## **Chtějí se studenti učebních a maturitních oborů dále věnovat angličtině po ukončení studií na jejich současné škole?**

*H11: Studenti maturitních i učebních oborů, kteří chtějí pokračovat ve studiích, tak se budou dále vzdělávat anglicky. – Tato hypotéza se potvrdila.*

*H12. Uční, kteří nastoupí do práce po závěrečných zkouškách, tak se již nebudou věnovat angličtině. – Tato hypotéza se potvrdila.*

V současné době si cukrářky tolik neuvědomují důležitost anglického jazyka, protože jak ukázal empirický výzkum, tak pochází z rodin, kde rodiče anglicky nemluví. Kromě toho si často vybírají práci, kde se domnívají, že znalost cizího jazyka neupotřebí a některé za celý svůj život necestovaly do anglicky mluvících zemí. Oproti tomu studentky maturitních rodin pocházejí z rodin, kde rodiče hovoří anglicky nebo ví, že znalost cizích jazyků je potřebná, což jim bývá ukazováno často v jejich pracích.

### **7.1 Doporučení pro praxi**

S ohledem na výsledky dotazníkového šetření a pozorování, je v první řadě důležité nadchnout studenta pro daný předmět. U učebních oborů se osvědčily hry, a to zejména šibenice, „živé pexeso“ a jednoduché křížovky. Tudiž v tomto případě se jeví vhodné motivovat studenty zábavnou formou a hrát s nimi takové hry, kde bude rozvíjena jejich slovní zásoba nebo při kterých budou používat běžnou angličtinu, kterou upotřebí například během cestování nebo sledování videí, což by jim mělo pomoci si uvědomit, že angličtina je všude kolem nás a alespoň znalost jejich základů je nezbytná

Naopak u maturitních oborů hry nepatří mezi správné stimuly, jak namotivovat studenty. Vzhledem k tomu, že studenti maturitních oborů v 56% chtějí pokračovat ve studiu, tak je nezbytné jim vysvětlit, že angličtina bude součástí i jejich dalšího vzdělávání, protože v současnosti na většině univerzit se vyučuje alespoň jeden cizí jazyk a tou ve většině případů bývá právě angličtina. Pakliže student nebude chtít pokračovat ve studiu, tak i v těchto případech je vhodné jim na konkrétních případech názorně ukázat, že angličtina se stala

součástí jejich každodenního života, i když si to nemusí zcela uvědomovat, tak se každý občan se opravdu s angličtinou setkává každý den, a tudíž její znalost může být velmi přínosná buď v pracovním životě nebo i v tom osobním.



## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zaměřuje na motivaci studentů integrované střední školy při výuce anglického jazyka. V teoretické části se práce věnuje dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, které je zcela nezbytné kvůli novým technologiím nebo poznatkům ve vyučovacích předmětech. Mimo to je zde objasněno, jak probíhá výuka cizích jazyků v České republice a jak tomu bylo v minulosti. Dále je zde vysvětlena motivace, její druhy a faktory, které ji ovlivňují. Posledním zmíněným bodem v praktické části je adolescentní věk.

V empirické části se diplomová práce zaměřuje na integrovanou střední školu, kde je popisována její historie, současný stav a také to, jak probíhá výuka angličtiny u učebních a maturitních oborů. Cílem této části je zjistit motivovanost žáků učebních a maturitních oborů na integrované střední škole při výuce anglického jazyka. Ke zjištění je použito pozorování a dotazníkové šetření. Je nezbytné vzít v potaz, že přístup studentů těchto zcela odlišných oborů je také rozdílný, což bývá zapříčineno rodinným zázemím, vnitřní motivací a také tím, zda chtějí pokračovat ve studiu či nikoli.

Jsou to také podmínky při výuce angličtiny, které určují to, jak bude vyučovací hodina probíhat. Hodiny učňů bývají více chaotické, což je způsobeno velkým počtem žáků ve třídě a jejich složením z oborů cukrář a prodavač. Je tedy více složité udržet jejich pozornost a také najít správný způsob jakým je motivovat, neboť tento typ studentů je o hodinách znuděný a většinou i líný vyvinout jakoukoli aktivitu. Nicméně i přes to existuje způsob, jakým je podnítit k činnosti a tím jsou právě jednodušší hry, do kterých se zapojuje většina žáků. Kromě toho ti, kteří plánují pokračovat na nástavbovém studiu, tak jsou často inspirováni i dobrými známkami k lepším výkonům. Na druhou stranu jsou ve třídě i tací, kteří považují angličtinu a také školu za nudnou a zbytečnou záležitost, a právě u těch je takřka nemožné zahlédnout byť jen snahu.

Naopak studenti maturitního oboru si uvědomují důležitost anglického jazyka. Jejich přístup je diametrálně odlišný, a to i navzdory tomu, že ne každá studentka chce po úspěšném složení maturitní zkoušky pokračovat na vyšší odborné škole nebo univerzitě. Jsou to právě známky

a vize maturitní zkoušky z anglického jazyka, které je motivují k tomu, aby se na hodiny angličtiny připravovaly i doma například pomocí anglických filmů, seriálů, písniček nebo také soukromých hodin angličtiny prohlubovaly své znalosti.

Empirická část této práce splnila předem vytyčený cíl a ukazuje způsoby, kterými lze studenty namotivovat. Každý učitel by si měl uvědomit, že každý žák v jeho třídě je jiný, a tudíž bude vyžadovat jiný přístup a použitých odlišných metod, které ho budou podněcovat k požadované aktivitě. Neboť je to i přístup samotného učitele, které žáky vede k činnosti či naopak demotivaci. Nicméně důležitým faktorem, jenž může ovlivnit kvalitu výuku a motivaci studentů je i počet žáků ve třídě, který ne vždy je optimální.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.

BARTOŠOVÁ, Iva a Martin SKUTIL. Dotazník. In: Martin Skutil a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 80-88. ISBN 978-80-7367-778-7.

HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-23487-9.

FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017. ISBN 978-80-7452-130-0.

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

HERČÍK, Karel. *Čtení o Mladé Boleslavi*. 2., rozš. vyd. Mladá Boleslav: Kultura města Mladá Boleslav, 2010. ISBN 978-80-254-8459-3.

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

*Jazyková příručka pro učební obor aranžér*. České Budějovice, 2012

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.

KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. Pozorování. In: Martin Skutil a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 101-104. ISBN 978-80-7367-778-7.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-x.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Tvořivé vyučování*. Praha: Grada, 2003. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.

MACHALOVÁ, Mária. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Vyd. 2. Bratislava: Gerlach Print, 2006. ISBN 80-89142-07-9.

MĚSTECKÁ, Sylva. *Mladá Boleslav*. Praha: Paseka, 2011. Zmizelé Čechy. ISBN 978-80-7432-094-1.

MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.

PLAMÍNEK, Jiří. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3447-7.

PRÁŠILOVÁ, M. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: PFUP v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-290-4.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006.6.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie*. Vyd. 2., rozš. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-008-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

WALDHAUSER, Jiří. *Archeologická tajemství Mladé Boleslavi*. Liberec: Knihy 555, 2009. ISBN 978-80-86660-29-5.

