

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ

Diplomová práce

Bc. Klára Navrátilová

**ROZVÍJENÍ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE A
JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ ZŠ
V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA
PROSTŘEDNICTVÍM SEBEREFLEXE UČITELE**

PROHLÁŠENÍ

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

V Olomouci, dne 17. 4. 2019

.....

Bc. Klára Navrátilová

Poděkování

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

OBSAH

ÚVOD.....	6
Teoretické cíle práce.....	7
Praktické cíle práce.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 Aktuálnost řešené problematiky.....	10
1.1 Postavení anglického jazyka ve vzdělávacím systému České republiky.....	11
1.2 Výsledky znalostí českých žáků v cizích jazycích.....	12
1.3 Publikace a autoři zabývající se jazykovou gramotností a komunikativní kompetencí.....	13
2 Operacionalizace pojmů jazyková gramotnost a komunikativní kompetence.....	16
2.1 Gramotnost.....	16
2.2 Kompetence.....	18
2.3 Jazyková gramotnost a komunikativní kompetence.....	21
3 Didaktické kategorie rozvíjející komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka.....	24
3.1 Výukové cíle.....	24
3.2 Výukové cíle cizojazyčného vyučování.....	25
3.3 Výukové metody a přístupy ve výuce cizího jazyka.....	27
3.4 Výukové metody a organizační formy rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka.....	30
3.4.1 Rozhovor.....	30
3.4.2 Diskuse.....	31
3.4.3 Inscenace.....	31
3.4.4 Didaktická hra.....	32
3.4.5 Práce s učebnicí / Práce s textem.....	32
3.4.6 Názorně demonstrační metoda.....	32
3.4.7 Nácvik praktických dovedností.....	32
3.4.8 Reproduktivní metoda.....	32
3.4.9 Total physical response (TPR).....	33
3.4.10 Organizační formy skupinová práce a práce ve dvojici.....	33
3.5 Materiální didaktické prostředky.....	33
3.5.1 Učební pomůcky.....	34
3.5.2 Technické výukové prostředky.....	34
3.5.3 Výukové prostory a jejich vybavení.....	35

4	Reflexe a sebereflexe učitele jako cesta k podpoře jazykové gramotnosti a komunikativní kompetence žáka	36
4.1	Význam a funkce sebereflexe v pedagogické profesi	38
4.2	Metody sebereflexe	38
4.2.1	Seberefektivní otázky	39
4.2.2	Seberefektivní rozhovor.....	39
4.2.3	Dotazník.....	39
4.2.4	Deník.....	40
4.2.5	Videozáznam	41
4.2.6	Hospitace	42
	PRAKTICKÁ ČÁST	44
5	Výzkumné šetření	44
5.1	Cíle výzkumu	44
5.2	Průběh výzkumu.....	44
5.3	Charakteristika prostředí výzkumu	44
5.4	Charakteristika výzkumného vzorku.....	45
5.5	Metody výzkumného šetření	46
5.5.1	Pozorování	46
5.5.2	Rozhovor.....	47
5.6	Výsledky výzkumného šetření	48
5.6.1	Pozorování	48
5.6.2	Shrnutí výsledků pozorování	61
5.6.3	Shrnutí výsledků rozhovorů.....	64
5.6.4	Výsledky rozhovorů a pozorování jakožto reflexe učitele jazyka	74
5.6.5	Shrnutí výzkumu a diskuse	77
	ZÁVĚR	84
	Seznam literatury	86
	Knižní zdroje.....	86
	Kvalifikační práce.....	88
	Elektronické zdroje	89
	Odborné články.....	91
	Seznam grafů, obrázků a tabulek	92
	Seznam zkratk	94
	Seznam příloh	95
	Přílohy.....	96

ÚVOD

Naším národním i úředním jazykem je čeština. Jen s českým jazykem si však v dnešním světě už nevystačíme. Vzhledem ke globalizaci a rozšířené funkci internetu se stává znalost cizích jazyků, angličtiny zvláště, nejen privilegiem vzdělaných jedinců, ale naopak standardem pro všechny obyvatele České republiky.

Tato kompetence je zaměstnavateli vyžadována čím dál častěji, a to nejen v profesích, pro které jsou cizí jazyky klíčové. Anglický jazyk také získal roli, kterou dříve zastávala latina. To znamená, že mnohé odborné články a výsledky výzkumů jsou publikovány v anglickém jazyce. Nejedná se však pouze o naučnou literaturu, také některá díla z oblasti krásné literatury jsou u nás k dostání pouze v originále nebo anglickém překladu. Výjimku netvoří ani hudba a film. V kinech a televizích jsou promítány americké filmy, z rádií se linou písně v anglickém jazyce, a to často i v případě, že je jejich autor českého původu.

V neposlední řadě je Česká republika součástí Evropské Unie, jejímž nejpoužívanějším cizím jazykem je podle průzkumu Eurobarometru anglický jazyk.¹ Ze stejného průzkumu vyplývá, že 88 % