

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Diplomová práce

Bc. Pavla Širůčková

**VYUŽITÍ AKTIVIZAČNÍCH METOD VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA
S OHLEDEM NA VĚK ŽÁKA**

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených zdrojů a pramenů literatury.

V Olomouci, dne 13.12.2020

.....

Bc. Pavla Širůčková

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Jitce Nábělkové, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky a také za trpělivost a vstřícnost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a pomoc během mých studií.

Obsah

ÚVOD	6
Cíle práce.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Aktuálnost řešené problematiky	9
1.1 Postavení anglického jazyka ve vzdělávacím systému České republiky.....	10
1.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky.....	12
2 Operacionalizace pojmu aktivizace a aktivizační hodina.....	13
2.1 Aktivizace	13
2.2 Aktivizační hodina.....	14
2.2.1 Parametry aktivizační hodiny.....	15
2.2.2 Cíle aktivizační hodiny	15
3 Aktivizační metody ve výuce anglického jazyka.....	18
3.1 Metody a přístupy k výuce anglického jazyka	18
3.1.1 Community Language Learning (CLL).....	22
3.1.2 Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning (CLIL)	22
3.1.3 Competency-Based Language Teaching.....	23
3.1.4 Task-Based Instruction	24
3.1.5 The Lexical Approach	24
3.1.6 Multiple Intelligences	24
3.1.7 Cooperative Language Learning	25
3.1.8 The Natural Approach	25
3.1.9 Total Physical Response	26
3.1.10 The Silent Way	26
3.1.11 Suggestopedia.....	26
3.2 Konstruktivismus.....	27
3.2.1 Transmisivní versus konstruktivní pojetí výuky	28
3.3 Aktivizační metody ve výuce anglického jazyka	29
3.3.1 Cíle cizojazyčného vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.....	31
3.4 Faktory ovlivňující výběr metod	33
3.4.1 Pregraduální příprava učitele anglického jazyka.....	33
3.4.2 Styly učení ve výuce cizímu jazyku	35
3.4.3 Strategie učení ve výuce cizího jazyka	36
4 Operacionalizace pojmu psycholinguistika a její význam ve výuce anglického jazyka ...	40

4.1	Psycholingvistika.....	40
4.2	Osvojování si cizího jazyka.....	40
4.2.1	Vnímání.....	43
4.2.2	Myšlení	44
4.2.3	Řeč	45
4.2.4	Věk.....	47
	EMPIRICKÁ ČÁST	51
5	Výzkumné šetření	51
5.1	Cíl a popis výzkumného šetření	51
5.2	Charakteristika prostředí výzkumného šetření	52
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku	53
5.4	Metodologie výzkumného šetření	54
5.4.1	Pozorování.....	54
6	Realizace výzkumného šetření.....	55
6.1	Stanovení výzkumného problému	56
6.2	Výsledky výzkumného šetření - pozorování.....	57
6.2.1	Pozorování č. 1, učitel č. 1	58
6.2.2	Pozorování č. 2, učitel č. 1	62
6.2.3	Pozorování č. 3, učitel č. 2	66
6.2.4	Pozorování č. 4, učitel č. 2	70
6.2.5	Pozorování č. 5, učitel č. 2	74
6.2.6	Pozorování č. 6, učitel č. 1	78
6.2.7	Pozorování č. 7 – učitel č. 3	82
6.2.8	Pozorování č. 8 učitel č. 3	86
6.3	Shrnutí výsledků pozorování.....	90
6.4	Testování hypotézy	94
6.5	Shrnutí výzkumného šetření a diskuse.....	96
	ZÁVĚR	98
	Seznam literatury	100
	Přehled tabulek	105
	Přehled obrázků a grafů	106
	Seznam zkratk	107
	Seznam příloh.....	108
	Anotace	111

ÚVOD

Diplomová práce s názvem *Využití aktivizačních metod ve výuce anglického jazyka s ohledem na věk žáka* se zabývá, jak je již dle názvu patrné, aktivizačními metodami, výukou anglického jazyka a také věkem žáků, který je zastoupen ve dvou kategoriích – prvním a druhým stupněm základní školy.

V dnešní době je znalost jazyka, zejména anglického, považována již za samozřejmost. Prakticky ve všech pracovních odvětvích se počítá s tím, že uchazeč o povolání bude disponovat znalostí anglického jazyka. Je to logické, neboť anglický jazyk je všude kolem nás, ať už jej vnímáme aktivně či pasivně.

Jako první můžeme přijít s angličtinou do kontaktu například už v mateřské škole nebo v zájmových kroužcích. Děti se s ní seznamují pomocí písniček, říkanek či básniček. Na toto období navazuje povinná školní docházka, kde se angličtina stává povinným předmětem a od této doby s jazykem prakticky nevyjdeme z kontaktu.

Již od školních let jsou na děti kladeny určité nároky. Vyžadujeme po nich odpovědnost, samostatnost a komunikativnost. Chceme, aby byli aktivní a tvořiví. Ve školním prostředí jim k tomu učitelé mohou dopomoci tím, že ve výuce budou používat právě aktivizační metody, budou využívat moderních didaktických pomůcek a dostupné techniky.

V současné době je ve vzdělávání kladen důraz na učení na základě souvislostí, kdy pochopení pojmů a vztahů mezi nimi je důležitější než zapamatování si faktů.¹ Abychom zabránili bezduchému memorování faktů a definic, můžeme vyučovací hodiny obohatit právě o aktivizační metody, za jejichž pomoci se vyučování může stát zábavnějším, příjemnějším a zejména efektivnějším nejen pro žáky, ale i pro učitele.

Cílem naší práce je zjištění toho, *zda-li existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy*. V práci určíme cíle teoretické a cíle praktické. V empirické části práce se pomocí výzkumného šetření budeme snažit najít na tuto otázku odpověď.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole se věnujeme aktuálnosti řešené problematiky. Zmiňujeme postavení anglického jazyka ve vzdělávacím systému České republiky a dále se zabýváme referenčním rámcem pro jazyky, který popisuje,

¹ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998, ISBN: 80-210-1880-1. s. 16.

co se musí žáci či studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci a jaké znalosti a dovednosti by měli rozvíjet dle jednotlivých úrovní jazyka.

Druhá kapitola je věnována operacionalizaci pojmu aktivizace a aktivizační hodina, kde určíme parametry a cíle aktivizační hodiny.

Třetí kapitola je určena aktivizačním metodám ve výuce anglického jazyka. Zmiňujeme, jaké metody a přístupy jsou ve výuce jazyka vhodné a zabýváme se faktory, které mohou ovlivnit výběr metod.

Poslední, čtvrtá kapitola teoretické části je určena psycholingvistice, což je věda zabývající se osvojováním si jazyka. Důležitou proměnnou celé práce je věk žáků, který s psycholingvistikou úzce souvisí. V rámci této kapitoly zmiňujeme i vnímání, myšlení a řeč v daných věkových obdobích mladšího a staršího školního věku.

V empirické části diplomové práce se pomocí výzkumného šetření snažíme najít odpověď na otázku, zda-li existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy. Šetření je uskutečněno pomocí metody přímého strukturovaného pozorování.

V páté kapitole popisujeme cíl a popis výzkumného šetření. Charakterizujeme prostředí a výzkumný vzorek, ve kterém šetření probíhá a popisujeme metodologii výzkumného šetření.

Šestá kapitola je věnována realizaci výzkumného šetření, kde stanovujeme výzkumný problém a popisujeme výsledky šetření. Tyto výsledky následně vyhodnotíme a shrneme.

Téma této diplomové práce můžeme považovat za aktuální, vzhledem k měnícím se trendům ve výuce jazyků. Aby učitel získal a udržel zájem svých žáků, nevystačí si pouze s jednou výukovou metodou. Je třeba se neustále vzdělávat a hledat jiné a nové možnosti výuky, jak žáky zaujmout.

Cíle práce

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda-li existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy.

Jedná se o analýzu a srovnání využití aktivizačních metod ve výuce na prvním a druhém stupni – bereme tedy ohled na věk žáka, který je sledovanou proměnnou celé práce. Při rozboru a porovnávání jednotlivých vyučovacích hodin vycházíme z provedeného pozorování. Abychom dosáhli hlavního cíle diplomové práce, stanovili jsme dílčí cíle a to jak části teoretické, tak části praktické.

Teoretické cíle práce:

- Definovat pojem aktivizace žáka, provést operacionalizaci pojmu aktivizační hodiny a konstruktivismu. Stanovit parametry a výukové cíle aktivizační hodiny.
- Objasnit repertoár aktivizačních metod vhodných zejména pro výuku anglického jazyka a určit faktory, které se mohou vztahovat k výběru metod
- Vymežit pojem psycholingvistika a následně specifikovat vývojové zvláštnosti žáka ve dvou věkových obdobích s ohledem na výuku jazyka.

Praktické cíle práce:

- Vytvořit pozorovací arch a v něm sestavit parametry aktivizační hodiny pro pozorování
- Uskutečnit strukturované pozorování Anglického jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ a za pomoci hospitačního archu posoudit, zda vyučovací hodiny uplatňují vytýčené parametry aktivizačních hodin.
- Provést rozbor pozorovaných hodin Anglického jazyka a zjistit, zda existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Aktuálnost řešené problematiky

V úvodní kapitole se nabízí nastínění problematiky využívání aktivizačních metod v anglickém jazyce na prvním a druhém stupni základní školy. Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) se s výukou anglického jazyka začíná ve třetím ročníku, je tedy zřejmé, že repertoár metod výuky se bude lišit od metod používaných ve výuce například v ročníku devátém. Otázkou je, proč? Výuka nejen anglického jazyka, ale všeobecně cizího jazyka by měla žáky „vtáhnout“ do daného tématu a motivovat je do dalšího studia.

Vycházíme-li však z šetření, které bylo provedeno pozorováním, zjišťujeme, že se tomu tak neděje. A právě tímto problémem přístupu a volbou metod pro výuku anglického jazyka, s přihlédnutím na specifická stádia a zvláštnosti vývojového období dítěte, se zabývá tato diplomová práce, jak z hlediska teoretického, tak z hlediska praktického.

Všeobecně je považováno za důležité, aby si žáci vytvořili k výuce jazyka pozitivní vztah a jednou z možností, jak toho docílit, může být použití právě aktivizačních metod. K zapojení těchto metod učitel nepotřebuje nejmodernější učebnice, multimediální programy či speciální vybavení. Aby učitel dosáhl svého cíle, měl by přistupovat k výuce anglického jazyka kreativně, učit přiměřeně schopnostem, vědomostem a jazykové vybavenosti žáka s přihlédnutím na specifika, která jsou charakteristická právě pro jednotlivá vývojová období. Tím máme na mysli důležitost proměnné naší práce – věk. Pro práci jsme jej rozdělili na mladší školní věk a starší školní věk a tyto termíny budeme používat. Budeme se zabývat zvláštnostmi, které dané věkové období charakterizují a jaký mají vliv na výběr aktivizační metody. Uvedeme příklad: v mladším školním věku žák neudrží pozornost déle než 5 minut, je tedy nutné metody střídat, načež žák staršího školního věku je schopen pozornost udržet déle, proto mu nebude dělat potíže například heuristický přístup k učivu či tvořivost a samostatnost.

Nabízí se bohatý repertoár výukových metod, forem a technik pro hodiny s aktivizačními metodami, nicméně tyto metody jsou dle provedeného výzkumu v hodinách anglického jazyka používány pouze pro zpestření výuky – zejména na druhém stupni, kde se raději dává přednost frontální výuce, kdy tato forma výuky jazyka nemusí být až tak efektivní. Proč není učitel při výuce anglického jazyka na druhém stupni kreativní tak, jako na stupni prvním? Proč si vystačí s učebnicí, texty, popř. nahrávkami, když se nabízí spousta možností, jak vést hodinu

k aktivnímu používání a osvojení si anglického jazyka? Bere učitel při přípravě a volbě metod na výuku ohled na věk žáka? Nejen na tyto otázky se v práci snažíme najít odpověď a zároveň přihlížíme na vývojové zvláštnosti žáka v daném období. Potvrdíme či vyvrátíme fakt, že je používání aktivizačních metod vhodné nejen na stupni prvním, ale i na stupni druhém.

Z řad odborníků se problematikou aktivizačních metod ve výuce zabývá například Dagmar Sitná ve svojí publikaci *Metody aktivního vyučování*, dále pak autoři Tomáš Kotrba a Lubor Lacina v publikaci *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. V práci citujeme i z děl Heleny Grecmanové a Evy Urbanovské, konkrétně z knihy *Podporujeme aktivní učení a samostatné myšlení žáků* a *Aktivizační metody ve výuce jako prostředek ŠVP*. Čerpáme i ze studie autorů Pavla Peciny a Lucie Zormanové, kteří se věnují problematice metod a forem aktivní práce žáků a to z hlediska jak teorie, tak praxe. Ze zahraničních autorů věnujících se problematice práce jmenujeme například Serveta Celika, Jacka C. Richardse a Theodorda S. Rodgerse. Poslední dva jmenovaní jsou autory publikace *Approaches and Methods in Language Teaching*, což je metodická kniha pro učitele angličtiny zabývající se různými i alternativními přístupy a metodami ve výuce jazyků a i z této knihy v práci čerpáme.

1.1 Postavení anglického jazyka ve vzdělávacím systému České republiky

Aktivní znalost anglického jazyka je v současné společnosti reflektována jako nezbytnost a společnost je nyní nastavena tak, že vnímá znalost tohoto jazyka jako samozřejmost. Znalost jazyka přispívá k účinnější komunikaci nejen v mezinárodním měřítku, ale slouží také k naplnění osobních potřeb žáků, kterým usnadňuje přístup k informacím. „V současné době je ve výuce cizích jazyků kladen důraz na zvyšování komunikativní úrovně, aby žáci mohli v tomto jazyce účinně komunikovat o běžných tématech, mohli navazovat společenské a osobní vztahy a naučili se chápat a respektovat kultury a zvyky jiných lidí.“²

V dnešním světě, kdy je prakticky vše globálně a digitálně propojeno, se požadavky na úroveň jazykových dovedností neustále zvyšují. Nejsou to však pouze požadavky na lepší úroveň základních jazykových složek, ke kterým patří mluvení, poslech, čtení a psaní, ale především komunikativní a nadstandartní interaktivní dovednosti, které zajišťují

² *Autorský kolektiv: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. [cit. 2020-03-10]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné online z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>

bezproblémový chod komunikace a tudíž úspěšné začlenění a orientaci v multikulturním evropském i světovém kontextu.³

Z hlediska vývoje jazykového vzdělávání v České republice hovoříme o největším rozvoji až ve spojitosti se změnami v československém politickém, ekonomickém a právním systému, které proběhly v roce 1989. S tím souvisely i významné změny v systému školském a vzdělávacím. Demografické změny, ekonomické potřeby a otevření nových možností – to vše mělo zásadní vliv na rozvoj výuky cizích jazyků, a to v následujících čtyřech oblastech:

- podpora pedagogických pracovníků
- rozložení výuky cizích jazyků
- zavádění nových přístupů a metod ve výuce
- hodnocení.⁴

Je důležité si uvědomit, že jazykové vzdělávání se u nás oproti západnímu vzdělávání vyvíjelo podstatně izolovaně a nové trendy se do českého školství dostávaly se značným zpožděním. A to jak v přístupu, tak v metodách výuky anglického jazyka.

Z provedených změn českého školství v cizojazyčném vzdělávání je patrná tendence reagovat na dynamický rozvoj, kdy v posledních letech byla provedena řada opatření na podporu právě cizojazyčného vzdělávání, ve kterých je kladen důraz zejména na aktivní znalost jazyka. Jazyková politika České republiky a stanovování jejich priorit vychází z jazykové politiky Rady Evropy a Evropské komise.

Důležitým faktorem pro zlepšení výuky a sebereflexe žáka je zajisté Evropské jazykové portfolio, které žákům pomáhá uvědomit si a zaznamenat aktuální dosaženou úroveň v cizích jazycích. Portfolio vychází z šesti úrovní (A1-C2) Společného evropského rámce pro jazyky vytvořeného právě Radou Evropy.⁵ Pokud žák pečlivě zaznamenává své pokroky, může být portfolio efektivním nástrojem pro sebereflexi a zejména pro motivaci. Cílem motivace je vyvolání aktivity žáků, podněcování k daným činnostem a právě samotná aktivita žáků je nejen ve výuce jazyků žádoucí.

³ *Rozvoj výuky cizích jazyků*. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/P_KAP/ke_stazeni/pojeti/P_KAP_pojeti_Rozvoj_vyuky_cizich_jazyku_03042018.pdf

⁴ *Rozvoj výuky cizích jazyků*. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/P_KAP/ke_stazeni/pojeti/P_KAP_pojeti_Rozvoj_vyuky_cizich_jazyku_03042018.pdf

⁵ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. In: MŠMT [online]. [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

1.2 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

„Společný evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.“⁶

V rámci cizojazyčného vzdělávání na základních školách odpovídá minimální výstupní úroveň znalostí anglického jazyka dle společného evropského referenčního rámce v pátých ročnících úrovni A1 a v ročnících devátých úrovni A2. (viz. tabulka č.1)

Tabulka 1: Tabulka úrovně znalostí anglického jazyka (převzato: TŮMOVÁ, J. Podkladová studie. Národní ústav pro vzdělávání. [online] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3524/>

Minimální výstupní úroveň znalostí cizích jazyků v jednotlivých oborech vzdělávání a minimální počet hodin

Tabulka 1 – Požadované minimální výstupní úrovně v RVP dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) Obor vzdělávání	Vzdělávací obor Cizí jazyk	Vzdělávací obor Další cizí jazyk
Základní vzdělávání	A2 ³ (5. roč. A1, 9. roč. A2)	A1

Výstupní úroveň znalostí A1 znamená, že uživatel jazyka dokáže porozumět každodenním výrazům a zcela základním frázím a umí tyto fráze i výrazy použít. Dokáže představit sebe i ostatní a klade jednoduché otázky, které se týkají informací osobního rázu a na podobné otázky dokáže i odpovědět.

Úroveň A2, což by měla být minimální výstupní úroveň žáka devátého ročníku, obsahuje následující znalosti: žák rozumí větám a výrazům, které se ho bezprostředně týkají – základní osobní informace, informace o rodině, nakupování, zaměstnání. Komunikuje

⁶ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. In: MŠMT [online]. [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, které vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech.⁷

2 Operacionalizace pojmu aktivizace a aktivizační hodina

2.1 Aktivizace

Jako první v diplomové práci vymežíme a definujeme pojem aktivizace. Je mnoho autorů a mnoho publikací, které tento pojem definují po svém. Jednotlivé definice však mají jedno společné a to fakt, že aktivizací rozumíme plné zapojení žáka do výuky a odmítání pasivnosti ve vyučovacím procesu.

To potvrzujeme v první definici od autorky Sitné, která popisuje aktivizaci jako postup a proces, kterým žák přijímá informace. Na základě těchto informací si vytváří svoje vlastní úsudky, které poté začlení do systému svých znalostí, dovedností a postojů. V tomto případě se i efektivně rozvíjí schopnost kritického myšlení.⁸ Vzhledem k faktu, že anglický jazyk je dle morfologické typologie jazyk analytický, je kritické myšlení pro vnímání a osvojení si jazyka jednou z výborných metod, jak se co nejlépe jazyk naučit.

Při používání aktivizačních metod se předpokládá zapojení každého jedince do procesu výuky, čímž se stává centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě a stává se tak spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky. Žák pracuje ve všech fázích výuky aktivně, což vede k tomu, že se používání aktivizačních metod dostává do kontrastu k většině vyučovacích metod, kdy je centrem dění učitel.⁹

Nabízí se definice i z Pedagogického slovníku, kdy je aktivita popisována jako skupina činností, při které musí člověk projevit větší míru iniciativy, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energicky a efektivně.¹⁰

⁷ Úroveň A1, úroveň A2. In: Jazykové úrovně [online]. [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://www.jazykove-urovne.cz/uroven-a2/>

⁸ SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009., ISBN: 978-80-7367-246-1., s. 9

⁹ tamtéž

¹⁰ MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2003., ISBN: 80-7178-772-8., s. 15

Aktivitou ve výchovně-vzdělávacím procesu rozumíme zvýšení intenzivní činnosti žáka jak na základě vnitřních sklonů, emocionálních pohnutek, spontánních zájmů, tak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje a způsoby chování.¹¹

Je však důležité zmínit, že samotná aktivita žáka není cílem edukačního procesu. Mohlo by totiž jít o aktivitu vnější nebo zdánlivou, což nepřispívá k dosažení vyššího stupně osobnostního rozvoje. Aktivita ani není finálním výsledkem edukace, ale je to prostředek k trvalému zdokonalování a dosahování vyšších cílů, kdy žák bez cizí pomoci zvládá výchovně-vzdělávací situace s cílem osvobození od přímého vedení avšak stále dochází k naplňování klíčových kompetencí.¹²

V dnešní době je prakticky od začátku školní docházky od žáků vyžadováno to, aby byli aktivní a tvořiví. Právě aktivita je klíčem k tomu, aby žáci v edukačním procesu nebyli pasivní a dokázali si osvojit vědomosti zábavnou formou. Tím se zajistí příjemné pracovní prostředí nejen pro žáky, ale i pro učitele.

2.2 Aktivizační hodina

Aktivizační hodinou rozumíme takovou vyučovací hodinu, kdy jako metody výuky dominují právě aktivizační metody. Tyto metody jsou založeny na bázi heuristického přístupu k učení a obsahují silný náboj motivace. Při používání těchto metod nabývá výuka až hravého charakteru¹³, což je ve výuce každého cizího jazyka žádoucí.

Mnoho učitelů ve své praxi aktivizační metody používá a převládají-li tyto metody, můžeme hodinu považovat za aktivizační – ačkoliv sám učitel si nemusí uvědomovat, že se jedná o hodinu aktivizační. V hodině používá například různé křížovky, hry typu vědomostní kvíz, otázkové hry atd., které slouží nejen k pobavení studentů, ale také k upevnění učiva.¹⁴

¹¹ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Vyd. 1. Brno: PdF MU, 1998., ISBN: 80-210-1880-1., s. 29

¹² *Aktivizující výukové metody*. In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

¹³ KUBIŠOVÁ, E., *Aktivizační metody v hodinách českého jazyka: závěrečná práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, 2018, 54 s. Vedoucí závěrečné práce PhDr. Ivana Kolářová, CSc.

¹⁴ KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister a Principal, 2007., ISBN 978-80-87029-12-1, s. 26

V následující podkapitole určíme parametry aktivizační hodiny. Dále pracujeme s výukovými cíli aktivizační výuky, co je přínosem zavedení těchto metod do výuky a krátce se zabýváme vztahem učitel – žák, který se se zavedením aktivizačních metod do výuky může změnit.

2.2.1 Parametry aktivizační hodiny

Abychom si dokázali představit, jak aktivizační hodina probíhá, je třeba určit parametry, dle kterých poznáme, že vyučovací hodinu můžeme považovat za aktivizační. Do parametrů aktivizační hodiny řadíme následující:

- bezprostřední účast žáků na výukovém procesu
- angažovanost a zapojení do výukových aktivit, myšlení, vlastní učební aktivity, tvořivost
- individuální přístup žáka k učení (nikoli samoučení, učitel neustupuje zcela do pozadí)
- cíle výuky dosahuje žák, funkce učitele je pomocná, je to rádce, řídí a pomáhá¹⁵
- použití aktivizačních metod
- organizační formy jsou: skupinová, kooperativní
- převažuje aktivita žáků, nikoli učitele
- používání didaktických pomůcek

2.2.2 Cíle aktivizační hodiny

Hlavním cílem aktivizačních metod je bezesporu oživení klasické vyučovací hodiny o aktivizační prvky, které vtáhnou žáky do problému a zvýší jejich zájem i aktivitu. Aktivní žák se projevuje větším snažením a intenzivnější činností.¹⁶

¹⁵ *Aktivizující výukové metody*. In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

¹⁶ MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Vyd. 1. Brno: PdF MU, 1998., ISBN: 80-210-1880-1., s. 29

Dalším cílem je umožnění aktivního získávání vědomostí, dovedností a zkušeností na základě vlastní učební činnosti žáka.¹⁷

Mezi další cíl aktivizační hodiny řadíme změnu monologických metod výuky v metody dialogické, kdy se žáci sami zapojují do výukových aktivit a mohou se podílet i na stanovení výukových cílů, čímž se zvyšuje zájem žáků o dané téma a probíranou látku.¹⁸

Dle Švece správně didakticky použité aktivizační metody ve výuce:

- podněcují pozitivní rysy učení žáků a vedou je k identifikování a řešení učebních úloh a problémů
- motivují žáky k objevování a experimentování s orientací na obsah úloh a problémů než na jednoznačné správné odpovědi
- učí žáky efektivně se učit – vytvářet a rozvíjet jejich učební dovednosti a návyky.¹⁹

Přínos aktivizačních metod ve výuce můžeme dle Svobodové shrnout v následujících bodech:

- pozitivní přístup – všechny aktivizační metody mohou vést k maximálnímu výkonu žáka
- individualizace – kdy bereme ohledy na žákův styl učení, individuální tempo a jeho dosavadní zkušenosti
- vlastní činnost – je míněna jako vlastní činnost žáka, dialog, diskuze, tvoření, hraní rolí, tvořivé psaní...
- variabilita – použití různých postupů v různých situacích
- svoboda – učitel nepůsobí direktivním dojmem, žák projeví svůj názor a je odpovědný za své jednání
- kooperace neboli spolupráce – žáci se navzájem podporují a pomáhají si bez soutěžení a soupeření. Zásadou jednání je empatie a souznění, kterému se žáci dále učí
- konstruktivní přístup – předpokládá se, že žák nepřijímá hotové poznatky, ale na základě svých vlastních vědomostí, dovedností a schopností konstruuje svoje vlastní

¹⁷ KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister a Principal, 2007., ISBN 978-80-87029-12-1, s. 26.

¹⁸ PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009, ISBN: 978-80-210-4834-8., s. 39

¹⁹ PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009., ISBN: 978-80-210-4834-8., s. 48, 49

poznání

a je zapojen do procesu objevování

- smysluplnost a srozumitelnost – to co se žáci naučí, jsou schopni později používat v běžném životě
- hravost – hra je přirozenou aktivitou a nejen při práci s dětmi, ale i při práci s dospělými, zvyšuje motivaci a zájem žáků.²⁰

Dalším prvkem používání aktivizačních metod je bezesporu změna nejen vztahu žák - žák, ale i vztahu učitel – žák. Jak můžeme vidět z předchozích řádků, učitel je sice ve výuce stále v dominantní pozici, ale je žákům spíše nápomocen - například při řešení problémů, což může vést k posílení vztahů a k hlubšímu poznání. Učitel má možnost žáky lépe poznat. To vše může vést ke zlepšení atmosféry ve skupině a samozřejmě příznivá třídní atmosféra vede ke zlepšení školního klimatu.