## **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

HASTINGS, Bob, Marta UMIŇSKA a Dominika CHANDLER. *Maturita activator: intenzivní příprava k maturitě : anglický jazyk - základní úroveň obtížnosti*. Harlow: Pearson Education, 2009. ISBN 978-83-7600-055-8.

MATSUMOTO, David Ricky. *The Cambridge dictionary of psychology*. New York: Cambridge University Press, 2009. ISBN 9780521671002.

SOARS, Liz a John SOARS. *New Headway English course: elementary : student's book*. Oxford: Oxford University Press, 2000. Oxford English. ISBN 0-19-436677-4.

SOARS, John, Liz SOARS, Amanda MARIS, Danica GONDOVÁ a Sheila DIGNEN. *New Headway: pre-intermediate*. 4th ed., 1st pub. Oxford: Oxford University Press, 2012. ISBN 978-0-19-476956-3.

## **Seznam použitých internetových zdrojů**

Certifikace, instruktáže, školení k maturitě (CISKOM) – obecné dotazy In: Nová maturita oficiálně. [online]. [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: <https://www.novamaturita.cz/certifikace-instruktaze-skoleni-k-maturite-ciskom-u-obecne-dotazy-1404033947.html>.

CISKOM – státní maturita In: Národní institut pro další vzdělávání. [online]. [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/ciskom>.

Co jsou to rámcové a vzdělávací programy (RVP a ŠVP) In: Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce. [online]. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Rady/Clanek/7-0-13>.

Historie školy. In: *Integrovaná střední škola, Mladá Boleslav, Na Karmeli*. [online]. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: <https://www.issmb.cz/index.php/zakladni-informace/110-kategorie-vse/skola/skola/755-historie-skoly.html>.

*Introductory Guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English Language Teachers* [online]. 1-12 [cit. 2019-02-02]. Dostupné z: <http://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>

Kostel sv. Bonaventury. In: *Římskokatolická farnost Mladá Boleslav* [online]. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z: <http://www.farnost-mb.cz/Historie/Kostel-sv-Bonaventury>.

Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2019-02-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.

*RVP 29-54-H/01 CUKRÁŘ – ŠVP Cukrář od 2015/2016*. Mladá Boleslav: ISS Na Karmeli, 2015. Dostupné z: <https://www.issmb.cz/svp/cukrar/index.htm>.

*RVP 66-41-L/01 Obchodník – ŠVP Obchodník od 2015/2016*. Mladá Boleslav: ISS Na Karmeli, 2015. Dostupné z: <https://www.issmb.cz/svp/obchodnik/index.htm>.

*RVP 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika – ŠVP Pedagogika*. Mladá Boleslav: ISS Na Karmeli, 2013. Dostupné z: <https://www.issmb.cz/index.php/studijni-obory/predskolni-a-mimoskolni-pedagogika/predskolni-a-mimoskolni-pedagogika-5.html>

Vzdělávací institut Středočeského kraje. [online]. [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: <https://www.visk.cz/>.

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/38850/>



## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Věk respondentů .....	V
Graf 2: Jak dlouho se učíš anglicky? .....	V
Graf 3: Chceš po složení závěrečných zkoušek pokračovat dále ve studiu? .....	V
Graf 4: Z jakého důvodu se učíš anglicky? .....	VI
Graf 5: Myslíš si, že je důležitá znalost cizích jazyků? .....	VI
Graf 6: Baví Tě se učit anglický jazyk? .....	VI
Graf 7: Co Tě motivuje k tomu, aby ses doma připravovala na hodiny angličtiny? .....	VII
Graf 8: Co Tě motivuje k tomu, abys byla během hodin angličtiny aktivní a snažila se? .....	VII
Graf 9: Motivuje Tě rodina k tomu, abys měla dobré známky a učila se anglicky? .....	VII
Graf 10: Ovládají Tvoji rodiče anglický jazyk? .....	VIII
Graf 11: Používáš angličtinu i jinde než ve škole? .....	VIII
Graf 12: Jakými způsoby rozšiřuješ své znalosti angličtiny? .....	VIII
Graf 13: Umíš kromě anglického jazyka ještě jiný cizí jazyk? .....	IX
Graf 14: Chceš se věnovat angličtině i po ukončení studií na této škole? .....	IX
Graf 15: Věk respondentů .....	XIV
Graf 16: Jak dlouho se učíš anglicky? .....	XIV
Graf 17: Chceš po složení maturitní zkoušky pokračovat dále ve studiu? .....	XV
Graf 18: Z jakého důvodu se učíš anglicky? .....	XV
Graf 19: Myslíš si, že je důležitá znalost cizích jazyků? .....	XV
Graf 20: Baví Tě se učit anglický jazyk? .....	XVI
Graf 21: Co Tě motivuje k tomu, aby ses doma připravovala na hodiny angličtiny? .....	XVI
Graf 22: Co Tě motivuje k tomu, abys byla během hodin angličtiny aktivní a snažila se? ..	XVI
Graf 23: Motivuje Tě rodina k tomu, abys měla dobré známky a učila se anglicky? .....	XVII
Graf 24: Ovládají tvoji rodiče anglický jazyk? .....	XVII
Graf 25: Používáš angličtinu i jinde než ve škole? .....	XVII

Graf 26: Jakými způsoby rozšiřuješ své znalosti angličtiny? .....	XVIII
Graf 27: Umíš kromě anglického jazyka ještě jiný cizí jazyk? .....	XVIII
Graf 28: Chceš se věnovat angličtině i po ukončení studií na této škole? .....	XVIII

## **SEZNAM PŘÍLOH**

<b>Příloha A – dotazník pro učební obor .....</b>	<b>I</b>
<b>Příloha B – grafické vyhodnocení dotazníku pro učební obor.....</b>	<b>V</b>
<b>Příloha C – dotazník pro maturitní obor .....</b>	<b>X</b>
<b>Příloha D – grafické vyhodnocení dotazníku pro maturitní obor.....</b>	<b>XIV</b>

## **Příloha A – dotazník pro učební obor**

Dobrý den, jmenuji se Michaela Říhová a učím anglický jazyk na této škole. Kromě toho jsem také studentkou kombinovaného studia andragogiky na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Ke své diplomové práci potřebuji zpracovat dotazník, s jehož vyplněním se na Tebe obracím.

Předem děkuji za Tvůj čas a ochotu.

1. Pohlaví: a) žena

b) muž

2. Kolik je Ti let?

3. Jak dlouho se učíš anglicky?

a) 0-3 roky

b) 4-6 let

c) 7- 10 let

d) 11 a více let

4. Chceš po složení závěrečných zkoušek pokračovat dále ve studiu?

a) ano

b)ne

5. Z jakého důvodu se učíš anglicky?

- a) je to povinný předmět ve škole
- b) kvůli cestování
- c) angličtinu budu potřebovat v dalším studiu
- d) potřebuji to k závěrečným zkouškám
- e) je to světový jazyk
- f) baví mě to
- g) chci rozumět písničkám a filmům v angličtině

6. Myslíš si, že je důležitá znalost cizích jazyků?

- a) ano
- b) ne

7. Baví Tě se učit anglický jazyk?

- a) ano
- b) ne

8. Co Tě motivuje k tomu, aby ses doma připravovala na hodiny angličtiny?

- a) nic, nepřipravuji se
- b) nechci mít špatné známky
- c) chci pokračovat ve studiu a myslím si, že je angličtina důležitá
- d) musím se učit, protože je angličtina součástí závěrečných zkoušek
- e) chci si rozšiřovat svoje znalosti, protože mě angličtina baví

9. Co Tě motivuje k tomu, abys byla během hodin angličtiny aktivní a snažila se?

- a) hraní her
- b) dobré známky
- c) hlásím se, když mě téma dané hodiny baví
- d) přístup učitele
- e) jsem aktivní a snažím se, protože mě angličtina baví
- f) nic, angličtina mě nebaví

10. Motivuje Tě rodina k tomu, abys měla dobré známky a učila se anglicky?

- a) ano
- b) ne

11. Ovládají Tvoji rodiče anglický jazyk?

- a) ano
- b) ne

12. Používáš angličtinu i jinde než ve škole? (Možno zakroužkovat více odpovědí)

- a) ne
- b) ano, mám anglicky mluvící kamarády se kterými si píši, volám a nebo je navštěvuji
- c) ano, během cestování
- d) ano, během cestování a také mám anglicky mluvící kamarády se kterými si píši, volám a nebo je navštěvuji
- e) ano, chodím na jazykové kurzy, popř. doučování

13. Jakými způsoby rozšiřuješ své znalosti angličtiny? (Možno zakroužkovat více odpovědí)

- a) nerozšiřuji je
- b) sleduji filmy a seriály v angličtině s českými titulky
- c) sleduji filmy a seriály v angličtině s anglickými titulky
- d) poslouchám a překládám si anglické písně
- e) sleduji zprávy v anglickém jazyce
- f) čtu knihy a články v angličtině
- g) učím se jen to, co mi řekne učitel
- h) chodím na jazykové kurzy, popř. doučování

14. Umíš kromě anglického jazyka ještě jiný cizí jazyk?

- a) ne
- b) ano (v případě, že ano, tak napiš jaký) .....

15. Chceš se věnovat angličtině i po ukončení studií na této škole?

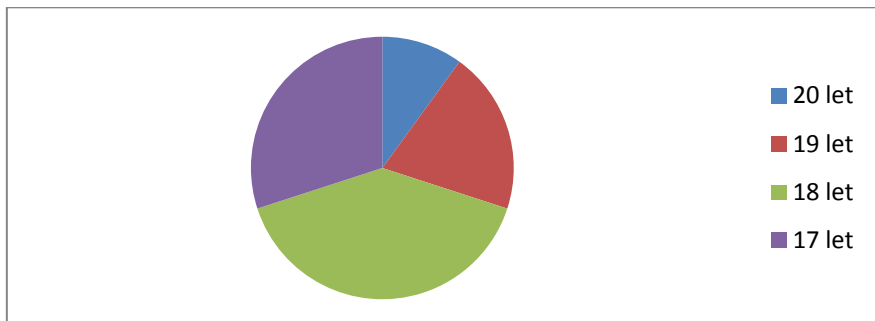
- a) ano
- b) ne
- c) nevím

Vyplněním tohoto dotazníku jsi mi velmi pomohla. Ještě jednou děkuji za Tvůj čas a ochotu.

Michaela Říhová

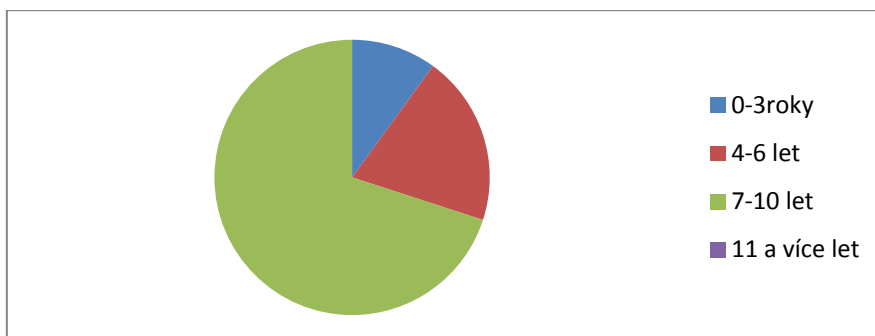
## Příloha B – grafické vyhodnocení dotazníku pro učební obor

**Graf 1: Věk respondentů**



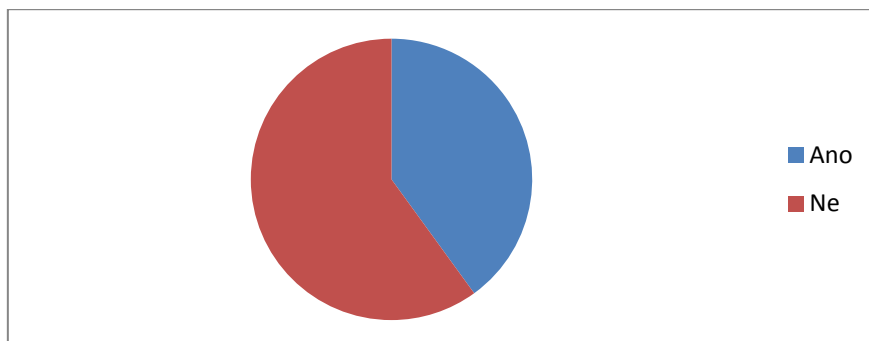
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 2: Jak dlouho se učíš anglicky?**



**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

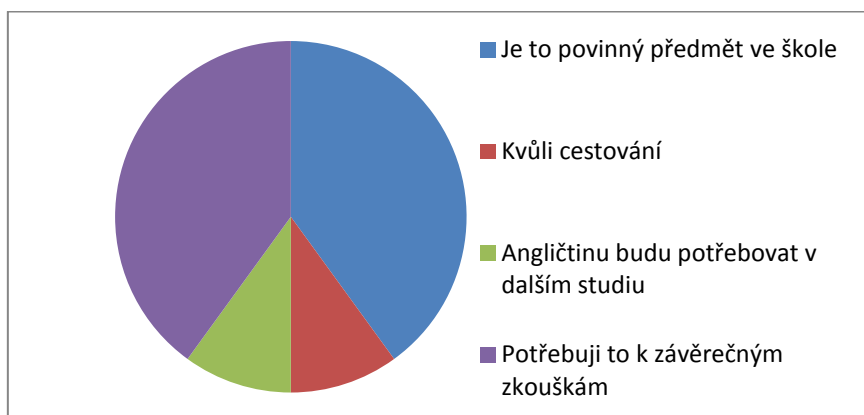
**Graf 3: Chceš po složení závěrečných zkoušek pokračovat dále ve studiu?**