Změnu vztahu na poli učitel – žák potvrzují Kotrba a Lacina následovně: „Vedlejším efektem aktivizačních metod je pro učitele hlubší poznání studentů, jejich reakcí a přístupu v netypicky školních úlohách. Učitel tak má mnohem lepší možnost poznat své studenty i z psychologického hlediska, jejich osobnostní stránky – temperament, typ osobnosti, charakter, využívání logického nebo intuitivního myšlení.“²¹

Shrneme-li informace z této kapitoly, zjistíme, že aktivizační hodiny jsou v dnešní moderní době velmi dobrou variantou výuky. Kotrba i Lacina to potvrzují, když tvrdí, že používání aktivizačních metod je přínosem, protože tyto metody zlepšují proces výuky, který se tak stává efektivnějším.²² Změna statické monologické výuky v dynamickou vtáhne žáky nenásilným způsobem do problematiky a zvýší tak zájem o probíranou tematiku, protože se dostaví osobní prožitek z učení, na který tyto metody kladou důraz. Jejich východiskem je to, že si žák zapamatuje více, protože prožitek zanechává výraznější paměťové stopy.²³

Výukou s aktivizačními metodami můžeme také například přispět ke zlepšení atmosféry ve třídě, protože vlivem těchto metod se atmosféra stává přátelštější. Podporuje se argumentace,

²⁰ PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009., ISBN: 978-80-210-4834-8., s. 45, 46.

²¹ KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister a Principal, 2007., ISBN: 978-80-87029-12-1., s. 47

²² PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009., ISBN: 978-80-210-4834-8., s. 46

²³ tamtéž

kreativita, komunikace či týmová práce.²⁴ Všechny tyto jevy jsou jak pro žáky, tak pro učitele žádoucí.

3 Aktivizační metody ve výuce anglického jazyka

3.1 Metody a přístupy k výuce anglického jazyka

Metoda obecně je ve vyučovacím procesu chápána jako nástroj pro dosažení vzdělávacího cíle. Nepůsobí však samostatně, ale je součástí činitelů, které průběh výuky ovlivňují a podmiňují. Má funkci nositele a realizátora postupných kroků na cestě k dosažení cíle.²⁵

Výukovou metodu můžeme popsat jako „výukovými cíli propojený soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků.“²⁶ V překladu z anglických publikací se také setkáváme s pojmy přístup či způsob, tyto pojmy však u nás v česku používány téměř nejsou.

Vzhledem k tomu, že se v práci zabýváme výukou jazyka, upřesníme a přeložíme terminologii dle Richardse a Rogerse, kteří uvádějí Anthonyho. Ten uvádí následující hierarchii pojmů approach, method, technique:²⁷

- Přístup – teorie jazyka, která obsahuje ideologická východiska pro jeho vyučování a učení
- Metoda – je způsob, jakým by měl být jazyk vyučován a koresponduje s přístupem popsaným výše
- Technika – technikou rozumíme realizaci konkrétní aktivity či aktivit, které se odehrávají ve třídě. Tomuto termínu odpovídá český ekvivalent výuková metoda.

Jak uvádíme výše, volba výukové metody se odvíjí od stanoveného vzdělávacího cíle. Aktuální koncepce českého vzdělávání sleduje dlouhodobý cíl, který je z hlediska cizojazyčné výuky klíčový a tím je posílení komunikativní kompetence žáků v cizích jazycích.²⁸ Odkláňáme

²⁴ PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009., ISBN: 978-80-210-4834-8., s. 48

²⁵ MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003., ISBN: 80-7315-039-5., s. 21

²⁶ MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003., ISBN: 80-7315-039-5., s. 30

²⁷ RICHARDS, J., RODGERS, T., *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4., s. 21, vlastní překlad

²⁸ *Koncepce jazykového vzdělávání 2017-2022*. In: Národní institut pro další vzdělávání [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/ntopics/manual-nahrane/Koncepce_jazykového_vzdelavání_PV_compressed.pdf#page=13&zoom=100,90,94

se tedy od bezduchého opakování textů z učebnic či překládání vět a učení se gramatických vzorců, kdy tyto metody sahají hluboko do historie výuky jazyka.

Konkrétně v 17.-19. století následovala výuka jazyka pravidla pro dřívější výuku latiny a řečtiny (ve středověku). To znamenalo, že se žáci v hodinách věnovali gramatickým pravidlům, gramatickým stavbám vět a jejich překladu. Tato metoda se nazývá gramaticko-překladová a patří k nejstarším metodám vyučování jazyka vůbec, nicméně si tato metoda udržela své prvenství ve výuce jazyků až do poloviny 20. století. Na verbální projev se nekladly žádné požadavky a nebyl cílem výuky, důraz se kladl zejména na čtení a psaní a bylo důležité, aby student dokázal pochopit cizojazyčnou literaturu. Co se slovní zásoby týče, ta byla vnímána pouze s ohledem na danou potřebu porozumět četbě daného textu v originále, nikoliv v tematických celcích, jak je tomu nyní.²⁹

Jako protiklad ke gramaticko-překladové metodě se na konci 19. století objevuje tzv. přímá metoda nebo-li podle jména jejího zakladatele - Berlitzova metoda. Tato metoda se staví k učení cizímu jazyku tak, jako při osvojování mateřského jazyka. Nejprve poslechem a následně mluvením. Začíná se od nejjednodušších frází, jednotlivá slova a věty, které se nepřekládají, žák jejich význam a smysl vytuší z kontextu. Smyslem této metody je vedení žáka k tomu, aby v cizím jazyce uvažoval a nespojoval si nová slovíčka či fráze s jejich ekvivalenty v mateřském jazyce. Gramatická pravidla se žáci učí stejně jako slovní zásobu, přirozeně, jejich užíváním v konverzaci.³⁰ Tato metoda je přesným opakem metodě gramaticko-překladové.

Ke konci 19. století pak začaly vznikat nové, alternativní výukové metody. Dalo by se říci, že alternativní metody přinesly do výuky prvky, postupy a prostředky, které vedly k rychlejšímu nabytí jazyka, na které klasická gramaticko-překladová metoda nekladla důraz. Jednou z hlavních zásad alternativních metod je, že žák působí jako aktivní účastník výukového procesu.

V 60. letech se stala alternativou tzv. audiolingvální či audioorální metoda, která klade důraz na mluvený jazyk a vylučuje mateřský jazyk ze vzdělávacího procesu. Zaměřuje se na dril, který je založen na principu podmiňování a měl by přinést žádoucí výsledek skrze zpětnou vazbu. Tato metoda je také nazývána jako Army Method, protože byla používána za druhé

²⁹ RICHARDS, J., RODGERS, T., *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4., s. 4-7, vlastní překlad

³⁰ *Berlitz metoda – cizím jazykem mluvit znamená v cizím jazyce myslet*. In: Jazyky.com [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/berlitz-metoda-cizim-jazykem-mluvit-znamenava-v-cizim-jazyce-myslet/>

světové války v armádě Spojených států. Tato metoda ovlivnila jazykové vyučování zejména kvůli důrazu na používání drilových cvičení. Rozsáhlé výzkumy provedené v šedesátých letech, které měly prokázat efektivitu této metody však poukázaly na opak.³¹

„Přínos těchto výzkumů však nesporně spočíval v objevu, že není možno určit jednoznačně optimální metodu výuky cizího jazyka, která by se osvědčila jako nejlepší pro všechny a za všech podmínek. V tomto smyslu se uvedený výzkum stal mezníkem, od kterého se výzkum v oblasti lingvodidaktiky začal ubírat novým směrem.“³²

Největší převrat na poli cizojazyčné výuky nastává díky celosvětovému rozkvětu nejen v odvětvích lingvistiky v 70. letech 20. století, kdy se upozorňuje na potřebu jazykové komunikace. V návaznosti na tuto potřebu vzniká tzv. komunikativní přístup či komunikativní metoda ve výuce jazyka (Communicative Language Teaching). Tato metoda vznikla z potřeby porozumět studovanému jazyku, jeho tvoření a hraní si s jazykem. „Důležitost cizojazyčného vyučování se tedy odklání od pouhého systémového pojetí jazyka (langue) a směřuje k jeho praktickému fungování (parole), kdy se do popředí dostávají samotní účastníci komunikace a jejich společenské postavení v rámci komunikace jako takové.“³³

Cílem komunikativního přístupu je, aby si žáci uvědomili, že cizí jazyk není pouze školním předmětem, ale že slouží jako nástroj pro reálnou interakci. Proto učitel ve výuce používá cizí jazyk co nejvíce a snaží se v něm například i zadávat úkoly či dávat pokyny k činnostem. Typické pro tuto metodu je používání reálných materiálů, řešení problémů a hraní rolí.³⁴ Komunikativní metoda je dnes metodou ve výuce jazyků dominující, nicméně už v roce 1982 byla Radou Evropy prohlášena za hodnou doporučení ve výuce cizích jazyků.³⁵

Choděra tvrdí, že „variantou komunikativní metody jsou u nás tzv. aktivizační metody výuky cizích jazyků. Tyto metody patří šířeji k didaktickým hrám a k problémovému

³¹ HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M., *Metody cizojazyčné výuky*. In: Časopis pro filosofii a lingvistiku [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

³² HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M., *Metody cizojazyčné výuky*. In: Časopis pro filosofii a lingvistiku [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

³³ ZELINKOVÁ, Š., *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*. In: Lingvistika Praha [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>

³⁴ ÇELİK, S. (ed.), *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Ankara: Eğiten Kitap, 2014. ISBN 978-605-4757-27-5., s. 189-190, vlastní překlad

³⁵ CHODĚRA, R., *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5., s. 95

vyučování.“³⁶ Samotným aktivizačním metodám konkrétně ve výuce anglického jazyka se věnujeme v následující kapitole.

Z pohledu novodobé didaktiky cizích jazyků je nutné vrátit se zpět ke komunikativnímu přístupu kolem sklonku století, protože v tuto dobu nabírá nových dimenzí a začíná se zkoumat jak z pohledu lingvistiky, tak didaktiky a psychologie. Do popředí se dostávají vlastní a individuální potřeby žáků a učitelů. Nejedná se tedy pouze o konverzaci, ale o celkové potřeby v rámci komunikace. V důsledku toho se od 90. let vyskytuje tzv. didaktický pluralismus a je vyžadován eklektický přístup v pojetí cizojazyčného vyučování. Jde tedy více o postupy a principy, než o hledání samotné, jednoúčelové metody. Je kladen důraz na vyšší odbornost učitele a je potřeba se přizpůsobovat konkrétním individuálním potřebám žáků i učitelů. Mateřský jazyk se do cizojazyčného vzdělávání navrácí, teorie a praxe jdou společnou cestou, čímž dochází k žádoucím zpětným vazbám ve výuce.³⁷

Aktuální přístupy a metody ve výuce jazyka dle Richardse a Rodgerse³⁸, jejichž společným cílem je důraz na celkový osobnostní rozvoj jedince jsou metody následující:

- Community Language Learning
- Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning (CLIL)
- Competency-Based Language Teaching
- Task-Based Instruction
- The Lexical Approach
- Multiple Intelligences
- Cooperative Language Learning

Mezi alternativní přístupy a metody 20. století Richards a Rodgers³⁹ řadí:

- The Natural Approach
- Total Physical Response

³⁶ CHODĚRA, R., *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5., s. 96

³⁷ ZELINKOVÁ, Š., *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*. In: *Lingvistika Praha* [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>

³⁸ RICHARDS, J., RODGERS, T., *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4., s. 81 - 244

³⁹ RICHARDS, J., RODGERS, T., *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4., s. 259 - 317

- The Silent Way
- Community Language Learning
- Suggestopedia

V následující kapitole si jednotlivé aktuální moderní metody a přístupy ve výuce anglického jazyka přiblížíme. Všechny tyto metody a přístupy mají jeden společný cíl, čímž je kladení důrazu na celkový osobnostní rozvoj žáka v oblasti výuky jazyka.

3.1.1 Community Language Learning (CLL)

Neboli metoda společenského jazykového učení. Tuto metodu vyvinul Charles A. Curran ve Spojených Státech Amerických zhruba v sedmdesátých letech 20. století. Jak je z názvu patrné, žák se stává členem společnosti, která zahrnuje žáky a učitele a učí se interakcí mezi sebou. Žáci vytváří syllabus podle svých zájmů a učitel pomáhá žákům dosáhnout cílů, které si stanovili. Žáci většinou sedí v kruhu a učitel se pohybuje mimo něj. Průběh výuky probíhá většinou v následujících pěti bodech:

- Úvaha
- Nahrávání konverzace
- Diskuze
- Transkripce
- Analýza⁴⁰

3.1.2 Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning (CLIL)

Tato metoda představuje obsahově i jazykově integrované vyučování zaměřené na vzdělávací přístup, v němž se cizí jazyk používá pro učení a vyučování obsahu předmětu nejazykového.⁴¹

⁴⁰ *Community language learning*. In: British Council [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/community-language-learning>, vlastní překlad

⁴¹ ŠMÍDOVÁ, T., *CLIL aneb moderní vzdělávání pro 21. století*. In: Minimetodika NÚV – metodická podpora pro učitele [online]. [cit. 2020-02-04] Dostupné na: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=43509&view=2893&view=5473>

Je to zkratka pro vyučování dvou předmětů současně – integrovaně. Nejazykový předmět je vyučován pomocí cizího jazyka a cizí jazyk pak pomocí nejazykového předmětu, kdy by si žáci měli osvojit znalosti v obou předmětech současně.⁴²

Výuka pomocí této metody je charakteristická vymezením duálních cílů – učitel si stanovuje cíle obsahové a cíle jazykové. Tyto cíle by měly být v rovnováze a v nejlepším případě by se měly vzájemně doplňovat. Mezi další dovednosti řadíme rozvíjení učebních strategií a dovedností.⁴³

V České republice se CLIL objevil jako součást jazykové politiky státu v Akčním programu 2004-2006. Podle výzkumu v roce 2008 využívalo této metody 6% škol. Nejčastějším jazykem byla pochopitelně angličtina a integrovaným předmětem byla matematika, ICT, výtvarná a hudební výchova.⁴⁴

Ve zprávě ČŠI, která prováděla testování jazykové gramotnosti žáků základních škol ve školním roce 2018/2019 je mimo jiné uvedeno, že k velmi dobrému výsledku jazykové gramotnosti v cizím jazyce přispěla právě metoda CLIL, kdy tato metoda byla používána 20% škol.⁴⁵

3.1.3 Competency-Based Language Teaching

CBLT je metoda, která byla zaměřena hlavně na výuku dospělých se zaměřením na jejich zaměstnání. Metoda vznikla na konci 70.let ve Spojených státech amerických. Na základě této metody žáci vždy přesně vědí, co se mají naučit. Učební program vychází z jednotlivých schopností a dovedností, které se vyučují nezávisle na sobě, ale zároveň tvoří výstupní

⁴² BENEŠOVÁ, B. Metoda CLIL: krátký pohled do historie, využití metody CLIL v Evropě, přínosy a úskalí používání metody CLIL ve výuce. ZČU v Plzni, Ústav jazykové přípravy [online]. 2010 [cit-2020-02-04]. Dostupné na: http://clil.nidv.cz/dokument_2.html

⁴³ MEHISTO, P. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2008. ISBN 978-0-230-02719-0, s. 9

⁴⁴ VOJTKOVÁ, N., HANUŠOVÁ, S., *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx, 2011. ISBN: 978-80-866665-09-2.

⁴⁵ *Úroveň gramotnosti žáků na ZŠ a SŠ ve školním roce 2018/2019*. In: Česká školní inspekce. [online]. [cit. 2020-02-04]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20C4%8D1%C3%A1nk%C5%AFm/2020/Dokumenty/Uroven-gramotnosti-zaku-ZS-a-SS-2018-2019_shrnuti-hlavnich-zjisteni.pdf

kompetence. Tyto kompetence jsou potřebné ke zvládnutí skutečných úkolů běžného života. Patří sem například pracovní rozhovor, žádost o práci.⁴⁶

3.1.4 Task-Based Instruction

Neboli v překladu úkolově orientovaná metoda. Učitel zadá úkol, na kterém žáci pracují ve dvojicích či ve skupině. Využívají slovníky, příručky a další materiál poskytnutý učitelem a mohou se na učitele obrátit v případě nejasností. Pak výsledek svého zadání prezentují a učitel zváží, která jazyková oblast by měla být následně procvičena. Tento přístup má některé společné prvky s projektovým vyučováním. Důležité je, aby studenti sami během práce na úkolu zjistili, co budou potřebovat ke splnění úkolu po stránce jazykové a pokud možno samostatně se pokusili zjistit relevantní informace. Tato metoda může zahrnovat prvky mezipředmětových vztahů, protože zadaný úkol může souviset prakticky s jakýmkoli předmětem vyučovaným ve škole (např. historie, geografie, biologie, výtvarná výchova).⁴⁷

3.1.5 The Lexical Approach

Tento přístup tvrdí, že jazyk není „lexikalizovaná gramatika“, nýbrž „gramatikalizované lexikum“. Je proto třeba vyučovat a učit se jazyk především jako slovní zásobu. Lexikální přístup klade důraz na kolokace, fráze, slovní spojení.⁴⁸

3.1.6 Multiple Intelligences

Neboli metoda mnohočetných inteligencí je dílem amerického psychologa Howarda Gardnera. Ten předpokládá existenci sedmi různých, vzájemně víceméně nezávislých

⁴⁶ RICHARDS, J., RODGERS, T., *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4., s. 139-145, vlastní překlad

⁴⁷ HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M., *Metody cizojazyčné výuky*. In: Časopis pro filosofii a lingvistiku [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

⁴⁸ HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M., *Metody cizojazyčné výuky*. In: Časopis pro filosofii a lingvistiku [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

inteligencí. Patří k nim následující: lingvistická inteligence, logicko-matematická inteligence, prostorová inteligence, hudební inteligence, tělesně-pohybová inteligence, interpersonální inteligence a intrapersonální inteligence. Jasná struktura výuky či konkrétní metodické přístupy ve výuce cizího jazyka však autorem prezentovány nebyly.⁴⁹

3.1.7 Cooperative Language Learning

Kooperativní učení se soustřeďuje na vzájemnou kooperaci a spolupráci žáků, za účelem dosažení a splnění společného cíle. Žáci pracují minimálně ve dvojicích či malých skupinách. Podstatou tohoto učení je vyměňování si informací mezi sebou, kdy jsou žáci zodpovědní za své poznatky a jsou motivováni v tom, předat je dalším členům skupiny a postupně tak dosáhnout daného cíle.⁵⁰

Mezi alternativní metody výuky patří následující:

3.1.8 The Natural Approach

V roce 1977 tento přístup k výuce cizího jazyka vyvinul Stephen Krashen společně s Tracy Terellovou. Principem této metody osvojování si cizího jazyka přirozeně, stejně, jako tomu je při osvojování si jazyka mateřského.⁵¹ „Osvojování je podvědomý proces, který se uplatňuje u dětí, jež se učí mateřský jazyk. Tento proces je podle Krashena mnohem efektivnější než učení, což je proces vědomý, uplatňující se při studiu cizího jazyka, typicky ve školním prostředí.“⁵² Základní podmínkou úspěšného osvojení si cizího jazyka je dostatečný přístup jazykového vkladu (comprehensible input), zároveň také uvádí faktory, které přirozenému

⁴⁹ *Teorie mnohonásobné inteligence (Multiple Intelligence Theory)*. In: ManagementMania.com [online]. Wilmington (DE) 2011-2020, 25.08.2016 [cit. 02.04.2020]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/teorie-mnohonasobne-inteligence>

⁵⁰ RICHARDS, Jack C. and Theodore S. RODGERS, 2001. *Cooperative Language Learning*. In: *Approaches and Methods in Language Teaching* [online]. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge Language Teaching Library, p. 192–203. Retrieved z: doi:10.1017/CBO9780511667305.020, vlastní překlad

⁵¹ RICHARDS, J., RODGERS, T., *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4., s. 261, vlastní překlad

⁵² HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M., *Metody cizojazyčné výuky*. In: *Časopis pro filosofii a lingvistiku* [online]. [cit. 2020-04-06]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

osvojení si jazyka zabraňují a tím je časté opravování chyb a přehnaný důraz na formální gramatiku, stresové prostředí. Dle Krashena by měli učitelé působit jako zdroj srozumitelného vkladu a jako tvůrci příjemného, nestresujícího klimatu ve třídě.⁵³

3.1.9 Total Physical Response

Metoda založená na nelingvistických reakcích na lingvistické podněty je vhodná zejména pro výuku dětí. Její princip spočívá v tom, že žák není zpočátku nucen hovořit, ale pouze reaguje na podněty učitele a tím dává najevo, že mu rozumí. Za každé pochopení příkazu je chválen, což ho motivuje k další aktivitě. Po skončení tzv. tichého období žák začíná hovořit a zpravidla přebírá roli učitele a dává pokyny ostatním. Při používání této metody se využívá pohybu, mimiky a názorných příkladů.⁵⁴ Je to metoda žáky velmi oblíbená, protože jsou vybízeni k fyzické aktivitě a skvěle se uplatňuje na obou stupních základní školy.

3.1.10 The Silent Way

V českém překladu Tichá metoda. Již dle názvu vychází z premisy, že učitel by měl ve výuce co nejvíce mlčet. Tato metoda patří k alternativním metodám, kdy tyto metody mají společné prvky a jedním z nich je, že žáka nevybízí k mluvení, pokud se na to sám necítí. Žák zůstává v tzv. tichém režimu a pouze zpracovává gramatiku, slovní zásobu a další oblasti jazyka. Jednal-li by učitel obráceným postupem a nutil žáka ke komunikaci, mohlo by to vyvolávat pocit strachu a studu.⁵⁵

3.1.11 Suggestopedia

Suggestopedie patří k nejvlivnější metodě výuky cizích jazyků již od poslední čtvrtiny 20. století. Základem této metody je časté využívání neuvědomovaných psychických procesů, hudby, kreativity, pozitivní motivace, fantazie a hry. Tato metoda podstatným způsobem

⁵³ tamtéž

⁵⁴ tamtéž

⁵⁵ CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 978-807-0421-574., s. 78

ovlivnila současnou didaktiku jazyků. Kdy je dbán důraz na aktivitu žáků, jejich kreativitu a vřelý vztah mezi učitelem a žákem. Odmítá se prázdné teoretizování či přehnaná gramatikalizace výuky, klade se důraz na rozvoj řečových dovedností⁵⁶, které jsou pro výuku a osvojení si jazyka podstatné.

Shrnutí

V závěru kapitoly podotýkáme, že v současné didaktice cizích jazyků stále neexistují sjednocené klasifikace výukových metod. Vycházeli jsme však z autorů, které se v klasifikaci shodují.

Co mají výukové metody klasické, aktivizační či alternativní pro výuku jazyka jednotné a v čem se shodují, je kladení důrazu na osvojení si jazyka na komunikativní úrovni. Což je v českém školním vzdělávacím systému jedním z cílů pro výuku cizího jazyka. Podrobněji toto téma rozvádíme v následující kapitole.

3.2 Konstruktivismus

Zmiňujeme-li přístupy k procesu vyučování, musíme v práci zmínit i konstruktivismus. Tento přístup vychází z teoretických poznatků kognitivní psychologie a z výsledků výzkumů, jež studovaly u žáka rozvoj takových kognitivních procesů jako jsou usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření prekonceptů, mentálních obrazů atd.⁵⁷

Základním východiskem těchto teorií jsou poznatky a závěry, které formulovali Jean Piaget společně s Gastonem Bachelardem. Dále je tento přístup reprezentován osobnostmi jako byl psycholog Lev Vygotskij, epistemolog Andre Giordan či americký pedagog Joseph Donald Novak.⁵⁸

⁵⁶ CHODĚRA, R., *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2013., ISBN: 978-80-200-2274-5., s. 118

⁵⁷ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P., *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000., ISBN: 80-85783-28-2., s. 20

⁵⁸ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007., ISBN: 978-8085783-73-5., s. 22

Konstruktivismus zdůrazňuje proces konstruování poznatků učícím se subjektem a vyzdvihuje aktivní úlohu žáků při konstruování či vytváření znalostí prostřednictvím vlastního zkoumání, objevování a logického uvažování.⁵⁹

To potvrzují Grecmanová a Urbanovská, kdy dodávají, že všechny teorie označované za konstruktivistické vycházejí z předpokladu, že své poznání si každý jedinec konstruuje sám, na základě vlastní aktivní myšlenkové činnosti. Tyto teorie zdůrazňují nutnost aktivní role žáka v procesu vytváření nových znalostí, důležitost jeho vlastního zkoumání, objevování a logických úvah.⁶⁰

3.2.1 Transmisivní versus konstruktivní pojetí výuky

Transmisivní pojetí výuky patří k nejstarším vůbec. Pro toto pojetí výuky je charakteristické nasazení těch výukových strategií, které zprostředkovávají žákům hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování návyků. Žáci se stávají pasivními příjemci hotových poznatků. Transmisivní vyučování je možné označit za tradiční (klasické).⁶¹

Naproti tomu konstruktivní pojetí výuky je považováno jako snaha o překonání transmisivního vyučování. Porozumění podstatě jevu žáci sami konstruují tím, že pracují s předloženými informacemi i s dosavadními znalostmi a zkušenostmi. Konstrukce poznání je aktivní činnostní proces.⁶²

Většina konstruktivistických didaktik je založena na prekonceptech, což jsou nástroje konstrukce poznání.⁶³ Pedagogický slovník prekoncepty definuje prostřednictvím pojmů: naivní teorie dítěte a žákovo pojetí učiva: dětské chápání a interpretace jevů přírodní a sociální reality, které si dítě vytváří před zahájením školního vzdělávání i v jeho průběhu). Tyto

⁵⁹ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P., *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000., ISBN: 80-85783-28-2., s. 20

⁶⁰ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007., ISBN: 978-8085783-73-5., s. 22

⁶¹ PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009., ISBN: 978-80-210-4834-8., s. 16

⁶² PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009., ISBN: 978-80-210-4834-8., s. 18

⁶³ tamtéž

předchozí znalosti, alternativní koncepce mají převážně zkušenostní a zážitkovou povahu a často jsou emocionálně zabarvené.⁶⁴

3.3 Aktivizační metody ve výuce anglického jazyka

Náplní výuky jazyka, stejně jako náplní kteréhokoliv jiného vyučovaného předmětu obecně je stanovení a následné naplnění cíle. V didaktice cizího jazyka mluvíme konkrétně o plnění jazykového cíle, kdy hlavním cílem výuky je osvojení jazyka na komunikativní úrovni.