**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

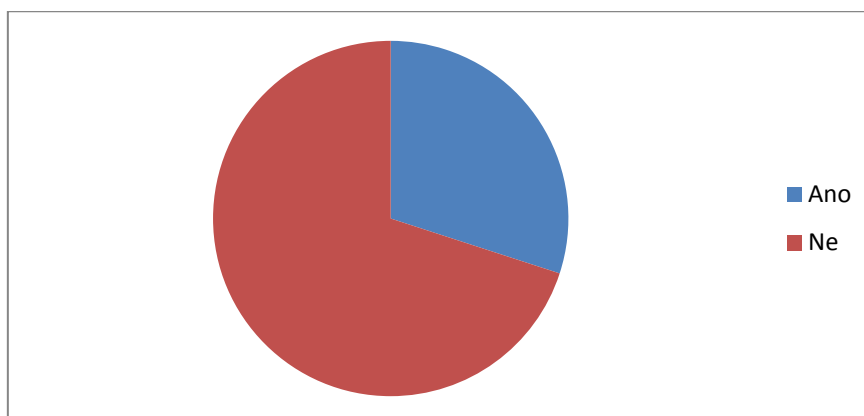


**Graf 4: Z jakého důvodu se učíš anglicky?**



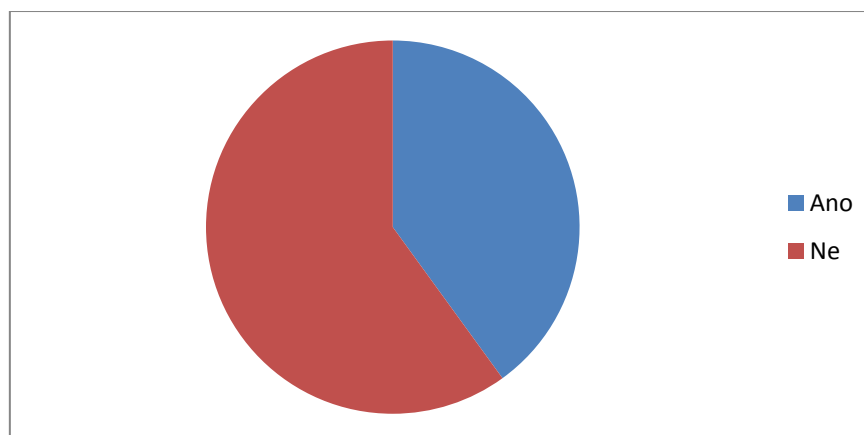
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 5: Myslíš si, že je důležitá znalost cizích jazyků?**



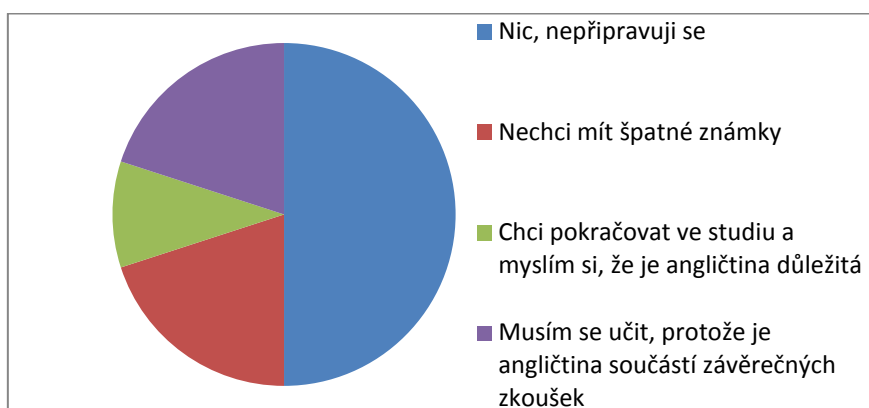
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 6: Baví Tě se učit anglický jazyk?**



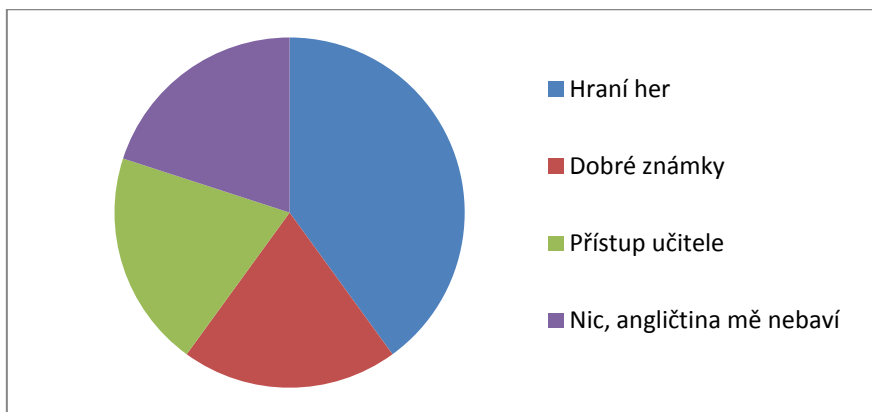
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 7: Co Tě motivuje k tomu, aby ses doma připravovala na hodiny angličtiny?**



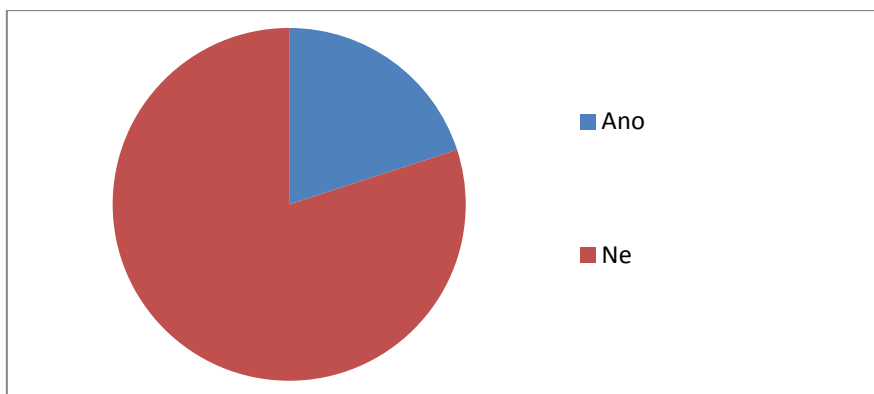
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 8: Co Tě motivuje k tomu, abys byla během hodin angličtiny aktivní a snažila se?**



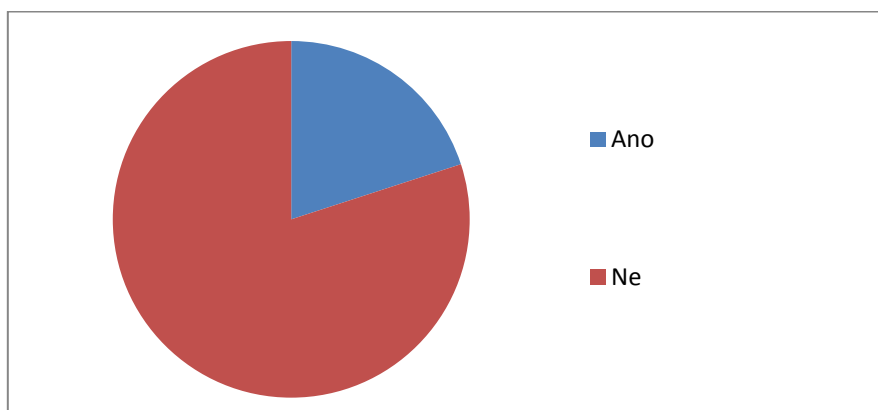
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 9: Motivuje Tě rodina k tomu, abys měla dobré známky a učila se anglicky?**



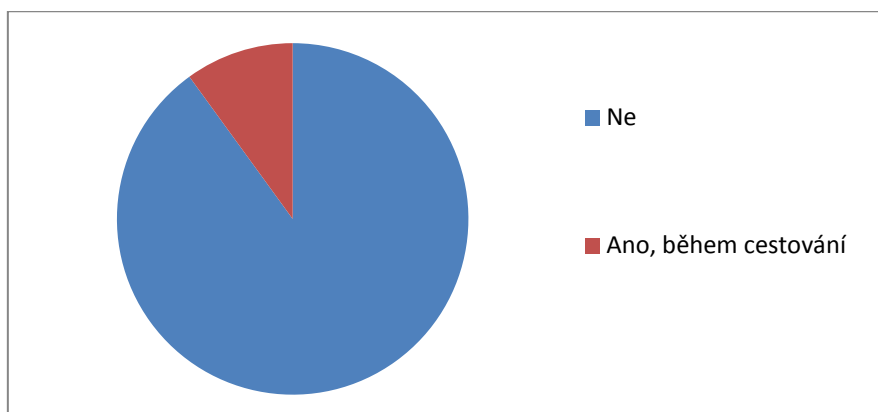
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 10: Ovládají Tvoji rodiče anglický jazyk?**



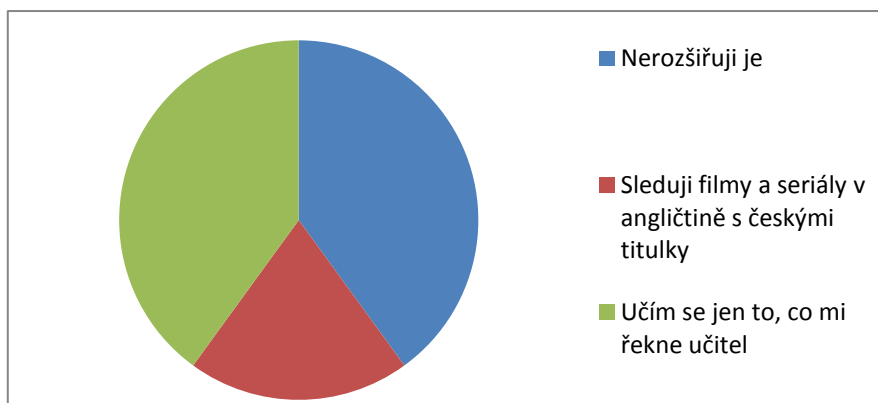
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 11: Používáš angličtinu i jinde než ve škole?**



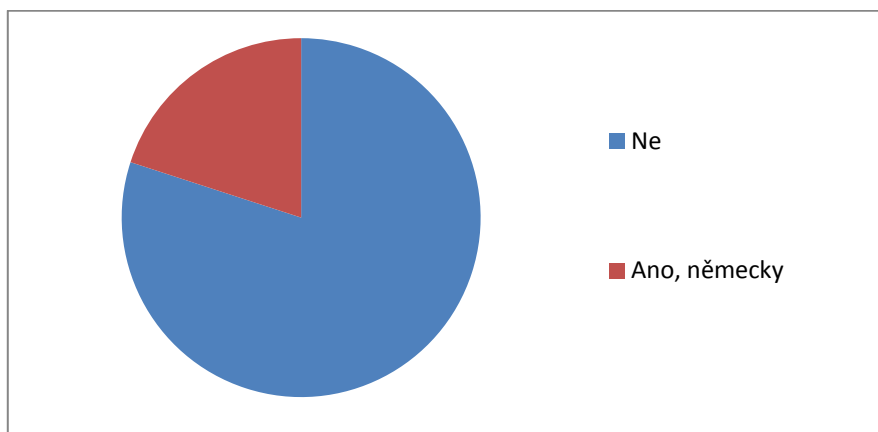
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 12: Jakými způsoby rozšiřuješ své znalosti angličtiny?**



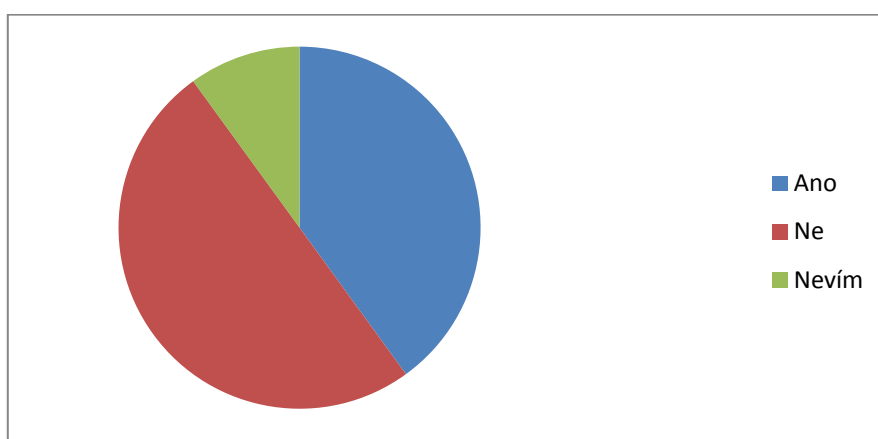
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 13: Umiš kromě anglického jazyka ještě jiný cizí jazyk?**



**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 14: Chceš se věnovat angličtině i po ukončení studií na této škole?**



**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

## **Příloha C – dotazník pro maturitní obor**

Dobrý den, jmenuji se Michaela Říhová a učím na této škole anglický jazyk. Kromě toho jsem také studentkou kombinovaného studia andragogiky na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Ke své diplomové práci potřebuji zpracovat dotazník, s jehož vyplněním se na Tebe obracím.

Předem děkuji za Tvůj čas a ochotu.