R. Choděra v didaktice cizího jazyka uvádí čtyři kompetence, které vedou k plnění konečného jazykového cíle (jiný ráz mají kompetence z hlediska plnění cíle vzdělávacího a výchovného):

- kompetence lingvistická – chápeme ji jako metajazykové povědomí jazyka, jeho interpretaci
- kompetence jazyková (lingvální) – spočívá v nezprostředkovaném povědomí prvků jazykového systému, jde o vědomost „z“ jazyka
- kompetence řečová – jde o správné řešení úkolu recipovat nebo produkovat text ve shodě i s normou cizího jazyka
- kompetence komunikativní – jde i text nejen ve shodě se systémem a normou, nýbrž i s územ platným pro dané komunikativní situace⁶⁵

Vybrat a sestavit repertoár aktivizačních metod pro výuku anglického jazyka je prací velmi vyzývavou, neboť je důležité dbát na to, že každý žák preferuje jiný učební styl a proto je třeba složení třídy dobře znát a skladbu zvolených výukových metod přizpůsobit potřebám třídy, čímž se potvrzuje náročnost přípravy při používání aktivizačních metod ve výuce, protože každá třída a každý žák je jiný.

To potvrzuje Lojová, Vlčková, když řeší otázku toho, jak se cizí jazyk naučit co nejefektivněji? Žádná jednoznačná odpověď na tuto otázku samozřejmě neexistuje, neboť

⁶⁴ MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2003., ISBN: 80-7178-772-8., s. 132

⁶⁵ CHODĚRA, R., *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2013., ISBN: 978-80-200-2274-5., s. 55

někdo dává přednost vizuální prezentaci, někdo dá přednost mluvenému výkladu a jiný aktivitám, při nichž se může třeba hýbat (pohybovou aktivitu upřednostňují zejména žáci nižších ročníků prvního stupně). Někdo má rád hodiny organizované, učí se drilem (například gramatiku) a jiný to považuje za zbytečné a snaží se učivo pochopit a odlišit podstatné od nepodstatného a to následně aplikovat na příkladech.⁶⁶

Uvést a popsat všechny aktivizující metody není pro jejich velkou různorodost a nesčetné modifikace snadné a zároveň to není účelem této práce, proto poskytneme pouze přehled aktivizačních metod dle Maňáka. Ten mezi aktivizační metody řadí:

- metody diskuzní
- heuristické
- situační
- inscenační
- didaktické hry.⁶⁷

Základem aktivizačních metod ve výuce cizích jazyků je tzv. motivační model, který je charakteristický třemi základními znaky:

- konfliktnost – ve významu „háček“/bezkonfliktnost zadání
- přítomnost/nepřítomnost osobního vztahu žáka k zadání
- jazyková přiměřenost/nepřiměřenost zadání,

tyto znaky u žáků vyvolávají motivační tonus, což je pro výuku žádoucí, protože aktivizační metody mají za cíl především rozvíjet motivaci a na ní spočívající tvořivost žáků.⁶⁸

Kromě rozvíjení motivace a tvořivosti žáků, aktivizační metody dále předpokládají:

- střídání frontálních, skupinových a individualizovaných forem práce
- používání tzv. posterů, kde žáci při skupinové práci zapisují svá řešení, která jsou následně rozebírána se zbytkem třídy

⁶⁶ LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011., ISBN: 978-80-7367-876-0., s. 12-13

⁶⁷ MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003., ISBN: 80-7315-039-5., s. 107

⁶⁸ CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999., ISBN: 80-7042-157-6., s. 62-63

- časté používání žákovských pomůcek
- časté používání demonstračních názorných pomůcek
- vytváření partnerského prostředí.⁶⁹

Choděra a Ries dále dle zkušeností se zaváděním aktivizačních metod do výuky upozorňují na mimořádnou náročnost na zajišťování příslušných materiálních prostředků, dále pak na psycho-fyzickou kondici učitele. Dále upozorňují na závislost na všeobecném pedagogickém nadání a temperamentu učitele.⁷⁰

3.3.1 Cíle cizojazyčného vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Dle RVP ZV je cílem jazykové výuky rozvoj klíčových kompetencí žáků, nikoliv výuka gramatiky, slovní zásoby a bezduchá reprodukce učebnicových textů. Právě rozvoj klíčových kompetencí je základem pro kvalitní vzdělávání.⁷¹

Klíčové kompetence chápeme jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jedná se o kompetence:

- k učení
- k řešení problémů
- komunikativní
- sociální
- personální
- občanské
- pracovní⁷²

⁶⁹ CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999., ISBN: 80-7042-157-6., s. 63

⁷⁰ CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999., ISBN: 80-7042-157-6., s. 66

⁷¹ *Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový*. In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/955/rozvoj-klicovych-kompetenci-ve-vyuce-cizihojazyka-je-opravdu-klicovy.html>

⁷² GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007., ISBN: 978-8085783-73-5., s. 7

Pro tuto práci je důležitý vzdělávací obor Cizí jazyk, který je realizován ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato oblast je zcela jistě nedílnou součástí vzdělávacího procesu a je zaměřena zejména na rozvoj komunikačních kompetencí, protože: „vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“⁷³

RVP ZV formuluje cílové zaměření vzdělávací oblasti Cizí jazyk k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že žáka vede k:

- pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství
- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.⁷⁴

⁷³ RVP ZV (<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>)

⁷⁴ *Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace*. In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>

Z analýzy klíčových kompetencí pro první a druhý stupeň ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace – Cizí jazyk je zřejmé, že k naplnění těchto kompetencí lze dosáhnout i pomocí využití aktivizačních metod.

Konečným cílem vzdělávání v cizím jazyce na základní škole je podle RVP ZV dosažení úrovně A1 (pro pátý ročník) a A2 (pro devátý ročník) podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.⁷⁵

3.4 Faktory ovlivňující výběr metod

V této kapitole uvádíme faktory, které mohou ovlivnit výběr metod do výuky. Jedná se o faktory jak ze strany učitele, kam řadíme například pregraduální přípravu, tak ze strany žáka, kdy řešíme styl a strategie učení.

3.4.1 Pregraduální příprava učitele anglického jazyka

V tomto bodě se zabýváme pregraduální přípravou budoucích učitelů anglického jazyka. Vycházíme například z článku od Hanušové - Pregraduální příprava učitelů anglického jazyka a také používáme data ze zprávy České školní inspekce – Tematická zpráva – rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2018/2019.

Na úvod je důležité říci, že pregraduální příprava se liší v závislosti na jednotlivých programech a neexistuje společný rámec pro všechny studenty. Dle Hanušové je největším problémem izolovanost vědních disciplín bez návaznosti na přípravu budoucích učitelů jazyka, kdy v zahraničí je to zcela běžné.⁷⁶

Touto problematikou se mimo jiné zabývá i nezávislá studentská iniciativa Otevřeno, která byla založena v roce 2015. Její členové naráží na současný vzdělávací systém na pedagogických vysokých školách.

⁷⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. In: MŠMT [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

⁷⁶ Hanušová, S., *Pregraduální příprava učitelů anglického jazyka na fakultách vysokých škol v ČR*. In: *Pedagogická orientace* [online]. [cit.2020-03-18]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6705/6185>

„Pedagogická fakulta by měla připravovat budoucí učitele. Té opravdové přípravě na učitelství tam však není věnováno příliš mnoho pozornosti. Studium na pedagogické fakultě probíhá zpravidla tak, že máte dva aprobační obory, v rámci nich spoustu předmětů a pak tam je mimochodem ještě nějaký učitelství základ – často pochybné kvality ve formě masové přednášky pro 600 lidí. Tam slyšíme nějaké teoretické koncepty, které by třeba mohly být zajímavé, kdyby je někdo dokázal propojit s praxí.“⁷⁷ V praxi to tedy vede k tomu, že student si osvojí teoretické přístupy, avšak frontální výuka na přednáškách a minimální aktivizace nevedou k žádné další motivaci. Východiskem z této situace je podle Čakloše zavedení reflektivních seminářů, které mohou budoucím učitelům pomoci. Časová dotace na praxe se neustále zvyšuje, což je dobře. Důležité je ale umět s nabytými zkušenostmi pracovat. Studenti se na těchto seminářích baví o tom co zažili, jak to mohli udělat lépe a tyto zkušenosti pod vedením lektora propojují s teoretickým poznáním. Což je vlastně příklad toho, jak učení funguje – zkušenosti, následné zažití zkušeností, reflektování, podělení se o zkušenosti s ostatními.⁷⁸

Důležitým vzdělávacím cílem je propojenost a gradace přípravného a dalšího vzdělávání učitelů. Potenciál podpory profesního rozvoje učitelů ve vazbě na zkvalitňování výuky zůstává nedoceněn. V učitelství přípravě postupně a spíše pomalu dochází k posilování výše zmiňovaných reflektovaných pedagogických praxí. (Dle výsledku fakulního výzkumu vnímají samotní studenti tyto změny jako posun k lepšímu⁷⁹).

Jak zpráva ČŠI zmiňuje, stále se vyskytuje několik procent učitelů jazyka bez potřebné specializace (konkrétně v jedné třetině dotazovaných škol ředitelé uvedli, že podíl učitelů s předmětovou specializací pro výuku anglického jazyka je nižší než polovina všech daných učitelů⁸⁰), což vede k dalšímu aktuálnímu problému, a tím je ten, že absolventi dávají přednost atraktivnějším pozicím než práci ve školství. „Rezervy dále existují zejména v oblastech utváření vzájemných vazeb v procesech výuky a učení, ve využití rozšiřujících autentických cizojazyčných materiálů, interaktivních médií a ICT, v uplatňování metod individualizovaného

⁷⁷ *Co říká Tomáš Čakloš o pedagogických fakultách.* In: Učitelství listy [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2017/01/co-rika-tomas-caklos-o-pedagogickych.html>

⁷⁸ *tamtéž*

⁷⁹ *Martina Fojtů: Změny na pedagogické fakultě ukazují cestu, jak zajistit lepší učitele.* In: Učitelství listy [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2018/06/martina-fojtu-zmeny-na-pedagogicke.html>

⁸⁰ *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017.* In: Česká školní inspekce [online]. [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/0806b65c-19c4-40e4-b8c0-abd335308886/TZ-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-v-ZS-a-SS-2016-2017.pdf>

a diferencovaného přístupu k žákům a v posilování potřeby žáka k aktivnímu používání cizího jazyka.“⁸¹

Učitelům je nabízena bohatá škála online podpory pro zlepšení a zatraktivnění výuky jazyka. Je mnoho projektů, do kterých se učitelé mohou zapojit a jejichž pomoc mohou využít při výuce a také slouží ke zvyšování úrovně výuky jazyka, na což jsou v současné době kladeny snad největší požadavky.

Sledovat nejnovější trendy pro výuku považujeme za jakýsi základní pilíř pro profesní rozvoj každého učitele a v rámci výuky jazyků je tato potřeba snad ještě vyšší vzhledem k tomu, že je jazyk živé médium a neustále se vyvíjí, obohacuje, prostě mění.⁸²

Jedním z projektů je například projekt DOTS: Developing online teaching skills. Jedná se o projekt pod záštitou Evropského centra moderních jazyků, který je zaměřen zejména na využití výukových online technologií. Učitelům jsou zdarma nabízeny online nástroje a kromě digitální techniky není potřebné žádné další vybavení.

Pro další vzdělávání pedagogických pracovníků existuje celá řada vzdělávacích institucí, které nabízejí širokou škálu kurzů, školení a seminářů. Je tedy pouze na daném učiteli, zda chce jít s dobou a neustále se vzdělávat – což je při výuce jazyka žádoucí a všeobecně při výběru profese učitele je bráno za automatické, že se bude chtít i nadále vzdělávat v nejnovějších trendech v oblastech výuky a vzdělávání.

3.4.2 Styly učení ve výuce cizímu jazyku

Ve stylech učení se cizímu jazyku se odráží celostnost a konzistentnost psychického fungování člověka, která se promítá do jeho chování, myšlení, citění v situacích učení se a řešení problémů. Zdůrazňují individualitu, proto každý žák reaguje na učební kontext svým specifickým způsobem. Styly učení fungují jako povědomé nebo nevědomé tendence určitým způsobem zpracovávat informace. Lze je považovat za relativně stálé charakteristiky člověka,

⁸¹ tamtéž

⁸² *Tipy pro další vzdělávání a moderní výuku jazyků*. In: Národní ústav vzdělávání [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/tipy-pro-dalsi-vzdelavani>

kteře určují stabilitu chování při učení a řešení úloh, při vnímání a při zpracování podnětů, jimž se věnuje pozornost.⁸³

Faktory ovlivňující styl učení jsou determinovány biologickými, psychickými i sociálními činiteli:

- vrozenými dispozicemi – za vrozené dispozice považujeme fyziologické a neuropsychické mechanismy, které nepodléhají vlivům prostředí. Patří sem například: impulzivnost, dominance mozkových hemisfér, kognitivní procesy či rozdíl mezi pohlavími.
- vlivem vnitřních činitelů – to znamená faktorů, které ovlivňují styly učení a pro tuto práci důležitý – věk, dále pak motivace, momentální psychické stavy, předchozí zkušenosti.
- vlivem vnějšího prostředí – těmto vlivům nejvíce podléhají ty styly učení, kde převládají afektivní a osobnostní složky. Dalo by se říci, že styl učení může být vázaný na určité prostředí, obsah učebních úloh či určitého učitele. Patří sem hlavně pedagogické podmínky:
 - koncepce výuky: tradiční, audiolingvální, komunikační
 - učivo: charakter, náročnost, rozsah
 - podmínky k učení: místo, čas, pomůcky
 - učitel a jeho vyučovací styl: učitel rozvíjí systematičnost a organizovanost a styly učení, na jejichž základě žák rozvíjí příslušně pracovní návyky a učební strategie
 - způsob zkoušení a hodnocení
 - sociální situace⁸⁴
 -

3.4.3 Strategie učení ve výuce cizího jazyka

Mluvíme-li o strategiích učení ve výuce jazyka, jedná se o vědomé a záměrné postupy, které používáme, abychom si usnadnili získávání, zapamatování, zpracování, vybavení a aplikaci různých informací či jazykových poznatků. Tato oblast zahrnuje mnoho dílčích postupů, což odpovídá komplexnosti procesu učení. Strategie učení se cizímu jazyku jsou

⁸³ LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011., ISBN: 978-80-7367-876-0., s. 23-26

⁸⁴ LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011., ISBN: 978-80-7367-876-0., s. 28-30

základní složkou strategické kompetence, která představuje jednu z částí komunikační kompetence, kdy komunikační kompetence je právě cílem učení se cizímu jazyku.⁸⁵

Osvojení vhodných strategií učení je v současných kurikulárních dokumentech stanoveno jako jeden z hlavních cílů základního (i středoškolského) vzdělávání.

Strategie jsou součástí cílů jazykového vzdělávání a jsou uvedeny ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky Rady Evropy. Je tedy nezbytné tyto strategie systematicky a dlouhodobě rozvíjet.⁸⁶

V zahraničí se zavedl termín žákovské strategie (learner strategies), který obsahuje veškeré strategie používané žákem. Viz. následující schéma⁸⁷:



Obrázek 1.: Schéma vztahů žákovských strategií, strategií učení a strategií používání jazyka
LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*; upraveno autorem.

Zjednodušeně řečeno, strategie učení chápeme jako naučené nebo vytvořené projevy chování, konkrétně tedy metody a postupy, jak člověk přistupuje k učební úloze. Při vytváření strategií hraje kromě vnitřních dispozicí roli také prostředí a hlavně učitel. Proto je při výuce

⁸⁵ LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011., ISBN: 978-80-7367-876-0., s. 108-109

⁸⁶ LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011., ISBN: 978-80-7367-876-0., s. 109

⁸⁷ LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011., ISBN: 978-80-7367-876-0., s. 121

jazyka dbáno na to, učit se efektivně, tedy vytvářet vhodné učební strategie už od nejmladšího věku, což tvoří základní předpoklad pro efektivní učení se.⁸⁸

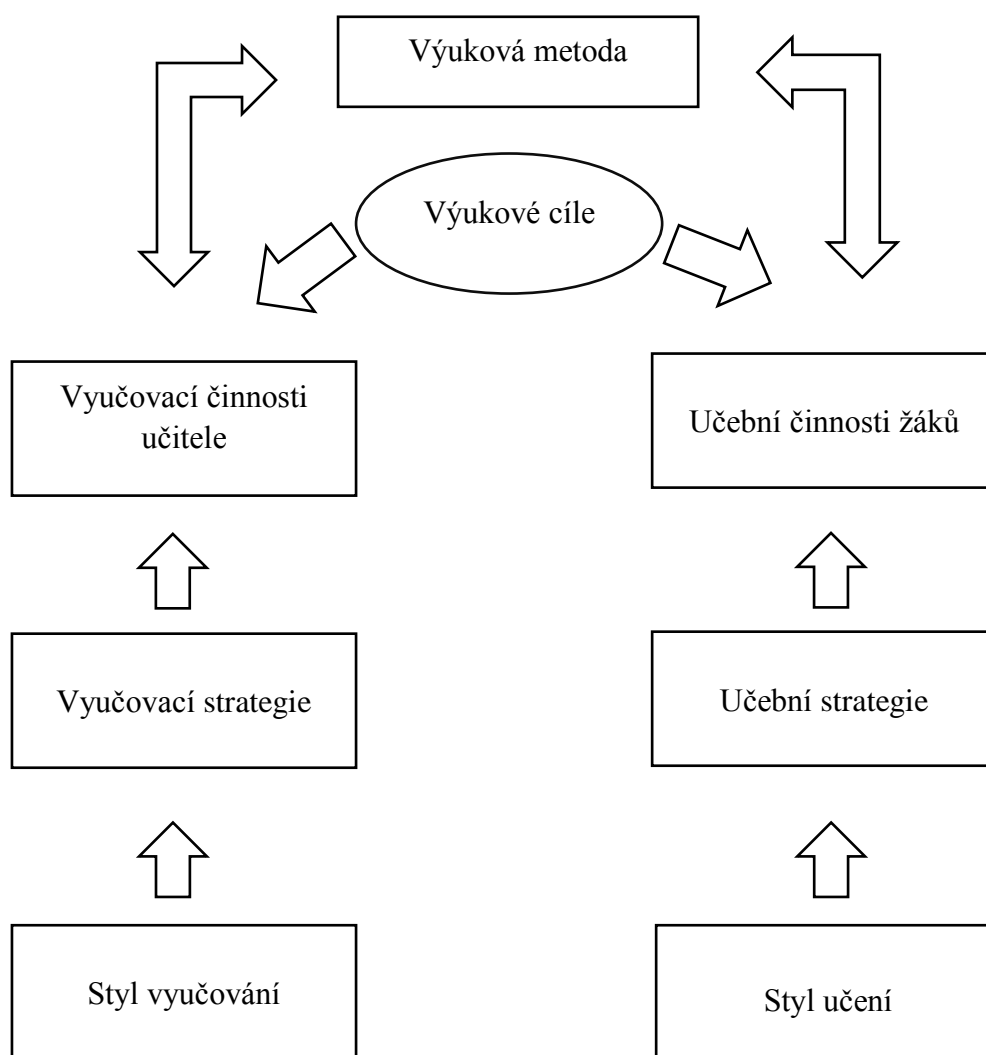
Faktory ovlivňující strategie učení se cizímu jazyku:

- Pohlaví – je dokázáno, že ženy používají podstatně vyšší míru používání strategií než muži. Avšak muži předčí ženy v používání konkrétní strategie. Genderové rozdíly se jeví jako kulturně vázané. Ve výzkumu českých žáků z roku 2010 se dívky a chlapci v pátém ročníku lišili v míře používání 14 z 29 strategií a z toho pouze 3 strategie volili více chlapci – sledování filmů v cizím jazyce, hraní her v angličtině na počítači a vyhledávání informací na internetu.
- Osobnostní charakteristiky a předpoklady, včetně nadání a inteligence.
- Postoje přesvědčení mají také zásadní vliv na procesu učení se nejen cizího jazyka, ale učení obecně. Negativní postoje a předsudky často zapřičiňují slabé používání strategií
- Motivace – hraje klíčovou roli při učení se cizímu jazyku. Motivovanější žáci mají tendenci používat více vhodných strategií.
- Úzkost a strach – jde o tzv. jazykovou úzkost, tedy obavu, když situace vyžaduje použití cizího jazyka, který jedinec plně neovládá. Nejčastěji se objevuje při mluvení a poslechu nebo při srovnávání se s ostatními.
- Sociokulturní příslušenství – některé kultury podporují používání konkrétních strategií
- Vliv mateřského jazyka – jedinec aplikuje své postupy z mateřského jazyka na cizí jazyk.
- Prostředí – v přirozeném prostředí se výrazněji ukazují strategie spolupráce, ve školním prostředí jsou to strategie formálnější strategie učení.
- Kurikulum – kurikulární dokumenty včetně Společného referenčního rámce pro jazyky pracují se strategiemi učení jako cíli vzdělávání.
- Učebnice – používání strategií je ovlivňováno preferovanými typy učebních úloh a jejich strukturou a celkovým pojetím učebnice.
- Sociální klima třídy, interakce ve třídě – nejvýrazněji se projevuje u dovednosti mluvení.⁸⁹

⁸⁸ LOJOVÁ, G., STRAKOVÁ, Z., *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2012., ISBN: 978-80-223-3315-3., s. 121

⁸⁹ LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011., ISBN: 978-80-7367-876-0., s. 136-147

Z následujícího schématu je patrné, že styl vyučování má dynamizující funkci při projektování a realizaci výuky. To ovlivňuje volbu vyučovacích strategií i vyučovací činnosti učitele. Stejnou funkci plní i styl učení, protože dynamizuje žakovou volbu vlastních učebních strategií a jeho učební činnosti.⁹⁰



Obrázek 2: Schéma vztahů mezi výukovou metodou – strategií učení a vyučováním a stylem učení a vyučováním
 MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003., ISBN: 80-7315-039-5., s. 31

⁹⁰ MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003., ISBN: 80-7315-039-5., s. 31

4 Operacionalizace pojmu psycholingvistika a její význam ve výuce anglického jazyka

4.1 Psycholingvistika

Psycholingvistika je vědní obor relativně mladý, který se formoval postupně od 50. let 20. století. Je to široký interdisciplinární obor zaměřený na otázky jazyka a myšlení. Je úzce spjatý s psychologíí či sociologíí ale hlavně s lingvistikou.⁹¹

Pro tento obor neexistuje jednotná a závazná definice. Od jejího vzniku procházela psycholingvistika zásadními změnami paradigmatu.

Fernándezová a Cairnssová psycholingvistiku charakterizují primárně jako subdisciplínu psychologie a lingvistiky, která je spřízněna s vývojovou a kognitivní psychologíí, neurolingvistikou a fonetikou. Cílem psycholingvistiky je pochopit, jak si lidé osvojují jazyk, jak ho užívají k mluvení a k vzájemnému porozumění a jak je jazyk samotný reprezentován a zpracováván v mozku.⁹²

Z hlediska povahy a zaměřenosti práce nás zajímá psycholingvistika v oblasti osvojování si jazyka, právě osvojování si jazyka je důležitou součástí psycholingvistiky. Konkrétně nás však zajímá osvojování si druhého neboli cizího jazyka.

4.2 Osvojování si cizího jazyka

Osvojování cizích jazyků patřilo vždy k podstatným charakteristikám lidské vzdělanosti od antiky až po současnost.

Odborníci však stále řeší otázky typu: kdy je nejlepší začít s učením cizího jazyka? Jak často by se měl jazyk vyučovat? Jaké metody jsou v daném věku pro výuku vhodné? Má vliv rychlost osvojení si mateřského jazyka na osvojování jazyka cizího? Na tyto a mnohé další

⁹¹ NEBESKÁ, I., *Psycholingvistika*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny [online]. [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PSYCHOLINGVISTIKA>

⁹² FERNÁNDEZOVÁ, E., CAIRSOVÁ SMITHOVÁ, H., *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum, 2014., ISBN: 978-80-246-2435-8., s. 15

otázky se neustále snaží nacházet odpovědi experti v tomto oboru. Jmenovitě například Krashen, Carroll, Vorwega, Rickheit, Strohner, Ellis, Lojová.⁹³

Osvojování si cizího jazyka (angl. Second language acquisition) se spontánně realizuje od nejranějšího věku dítěte prostřednictvím komunikace s rodiči, vrstevníky, pedagogy na základě vrozených mechanismů. Tento termín je nejvíce spojován se jménem Krashena, který tyto procesy dělí na podvědomé osvojování si a vědomé učení se. Tyto dva termíny jsou vzájemně propojené a osvojování si Krashen charakterizuje jako: „podvědomý proces, při kterém se jazyk osvojuje v přirozeném prostředí, vychází z potřeby komunikovat, realizuje se bez formální instruktáže.“⁹⁴

Na osvojování se podílí také nevědomé procesy, což znamená, že stopy událostí, které se udály ještě předtím, než jsme disponovali jazykem v raném dětství a to prostřednictvím pozornosti, vnímání a paměti. Děti přistupují k vnímání jazyka pomocí základních vjemových schopností. V raném dětství je nevědomí relativně nepřístupné ke vědomí, kdežto v době dospívání je nevědomí asimilované do vědomí.⁹⁵ Ranné dětství a následně přechod do pubertálního období jsou stěžejní fáze věku pro tuto práci, protože zkoumáme využití aktivizačních metod s ohledem na věk žáka a je pro nás důležitý první stupeň – tedy rané dětství a druhý stupeň, kde se děti dostávají do období dospívání.

Za důležité determinanty pro osvojování si cizího jazyka pro tuto práci považujeme následující:

- Kognitivní determinanty: vnímání, myšlení, řeč, paměť
- Neurolingvistické determinanty: vývin mozkových jazykových oblastí
- Intrapersonální determinanty: vlohy a předpoklady
- Faktografické determinanty: věk

V následující kapitole některé determinanty popíšeme blíže, v závislosti na dvou věkových obdobích, konkrétně mladší školní věk a starší školní věk. Tato věková období jsou pro tuto práci stěžejní. Zajímá nás, zda učitel přizpůsobuje výběr výukových metod právě v závislosti na věku. V kapitole se pokusíme v jednotlivých determinantech najít rozdíly či

⁹³ STRANOVSKÁ, E., *Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011., ISBN: 978-80-7392-181-1., s. 11

⁹⁴ STRANOVSKÁ, E., *Determinanty osvojovania si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011., ISBN: 978-80-7392-181-1., s. 12

⁹⁵ tamtéž

zvláštnosti daného období, které by měli učitelé při výuce cizího jazyka brát v potaz či se na ně soustředit, zejména mluvíme-li o zavádění aktivizačních metod do výuky.