1. Pohlaví: a) žena

b) muž

2. Kolik je Ti let?

3. Jak dlouho se učíš anglicky?

a) 0-3 roky

b) 4-6 let

c) 7- 10 let

d) 11 a více let

4. Chceš po složení maturitní zkoušky pokračovat dále ve studiu?

a) ano

b) ne

5. Z jakého důvodu se učíš anglicky?

- a) je to povinný předmět ve škole
- b) kvůli cestování
- c) angličtinu budu potřebovat v dalším studiu
- d) potřebuji to k maturitní zkoušce
- e) je to světový jazyk
- f) baví mě to
- g) chci rozumět písničkám a filmům v angličtině

6. Myslíš si, že je důležitá znalost cizích jazyků?

- a) ano
- b) ne

7. Baví Tě se učit anglický jazyk?

- a) ano
- b) ne

8. Co Tě motivuje k tomu, aby ses doma připravovala na hodiny angličtiny?

- a) nic, nepřipravuji se
- b) nechci mít špatné známky
- c) chci pokračovat ve studiu a myslím si, že je angličtina důležitá
- d) musím se učit, protože je angličtina součástí maturitní zkoušky
- e) chci si rozšiřovat svoje znalosti, protože mě angličtina baví

9. Co Tě motivuje k tomu, abys byla během hodin angličtiny aktivní a snažila se?

- a) hraní her
- b) dobré známky
- c) hlásím se, když mě téma dané hodiny baví
- d) přístup učitele
- e) jsem aktivní a snažím se, protože mě angličtina baví
- f) nic, angličtina mě nebaví

10. Motivuje Tě rodina k tomu, abys měla dobré známky a učila se anglicky?

- a) ano
- b) ne

11. Ovládají Tvoji rodiče anglický jazyk?

- a) ano
- b) ne

12. Používáš angličtinu i jinde než ve škole? (Možno zakroužkovat více odpovědí)

- a) ne
- b) ano, mám anglicky mluvící kamarády, se kterými si píši, volám, anebo je navštěvuji
- c) ano, během cestování
- d) ano, během cestování a také mám anglicky mluvící kamarády se kterými si píši, volám, nebo je navštěvuji
- e) ano, chodím na jazykové kurzy, popř. doučování

13. Jakými způsoby rozšiřuješ své znalosti angličtiny? (Možno zakroužkovat více odpovědí)

- a) nerozšiřuji je
- b) sleduji filmy a seriály v angličtině s českými titulky
- c) sleduji filmy a seriály v angličtině s anglickými titulky
- d) poslouchám a překládám si anglické písně
- e) sleduji zprávy v anglickém jazyce
- f) čtu knihy a články v angličtině
- g) učím se jen to, co mi řekne učitel
- h) chodím na jazykové kurzy, popř. doučování

14. Umíš kromě anglického jazyka ještě jiný cizí jazyk?

- a) ne
- b) ano (v případě, že ano, tak napiš jaký) .....

15. Chceš se věnovat angličtině i po ukončení studií na této škole?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

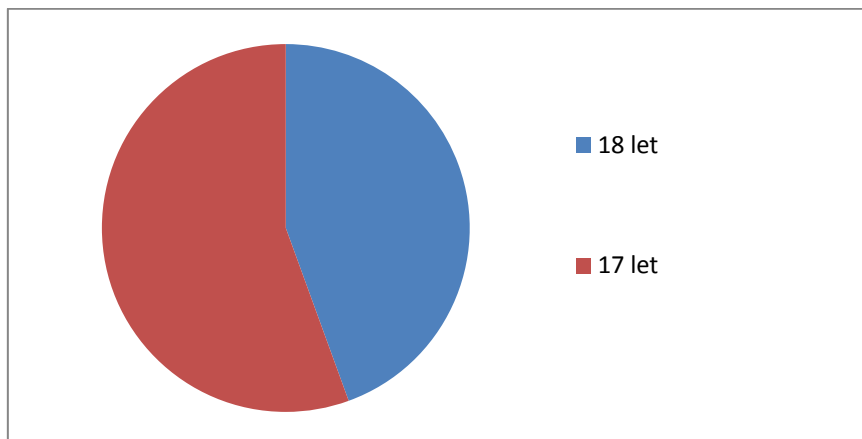
Vyplněním tohoto dotazníku jsi mi velmi pomohla. Ještě jednou děkuji za Tvůj čas a ochotu.

Michaela Říhová



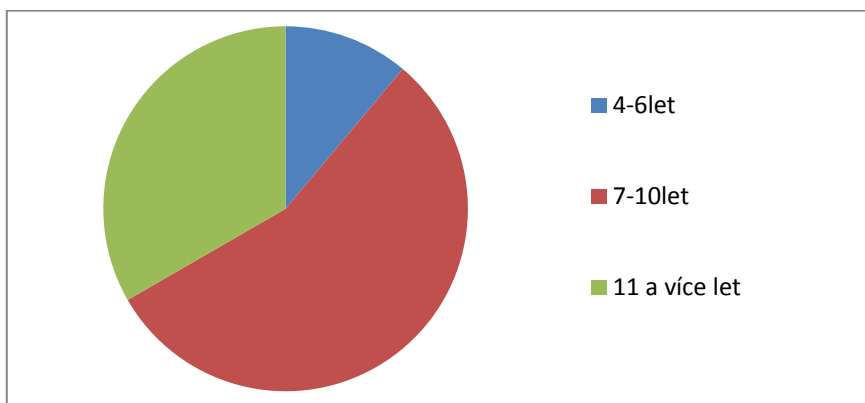
## Příloha D – grafické vyhodnocení dotazníku pro maturitní obor

**Graf 15: Věk respondentů**



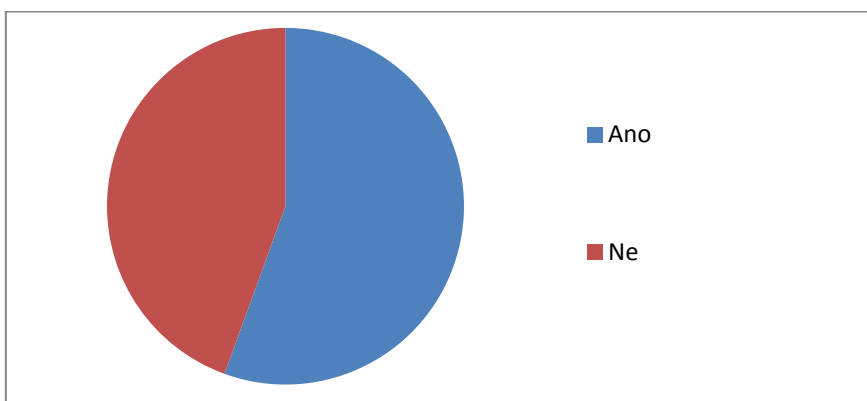
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 16: Jak dlouho se učíš anglicky?**



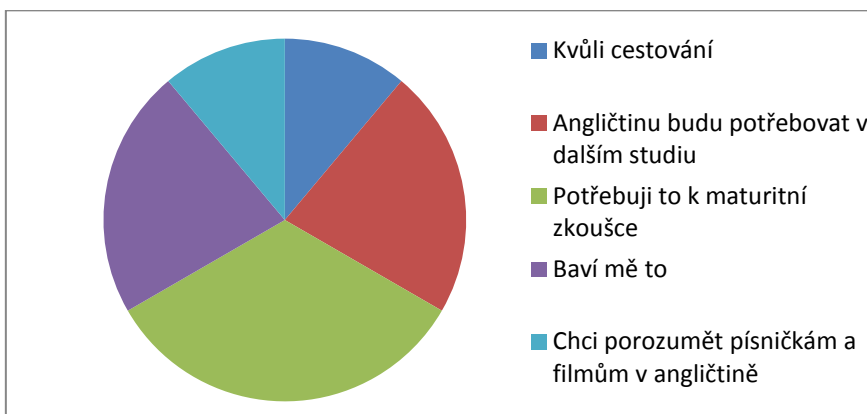
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 17: Chceš po složení maturitní zkoušky pokračovat dále ve studiu?**



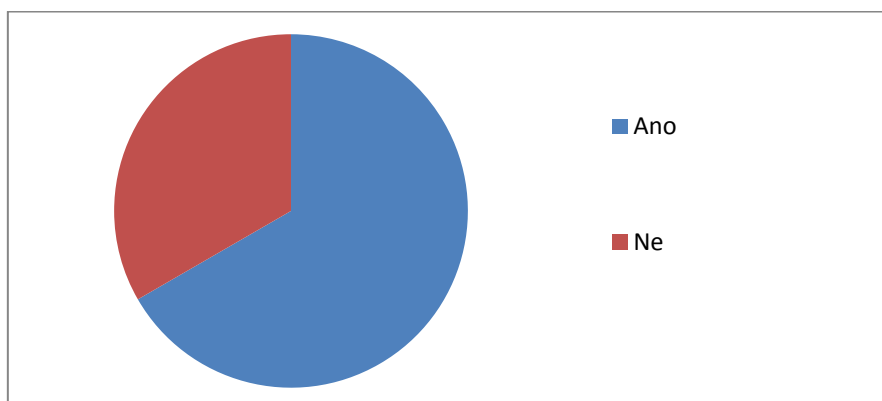
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 18: Z jakého důvodu se učíš anglicky?**



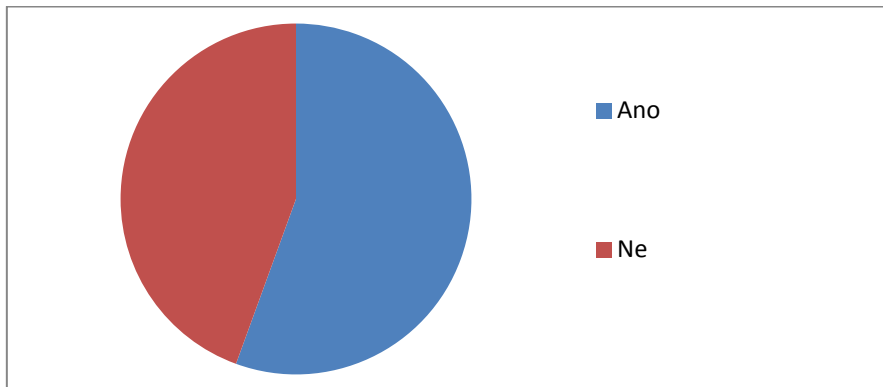
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 19: Myslíš si, že je důležitá znalost cizích jazyků?**



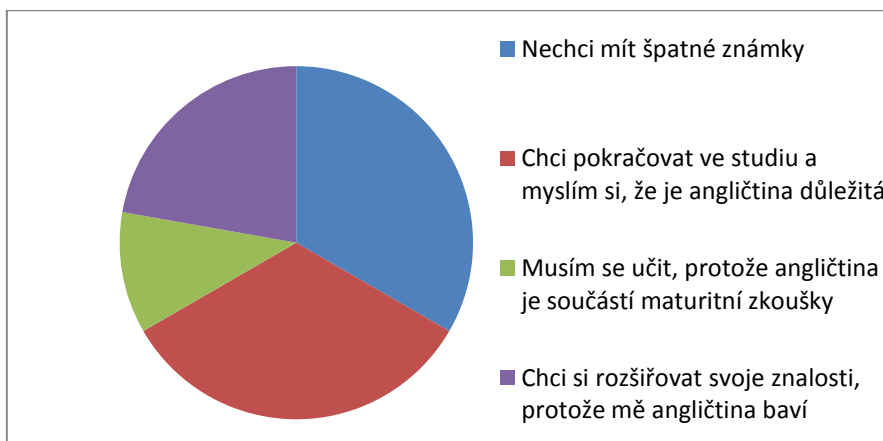
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 20: Baví Tě se učit anglický jazyk?**



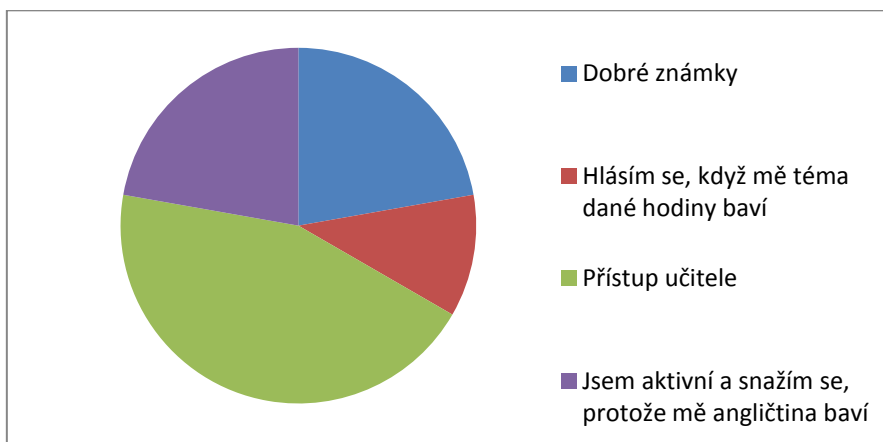
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 21: Co Tě motivuje k tomu, aby ses doma připravovala na hodiny angličtiny?**



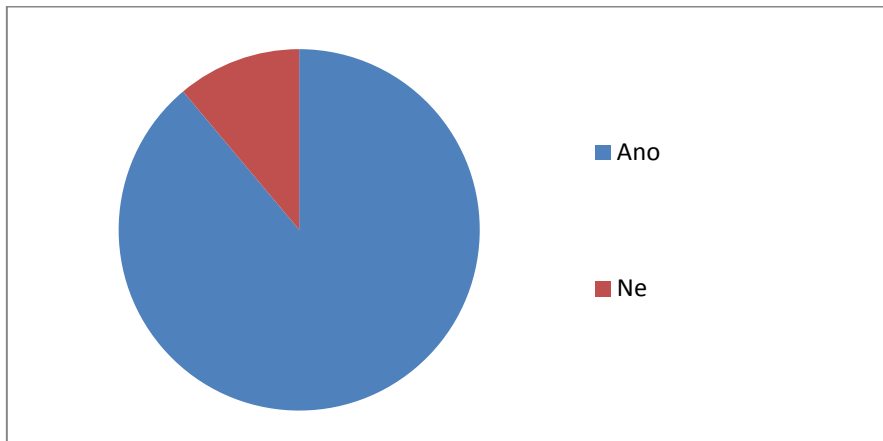
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 22: Co Tě motivuje k tomu, abys byla během hodin angličtiny aktivní a snažila se?**