Zabýváme se žáky 1. a 2. stupně základní školy, mísí se nám tedy dvě vývojová období, kterými jsou mladší školní věk a období dospívání, pubescence či starší školní věk. Autoři vývojové psychologie se v rozlišování období školního věku mírně různí, nabízíme proto jednotlivá rozdělení dle autorů:

Matějček rozděluje období školního věku na tři části:

- mladší školní věk (období 6 – 8 let)
- střední školní věk (zhruba mezi 9. – 12. rokem dítěte)
- starší školní věk (jež se kryje s pubescencí).⁹⁶

Vágnerová rozděluje školní věk na tři dílčí fáze:

- raný školní věk (trvá od nástupu do školy, tj. asi od 6 – 7 let do 8 – 9 let)
- střední školní věk (od 8 – 9 let do 11 – 12 let)
- starší školní věk (od 11 - 12 let přibližně do 15 let).⁹⁷

A dále například Čačka dělí období školního věku na:

- dětství a prepubertu (7 - 12 let)
- pubertu (13 - 15 let).⁹⁸

Pro tuto práci zvolíme rozdělení školního věku dle Vágnerové a Matějčka, kteří se ve výkladu téměř shodují. Hovoříme tedy o mladším školním věku a starším školním věku.

Výše zmiňované jednotlivé determinanty, důležité pro osvojování si cizího jazyka budeme popisovat pro fázi mladšího školního věku a staršího školního věku. Toto rozdělení odpovídá

⁹⁶ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN: 80-7169-195-X, s. 115

⁹⁷ VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, ISBN: 80-7178-308-0, s. 148.

⁹⁸ ČAČKA, O., *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Brno: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0, s. 11

věku žáků ve 3. ročnících, kdy se začíná s povinnou výukou anglického jazyka a věku žáků druhého stupně.

4.2.1 Vnímání

V období mladšího školního věku u dětí ještě není zcela rozvinuté abstraktní myšlení a hlavním zdrojem jejich poznávání je smyslové vnímání. Na začátku období stále převládá globální či holistické vnímání a to v důsledku předpokládané dominance pravé mozkové hemisféry. Až ke konci období se postupně rozvíjí analytické vnímání, které se projevuje ve schopnosti vnímat detaily a části celku. Tato charakteristika je důležitá nejen pro čtení a psaní, ale i pro výuku anglického jazyka. Žáci si v tomto období totiž pamatují celé věty či fráze a analogicky je používají v různých kontextech. Nepřekládají jednotlivá slova, fráze nebo věty a nerozlišují gramatické jevy. Vnímají je jako funkční celky, které používají v určitých situacích, přičemž testují hypotézy, jak jazyk funguje.⁹⁹

Žákům nevadí nelogičnost, gramatické výjimky – neregistrují je. Nevytváří si logicko-analytické spojení jako žáci starší. Dokáží intuitivně využívat schopnost odhadovat význam z kontextu a mají přirozený instinkt postřehnout význam toho, co vnímají, přičemž využívají vlastních každodenních zkušeností a poznatků.¹⁰⁰

V tomto období stále sehrává podstatnou úlohu sluchové vnímání, tedy schopnost učit se z mluveného slova, což je vlastně zpočátku učení se jazyka jediný zdroj inputu, proto je důležité poskytovat žákům přiměřený dostatek jazykových podnětů.¹⁰¹

Vnímání ve starším školním věku, tedy zhruba kolem 13. roku se postupně vyrovnává vnímání dospělého člověka. Spojuje se se záměrnou pozorností a tím odstraňuje nesoustavnost. Mnohé výzkumy ukazují, že po 13. roku schopnost analýzy skutečných nebo znázorněných situací má význam zejména při vnímání sociálních situací, rozlišování řečových aktů a komunikačních způsobů. Rozvíjí se vnímání kritiky a odlišnosti, proto je pro výuku jazyka

⁹⁹ LOJOVÁ, G., STRAKOVÁ, Z., *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. ISBN: 978-80-223-3315-3, s. 83

¹⁰⁰ tamtéž

¹⁰¹ LOJOVÁ, G., STRAKOVÁ, Z., *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. ISBN: 978-80-223-3315-3, s. 85

důležité vybírat takové aktivity, které podpoří rozhodování, rozlišování, analyzování a syntetizování lingvistických jevů, stejně jako je důležité osvojování kulturních specifík a vnímání specifík cizího jazyka.¹⁰²

4.2.2 Myšlení

Jak jsme uvedli výše, hlavním zdrojem pro získávání informací v mladším školním věku je smyslové vnímání a učení se pomocí zážitků a prožitků.

Dle Piagetovy teorie má žák na prvním stupni rozvinuté konkrétně-operační myšlení, tudíž je schopný přemýšlet v pojmech, ale jen konkrétních. Abstraktní myšlení se rozvíjí až ke konci tohoto vývinového stádia.¹⁰³

Při výuce angličtiny na prvním stupni by tedy měly dominovat aktivity, které jsou propojitelné s konkrétními situacemi, které žáci prožívají. Mělo by se využívat smyslů, smyslových podnětů a fyzické aktivity, protože prostřednictvím těchto činností si osvojují předpoklady pro osvojení jazyka. V tomto případě se aktivizační metody jeví jako výborný zdroj metod výuky.

To potvrzuje i Piagetova teorie o vývinu schopnosti myšlení a uvažování, který tvrdí, že v mladším školním věku by měl učitel pracovat s hračkami, jednoduchými písňemi a básničkami, které mají názorný charakter a je dobré zapojit i senzomotoriku.¹⁰⁴

Ve starším školním věku se podle Piagetovy teorie vývoje dětského myšlení nejvíce rozvíjí tzv. stádium formálních operací. Rozvíjí se tvořivé řešení problémů a abstraktní myšlení. Žák potřebuje řešit úlohy, které mají tvořivý charakter, které vyžadují logické uvažování a řešení problémů, jejich analýzou a syntézou. Dobré je také řešení různých projektů a jejich prezentace jak ve skupině, tak individuální. Je také dobré diskutovat o aktuálních tématech, při kterých učitel pracuje se slovní zásobou, gramatikou či reáliemi.¹⁰⁵

¹⁰² STRANOVSKÁ, E., *Psycholingvistika: determinanty osvojujú si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011, ISBN: 978-80-7392-181-1. s. 63-64

¹⁰³ LOJOVÁ, G., STRAKOVÁ, Z., *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. ISBN: 978-80-223-3315-3, s. 88

¹⁰⁴ STRANOVSKÁ, E., *Psycholingvistika: determinanty osvojujú si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011, ISBN: 978-80-7392-181-1. s. 88

¹⁰⁵ STRANOVSKÁ, E., *Psycholingvistika: determinanty osvojujú si a učenia sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011, ISBN: 978-80-7392-181-1. s. 88 - 89

4.2.3 Řeč

Existuje mnoho odborníků v oblasti lingvistiky, vývojové psychologie a zvláště pak psycholingvistiky, kteří stále hledají odpovědi na otázky, zda-li má osvojování si mateřského jazyka vliv na osvojení si a učení se jazyka druhého, cizího. Většina výzkumů se však zaměřuje na osvojování si druhého jazyka v přirozeném prostředí, nikoliv ve škole, proto relevantnost výsledků těchto výzkumů je pro tuto práci neplnohodnotná.

Je dokázáno, že zákonitosti vývinu mateřského jazyka ve výrazné míře ovlivňují proces učení se cizího jazyka. Touto složitou problematikou se zabývají odborníci po celém světě, jmenovitě například Ellis, Hinkel, Nikolov, Djugonovič.¹⁰⁶

Při učení se cizího jazyka odborníci upozorňují na důležitý termín, kterým je jazyková zralost. Tento termín je určován hlavně vnitřními dispozicemi dítěte, protože ovládnutí mateřského jazyka determinuje schopnost osvojovat si další jazyk. Dále k těmto dispozicím patří jazykové nadání a výchovné prostředí ve kterém dítě vyrůstá. Všeobecně by se dalo říci, že celková jazyková zralost se projevuje přiměřeně vytvořeným systémem jazyka mateřského a schopnostmi používat tento jazyk v komunikaci.¹⁰⁷

Na důležitost vlivu mateřského jazyka upozorňuje i Choděra, který tento vliv považuje za „nonkauzální záležitost“ či postulát, který chápeme jako jeden z nutných vztahů mezi prostředky a cíli. Má-li být vyučování učitele a učení žáka úspěšné, musí být respektován vliv mateřského jazyka, musí se opírat o orální základ a preferovat řečovou praxi před jazykovou teorií.¹⁰⁸

V šesti letech jsou děti jazykově zralé na učení se cizího jazyka. Mají relativně rozvinutou a stabilizovanou vnitřní reprezentaci systému mateřského jazyka, což vytváří ideální předpoklady pro vytváření dalšího systému. Je možné, že některé řečové funkce ještě nejsou úplně vyvinuté, postupně se však vyvíjí v souladu s kognitivním dozráváním. Je proto důležité si uvědomit, že funkce, které nemá dítě dostatečně vyvinuté v mateřském jazyce, není možné očekávat v jazyce cizím – mluvíme konkrétně například o souvislém vyjadřování, vyjadřování vlastních pocitů.

¹⁰⁶ LOJOVÁ, G., STRAKOVÁ, Z., *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. ISBN: 978-80-223-3315-3, s. 90

¹⁰⁷ tamtéž

¹⁰⁸ CHODĚRA, R., *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5., s. 63

Vstupem do školy se rozrůstá aktivní i pasivní slovní zásoba v mateřském jazyce. Proto se ve výuce jazyka cizího doporučuje pracovat s pojmy, které mají žáci relativně ustálené a zautomatizované právě v mateřském jazyce a nemusí si je znovu utvářet v jazyce cizím. Stejně jako v mateřském jazyce i v angličtině si žáci nejprve osvojují pojmy v hierarchii od nejobecnějšího či základního až po pojmy konkrétní a specifické. Žáci mladšího školního věku si dokáží osvojovat konkrétní pojmy ze svého prostředí a až ve starším školním věku jsou schopni chápat a používat abstraktní pojmy a různá funkční slova jako příslovce, spojky a jiné. Opět, stejně jako v mateřském jazyce se i v cizím jazyce nejprve rozvíjí pasivní slovní zásoba, která se postupně přetváří na aktivní slovní zásobu. V praxi to znamená, že žáci rozumějí více, než dokážou vyjádřit. Opakovaným vnímáním daných slov a frází v různých kontextech si žáci sami uvědomují jejich význam a funkci a následně je sami dokáží používat. V raných stádiích učení se cizímu jazyku nemůžeme od žáků mladšího školního věku očekávat samostatné vyprávění například o vlastních zážitcích, naopak žáci staršího školního věku by tohoto vyprávění měli být schopni. Měli by být schopni převyprávět text vlastními slovy.¹⁰⁹

Pro dosažení úspěšné komunikace v anglickém jazyce tedy žáci začínají neustálým opakováním, modifikováním ustálených frází a slovních spojení, vzorových vět a dialogů. Je potřeba mnoho procvičování a automatizace. Následně jsou pak žáci schopni mluvit přirozeněji a nahromadí si slovní zásobu na již osvojené výrazy. Úspěšná komunikace nejen v angličtině ale v cizím jazyce obecně je proces velmi dlouhodobý a v rámci vzdělávání na základní škole se vytvářejí pouze základy pro úspěšnou komunikaci.

Ke skutečné komunikaci dochází v momentě, kdy je žák schopen v angličtině i myslet. Aby k této situaci došlo, je potřeba vytvářet ve výuce přirozené komunikační situace a volit vhodné vyučovací aktivity a metody, aby žáci vnímali jazyk jako prostředek komunikace a pocítili potřebu používat jazyk jako prostředek komunikace. Současně při tom pocítují uspokojení z dosažení úspěchu („Dokážu to říct anglicky!“), který je motivuje v tom, učit se jazyk dál.¹¹⁰

¹⁰⁹ LOJOVÁ, G., STRAKOVÁ, Z., *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. ISBN: 978-80-223-3315-3, s. 91-93

¹¹⁰ LOJOVÁ, G., STRAKOVÁ, Z., *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Univerzita Komenského v Bratislave, 2012. ISBN: 978-80-223-3315-3, s. 94

4.2.4 Věk

Proměnná věku je důležitou součástí této práce. Také patří k jednomu ze základních činitelů, které podmiňují způsob, jakým si jednotlivec cizí jazyk osvojuje.

Věk patří k nejčastěji diskutované problematice napříč odborníky z oboru psycholingvistiky, kteří pomocí výzkumů ověřují hypotézu kritického období. Podle této hypotézy je schopnost naučit se cizí jazyk závislá na věku a je založená na tvrzení, že existuje pevné rozpětí roků, kdy se uskutečňuje učení jazyka přirozeně a bez námahy. Tato hypotéza byla navržena montrealským neurologem Penfieldem a jeho spoluautorem Robertsonem v roce 1959.¹¹¹

Lennenberg, který zpopularizoval hypotézu kritického období v roce 1967, tvrdil, že nejzásadnější období pro osvojení si jazyka je období mezi 3 – 5 rokem života. Od té doby bylo zrealizováno velké množství výzkumných studií, které se tuto teorii snažili potvrdit nebo vyvrátit. Většina z nich byla zaměřena na výslovnost a poukázala vliv hypotézy kritického období na výslovnost dětí, které se začaly učit cizí jazyk před pubertou. Žáci, kteří s výukou jazyka začínali až po pubertě nedosáhli přirozené cizojazyčné výslovnosti a nebyli se schopni zbavit přízvuku mateřského jazyka. Naopak rovnocenné výsledky prokázala studie Birdsona v roce 2002. Žáci s angličtinou jako mateřským jazykem a žáci, kteří se ji učili měli výsledky stejné.¹¹²

Podle slov Závodyové (rok 2010) je obtížné generalizovat jasné stanovisko, neboť odborníci obohacují své teze o empirické poznatky a závěry plynoucí z jejich výzkumů jsou nesourodé. Vztah mezi věkem a domnělou úspěšností v osvojování si cizího jazyka je proto stále předmětem spekulací.¹¹³ Nedokážeme tedy konkrétně říci, kdy je učení jazyka nejefektivnější a kdy začít.

Vědecké teorie osvojování si a učení se cizího jazyka se dělí na dva tábory:

- teorie osvojování si cizího jazyka od raného dětství neboli v brzkém věku
- teorie učení se cizímu jazyku po pubertě neboli v pozdějším věku

¹¹¹ STRANOVSKÁ, E., *Psycholingvistika: determinanty osvojení si a učení sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011, ISBN: 978-80-7392-181-1. s. 185

¹¹² STRANOVSKÁ, E., *Psycholingvistika: determinanty osvojení si a učení sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011, ISBN: 978-80-7392-181-1. s. 186

¹¹³ BALOUNOVÁ, R. *K obecným principům osvojování cizího jazyka dítětem*. České Budějovice, 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra slovanských jazyků a literatur

4.2.4.1 Osvojování si cizího jazyka od raného dětství

Jak je uvedeno výše, toto období vychází z hypotézy kritického období. Odborníci zastávají názor, že mladší žáci si dokáží jazyk osvojit přirozeněji. Lojová například tvrdí, že nejideálnější věk pro začátek výuky cizího jazyka je předškolní věk, konkrétně čtvrtý rok dítěte. Toto období je důležité z hlediska vnímání melodie a jiných prozodických vlastností jazyka.¹¹⁴

Existuje mnoho teorií a výzkumů, jejichž společným jmenovatelem je předpoklad existence kritického období. Tyto výzkumy se krom tohoto období zabývají plasticitou mozku, neuronální zralostí, rychlostí učení apod.

Z velkého množství těchto výzkumů zmiňujeme například Johnosonovou a Newportovou (1989), které považují za důležité období kolem sedmého roku dítěte, kdy dítě zvládá nový jazyk lehce a rychle a po tomto roce tato schopnost údajně klesá. Toto mínění ovšem vyvrátil Birdsong v roce 2002, který zjistil, že jednotlivec je schopný se lehce a rychle naučit jazyk i po 17 roce a společně s Molisovou nepodpořili zevšeobecňování teorie Johnonové a Newportové, že všichni, kdo se anglický jazyk učí postupují stejným tempem bez ohledu na to, jaký je jejich mateřský jazyk. Titone považuje za přiměřený věk pro osvojování si cizího jazyka věk kolem čtvrtého roku dítěte a opírá se o to, že by dítě mělo již mít zvládnuté základy jazyka. Za „nejplodnější“ a nejpřirozenější období pro výuku jazyka považuje období mezi čtvrtým a osmým rokem. Lojová tento názor podporuje a začátek cizojazyčného vzdělávání doporučuje zařadit již do předškolního vzdělávání.¹¹⁵

4.2.4.2 Učení se cizímu jazyku po pubertě neboli v pozdějším věku

Tyto teorie popírají existenci kritického období. Dle slov Závodyové není osvojování si jazyka v dřívějším věku přirozenější a rychleji probíhající.¹¹⁶

¹¹⁴ STRANOVSKÁ, E., *Psycholingvistika: determinanty osvojení si a učení sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011, ISBN: 978-80-7392-181-1. s. 186 - 187

¹¹⁵ STRANOVSKÁ, E., *Psycholingvistika: determinanty osvojení si a učení sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011, ISBN: 978-80-7392-181-1. s. 190

¹¹⁶ BALOUNOVÁ, R. *K obecným principům osvojení cizího jazyka dítětem*. České Budějovice, 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra slovanských jazyků a literatur

Birdsong, Harley, Wang kritizují přeceňování kognitivního vývinu dítěte a tvrdí, že se děti mohou naučit cizí jazyk efektivněji a rychleji i v pozdějším věku, kdy mají rozvinuté učící se mechanismy.¹¹⁷

Krashen vysvětluje úspěch učení se starších, dospívajících žáků na základě dvou hypotéz:

- srozumitelnosti inputu (porozumění morfogramatickým pravidlům)
- monitoru (vědomá kontrola)

dle těchto hypotéz mladší žáci přijímají jednodušší input, avšak starší vhodně regulují kvalitu a kvantitu inputu a projevují se větší konverzační schopností, která jim následně pomáhá získat srozumitelnější input. To je dle Krashena hlavní faktor, proč jsou starší žáci či dospělí v učení se cizímu jazyku produktivnější. Rychlejší postup u učení jazyka dává do souvislosti s používáním monitoringu, což chápeme jako vědomou kontrolu gramatických pravidel.¹¹⁸

Cameron tvrdí, že příčinou lepšího osvojování si gramatických pravidel u starších žáků a dospělých studentů je skutečnost, že gramatika nespadá do jazykového, ale do kognitivního rozvoje. Kognitivní rozvoj můžeme tedy považovat za hlavní faktor, který pozitivně ovlivňuje rychlost cizojazyčného vzdělávání starších žáků a dospělých.¹¹⁹

Shrnutí

Jaký věk je nejvhodnější pro výuku cizích jazyků? To je otázka, na kterou jsme se pokoušeli najít odpověď v této kapitole. Shrnutí jsme jen některé poznatky odborníků, protože názorů, studií a výzkumů je takové množství, že najít jednotnou odpověď na tuto otázku není jednoduché. Dalo by se říci, že odpověď neexistuje a názory se různí. Při výuce cizího jazyka je důležité dbát na ostatní determinanty a faktory vývoje, ne jen věk.

Lojová to potvrzuje tvrzením, že současná věda nemá k dispozici dostatek důkazů, které by podložily jakákoliv přijatelná doporučení. Snad nejrozšířenější je názor: „čím dříve, tím

¹¹⁷ STRANOVSKÁ, E., *Psycholingvistika: determinanty osvojení si a učení sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011, ISBN: 978-80-7392-181-1. s. 194

¹¹⁸ STRANOVSKÁ, E., *Psycholingvistika: determinanty osvojení si a učení sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011, ISBN: 978-80-7392-181-1. s. 195

¹¹⁹ tamtéž

lépe“, nicméně stále nejsou k dispozici výsledky nějakého seriózního výzkumu, které by tuto hypotézu potvrdily.¹²⁰

Cílem předchozích kapitol je vysvětlení vzájemného propojení mezi termíny psycholingvistika, anglický jazyk a aktivizační metody. Vztah mezi psycholingvistikou a anglickým jazykem je zřejmý, jak již bylo zmíněno v kapitolách výše, psycholingvistika se zabývá tím, jak se cizí jazyk osvojuje.

Anglický jazyk, jehož výukou se práce zabývá je stěžejním termínem jak pro psycholingvistiku, tak pro aktivizační metody. Z hlediska psycholingvistiky zkoumáme, jak se jazyk co nejlépe naučit a čím je učení podmiňováno v závislosti na věku žáků.

Ve vztahu k hlavnímu cíli práce zkoumáme, jestli existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky prvního a druhého stupně základní školy.

¹²⁰ HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P., *Osvojování cizího jazyka v raném věku, Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: Masaryk University, 2006, ISBN: 80-210-4149-8. s. 51

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření empirické části diplomové práce je zjištění, zda-li existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy.

Šetření bylo provedeno jedné ze základních škol v Blansku. Pomocí dílčích cílů budeme zjišťovat, jaký je vztah mezi využitím aktivizačních metod v předmětu Anglický jazyk a věkem žáka, jelikož věk žáka je hlavní proměnnou tohoto výzkumného šetření.

5.1 Cíl a popis výzkumného šetření

Abychom dosáhli cíle výzkumu, je třeba si cíl rozdělit na hlavní cíl práce, ke kterému se propracujeme pomocí dílčích cílů.

Hlavním cílem diplomové práce je:

Zjištění, zda-li existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy.

Dílčí cíle praktické části práce jsou následující:

- Vytvořit pozorovací arch a v něm sestavit parametry aktivizační hodiny pro pozorování
- Uskutečnit strukturované pozorování Anglického jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ a za pomoci hospitačního archu posoudit, zda vyučovací hodiny uplatňují vytýčené parametry aktivizačních hodin.
- Provést rozbor pozorovaných hodin a porovnání, uplatnění aktivizačních metod ve výuce jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy.

5.2 Charakteristika prostředí výzkumného šetření

„Základní škola je úplná škola v klidné části města Blansko. Součástí školy tvoří od 1. 9. 2004 odloučené pracoviště v městské části Blanska, ve vzdálenosti asi 3 km. Celková kapacita školy a školských zařízení je 660 žáků ve vzdělávacím procesu.

Školní vzdělávací program „Zdravá škola – škola pro život“ vychází z koncepce rozvoje školy, kterou realizujeme od roku 2001 v rámci projektu Škola podporující zdraví a je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Ve své vzdělávací činnosti považujeme za základní rozvíjení komunikace a vzájemné spolupráce i respektování a uspokojování individuálních potřeb každého žáka.“¹²¹

Pro tuto práci stěžejní výuka anglického jazyka dle ŠVP probíhá od 1. ročníku jako povinný předmět. Časová dotace pro 1.-2. ročník je 1 hodina týdně. Pro 3. – 9. ročník jsou to 3 hodiny týdně.

„Pozornost v hodinách je zaměřena na nácvik porozumění mluvenému slovu, na osvojení zvukové podoby angličtiny a na gramatiku. Žáci pracují s bohatým obrazovým materiálem v učebnici a v pracovním sešitě. V kombinaci se zvukovou nahrávkou napodobují správnou výslovnost rodilých mluvčích. Bohatě jsou využívány říkánky, písně, nacvičování dialogů a konverzace. Formy realizace: Ve vyučovací hodině kromě výkladu, poslechu, četby, procvičování gramatiky, dialogů, reprodukce textu v písemné a ústní formě, je kladen důraz i na samostatnou práci žáků, práci se slovníkem a jiné vyhledávání informací. Součástí vyučování jsou hry, soutěže, recitace, zpěv, výukové programy na PC . Především na 1. stupni jsou do výuky zařazovány miniprojekty, vztahující se k probíranému učivu, které rozvíjejí u žáků aktivní přístup a tvořivost při práci s jazykem. Osvojení potřebných jazykových znalostí a dovedností směřujeme k aktivnímu využití účinné komunikace v cizím jazyce.“¹²²

Do hodin jsou žáci v rámci ročníku rozděleni do dvou skupin, v případě malého celkového počtu žáků ve třídě se skupiny nerozdělují. „Výuka probíhá ve třídách, v jazykové

¹²¹ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Základní a mateřská škola Salmova 17, Blansko. [online] 2019. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z:

https://www.zssalmova.cz/web%20soubory/Dokumenty_skoly/SVP_09_2v_2019.pdf, s. 8

¹²² Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Základní a mateřská škola Salmova 17, Blansko. [online] 2019. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z:

https://www.zssalmova.cz/web%20soubory/Dokumenty_skoly/SVP_09_2v_2019.pdf, s. 79

učebně, v učebně VT, v info-centru a v knihovně. Příležitostně v terénu, divadle, kině.¹²³ V době mého pozorování byla většina hodin uskutečněna v kmenových třídách. Dvě hodiny proběhly v jazykové učebně, která měla uspořádání lavic do podkovy a byla vybavena projektorem, počítačem a interaktivní tabulí. I kmenové třídy byly, co se techniky týče, bohatě vybaveny. Žáci používali učebnice v závislosti na preferenci vyučujícího. Na prvním stupni používali učebnice Little Bugs 1,2. Od třetího ročníku učebnice Chit Chat nebo Our discovery Island a na druhém stupni učebnice Discover English.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek pro tuto práci tvoří učitelé anglického jazyka výše zmiňované školy a jejich žáci. Počet vyučujících anglického jazyka jsou 3 učitelky. Na prvním stupni (minimálně v 1. a 2. ročnících) vyučují anglický jazyk třídní učitelky.

Pro výzkumné šetření byla uskutečněna pozorování u všech třech vyučujících a ve všech ročnících kromě ročníku 6. (žáci tohoto ročníku po dobu pozorování nebyli ve škole). V prvním a druhém ročníku bylo uskutečněno pozorování anglického jazyka u třídní učitelky.

Tabulka 2: Počet učitelů, jejich aprobace a vyučované ročníky, ve kterých proběhlo pozorování

Učitel	Třída	Aprobace
Učitel č. 1	3., 4., 9.	Anglický jazyk + TV
Učitel č. 2	5., 7., 8.	Anglický jazyk + OV
Učitel č. 3	2., 2.	Učitelství 1. stupně

Tabulka znázorňuje počet učitelů a vyučování v konkrétních ročnících, u kterých bylo uskutečněno pozorování. V návaznosti na tuto tabulku budeme jednotlivé vyučovací hodiny popisovat konkrétněji a později srovnávat využití aktivizačních metod ve výuce. Pro práci budou důležití zejména učitelé č. 1 a 2, kteří vyučují na prvním i druhém stupni, protože budeme

¹²³ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Základní a mateřská škola Salmova 17, Blansko. [online] 2019. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: https://www.zssalmova.cz/web%20soubory/Dokumenty_skoly/SVP_09_2v_2019.pdf, s. 79

moci porovnat, zda-li se využívání aktivizačních metod mění s ohledem na věk žáků. Záznamy z pozorování hodin těchto učitelů budou podrobněji popsány níže.

5.4 Metodologie výzkumného šetření

Jako metodu pro výzkumné šetření jsme pro tuto práci zvolili metodu přímého strukturovaného pozorování. *Gavora* definuje pozorování jako „*sledování činností lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení*“.¹²⁴ Strukturované znamená, že se pozorovatel předem zaměří na pozorované jevy, které hodlá sledovat a zaznamenávat do předem připraveného archu.¹²⁵ Námí vytvořený pozorovací arch pro tuto práci nalezneme v příloze.

5.4.1 Pozorování

Pozorování chápeme jako „*zaměřené, systematické a plánovité vnímání s cílem získat informace v určité oblasti jevů. Proces pozorování postupuje od vnímání, záznamu, hromadění informací k jejich utřídění, hodnocení a interpretaci*“.¹²⁶ Rozlišujeme kvalitativní a kvantitativní pozorování.

Kvantitativní pozorování je specifické tím, že pozorovatel si je přesně vědom toho, co, kdy a kde bude pozorovat a za jakých podmínek se pozorování uskuteční. „*Kvantitativní pozorování vede k získávání kvantitativních dat, četnosti a relativní četnosti určitých událostí, které mohou být popsány i časovými údaji*“.¹²⁷

Naopak „*kvalitativní nestrukturované pozorování spočívá v pozorování všech relevantních jevů, přičemž si výzkumník dělá rozsáhlé poznámky*“.¹²⁸ Kvalitativní pozorování je opakem kvantitativního pozorování, protože pozorovatel nemá předem dáno, kdo, co a jak

¹²⁴ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2010, ISBN 978-80-7315-185-0., s. 93

¹²⁵ tamtéž

¹²⁶ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367- 503-5., s. 216-226

¹²⁷ HENDL, J., REMR, J. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192- 1., s. 83

¹²⁸ HENDL, J., REMR, J. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192- 1., s. 83

bude pozorováno. Důležitým aspektem toho pozorování je to, že samotný pozorovatel je účastníkem v aktivitách a prostředí pozorování.¹²⁹

Pro naše výzkumné šetření volíme strukturované pozorování, které je popsáno výše. Ve vyučovacích hodinách anglického jazyka budeme pozorovat, zda-li jsou používány aktivizační metody. Četnost jednotlivých metod budeme zaznamenávat do předem připraveného hospitačního archu (viz. Příloha 2). Zjistíme, jaké metody daný vyučující ve výuce používá, jaká je jejich četnost a délka trvání.

Pozornost však bude věnována zejména aktivizačním metodám. Pomocí zaznamenávání stanovených parametrů aktivizační hodiny zjistíme, zda jsou tyto metody využívány, a pokud ano, tak zjistíme jakou časovou dotaci jim učitel věnuje, míru aktivity žáka a učitele či využívání didaktických pomůcek.

Hlavním cílem však bude zjistit, jestli se liší používání aktivizačních metod s ohledem na věk žáka. To znamená, zda-li učitel volí jiné aktivizační metody pro žáky prvního stupně a jiné aktivizační metody pro žáky stupně druhého. Očekáváme, že na prvním stupni bude učitel uplatňovat aktivizační metody více a ve větším počtu než na stupni druhém, kdy se učitel bude přiklánět spíše k tradičním vyučovacím metodám.

Po analýze informací, které pomocí pozorování získáme, dojde k vyhodnocení pozorování.

6 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření empirické části práce se uskutečnilo v podzimním období roku 2017 na jedné ze základních škol v Blansku.

Nejdříve jsme oslovili ředitelku školy, která nám udělila souhlas s pozorováním hodin anglického jazyka a následně jsme se zástupcem ředitele školy vybrali dvě vyučující anglického jazyka, které jsou vhodné pro výzkumné šetření této práce a učí anglický jazyk na prvním i druhém stupni a jednoho učitele vyučujícího anglický jazyk pouze na prvním stupni.

¹²⁹ HENDL, J., REMR, J. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192- 1., s. 83

Po krátkém seznámení s vyučujícími jsme vybrali jednotlivé ročníky a určili hodiny, ve kterých pozorování proběhne. Žádný z vyučujících nevěděl, co se v jeho hodinách bude pozorovat.

Jak jsme uvedli výše v tabulce, byli vybráni celkem tři vyučující a bylo provedeno celkem 8 hodin pozorování, z toho 6 hodin u dvou vyučujících, které učí na prvním i druhém stupni a 2 hodiny jsme pozorovali vyučující pouze prvního stupně.

6.1 Stanovení výzkumného problému

Výzkumné šetření řeší následující výzkumný problém:

Existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy?

Pro odpověď na otázku výzkumného problému, určíme průměrnou hodnotu výsledků z pozorování učitelů prvního a druhého stupně za použití parametrů, kterými jsou:

- míra zastoupení minut věnovaných aktivizačním metodám ve vyučovací hodině na prvním a na druhém stupni (čas)
- míra zastoupení aktivizačních metod využitých ve vyučovací hodině mezi všemi použitými metodami na prvním a na druhém stupni (frekvence)
- míra zastoupení žákovy aktivity k míře zastoupení aktivity učitele ve vyučovací hodině
- použití didaktických pomůcek
- skupinová, kooperativní organizační forma výuky

V prvním kroku zaznamenáme do tabulek pozorované parametry podle učitele a stupně, na kterém bylo pozorování provedeno (stupeň je proměnná věku). Takto uspořádaná data budou sloužit k porovnávání mezi jednotlivými skupinami.

Abychom stanovili průměrnou hodnotu těchto sledovaných parametrů, vytvoříme z dat z pozorování tabulky pro jednotlivé skupiny (učitelka 1, 2, 3 / první a druhý stupeň). Tímto krokem získáme (kvantifikujeme) požadovanou průměrnou hodnotu daných parametrů pro

jednotlivé skupiny. Na základě této průměrné hodnoty jsme schopni jednotlivé skupiny porovnávat. Abychom zjistili, jestli existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce na prvním a druhém stupni, vytvoříme kontingenční tabulku, do které zaznameneáme naměřené hodnoty. Pomocí těchto hodnot budeme moci statisticky ověřit stanovenou hypotézu pomocí metody chí- kvadrátu.

6.2 Výsledky výzkumného šetření - pozorování

Pro výzkumné šetření bylo naplánováno pozorování v hodinách anglického jazyka. Pozorování se uskutečnilo u třech odlišných učitelů a bylo uskutečněno ve všech ročnících s výjimkou ročníku šestého, který v dobu pozorování nebyl ve škole.

Záměrně byli zvoleni učitelé 1 a 2, protože oba vyučují na prvním i na druhém stupni a budeme tedy moci zkoumat, zda-li se liší využívání aktivizačních metod pro první a druhý stupeň. Učitel č. 3 učil jazyk pouze na prvním stupni. Všechny tři učitele z našeho šetření lze považovat za zkušené učitele či učitele experty.

V následujících tabulkách popisujeme pro každé pozorování parametry, na základě kterých budeme zjišťovat, zda-li vyučovací hodinu můžeme považovat za aktivizační.

Do tabulky zaznamenáváme druh použitých výukových metod, časovou dotaci věnovanou jednotlivým metodám, ve stručnosti popisujeme aktivitu, určujeme, zda-li při dané aktivitě převládá aktivita učitele či žáka, pozorujeme, které didaktické pomůcky jsou použity a zaznamenáváme organizační formu výuky.

Poté popíšeme jednotlivé pozorované hodiny podle výše stanovených parametrů a pomocí grafů vyhodnotíme využití aktivizačních metod v jednotlivých hodinách v závislosti na čase, který byl věnován těmto metodám a v závislosti na podílu mezi všemi použitými metodami ve vyučovací hodině.

Abychom dosáhli hlavního cíle práce a dokázali odpovědět na výzkumný problém, získané informace a výsledky pozorování dle určených parametrů, zaznamenaných v tabulce statisticky ověříme pomocí metody chí- kvadrát.

6.2.1 Pozorování č.1, učitel č.1

Tabulka 3: Pozorování vyučovací jednotky číslo 1

Doba trvání (min.)	Výuková metoda	Popis aktivity	Aktivita učitel vs. žák	Didaktická pomůcka	Organizační forma výuky
0 - 2	Aktivizační – didaktická hra	Rychlá rozcvička.	50/50	Míč	Hromadná
3 - 8	-	Organizační záležitosti.	-	-	-
9 - 11	Dovednostně – praktická	Učitel pouští na interaktivní tabuli píseň, kde běží text. Všichni žáci se zapojí a zpívají.	10/90	Interaktivní tabule	Hromadná
12 - 18	Aktivizační - inscenační	Učitel ukazuje obrázky a žáci říkají, co vidí a dané obrázky popisují. Popis doprovází pohybová aktivita.	10/90	Obrázkové karty	Skupinová
19 - 25	Dovednostně - praktická	Poslechová aktivita. Žáci dle nahrávky doplňují chybějící text do obrázku na interaktivní tabuli.	0/100	Interaktivní tabule	Hromadná
26 - 35	Klasická výuková m.	Práce s textem, čtení komiksu, nacvičování dialogů.	50/50	Učebnice	Skupinová
36 - 43	Klasická výuková m.	Práce v pracovním sešitě	0/100	Pracovní sešit	Samostatná práce žáků
44 - 45	-	Reflexe, zadání úkolu	-	-	-

Popis pozorování č. 1

Tato vyučovací hodina probíhala ve třetím ročníku a nesla se v duchu tématu „Famous people“. Ve třídě bylo 14 žáků, z toho 6 dívek a 8 chlapců. První minuty byly věnovány opakování, kdy učitel hází míčkem a ptá se na obvyklé otázky, které by žáci již měli mít osvojené či otázky, které se právě probírají. Jedná se o otázky typu: „Have you got short hair?“, „Who has got brown hair?“. Žáci byli pohotoví a na otázky odpovídali.

Následné minuty byly věnovány organizačním věcem, zápisu známek do žákovských knih atd.

Poté dá učitel pokyn, ať vytvoří na koberci v zadní části třídy kruh. Učitel na interaktivní tabuli ukazuje obrázky a žáci říkají, co vidí a dané obrázky popisují. Popis doprovází pohybová aktivita, která znázorňuje to, co daná postavička na obrázku dělá (všechny pokyny jsou žákům předávány v anglickém jazyce). Žáci dále zůstávají na koberci a pracují s interaktivní tabulí, přichází na řadu poslechová aktivita a nahrávka. Žáci vidí na interaktivní tabuli obrázek a dle nahrávky doplňují chybějící text do obrázku. Jde vidět, že práce s interaktivní tabulí žákům není cizí a všichni s ní pracují bez jediného problému.

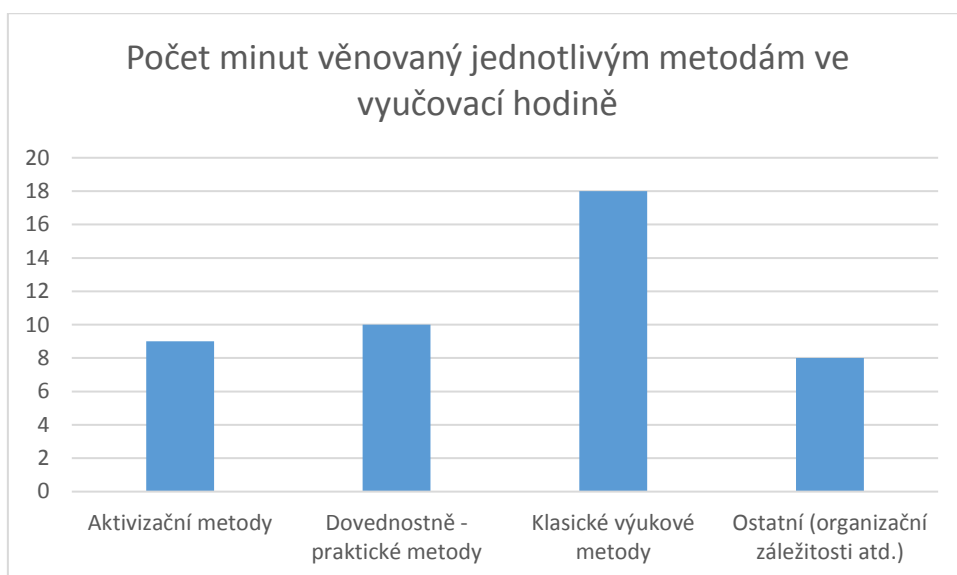
Nyní se žáci vrací do svých lavic a následuje práce s učebnicí. Vytvoří dvojice a čtou si navzájem dialog z komiksu, který později budou předvádět. Učitel prochází třídou a zaměřuje se na správnou výslovnost a popřípadě žáky se špatnou výslovností opravuje. Následně pár žáků dobrovolně předvede nacvičený komiks před zbytkem třídy.

Poté následuje práce v pracovním sešitě, kdy si každý žák samostatně vyplňuje dvě cvičení. Veškeré aktivity se týkají tématu, které již probírají delší dobu. Jakmile žáci cvičení dokončí, přichází na řadu společná kontrola úkolu, kdy se žáci opět přemístí do zadní části třídy na koberec, vytvoří kruh a cvičení si společně kontrolují. Poté probíhá reflexe hodiny, každý řekne, co nového si z této hodiny odnesl (poznatek, nové slovíčko, slovní spojení...) a učitel zadá domácí úkol.

Hodina proběhla v příjemném tempu a atmosféře, měnily se jak vyučovací metody tak organizační formy výuky a výrazně převládala aktivita žáků. Bylo využito i didaktických pomůcek jako jsou obrázkové kartičky, interaktivní tabule a míč.

Následující graf zobrazuje počet minut z vyučovací hodiny, který byl věnován využití aktivizačních metod. Zobrazuje i počet minut, kterým byly věnovány jiné výukové metody.

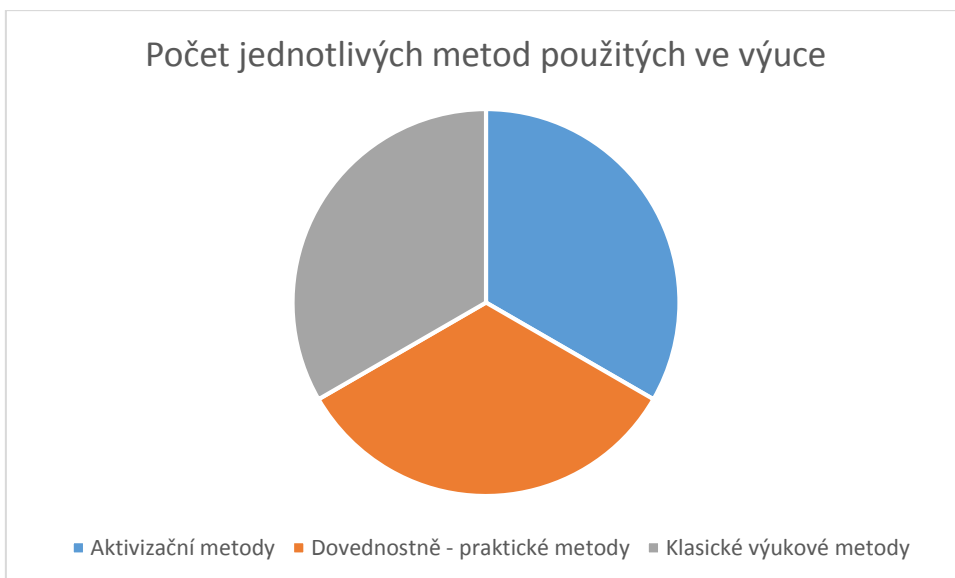
Druhý graf zobrazuje podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu všech použitých metod výuky.



Graf č. 1, pozorování č.1: Čas věnovaný jednotlivým výukovým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka.

V prvním pozorování bylo věnováno aktivizačním metodám 20% času vyučovací hodiny, což je celkem 9 minut. Výrazně převládá používání klasických výukových metod, které tvoří 40% času výuky, celkem tedy 18 minut. Část výuky byla věnována organizačním záležitostem a 22% času z výuky, což je 10 minut bylo věnováno dovednostně-praktickým metodám.

I když byli žáci v této vyučovací hodině aktivní a učitel střídal výukové metody, následující graf podílu použitých výukových metod nám potvrzuje, že převážnou část vyučovací hodiny tvořily klasické výukové metody, konkrétně metody slovní, při kterých žáci převážně pracovali s textem v učebnici či v pracovním sešitě.



Graf č. 2, pozorování č.1: Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky

Tento graf zobrazuje počet jednotlivých metod, které byly ve výuce využity. Počty metod jsou vyrovnané. Klasické výukové metody i aktivizační metody byly v této hodině zastoupeny dvakrát, stejně jako metody dovednostně - praktické.

6.2.2 Pozorování č. 2, učitel č.1

Tabulka 4: Pozorování vyučovací jednotky číslo 2

Doba trvání (min.)	Výuková metoda	Popis aktivity	Aktivita učitel vs. žák	Didaktická pomůcka	Organizační forma výuky
0 - 4	Aktivizační – didaktická hra	Rozcvička s míčem.	50/50	Míč	Hromadná
5 - 10	-	Zkoušení žáka, zbytek třídy bez aktivity	-	-	-
11 - 22	Klasická výuková metoda	Psaní cvičení do sešitu, opakování. Následná individuální kontrola u učitele.	0/100	Sešit	Samostatná práce žáků
23 - 25	Klasická výuková metoda	Krátký výklad řadových číslovek a jejich zápis do sešitu	90/10	Sešit	Samostatná práce žáků
26 - 30	Dovednostně – praktická metoda	Aktivita s videem. Učitel použít projektor kde běží řadové číslovky a žáci jejich názvy opakují.	10/90	Projektor, pracovní list	Hromadná
31 - 35	Klasická výuková metoda	Práce s pracovními listy	0/100	Pracovní list	Samostatná práce žáků
36 - 43	Aktivizační – didaktická hra	Hra založená na práci s pracovním listem.	0/100	Pracovní list	Samostatná práce žáků
44 - 45	-	Vyhodnocení hry	-	-	-

Popis pozorování č. 2

K pozorování této vyučovací hodiny došlo ve čtvrtém ročníku. Třída má 14 žáků, z toho 5 dívek a 9 chlapců. Aktuální probírané téma byly měsíce v roce.

Po příchodu učitele do třídy se žáci postaví a pozdraví. Následuje rychlá hra s míčkem – učitel hází míčky a ptá se na obligátní otázky typu: „What is your favorite color?“, „How do you spell your name?“, „What is your favourite month“... atd.

Poté probíhá klasické zkoušení žáka před tabulí, kdy žák odříká měsíce v roce a odpovídá na otázky učitele. Ostatní žáci poslouchají.

Posléze otevrou sešity a píšou do nich měsíce v roce, jedná se o opakování. Jakmile mají práci hotovou, nosí učiteli ke kontrole.

Následuje krátký výklad učitele, týkající se řadových číslovek a jejich zápis do sešitu. Vše probíhá formou samostatné práce žáků.

Po spuštění projektoru a interaktivní tabule následuje aktivita s videem. Na tabuli běží řadové číslovky a žáci jejich názvy opakuji. Učitel mezitím rozdává pracovní listy se cvičeními na řadové číslovky. Po opakování číslovek žáci vyplňují cvičení na pracovních listech formou samostatné práce.

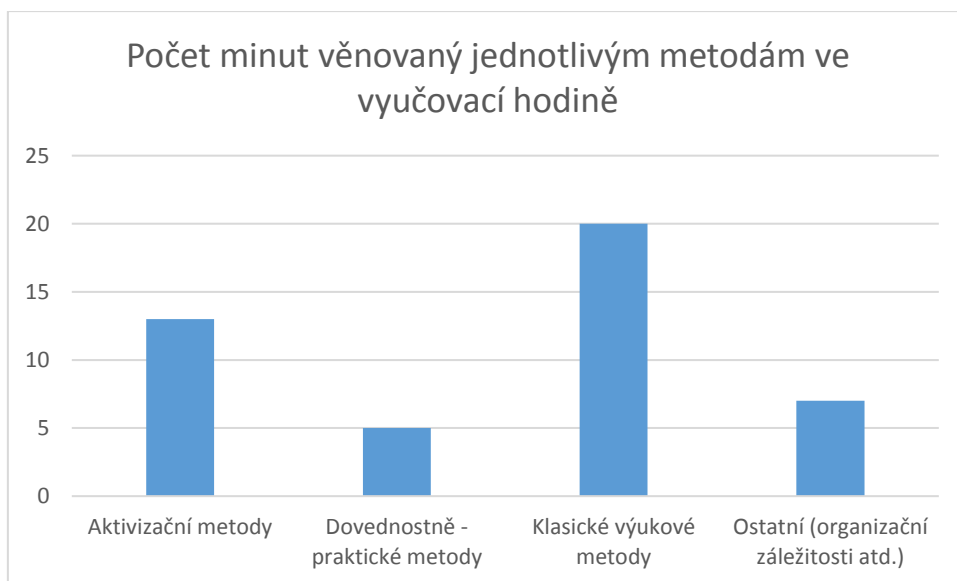
Jakmile jsou hotovi, hrají hru založenou na práci s pracovním listem. Žáci chodí po třídě a ptají se ostatních, kdy mají narozeniny. Cílem je co nejrychleji vyplnit přiloženou tabulku, procvičit formulování otázek a odpovědí.

Vyhodnocení hry probíhá společně, následně si žáci lepí tabulky do sešitů a hodina je ukončena společným pozdravem.

Tato pozorovaná hodina probíhala v duchu klasické frontální výuky, kdy učitel převážně sedí za katedrou a žáci poslouchají výklad či plní zadané úkoly v sešitě, učebnici či pracovním sešitě. Zejména počátek vyučovací hodiny byl ze strany žáků velmi pasivní. Celkově až na zkontrolování cvičení a ptaní se spolužáků na jejich narozeniny žáci stále seděli v lavicích. Z didaktických pomůcek byl použit projektor, míček pro počáteční rozvíčku, pracovní list a výtvarné potřeby pro vystřihnutí a nalepení kousku pracovního listu do sešitu.

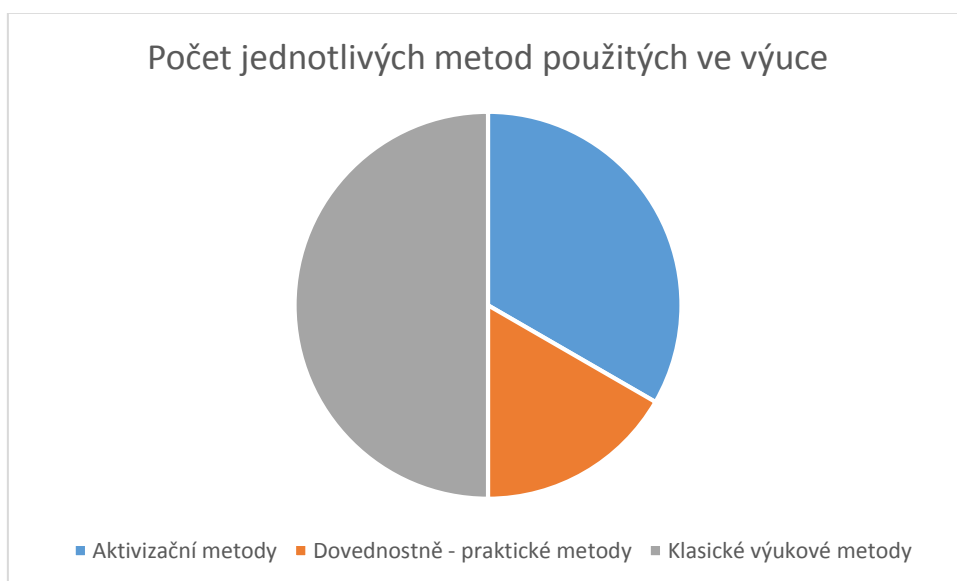
Z organizačních forem výuky v této hodině převažovala samostatná práce žáků.

Následující graf také zobrazuje podíl minut z vyučovací hodiny, který byl věnován využití aktivizačních metod a druhý graf zobrazuje podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu použitých metod výuky.



Graf č. 3, pozorování č. 2: Čas věnovaný jednotlivým výukovým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka.

Ve druhém pozorování jsme zaznamenali taktéž převahu využití klasických výukových metod, kterým bylo věnováno 44% času výuky, což je 20 minut z vyučovací hodiny. 13 minut, tedy 29% času výuky bylo věnováno aktivizačním metodám. Metody reproduktivní byly zastoupeny s 11%, bylo jim věnováno 5 minut z výuky. Ostatním či organizačním záležitostem bylo věnováno celkem 7 minut z vyučovací hodiny, což je 16%.



Graf č. 4, pozorování č. 2: Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky.

V tomto grafu jasně vidíme, které metody ve výuce byly použity a které převládly. Byly to klasické výukové metody, které za dobu vyučovací hodiny byly použity třikrát a tvořily tak přímo polovinu polovinu použitých vyučovacích metod. V počtu dvou učitel zvolil aktivizační metody a jedenkrát použil metodu reproduktivní.

6.2.3 Pozorování č. 3, učitel č. 2

Tabulka 5: Pozorování vyučovací jednotky číslo 3

Doba trvání (min.)	Výuková metoda	Popis aktivity	Aktivita učitel vs. žák	Didaktická pomůcka	Organizační forma výuky
0 - 13	Klasická výuková metoda	Práce s učebnicí a textem, kladení otázek týkající se obrázků v učebnici.	50/50	Učebnice	Hromadná
14 - 16	Dovednostně – praktická	Kontrola cvičení pomocí poslechu.	50/50	Interaktivní tabule	Samostatná práce žáků
17 - 27	Aktivizační metoda – didaktická hra	Hra na interaktivní tabuli. Pexeso. Hrají pouze dva vybraní žáci. Vystřídají se 3 dvojice.	0/100	Interaktivní tabule	Skupinová
28 - 29	Klasická výuková metoda	Práce s textem v učebnici. Zadání domácího úkolu.	0/100	Učebnice	Samostatná práce žáků
30 - 32	Klasická výuková metoda	Kontrola domácích úkolů z předchozí hodiny.	50/50	Sešit	Hromadná
31 - 35	Aktivizační metoda – didaktická hra	„Oběšenec“. Žáci hádají slovo, které učitel napsal na tabuli.	20/80	Tabule	Hromadná
36 - 45	Klasická výuková metoda	Práce v pracovním sešitě. Kdo nestihl cvičení dodělat, dostává za domácí úkol	0/100	Pracovní sešit	Samostatná práce žáků

Popis pozorování č. 3

Třetí pozorování proběhlo v pátém ročníku, ve skupině o počtu 13 žáků, z toho bylo 6 dívek a 7 chlapců. Tématem této hodiny bylo Houses, homes.