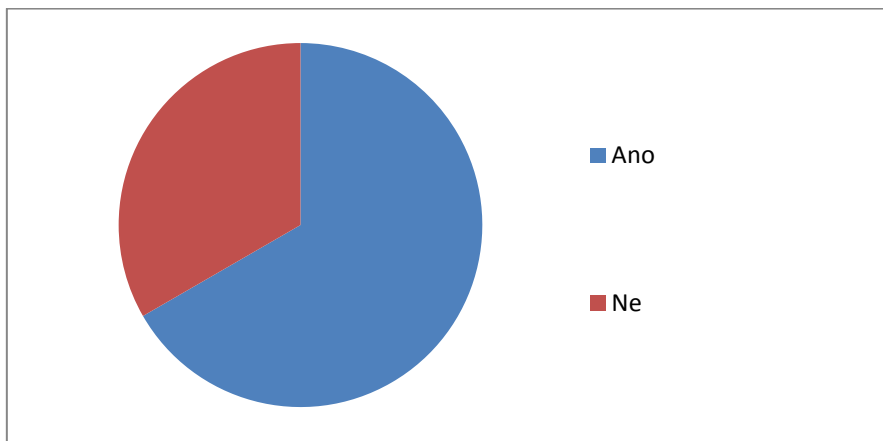
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 23: Motivuje Tě rodina k tomu, abys měla dobré známky a učila se anglicky?**



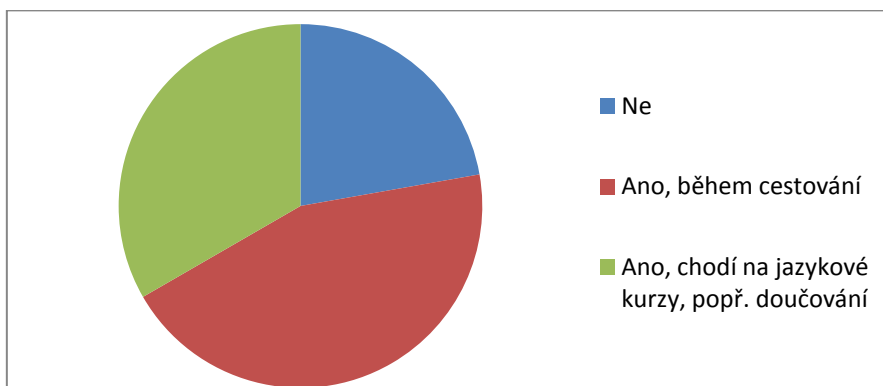
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 24: Ovládají tvoji rodiče anglický jazyk?**



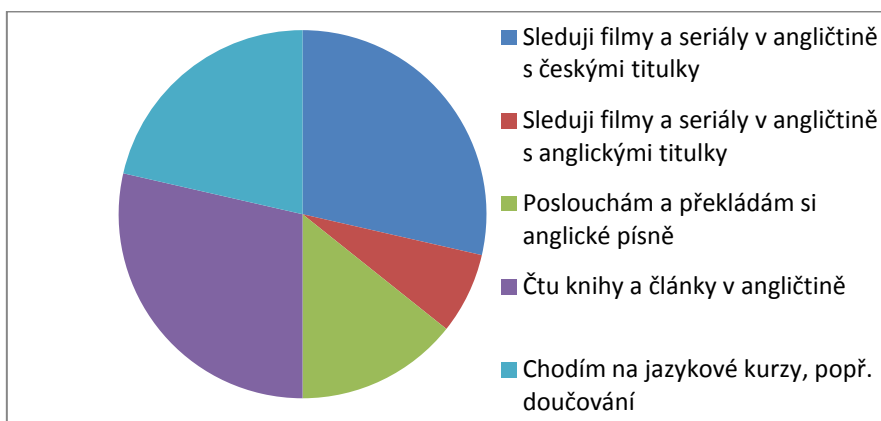
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 25: Používáš angličtinu i jinde než ve škole?**



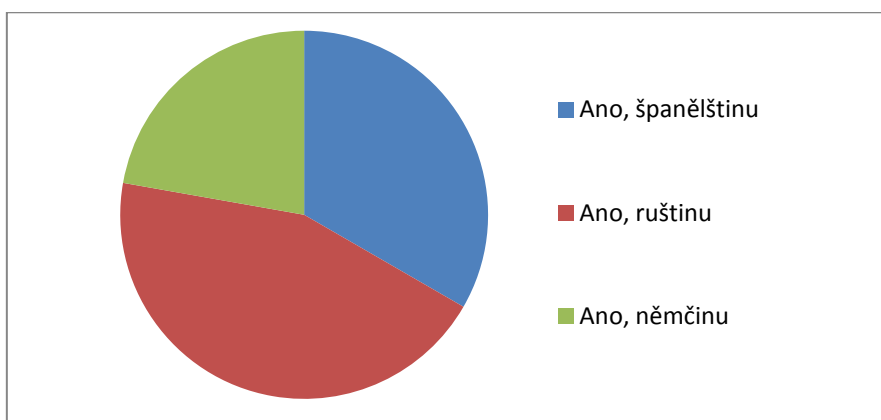
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 26: Jakými způsoby rozšiřuješ své znalosti angličtiny?**



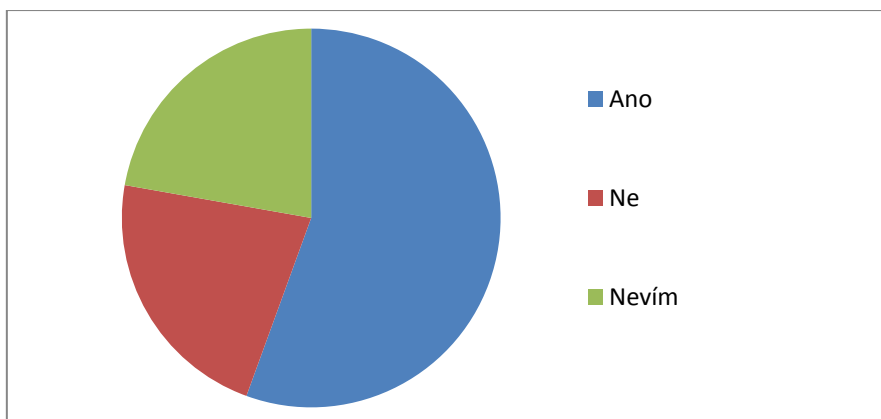
**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 27: Umiš kromě anglického jazyka ještě jiný cizí jazyk?**



**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

**Graf 28: Chceš se věnovat angličtině i po ukončení studií na této škole?**



**Zdroj: autor práce 2020 (vlastní šetření)**

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Michaela Říhová

**Obor:** Andragogika

**Forma studia:** Kombinovaná

**Název práce:** Motivace k výuce anglického jazyka u žáků v integrované střední škole

**Rok:** 2020

**Počet stran textu bez příloh:** 82

**Celkový počet stran příloh:** 18

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 34

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů:** 4

**Počet internetových zdrojů:** 12

**Vedoucí práce:** PaedDr. Jarmila Klugerová, Ph.D.