Jako první následovala po pozdravu s učitelem práce v učebnici, kdy učitel klade otázky, týkající se obrázků v učebnici a žáci odpovídají. Všechny otázky směřují k tématu domova a bydlení. Po odpovědích na otázky se pomocí poslechu tyto odpovědi prověřují pomocí audio nahrávky.

Následuje didaktická hra, ke které je potřeba interaktivní tabule. Jedná se o hru Pexeso, hrají ji dva vybraní žáci, kteří stojí u tabule a pomocí otáčení kartiček hledají dvojice: obrázek a jeho anglický ekvivalent. Zbytek třídy je pozoruje. Vystřídají se 3 dvojice. Jakmile poslední dvojice dohraje, žáci otevírají učebnice a pracují s textem v učebnici.

Pak následuje krátké cvičení, zaměřené na předložky a posléze zaznamenávají domácí úkol a opisují slovíčka z učebnice do svých sešitů – slovníčků.

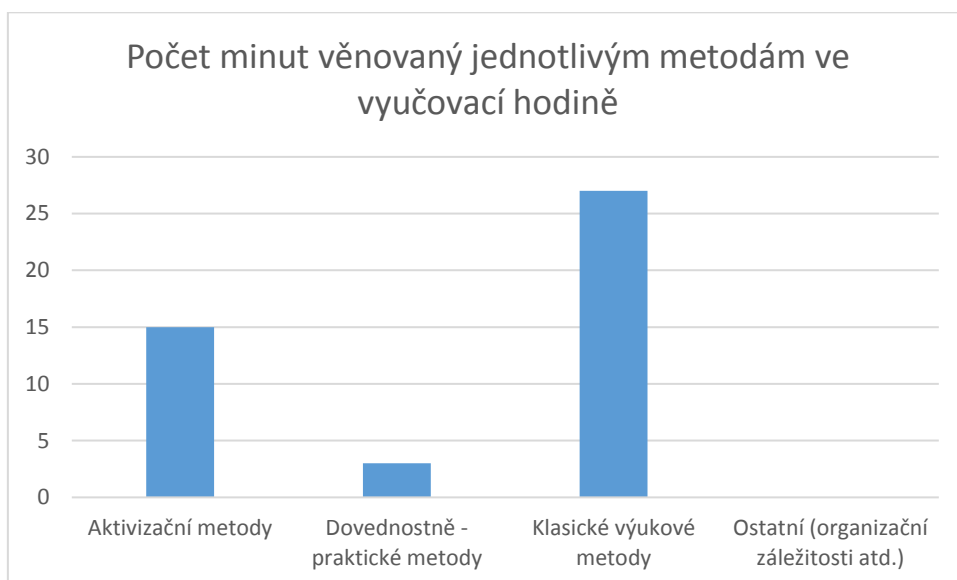
Následuje kontrola domácího úkolu, který byl zadán v minulé hodině. Učitel vyvolává jednotlivé žáky a ti říkají správné odpovědi.

Po kontrole žáci hrají hru, nazývanou Hangman neboli Oběšenec, kdy učitel napíše na tabuli pomocí teček počet písmen ve slově a žáci se jej snaží uhádnout.

Jakmile poslední slovíčko uhádnou, následuje samostatná práce v pracovních sešitech, kdy žáci vyplňují dvě cvičení zaměřená na slovní zásobu. Kdo nestihl cvičení dodělat, dostává jej rovněž za domácí úkol.

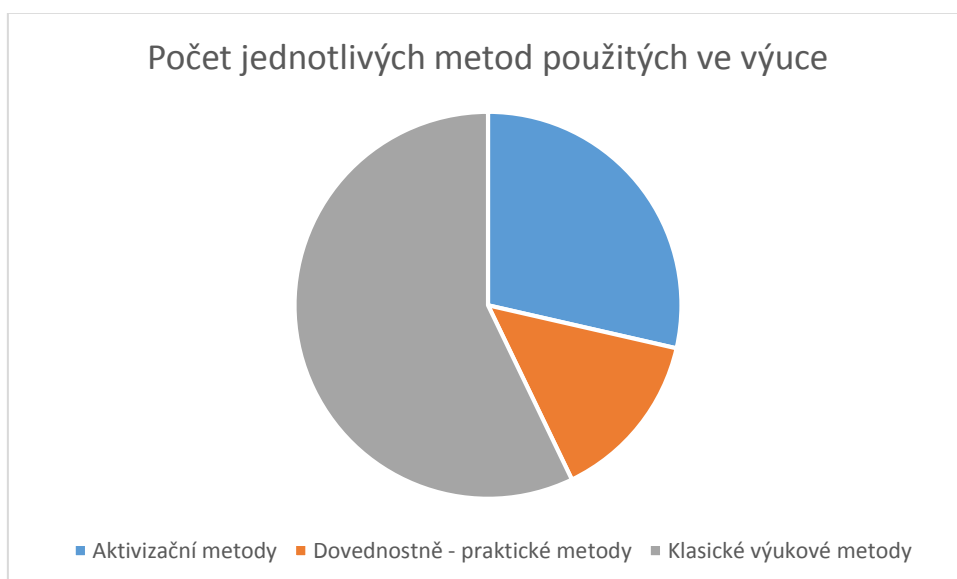
Z organizačních forem výuky se v této vyučovací hodině prakticky střídá samostatná práce žáků a hromadná výuka, jednou žáci pracovali ve skupině. V této hodině nebyly použity žádné neobvyklé didaktické pomůcky, učitel použil interaktivní tabuli, tabuli. Velkou část hodiny tvořila práce s učebnicí a pracovním sešitem, proto převládají klasické výukové metody, kam patří metody slovní, práce s textem.

Výsledky tohoto pozorování jsme rovněž zaznamenali do dvou grafů, kdy první graf zobrazuje podíl minut z vyučovací hodiny, který byl věnován využití aktivizačních metod a druhý graf zobrazuje podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu použitých metod výuky.



Graf č. 5, pozorování č. 3: Čas věnovaný jednotlivým výukovým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka.

Z následujícího grafu můžeme vyčíst, že značná část výuky byla věnována klasickým vyučovacím metodám. Učitel tyto metody používal po 60% délky vyučovací hodiny, což tvoří 27 minut. Téměř o polovinu méně, tedy 33% a 15 minut bylo věnováno aktivizačním metodám. Zbývající část tvořilo 7% či 3 minuty, kdy učitel použil reproduktivní metodu.



Graf č. 6, pozorování č. 3: Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky.

V tomto grafu se věnujeme počtům zvolených metod výuky. Celkem si učitel zvolil 3 druhy metod – aktivizační, reproduktivní a klasické výukové metody. Největší zastoupení co do počtu měly metody klasické, což tvoří 57% a byly použity čtyřikrát. Metody aktivizační byly použity dvakrát, tvořily tedy 29% a metoda reproduktivní byla zastoupena jednou, což tvoří 14% výuky.

6.2.4 Pozorování č. 4, učitel č. 2

Tabulka 6: Pozorování vyučovací jednotky číslo 4

Doba trvání (min.)	Výuková metoda	Popis aktivity	Aktivita učitel vs. žák	Didaktická pomůcka	Organizační forma výuky
0 - 2	-	Učitel klade otázky ohledně lyžařského kurzu, ze kterého se žáci vrátili	-	-	Hromadná
3 - 7	-	Organizační záležitosti	-	-	-
8 - 15	Aktivizační – didaktická hra	Hra Bingo.	30/70	Sešit	Hromadná
16 - 35	Klasická výuková metoda	Práce s textem v učebnici a následně cvičení v pracovním sešitě.	20/80	Učebnice, pracovní sešit	Hromadná + samostatná práce žáků
36 - 45	Klasická výuková metoda	Žáci vytvoří skupinky po třech a pokračují v doplňování tabulek.	30/70	Pracovní sešit	Skupinová
45	-	Zadání domácího úkolu	-	-	-

Popis pozorování č. 4

Čtvrté pozorování proběhlo v sedmém ročníku, v pozorované skupině bylo 16 žáků, 7 dívek a 9 chlapců. Tématem hodiny bylo Food a počítatelná či nepočítatelná podstatná jména.

Vzhledem k tomu, že žáci tohoto ročníku se právě vrátili z lyžařského výcviku, byla značná část hodiny věnována organizačním záležitostem a povídání si o pobytu na horách.

Poté učitel představil téma hodiny a krátce o něm pohovořil. Poté si žáci opakovali slovíčka pomocí didaktické hry Bingo a poté věnovali čas přepisu slovíček z lekce to sešitu.

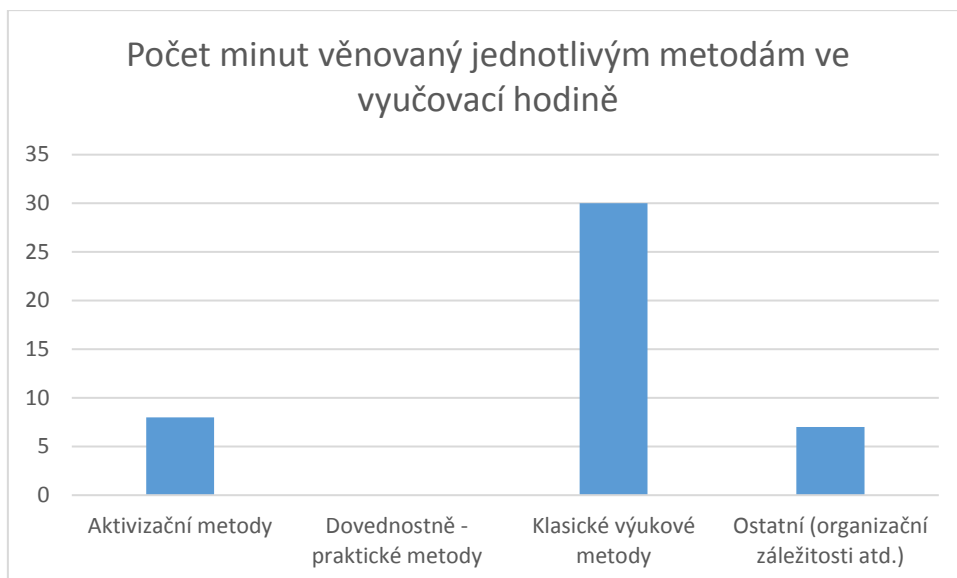
Další minuty byly věnovány práci s textem v učebnici a následně pracovním sešitě.

Následovalo cvičení v pracovním sešitě, kdy žáci měli utvořit skupinky po třech a do tabulek zaznamenávat odpovědi na otázky týkající se oblíbeného jídla, pití atd.

Učitel třídu neprochází a sedí za katedrou, čehož žáci zneužívají a často komunikují v češtině. Poslední minutu učitel zadává domácí úkol a se zvoněním odchází ze třídy.

V této hodině výrazně převládala práce s textem, kdy žáci pracovali buď v učebnici nebo v pracovním sešitě. Žáci v hodině byli, co se mluvení týče, velmi pasivní, nechtěli odpovídat na otázky ani opakovat. Lehce aktivní byli při hře Bingo.

Z organizačních forem výuky převládá samostatná práce, zaznamenali jsme ale i hromadnou či skupinovou formu výuky. Z didaktických pomůcek nebylo používáno kromě učebnice, pracovního sešitu nic.



Graf č. 7, pozorování č. 4: Čas věnovaný jednotlivým výukovým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka.

Ve čtvrtém pozorování bylo nejvíce času z vyučovací hodiny věnováno klasickým vyučovacím metodám, celkem 30 minut, což tvoří 67% vyučovacího času. Zbytek času se rozdělil mezi aktivizující metody, kterým bylo věnováno 18% času, tedy 8 minut a ostatní či organizační záležitosti, které zabraly 16% času vyučovací hodiny, což je 7 minut.



Graf č. 8, pozorování č. 4: Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky.

Učitel v této hodině zvolil pouze dvě vyučovací metody. Klasickou výukovou metodu a metodu aktivizační. Klasická výuková metoda byla zvolena dvakrát a utvořila tedy 67% a pouze jednou učitel použil aktivizační metodu, což tvoří 33%.

6.2.5 Pozorování č. 5, učitel č. 2

Tabulka 7: Pozorování vyučovací jednotky číslo 5

Doba trvání (min.)	Výuková metoda	Popis aktivity	Aktivita učitel vs. žák	Didaktická pomůcka	Organizační forma výuky
0 - 5	-	Organizační záležitosti.	-	-	-
6 - 10	Klasická výuková metoda	Učitel klade otázky týkající se tématu.	50/50	-	Hromadná
11 - 15	Aktivizační – didaktická hra	Hra „Hangman“ neboli „Oběšenec“.	50/50	Tabule	Hromadná
16 - 20	Klasická výuková metoda	Opisování slovní zásoby do sešitu.	0/100	Učebnice, sešit	Samostatná práce žáků
21 - 26	Dovednostně – praktická + klasická výuková metoda	Aktivita s textem v učebnici a nahrávkou.	30/70		Samostatná práce žáků
27 - 28	Klasická výuková metoda	Gramatické cvičení v učebnici.	20/80	Učebnice	Samostatná práce žáků
19 - 35	Klasická výuková metoda	Práce v pracovním sešitě. Společná kontrola výsledků cvičení.	80/20	Pracovní sešit	Samostatná práce žáků, hromadná
36 - 40	Aktivizační metoda – inscenační	Žák před tabulí předvádí hru na hudební nástroj. Ostatní žáci hádají.	20/80	-	Hromadná
41 - 45	Klasická výuková metoda	Diskuze na dané téma.	70/30	-	Hromadná

Popis pozorování č. 5

Páté pozorování proběhlo v osmém ročníku za přítomnosti 15 žáků, 7 dívek a 8 chlapců. Téma hodiny bylo Music. Začátek hodiny byl věnován organizačním záležitostem.

Po vyřešení těchto záležitostí učitel píše na tabuli přesmyčku ISMUC a ptá se žáků, zda-li uhádnou téma hodiny. Poté klade žákům otázky, které se týkají tohoto tématu, např.: „What music is your favorite?“, „What music words do you know or remember?“ – žáci odpovídají jednoslovně, až po několikátém vyzvání učitele a jsou velmi pasivní.

Poté hrají hru Hangman, uhádnutí slova „instruments“ trvá celkem dlouho, žákům se hádat nechce, vyrušují.

Následně dostanou pokyn, aby si přepsali slovíčka z nové lekce do svých slovníčků, při prepisu se spolu baví, vyrušují a většina nedělá to, co má za úkol. Potom ledabyly opakují daná slovíčka podle výslovnosti učitele.

Po zapsání si nových slovíček a jejich výslovnosti žáci otevírají pracovní sešity a poslouchají nahrávku, dle nahrávky doplňují cvičení. Kontrola cvičení probíhá tak, že učitel žáky po jednom vyvolává.

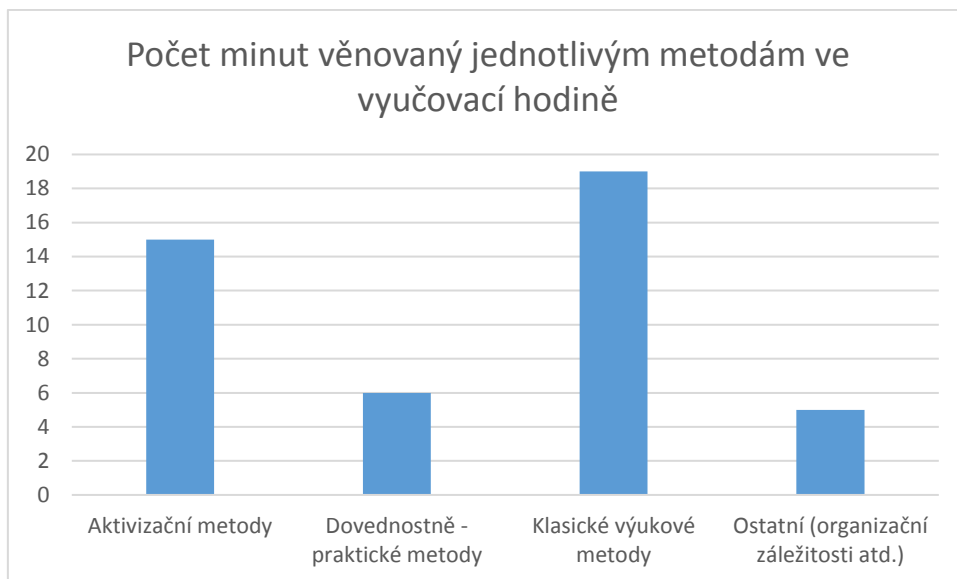
Následuje další cvičení v učebnici, které je zaměřené na novou slovní zásobu, toto cvičení je kontrolováno společně. Pak učitel zadá další písemnou práci v pracovním sešitě, kdy žáci mají za úkol jako samostatnou práci vyplnit celou stranu cvičení. Kontrola probíhá společně, učitel vyvolává jednotlivé žáky a ti by měli říkat jejich odpovědi. Učitel si na většinu odpovídá sám, žáci neodpovídají nebo odpovídají špatně.

Jakmile je cvičení zkontrolováno, následuje hra – „mime game“, kdy vybraný žák jde před třídu a za pomoci pantomimy předvádí hru na hudební nástroj. Bohužel, žáci mají z předvádějícího spíše legraci a hra vzbuzuje spíše neukázněnost.

Na závěr hodiny učitel pokládá otázku, jaký hudební žánr mají rádi, jakou mají rádi hudbu, jejich oblíbené interprety a nahodile vyvolává žáky, kteří mají odpovědět. Zvoní, žáci se s učitelem pozdraví a hodina je ukončena.

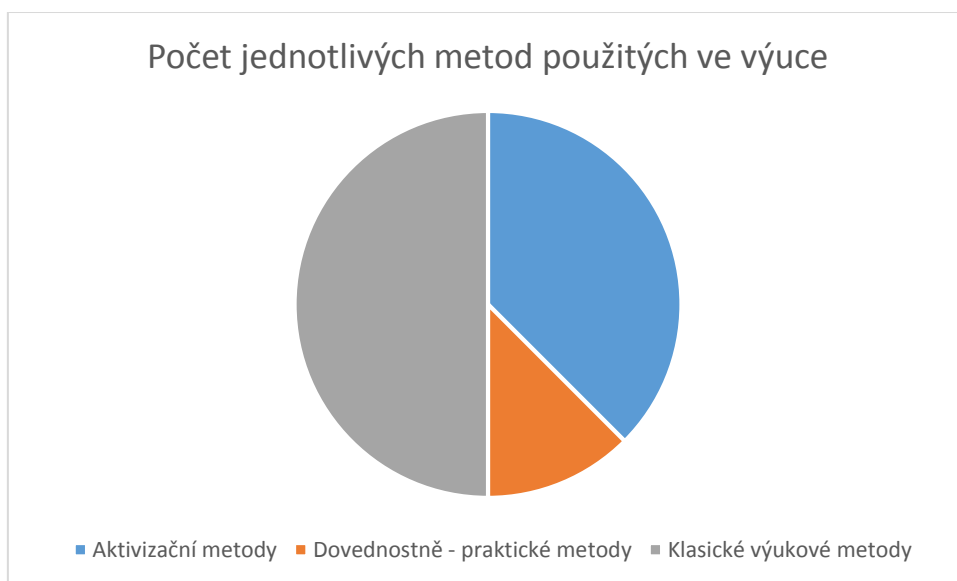
Žáci se po dobu celé vyučovací hodiny nehnuli z lavice, byli velmi pasivní a nemotivovaní, což se odráželo na celkové atmosféře ve třídě. Celkem jasně převažovala aktivita učitele, který byl ve výuce výrazně aktivnější, než jeho žáci.

I pro toto pozorování byly sestaveny dva grafy s podílem zastoupení aktivizačních metod ve výuce a počtem minut věnovaným těmto metodám.



Graf č. 9, pozorování č. 5: Čas věnovaný jednotlivým výukovým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka.

V pátém pozorování bylo nejvíce času z vyučovací hodiny věnováno klasickým výukovým metodám, konkrétně 42% či 19 minut. Aktivizačním metodám učitel věnoval 33% času z výuky, což je 15 minut. Reprodukční metoda byla zastoupena v počtu 13% a 6 minut. 1% času výuky, což tvoří 5 minut, učitel věnoval organizačním záležitostem.



Graf č. 10, pozorování č. 5: Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky.

Tento graf zobrazuje počty jednotlivých metod použitých ve výuce pátého pozorování, kdy nad všemi použitými metodami s 50% a počtem čtyř metod převažuje volba klasických výukových metod. Aktivizační metodu učitel použil celkem třikrát, což je 37% a reproduktivní metoda byla použita jednou, tvoří tedy 13%.

6.2.6 Pozorování č. 6, učitel č. 1

Tabulka 8: Pozorování vyučovací jednotky číslo 6

Doba trvání (min.)	Výuková metoda	Popis aktivity	Aktivita učitel vs. žák	Didaktická pomůcka	Organizační forma výuky
0 - 5	Aktivizační – didaktická hra	Rozcvička s míčkem.	50/50	Míč	Hromadná
6 - 10	Klasická výuková metoda	Opakování gramatického jevu present perfect tense.	70/30	Pracovní list	Hromadná
11 - 26	Klasická výuková metoda	Práce na pracovním listu.	70/30	Pracovní list	Hromadná + samostatná práce žáků
27 - 30	Dovednostně – praktická	Poslech písničky.	30/70	Pracovní list, interaktivní tabule	Samostatná práce žáků
31 - 40	Klasická výuková metoda	Rozebírání textu písničky a doplňování chybějících slov.	70/30	Pracovní list, interaktivní tabule	Hromadná
41 - 43	Klasická výuková metoda	Společná kontrola textu a gramatiky.	50/50	Pracovní list, interaktivní tabule	Hromadná
44 - 45	Klasická výuková metoda	Krátké cvičení na pracovním listu. Překlad 4 vět.	10/90	Pracovní list	Samostatná práce žáků

Popis pozorování č. 6

Šesté pozorování proběhlo v devátém ročníku, kde bylo 13 žáků, 6 chlapců a 7 dívek. Tato hodina probíhala v jazykové učebně. Tato učebna je typická rozmístěním lavic do tvaru U, je vybavená interaktivní tabulí a projektorem, spoustou cizojazyčných knih, plakátů.

Začátek hodiny byl věnován aktivizační didaktické hře, zaměřené na anglická nepravidelná slovesa. Žáci se pohybují po třídě, učitel také, kdo chytne míček, vyjmenuje všechny nepravidelné tvary a poté se může posadit na své. Je poznat, že žáci slovesa ovládají a jsou na tuto hru zvyklí, odpovídají pohotově a přesně.

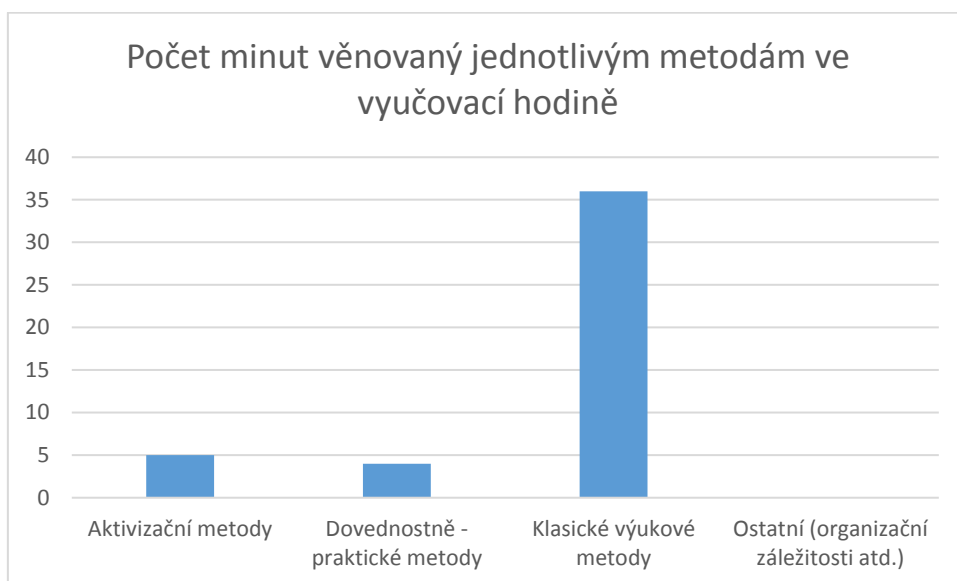
Následující minuty jsou věnovány opakování gramatiky, konkrétně předpřítomnému času. Učitel krátce vysvětluje tuto problematiku a na rozdaných pracovních listech žáci nejdříve společně a poté každý sám doplňují cvičení zaměřené na tento gramatický jev. Následuje společná kontrola cvičení a vysvětlování.

Po tom, co si zkontrolují cvičení učitel pouští písničku a rozdává pracovní listy, kde je text písničky, kde některá slova chybí. Pouští nahrávku znovu s upozorněním, ať se zaměří na chybějící slova a snaží se je doplnit a při třetím přehrávání písničky mají žáci za úkol zaměřit se na gramatiku - tedy používání předpřítomného času, který se v písni vyskytuje opakovaně.

Po společné kontrole, kdy se žáci přemístí na koberec a usadí se do kruhu si za gramaticko-překladové metody společně překládají text a vysvětlují různé gramatické jevy. Žáky to velmi baví, zejména proto, že je to pro ně píseň aktuální a tím pro ně zajímavá.

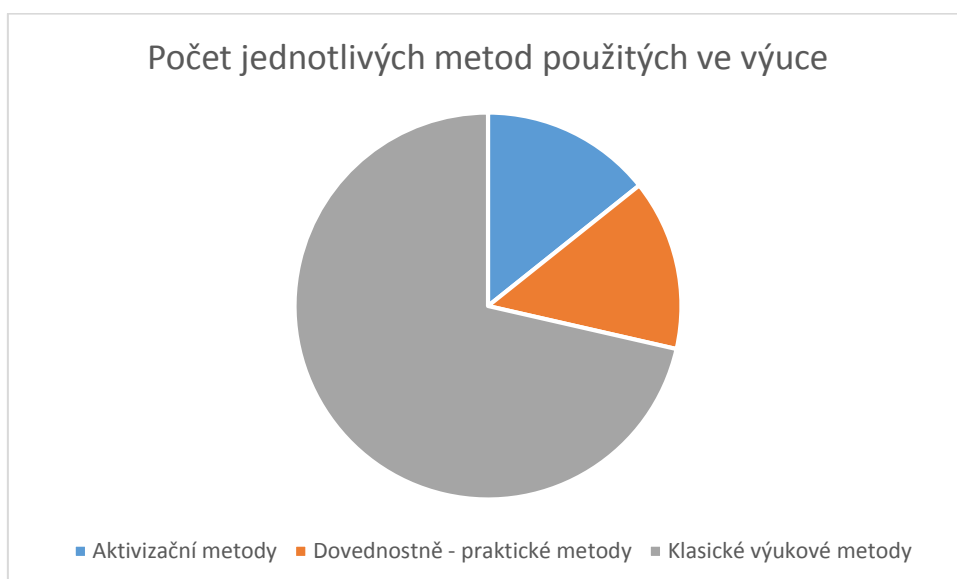
Poslední minuty jsou věnovány opět práci v pracovním listu, kdy žáci mají za úkol přeložit 4 věty do předpřítomného času. Tento překlad dělá každý žák sám. Zvoní. Učitel ukončí hodinu a odchází.

V této třídě byli žáci velmi ukáznění, z pozorování bylo na první pohled patrné, že vědí, jaké aktivity je budou čekat a co po nich učitel chce. Organizační forma výuky byla většinou hromadná, občas žáci pracovali samostatně. Neseděli jen v lavicích, mohli se pohybovat po třídě, část výuky probíhala v kruhu na koberci. Z didaktických pomůcek učitel využíval interaktivní tabulí, míč, pracovní list.



Graf č. 11, pozorování č. 6: Čas věnovaný jednotlivým výukovým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka.

V šestém pozorování výrazně převládá využití klasických výukových metod. Tvoří 80% a 36 minut z celkového počtu 45 minut pro vyučovací hodinu. Metodě aktivizační bylo ve vyučování věnováno 11% - tedy 5 minut a reproduktivní metoda byla zastoupena v počtu 9%, tedy 4 minut. Ostatní metody či organizační záležitosti v této vyučovací hodině řešeny nebyly.



Graf č. 12, pozorování č. 6: Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky.

Jak z předchozího grafu víme, zastoupení klasických vyučovacích metod, co do času bylo v šestém pozorování velmi výrazné. Graf číslo 12 nám ukazuje, že učitel použil klasické výukové metody celkem pětkrát, což tvořilo 71% z podílu počtu metod. Aktivizační metody i reproduktivní metody byly ve vyučování použity pouze jednou a každá tedy tvořila 14% z celkového počtu použitých metod.

6.2.7 Pozorování č. 7 – učitel č. 3

Tabulka 9: Pozorování vyučovací jednotky číslo 7

Doba trvání (min.)	Výuková metoda	Popis aktivity	Aktivita učitel vs. žák	Didaktická pomůcka	Organizační forma výuky
0 - 5	Aktivizační – didaktická hra	Rozcvička s kartičkami, pohyb po třídě.	10/90	Obrázkové karty	Hromadná
6 - 13	Aktivizační - inscenační	Žáci přehrávají scénku z písničky.	10/90	Interaktivní tabule	Hromadná
14 - 30	Aktivizační - heuristická	Žáci dostávají úkol, rozdělují slova dle kategorií. Jejich úkolem je přijít na slova nová a přiřadit je k písničce.	10/90	Interaktivní tabule	Skupinová práce žáků
23 - 25	Dovednostně – praktická	Za pomoci videa se přehrává písnička a žáci společně svoji práci kontrolují.	20/80	Interaktivní tabule	Hromadná
26 – 35	Aktivizační – didaktická hra	Žáci hrají pantomimickou hru.	10/90		Hromadná
36 - 42	Klasická výuková metoda	Práce s pracovními listy.	30/70	Pracovní list	Samostatná práce žáků
43 – 45	Aktivizační – didaktická hra	Reflexe hodiny pomocí kartiček, které byly použity na začátku hodiny.	30/70	Obrázkové karty	Hromadná

Popis pozorování č. 7

Učitel číslo 3 vyučoval anglický jazyk ve druhém ročníku. V této skupince bylo celkem 14 žáků. Tématem hodiny byla zvířata ze zoo.

Jako první žáci společně s učitelem odchází do zadní části třídy na koberec, kde dle ukazovaných kartiček předvádí daná zvířata – učitel anglicky říká, která zvířata právě ukazuje na obrázku a žáci se pohybují po třídě dle předváděného zvířete.

Následně učitel pouští písničku společně i s videem na interaktivní tabuli. Žáci jsou postaveni v přední části třídy a tabuli pozorují, poté si sami přehrávají scénku z písničky.

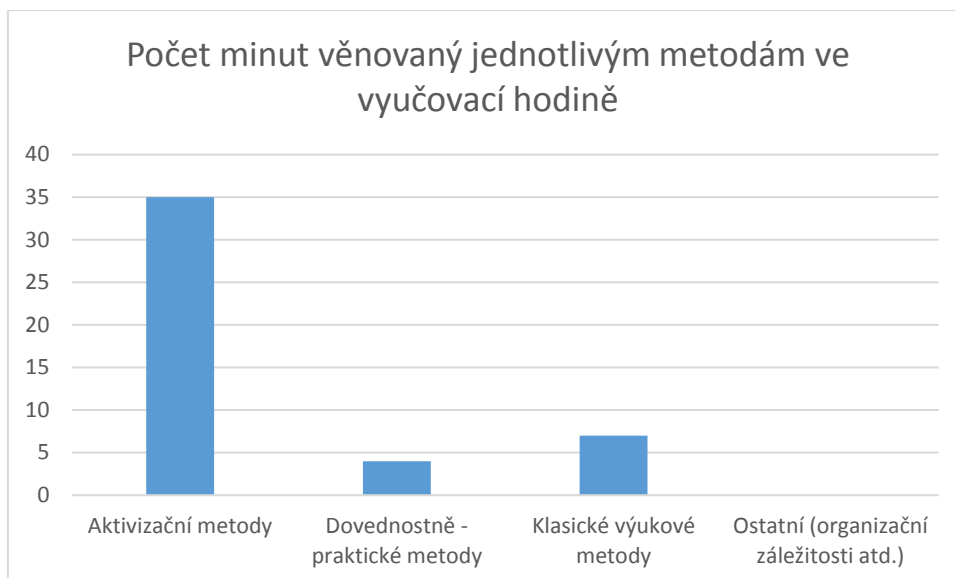
Pak jsou žáci rozděleni do dvou skupinek a dostávají úkol - rozdělují slova dle kategorií. Jejich úkolem je přijít na slova nová a přiřadit je k písničce. Za pomocí videa se opět přehrává písnička a žáci společně svoji práci kontrolují.

Poté hrají pantomimickou hru na příkazy, které jim může dávat průvodce v zoo. Po tom, co dohrají hru si vyzvednou u učitele pracovní listy a všichni společně odchází do zadní části třídy, kde za pomocí učitele samostatně vyplňují a spojují cvičení.

Poslední minuty vyučování jsou věnovány reflexi hodiny – společně si opakuji za pomocí kartiček novou slovní zásobu a příkazy, které se během hodiny naučili. Učitel pouští písničku na ukončení hodiny a společně s žáky ji zpívají.

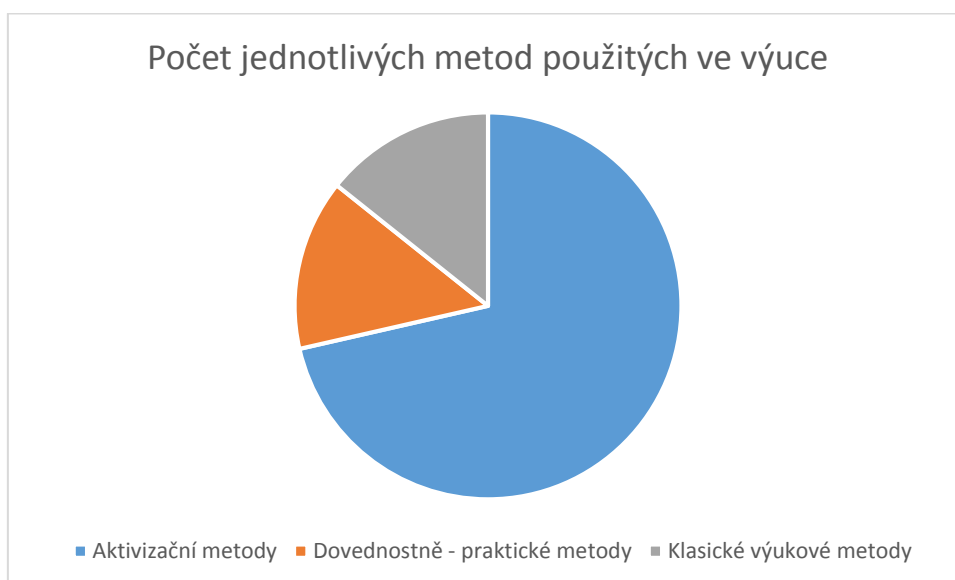
Tato hodina byla plná pohybu, elánu a anglického jazyka. Ačkoliv se jedná o žáky druhého ročníku, učitel mluvil celou dobu jen anglicky a nepoužil jediné české slovíčko. Vzhledem k tomu, že žáci mají anglický jazyk od první třídy, bylo zjevné, že veškeré příkazy a fráze již mají osvojené a vědí, co mají dělat. Pokud neví nebo si nejsou jistí, učitel jim pomáhá pomocí pantomimy.

V této hodině výrazně převažovala aktivita žáků, učitel jim pouze pomáhal a ukazoval, co mají dělat. Žáci se také prakticky po celou dobu vyučovací hodiny pohybovali po třídě či společně s učitelem seděli na koberci. Učitel prakticky celou hodinu používal interaktivní tabuli, obrázkové karty a pracovní list. Z pozorování bylo patrné, že žáky tato hodina velmi baví.



Graf č. 13, pozorování č.7: Čas věnovaný jednotlivým výukovým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka.

Z grafu číslo 13. sedmého pozorování je jasně patrné, že největší část hodiny v tomto vyučování učitel věnoval aktivizačním metodám. Tyto metody probíhaly po dobu 35 minut a bylo jim tak věnováno 78% času vyučovací hodiny. 16% neboli 7 minut učitel věnoval klasickým výukovým metodám a reproduktivní metody byly v této hodině zastoupeny v počtu 3 minut, tedy 7% z času vyučovací hodiny.



Graf č. 14, pozorování č.7: Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky.

V tomto grafu vidíme opět jasnou převahu využití aktivizačních metod. Učitel je ve vyučování použil celkem pětkrát, což tvoří 72% z počtu všech metod, které byly použity. Po 14% a počtu jedné byly zvoleny reproduktivní a klasické výukové metody.

6.2.8 Pozorování č. 8 učitel č. 3

Tabulka 10: Pozorování vyučovací jednotky číslo 8

Doba trvání (min.)	Výuková metoda	Popis aktivity	Aktivita učitel vs. žák	Didaktická pomůcka	Organizační forma výuky
0 - 5	Aktivizační – didaktická hra	Žáci hrají hru bingo na slovní zásobu.	20/80	Obrázkové karty, podložky	Hromadná
6 - 10	Dovednostně – praktická	Žáci poslouchají komiks v učebnici	50/50	Učebnice, CD-přehrávač	Hromadná
10 – 15	Klasická výuková metoda	Čtení komiksu z učebnice	30/70	Učebnice	Hromadná
13 - 23	Aktivizační - inscenační	Žáci jsou rozděleni do rolí a zkouší komiks nacvičit	90/10	-	Hromadná
24 - 30	Dovednostně – praktická	Žáci dostávají předtištěné masky, které si vystřihují a vybarvují	0/100	Předtištěné masky	Samostatná práce žáků
26 – 32	Aktivizační - inscenační	Žáci přehrávají komiks, používají nově udělané masky	40/60	Masky	Hromadná
33 - 40	Klasická výuková metoda	Práce v učebnici	0/100	Učebnice	Hromadná

41 – 45	Klasická výuková metoda	Reflexe hodiny pomocí práce v učebnici	50/50	Učebnice	Hromadná
---------	-------------------------	--	-------	----------	----------

Popis pozorování č. 8

Poslední pozorování bylo taktéž provedeno v druhém ročníku. Ve výuce bylo přítomno 8 žáků.

Vyučovací hodina začíná hrou Bingo, kdy žáci skládají do již předtištěných čtverečků na papírech napřed barvy, poté číslovky.

Po hře učitel pustí nahrávku komiksu a žáci jsou vyzváni k poslouchání. Po poslechu komiksu si žáci otvírají učebnice a komiks čtou. Vše je společná práce a učitel jim pomáhá s výslovností. Poté, co jsou schopni si komiks přečíst, si za pomoci krátkých dialogů komiks ve dvojicích sehrají.

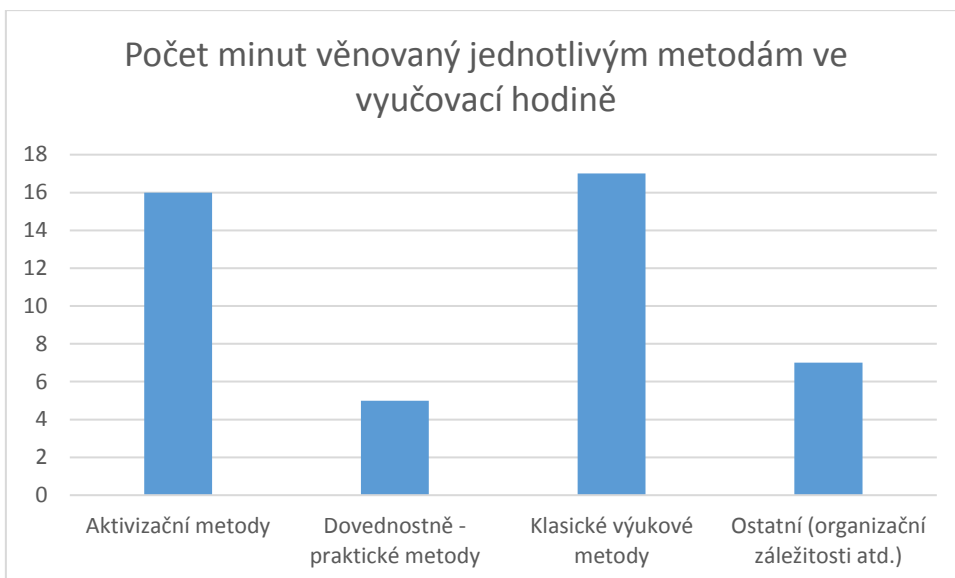
Potom dostávají na lavici předtištěné obrázky masky ke komiksu a tyto masky si vybarvují (když mění barvu pastelky, automaticky si anglicky říkají, kterou barvu právě používají). Jakmile jsou masky vybarvené, žáci je vystříhnou a nalepí na kousek dřevěné špejle.

Poté si dle masek najdou novou dvojici a komiks si za pomoci učitele znovu přehrávají.

Poslední část hodiny žáci sedí v kruhu v zadní části třídy a doplňují krátké cvičení v pracovním sešitě (učebnici). Na závěr hodiny doplní v učebnici cvičení, které se týká nové slovní zásoby z komiksu a pomocí závěrečné písničky, kterou společně s učitelem zpívají ukončí hodinu.

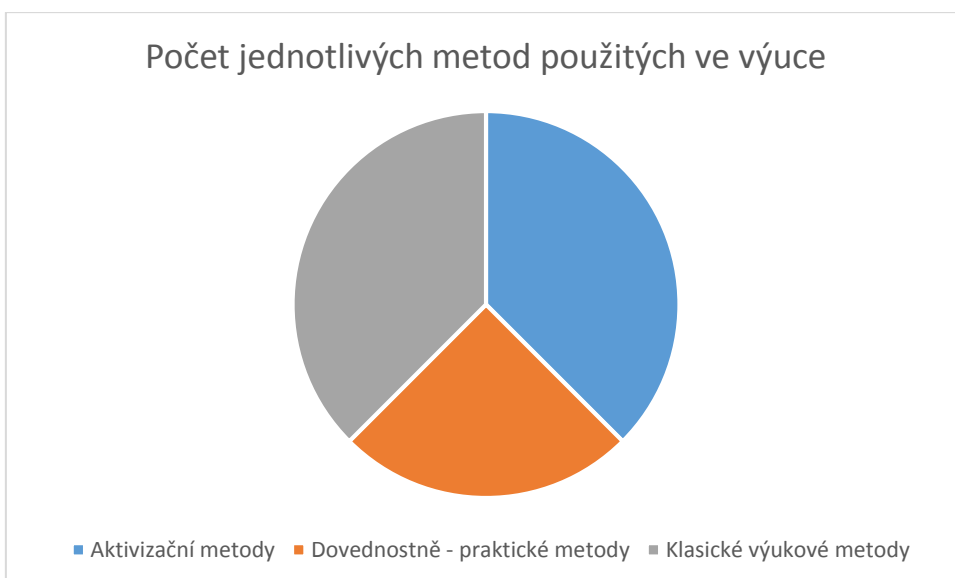
V této vyučovací hodině byl učitel srovnatelně aktivní, jako žáci. Bylo to tím, že jim hodně pomáhal, protože začínali novou lekci. Protože se jedná o žáky teprve druhého ročníku, učitel opět hovořil celou hodinu pouze anglickým jazykem. Oproti tomu na stupni druhém učitelé bohužel celou hodinu anglicky nemluvili.

Z didaktických pomůcek učitel používal CD přehrávač, předtištěné obrázky a tabulky, špejle, vytisknuté masky a učebnici. Tato hodina probíhala v celé třídě, žáci prakticky neseděli ve svých lavicích, neustále se pohybovali po třídě, pouze když vykreslovali a lepili svoje masky, pracovali samostatně v lavicích. Kromě této aktivity vybarvování a lepení masek byla celá hodina co se organizační formy týče, hromadná.



Graf č. 15, pozorování č.8: Čas věnovaný jednotlivým výukovým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka.

V posledním, osmém pozorování jsou některé hodnoty celkem vyrovnané. Zejména pak počet minut, které byly věnovány aktivizačním metodám a klasickým výukovým metodám. Klasické výukové metody tvořily 38% času vyučovací hodiny, to je 17 minut. O minutu méně byly používány aktivizační metody, tvořily 36% času. Pět minut, tedy 11% byly zastoupeny reproduktivní metody a organizačním záležitostem bylo věnováno 7 minut, neboli 16% času z vyučovací hodiny.



Graf č. 16, pozorování č.8: Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky.

Tento téměř vyrovnaný graf ukazuje počty použitých metod. Učitel v poslední pozorovací hodině použil aktivizační metody, klasické výukové metody a reproduktivní metody. Aktivizační a klasické výukové metody byly použity třikrát, tvořily tak 37% ze zvolených metod ve výuce a dvakrát byly použity reproduktivní metody, tvořily tedy 25% z celkového počtu metod ve výuce.

6.3 Shrnutí výsledků pozorování

V této kapitole shrneme hodnoty výsledků uskutečněných pozorování. Tato pozorování jsme detailně popsali v předchozí kapitole. Jejich cílem je nalezení odpovědi na otázku výzkumného problému, *jestli existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy?*

Aby hodina mohla být považována za aktivizační, musí splňovat parametry, které jsme zaznamenali do tabulky, kterou uvádíme níže. Tyto parametry jsme pozorovali v osmi uskutečněných šetřeních, popsali je a nyní je v tabulce vyhodnotíme. Výsledné hodnoty zprůměrujeme a porovnáme s ohledem na věk žáka, který je reprezentován 1. a 2. stupněm.

Tabulka ukazuje pozorované a měřené parametry, mezi které patří: počet výukových metod, které učitel během vyučovací hodiny použil. Do druhého sloupce zaznamenáváme počet minut z celkového počtu vyučovací hodiny, po které byly využívány aktivizační metody. Dále jsme měřili, zda-li ve vyučovacích hodinách převažuje aktivita žáka či učitele. Čtvrtý sloupec je věnován didaktickým pomůckám, kdy jsme pozorovali jejich využití. Sledovali jsme, zda-li jsou využívány jiné didaktické pomůcky, než-li standartní pomůcky, za které považujeme učebnici, pracovní sešit či tabuli. V posledním sloupci tabulky uvádíme frekvenci střídání organizačních forem výuky, kdy jsme zaznamenávali, jak často je učitel střídá.

Tyto hodnoty jsme zaznamenali pro jednotlivé ročníky, poté určili průměr těchto hodnot pro 1. stupeň a to stejné jsme udělali i s hodnotami pro stupeň 2. Tyto výsledky budeme moci porovnávat mezi jednotlivými kategoriemi.

Abychom dokázali odpovědět na stanovenou otázku výzkumného problému, stanovíme hypotézu, kterou následně ověříme pomocí statistické metody χ^2 a tím také splníme hlavní cíl empirické části této práce.

Tabulka 11: Hodnoty parametrů na 1. a 2. stupni

		výukové metody (počet)	aktivizační metody (čas - min.)	převažuje aktivita žáka	didaktické pomůcky (kromě učebnice a pracovního sešitu)	frekvence střídání org. formy výuky
1. stupeň	3. ročník	6	9	ano	ano	4
	4. ročník	6	13	ano	ano	3
	2. ročník	7	35	ano	ano	5
	2. ročník	8	16	ano	ano	2
	průměr	7	18,25	100%	100%	3,5
2. stupeň	5. ročník	7	15	ano	ano	5
	7. ročník	3	8	ano	ne	3
	8. ročník	8	15	ano	ne	3
	9. ročník	7	5	ne	ano	4
	průměr	6,25	10,75	75%	50%	3,75

Je patrné, že četnost výukových metod na prvním stupni je nejvíce střídána v druhých ročnících, což je z hlediska udržení pozornosti pochopitelné. To zmiňujeme a potvrzujeme v teoretické části práce, protože v mladším školním věku žák neudrží pozornost déle než 5 minut a je tedy nutné metody střídát, načež žák staršího školního věku je schopen pozornost udržet déle, proto mu nedělá potíže například heuristický přístup k učivu či tvořivost a samostatnost.

Poměrně překvapivým výsledkem je četnost použitých výukových metod na druhém stupni, konkrétně v osmém a devátém ročníku. Vzhledem k neukázněnosti v osmém ročníku se učitel nejspíš snažil výukové metody měnit, aby žáky zaujmul a upoutal jejich pozornost.

Tabulka 12: Porovnání průměru hodnot pozorovaných parametrů mezi 1. a 2. stupněm

	počet použitých výukových metod	aktivizační metody (čas - min.)	převažuje aktivita žáka	didaktické pomůcky (kromě učebnice a pracovního sešitu)	frekvence střídání org.formy výuky
1. stupeň	7	18,25	100%	100%	3,5
2. stupeň	6,25	10,75	75%	50%	3,75

Tabulka číslo 12 nám zobrazuje hodnoty parametrů, které jsme pozorovali v osmi uskutečněných pozorováních. Tyto hodnoty jsou zprůměrované pro první a druhý stupeň a následně jsou mezi sebou porovnány. Pro lepší přehlednost tyto hodnoty zobrazujeme také v grafu níže.

V prvním sloupci vidíme porovnání počtu použitých výukových metod ve vyučovacích hodinách. Výsledky jsou překvapivě téměř vyrovnané, jelikož jsme předpokládali, že na druhém stupni učitelé výukové metody tolik měnit nebudou.

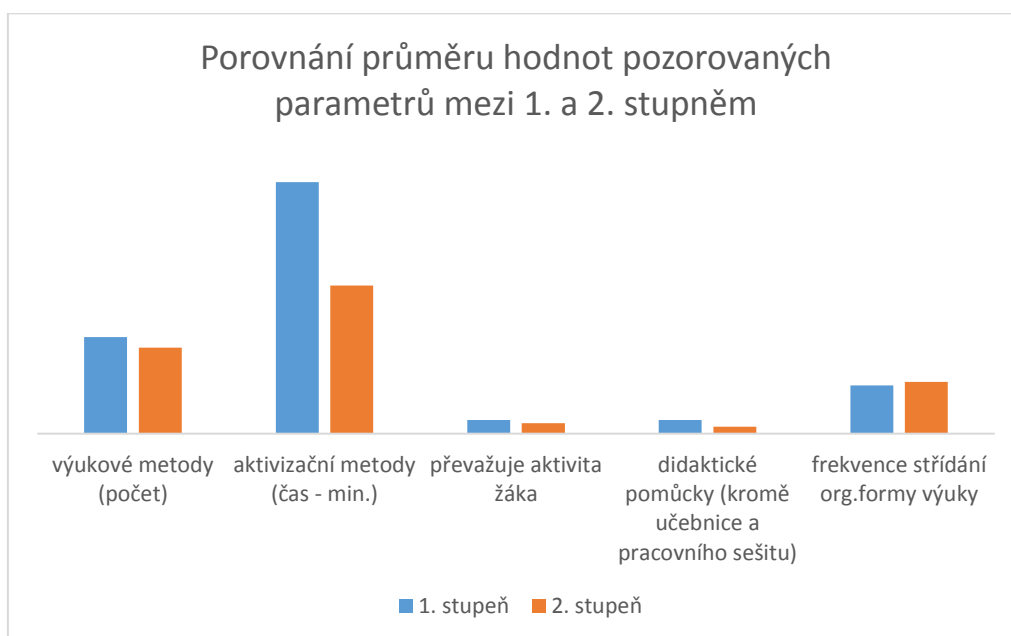
Druhý sloupec tabulky zobrazuje průměrnou hodnotu minut z vyučovací hodiny, po kterou byly používány aktivizační metody. Tyto hodnoty nás nepřekvapily, protože jsme očekávali, že na prvním stupni učitel uplatňuje aktivizační metody více, což se nám potvrdilo. Avšak pro tuto práci jsou tyto hodnoty velice důležité, jelikož níže budeme s těmito hodnotami dále pracovat, abychom hypotézu potvrdili či vyvrátili.

Dalším pozorovaným parametrem bylo pozorování toho, zda-li ve výuce převažuje aktivita žáka nebo aktivita učitele. Tato hodnota je těžce měřitelná a nebyla primárním cílem našeho pozorování, proto jsou uvedené hodnoty pouze orientační a jsou měřeny subjektivním okem pozorovatele. Hodnotu jsme naměřili tak, že jsme při jednotlivém střídání výukových metod pozorovali, jestli při dané metodě či „aktivitě“ je aktivní sám žák nebo učitel. Tyto hodnoty jsou pouze orientační a jsou uvedeny spíše pro zajímavost.

Ve sloupci didaktické pomůcky jsme pozorovali, zda-li vyučující v hodině využívá i jiných didaktických pomůcek vyjma učebnice, pracovního sešitu a sešitu. Jak můžeme vidět, rozdíl je poloviční a nejvíce didaktických pomůcek používali učitelé na prvním stupni. Jednalo se zejména o interaktivní tabule, dataprojektory, výtvarné pomůcky, míče a spoustu dalších. Na druhém stupni se učitelé spíše opírali o učebnice, texty a nahrávky přímo z nich.

Poslední sloupec tabulky zaznamenává četnost střídání organizačních forem výuky. Můžeme říci, že tyto hodnoty jsou také překvapivé, protože jsme očekávali mezi stupni větší rozdíl. Jak na prvním, tak na druhém stupni se organizační formy výuky měnily celkem často, na druhém stupni průměrně třikrát za vyučovací hodinu. Nejčastějšími druhy organizačních forem výuky na druhém stupni byly: hromadná, skupinová či samostatná práce žáků. Kdy samostatná práce žáků v pozorovaných hodinách převládala - naopak na prvním stupni se dával přednost hromadné a skupinové výuce a žáci samostatně téměř nepracovali.

Jak jsme uvedli výše, následující graf uvádí porovnání zprůměrovaných hodnot naměřených při pozorování parametrů mezi prvním a druhým stupněm.



Graf č. 17: Grafické porovnání hodnot pozorovaných parametrů mezi 1. a 2. stupněm

Z grafu je patrné, že učitelé na prvním stupni jsou aktivnější ve střídání výukových metod během vyučovací hodiny. Také věnují více času používání aktivizačních metod, což otestujeme v kapitole níže pomocí hypotézy.

6.4 Testování hypotézy

Abychom dosáhli cíle práce a dokázali odpovědět na otázku výzkumného problému, která zní následovně:

Existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy?

přistoupíme ke statistickému ověřování hypotézy. K tomu používáme statistickou metodu chí-kvadrát. Jedná se o postup, umožňující rozhodnutí, zda výsledky šetření jsou statisticky významné (signifikantní), tzn., že nebyly způsobeny náhodou.¹³⁰

Abychom byli schopni hodnoty vypočítat, postupuje v následujících krocích:

- stanovíme nulovou a alternativní hypotézu:
 - H_0 - nulová hypotéza značí předpoklad, že mezi sledovanými jevy nemá vztah a je na základě testování přijata či odmítnuta
 - H_a - alternativní hypotéza je předpoklad, že mezi sledovanými jevy vztah existuje, tzn., výsledky šetření jsou významné a nejsou způsobeny náhodou
- stanovíme hladinu významnosti: tím se rozumí riziko či pravděpodobnost neoprávněného odmítnutí nulové hypotézy (stanovená hladina významnosti 0,01 znamená 1% riziko, že neoprávněně přijmeme alternativní hypotézu)
- vytvoříme kontingenční tabulku (řádky a sloupce tvoří naměřené hodnoty u nichž hodnotíme statistickou významnost) odpovídající pozorovaným četnostem
- vypočteme hodnotu χ^2 pomocí vzorce:
$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(X_i - Np_i)^2}{Np_i}$$
- stanovíme počet stupňů volnosti pro kontingenční tabulku
- ze statistických tabulek určíme kritickou hodnotu dle počtu stupňů volnosti a zvolené hladině významnosti a tuto hodnotu srovnáme s vypočítanou hodnotou χ^2 . Jestliže hodnota χ^2 je menší, než kritická hodnota, nulovou hypotézu nelze odmítnout.¹³¹

¹³⁰ SABOVÁ, M. *Uplatnění aktivizačních metod ve výuce na SZŠ a VOŠZ Znojmo* [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2020-11-16]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/rpg5dk/>>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

¹³¹ tamtéž

Stanovená hypotéza zní:

Učitelé na prvním stupni uplatňují aktivizační metody více, než učitelé na stupni druhém.

Cílem je zjistit, zda mezi uplatněním metod na prvním a druhém stupni ve výuce jsou statisticky významné rozdíly.

Nulová hypotéza H_0 zní: Mezi učiteli prvního stupně a učiteli druhého stupně není vzájemný vztah mezi mírou užití aktivizačních metod výuky.

Alternativní hypotéza H_a zní: Učitelé prvního stupně vykazují odlišnou míru užití aktivizačních výukových metod, než učitelé druhého stupně základní školy.

Tabulka 13: Četnost minut použitých aktivizačních metod ve vyučovací hodině

	1. stupeň	2. stupeň	Σ
Skutečná hodnota	18,25	10,75	29
Očekávaná hodnota	14,5	14,5	29
Σ	32,75	25,25	58

Tabulka 14: Výsledky statistického testování hypotézy

Stupeň volnosti	Kritická hodnota	Chí-kvadrát
1	6,635	0,97

Na základě výsledku vypočítané hodnoty χ^2 , která nepřekročila kritickou hodnotu pro jeden stupeň volnosti, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je menší a proto nelze nulovou hypotézu odmítnout a tuto hypotézu přijímáme. Alternativní hypotézu můžeme odmítnout.

Závěr: Lze tvrdit, že v uplatnění aktivizačních metod ve výuce anglického jazyka na prvním a druhém stupni existují statisticky významné rozdíly vzhledem k počtu minut použitých aktivizačních metod ve výuce. Z toho vyplývá, že počet minut, který je věnován uplatnění aktivizačních metod ve výuce na prvním je vyšší než počet minut, který je věnován uplatnění aktivizačních metod na stupni druhém.

6.5 Shrnutí výzkumného šetření a diskuse

Jako téma diplomové práce jsme zvolili problematiku uplatnění aktivizačních metod ve výuce anglického jazyka a také věk žáků. Tuto problematiku jsme zkoumali na konkrétní základní škole na prvním i druhém stupni.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jestli existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy. Zkoumali jsme souvislost mezi uplatněním aktivizačních metod a věkem žáků. Stanovili jsme si dílčí cíle, jejichž úkolem bylo definování pojmu aktivizace žáka, operacionalizace aktivizační hodiny. Objasnili jsme repertoár aktivizačních metod vhodných zejména pro výuku anglického jazyka a zabývali jsme se pojmem psycholingvistika, kdy jsme specifikovali vývojové zvláštnosti žáka ve dvou věkových obdobích odpovídající prvnímu a druhému stupni základní školy.

Uskutečnili jsme strukturované pozorování anglického jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ a za pomoci hospitačního archu jsme posuzovali, zda vyučovací hodiny uplatňují vytýčené parametry aktivizačních hodin. Následně jsme provedli rozbor pozorovaných hodin a zjišťovali jsme, zda existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy.

V hypotéze jsme ověřovali, zda-li učitelé na prvním stupni uplatňují aktivizační metody více, než učitelé na stupni druhém a zda-li jsou mezi těmito daty statisticky významné rozdíly.

Na základě testované hypotézy můžeme tvrdit, že v uplatnění aktivizačních metod ve výuce anglického jazyka na prvním a druhém stupni existují statisticky významné rozdíly vzhledem k počtu minut použitých aktivizačních metod ve výuce. Dále z testované hypotézy vyplývá, že počet minut, který je věnován uplatnění aktivizačních metod ve výuce na prvním je vyšší než počet minut, který je věnován uplatnění aktivizačních metod na stupni druhém. Konkrétně učitelé na prvním stupni uplatňovali aktivizační metody průměrně 18,25 minut z 45-ti minutové vyučovací hodiny a učitelé na stupni druhém tyto metody uplatňovali průměrně po dobu 10,75 minut z vyučovací hodiny. Z tohoto výsledku můžeme tedy vyvodit závěr, že na prvním stupni jsou aktivizační metody využívány více, než na stupni druhém.

Je několik možností, proč tomu tak může být. Jednou z nich je pro učitele časově náročnější příprava a realizace. Dále to může být stále přetrvávající skutečnost, že na druhém stupni stále převažuje frontální výuka a učitelé se přiklání k tradičním výukovým metodám.

Což je v dnešní moderní době téměř nežádoucí. Není správné, když si učitel osvojí jednu či dvě výukové metody a ty jsou opakovány pořád dokola. Učitel by se měl neustále vzdělávat, sledovat nejnovější trendy a používat dostupných technologií proto, aby výuka byla pro žáky co nejzajímavější – tedy nejen pro žáky, ale i pro učitele samotného.

Zpracováním tématu diplomové práce jsme se obohatili nejen o spoustu nových teoretických, ale i praktických informací a poznatků. Měli jsme možnost nahlédnout a pozorovat učitele anglického jazyka při jejich práci – při přípravě na výuku a samotné realizaci jejich výukového procesu.

Hlavní přínos práce vidíme v tom, že jsme mohli zjistit, jaké metody při výuce anglického jazyka učitelé volí. Jak jsme předpokládali, zjistili jsme, že jsou rozdíly mezi uplatněním aktivizačních metod na prvním a na druhém stupni. Na prvním stupni učitelé aktivizační metody upřednostňují a věnují jim podstatnou část výuky, hodina často nabírá až hravého charakteru, což je ve výuce jazyka žádoucí. Na druhém stupni tomu tak bohužel není, námi pozorovaní učitelé volili spíše tradiční výukové metody, které nemohou tolik naplnit potenciál výuky jazyka a nepodněcují chuť a touhu žáků se v jazyku dále, třeba i samostatně vzdělávat.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jestli existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy.

Pozorovali jsme, jaké metody učitelé ve výuce jazyka používají a zda-li volí jiné metody pro první a druhý stupeň – čili berou ohled na věk žáka, který byl proměnnou této práce a byl zastoupen právě prvním a druhým stupněm. Stanovili jsme dílčí cíle práce, jejichž úkolem bylo definování pojmu aktivizace žáka, operacionalizace aktivizační hodiny. Objasnili jsme repertoár aktivizačních metod vhodných zejména pro výuku anglického jazyka a zabývali jsme se pojmem psycholingvistika, kdy jsme specifikovali vývojové zvláštnosti žáka ve dvou věkových obdobích.

Uskutečnili jsme strukturované pozorování v ročnících na prvním a druhém stupni ZŠ a za pomoci námi vytvořeného hospitačního archu jsme posuzovali, zda pozorované vyučovací hodiny uplatňují vytýčené parametry aktivizačních hodin. Poté jsme provedli rozbor těchto hodin a zjistili jsme, zda existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce anglického jazyka pro žáky prvního a druhého stupně základní školy.

Všechny cíle práce byly splněny.

Hlavním cílem diplomové práce bylo:

- *Zjištění, zda-li existuje vztah mezi uplatněním aktivizačních metod ve výuce Anglického jazyka pro žáky 1. a 2. stupně základní školy.*

Na základě informací z pozorování a následném testování hypotézy jsme dospěli k závěru, že vztah mezi uplatněním aktivizačních metod pro žáky prvního a druhého stupně existuje. V míře uplatnění aktivizačních metod jsou statisticky významné rozdíly. To nám potvrzuje i níže uvedená tabulka, která shrnuje výsledky pozorování tohoto parametru.

Tabulka 15: Porovnání průměru hodnot parametru míry uplatnění aktivizačních metod mezi 1. a 2. stupněm

	aktivizační metody (čas - min.)
1. stupeň	18,25
2. stupeň	10,75

Aktivizační metody byly nejvíce uplatňovány učiteli na prvním stupni a tvořily výraznou část vyučovací hodiny, kdy byly střídány ve všech fázích učiva. Na druhém stupni byly tyto metody používány méně, sloužily spíše pro zpestření výuky a byly používány nejvíce na začátku vyučování, při motivační fázi vyučovací hodiny.

Tímto se potvrdil fakt, že na druhém stupni se učitelé od aktivizačních metod spíše odklání a dávají přednost tradičním výukovým metodám. Vzhledem k tomu, že efektivita výuky je značně ovlivňována motivací žáků a studentů, bylo by žádoucí, aby učitelé na druhém stupni aktivizační metody uplatňovali více a tím přispěli právě k motivaci učit se jazyk nejen hravě, ale hlavně efektivně.

Seznam literatury

ODBORNÉ PUBLIKACE:

1. ČAČKA, O., *Psychologie dítěte*. 3. dopl. vyd. Brno: Sursum, 1997., ISBN 80-85799-03-0
2. FERNÁNDEZOVÁ, E., CAIRSOVÁ SMITHOVÁ, H., *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum, 2014., ISBN: 978-80-246-2435-8
3. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010., ISBN 978-80-7315-185-0
4. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex, 2007., ISBN: 978-8085783-73-5
5. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P., *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000., ISBN: 80-85783-28-2
6. HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P., *Osvojování cizího jazyka v raném věku, Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno: Masaryk University, 2006., ISBN: 80-210-4149-8
7. HENDL, J., REMR, J. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017., ISBN 978-80-262-1192- 1
8. CHODĚRA, R. a kol. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000., ISBN 978-807-0421-574
9. CHODĚRA, R., *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013., ISBN 978-80-200-2274-5
10. CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999., ISBN: 80-7042-157-6
11. KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister a Principal, 2007., ISBN: 978-80-87029-12-1
12. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN: 80-7169-195-X
13. LOJOVÁ, G., STRAKOVÁ, Z., *Teoretické východiská vyučovania angličtiny v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2012., ISBN: 978-80-223-3315-3

14. LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K., *Styly a strategie ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál, 2011., ISBN: 978-80-7367-876-0
15. MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: MU, 1998., ISBN: 80-210-1880-1
16. MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003., ISBN: 80-7315-039-5
17. MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2003., ISBN: 80-7178-772-8
18. MEHISTO, P. *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2008., ISBN: 978-0-230-02719-0
19. PECINA, P., ZORMANOVÁ, L. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: MU, 2009., ISBN: 978-80-210-4834-8
20. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009., ISBN: 978-80-7367-503-5
21. RICHARDS, J., RODGERS, T., *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1-107-67596-4
22. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009., ISBN: 978-80-7367-246-1
23. STRANOVSKÁ, E., *Psycholingvistika: determinanty osvojení si a učení sa cudzieho jazyka a kultúry*. Brno: MSD, 2011., ISBN: 978-80-7392-181-1
24. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000., ISBN: 80-7178-308-0
25. VOJTKOVÁ, N., HANUŠOVÁ, S., *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx, 2011., ISBN: 978-80-866665-09-2
26. ÇELIK, S. (ed.), *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Ankara: Eğiten Kitap, 2014., ISBN: 978-605-4757-27-5

INTERNETOVÉ ZDROJE:

27. *Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace*. In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10571>

28. *Aktivizující výukové metody*. In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>
29. *Autorský kolektiv: Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. [online]. [cit. 2020-03-10]. ISBN 978-80-87000-11-3. Dostupné online z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-gymnazia>
30. BALOUNOVÁ, R. *K obecným principům osvojování cizího jazyka dítětem*. České Budějovice, 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra slovanských jazyků a literatur
31. BENEŠOVÁ, B. *Metoda CLIL: krátký pohled do historie, využití metody CLIL v Evropě, přínosy a úskalí používání metody CLIL ve výuce*. ZČU v Plzni, Ústav jazykové přípravy [online]. 2010 [cit-2020-02-04]. Dostupné na: http://clil.nidv.cz/dokument_2.html
32. *Berlitz metoda – cizím jazykem mluvit znamená v cizím jazyce myslet*. In: Jazyky.com [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <https://www.jazyky.com/berlitz-metoda-cizim-jazykem-mluvit-znamenava-v-cizim-jazyce-myslet/>
33. *Co říká Tomáš Čakloš o pedagogických fakultách*. In: Učitelské listy [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2017/01/co-rika-tomas-caklos-o-pedagogickych.html>
34. *Community language learning*. In: British Council [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/community-language-learning>
35. Hanušová, S., *Pregraduální příprava učitelů anglického jazyka na fakultách vysokých škol v ČR*. In: Pedagogická orientace [online]. [cit.2020-03-18]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6705/6185>
36. HÄUSLEROVÁ, K., NOVÁKOVÁ, M., *Metody cizojazyčné výuky*. In: Časopis pro filosofii a lingvistiku [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>
37. *Koncepce jazykového vzdělávání 2017-2022*. In: Národní institut pro další vzdělávání [online]. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/ntopics/manual-nahrane/Koncepce_jazykoveho_vzdelavani_PV_compressed.pdf#page=13&zoom=100,90,94

38. KUBIŠOVÁ, E., *Aktivizační metody v hodinách českého jazyka: závěrečná práce*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury, 2018, 54 s. Vedoucí závěrečné práce PhDr. Ivana Kolářová, CSc.
39. *Martina Fojtů: Změny na pedagogické fakultě ukazují cestu, jak zajistit lepší učitele*. In: Učitelské listy [online]. [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2018/06/martina-fojtu-zmeny-na-pedagogicke.html>
40. NEBESKÁ, I., *Psycholingvistika*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PSYCHOLINGVISTIKA>
41. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* .[online]. In: MŠMT [cit. 2020-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>
42. *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. In: Česká školní inspekce [online]. [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/0806b65c-19c4-40e4-b8c0-abd335308886/TZ-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-v-ZS-a-SS-2016-2017.pdf>
43. *Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový*. In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/955/rozvoj-klicovych-kompetenci-ve-vyuce-ciziho-jazyka-je-opravdu-klicovy.html>
44. *Rozvoj výuky cizích jazyků*. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2020-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/P_KAP/ke_stazeni/pojeti/P_KAP_pojeti_Rozvoj_vyuky_cizich_jazyku_03042018.pdf
45. SABOVÁ, M. *Uplatnění aktivizačních metod ve výuce na SZŠ a VOŠZ Znojmo* [online]. Olomouc, 2010 [cit. 2020-11-16]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/rpg5dk/>>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
46. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. In: MŠMT [online]. [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
47. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, Základní a mateřská škola Salmova 17, Blansko*. [online] 2019. [cit. 2020-04-01]. Dostupné z: https://www.zssalmova.cz/web%20soubory/Dokumenty_skoly/SVP_09_2v_2019.pdf

48. ŠMÍDOVÁ, T., *CLIL aneb moderní vzdělávání pro 21. století*. In: Minimetodika NÚV – metodická podpora pro učitele [online]. [cit. 2020-02-04] Dostupné na: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=43509&view=2893&view=5473>
49. *Teorie mnohonásobné inteligence (Multiple Intelligence Theory)*. In: ManagementMania.com [online]. Wilmington (DE) 2011-2020, 25.08.2016 [cit. 02.04.2020]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/teorie-mnohonasobne-intelligence>
50. *Tipy pro další vzdělávání a moderní výuku jazyků*. In: Národní ústav vzdělávání [online]. [cit. 2020-03-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/tipy-pro-dalsi-vzdelavani>
51. *Úroveň A1, úroveň A2*. In: Jazykové úrovně [online]. [cit. 2020-03-21]. Dostupné z: <https://www.jazykove-urovne.cz/uroven-a2/>
52. *Úroveň gramotnosti žáků na ZŠ a SŠ ve školním roce 2018/2019*. In: Česká školní inspekce. [online]. [cit. 2020-02-04]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%C3%A1zky%20ke%20C4%8D1%C3%A1nk%C5%AFm/2020/Dokumenty/Uroven-gramotnosti-zaku-ZS-a-SS-2018-2019_shrnuti-hlavnich-zjisti.pdf
53. ZELINKOVÁ, Š., *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*. In: Lingvistika Praha [online]. [cit. 2020-04-02]. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/node/182>

+

Přehled tabulek

Tabulka

- 1 Tabulka úrovně znalostí anglického jazyka; s. 12
- 2 Počet učitelů, jejich aprobace a vyučované ročníky, ve kterých proběhlo pozorování; s. 53
- 3 Pozorování č. 1; s. 58
- 4 Pozorování č. 2; s. 62
- 5 Pozorování č. 3; s. 66
- 6 Pozorování č. 4; s. 70
- 7 Pozorování č. 5; s. 74
- 8 Pozorování č. 6; s. 78
- 9 Pozorování č. 7; s. 82
- 10 Pozorování č. 8; s. 86
- 11 Hodnoty parametrů na 1. a 2. stupni; s. 91
- 12 Porovnání průměru hodnot pozorovaných parametrů mezi 1. a 2. stupněm; s. 92
- 13 Četnost minut použitých aktivizačních metod ve vyučovací hodině; s. 95
- 14 Výsledky statistického testování hypotézy; s. 95
- 15 Porovnání průměru hodnot pozorovaných parametrů mezi 1. a 2. stupněm, s. 99

Přehled obrázků a grafů

Obrázek

- 1 Schéma vztahů žákovských strategií, strategií učení a strategií používání jazyka; s. 37
- 2 Schéma vztahů mezi výukovou metodou – strategií učení a vyučováním a stylem učení a vyučováním; s. 39

Graf

- 1 Počet minut věnovaný jednotlivým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka; s. 60
- 2 Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky; s. 61
- 3 Počet minut věnovaný jednotlivým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka; s. 64
- 4 Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky; s. 64
- 5 Počet minut věnovaný jednotlivým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka; s. 68
- 6 Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky; s. 68
- 7 Počet minut věnovaný jednotlivým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka; s. 72
- 8 Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky; s. 72
- 9 Počet minut věnovaný jednotlivým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka; s. 76
- 10 Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky; s. 76
- 11 Počet minut věnovaný jednotlivým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka; s. 80
- 12 Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky; s. 80
- 13 Počet minut věnovaný jednotlivým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka; s. 84
- 14 Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky; s. 84
- 15 Počet minut věnovaný jednotlivým metodám ve vyučovací hodině anglického jazyka; s. 88
- 16 Podíl počtu aktivizačních metod v závislosti na počtu metod výuky; s. 88
- 17 Grafické porovnání hodnot pozorovaných parametrů mezi 1. a 2. stupněm; s. 93

Seznam zkratek

A	absolutní četnost
AM	aktivizační metody
atd.	a tak dál
č.	číslo
ČŠI	Česká školní inspekce
FF	filosofická fakulta
H ₀	hypotéza nulová
H _A	hypotéza alternativní
např.	například
PdF	pedagogická fakulta
popř.	popřípadě
RVP	Rámcový vzdělávací program
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking – projekt Čtením a psáním ke
s.	strana
srov.	srovnej
ŠVP	Školní vzdělávací program
tab.	tabulka
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvané
viz	lze vidět, z lat. videlicet
ZŠ	základní škola

Seznam příloh

Příloha 1	Společný evropský referenční rámec pro jazyky
Příloha 2	Pozorovací arch

Příloha 1

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, úrovně pro ZŠ

		A1	A2	B1
Porozumění	Poslech	Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně.	Rozumím frázím a nejběžnější slovní zásobě vztahující se k oblastem, které se mě bezprostředně týkají (např. základní informace o mně a mé rodině, o nakupování, místopisu, zaměstnání). Dokážu pochopit smysl krátkých jasných, jednoduchých zpráv a hlášení.	Rozumím hlavním myšlenkám vysloveným spisovným jazykem o běžných tématech, se kterými se setkávám v práci, ve škole, ve volném čase atd. Rozumím smyslu mnoha rozhlasových a televizních programů týkajících se současných událostí nebo témat souvisejících s oblastmi mého osobního či pracovního zájmu, pokud jsou vysloveny poměrně pomalu a zřetelně.
	Čtení	Rozumím známým jménům, slovům a velmi jednoduchým větám, například na vývěskách, plakátech nebo v katalogích.	Umím číst krátké jednoduché texty. Umím vyhledat konkrétní předvídatelné informace v jednoduchých každodenních materiálech, např. v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým jednoduchým osobním dopisům.	Rozumím textům, které obsahují slovní zásobu často užívanou v každodenním životě nebo které se vztahují k mé práci. Rozumím popisům událostí, pocitů a přání v osobních dopisech.
Mluvení	Ústní interakce	Umím se jednoduchým způsobem domluvit, je-li můj partner ochoten zopakovat pomaleji svou výpověď nebo ji přeformulovat a pomoci mi formulovat, co se snažím říci. Umím klást jednoduché otázky a na podobné otázky odpovídat, pokud se týkají mých základních potřeb nebo jde-li o věci, jež jsou mi důvěrně známé.	Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet.	Umím si poradit s většinou situací, které mohou nastat při cestování v oblasti, kde se tímto jazykem mluví. Dokážu se bez přípravy zapojit do hovoru o tématech, která jsou mi známá, o něž se zajímám nebo která se týkají každodenního života (např. rodiny, koníčků, práce, cestování a aktuálních událostí).
	Samostatný ústní projev	Umím jednoduchými frázemi a větami popsat místo, kde žiji, a lidi, které znám.	Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání.	Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) události a své zážitky, sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy či filmu a vyličit své reakce.
Psaní	Písemný projev	Umím napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené. Umím vyplnit formuláře obsahující osobní údaje, například své jméno, národnost a adresu při přihlašování v hotelu.	Umím napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se mých základních potřeb. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.	Umím napsat jednoduché souvislé texty na témata, která dobře znám nebo která mě osobně zajímají. Umím psát osobní dopisy popisující zážitky a dojmy.

Příloha 2

Pozorovací arch

POZOROVACÍ ARCH

Třída:

Počet žáků:

Vyučující:

Datum:

Téma:

Čas	Činnost učitele	Činnost žáka	Výuková metoda	Org. forma	Pomůcky

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Pavla Širůčková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Nábělková, PhD.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Využití aktivizačních metod ve výuce anglického jazyka s ohledem na věk žáka
Název v angličtině:	The application of activating methods in English language teaching considering the age of a student
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na zjištění toho, jestli učitelé na vybrané základní škole uplatňují aktivizační metody ve výuce anglického jazyka a berou při tom ohled na věk žáka, který je reprezentován prvním a druhým stupněm. Práce je zaměřena na analýzu a komparaci výsledků pozorovaných parametrů, získaných výzkumným šetřením.
Klíčová slova:	Aktivizační metody, aktivita, psycholingvistika, věk žáka, anglický jazyk, výuka jazyka
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on finding out whether teachers at a selected primary school apply activation methods in teaching English, considering the age of the student, which is represented by the first and second grade. The work is focused on the analysis and comparison of the results of the observed parameters obtained by the research survey.
Klíčová slova v angličtině:	Activating methods, activity, psycholinguistics, the age of a student, english language, language teaching
Přílohy vázané v práci:	2 přílohy

	Příloha 1: Společný evropský referenční rámec pro jazyky Příloha 2: Pozorovací arch
Rozsah práce:	112
Jazyk práce:	Český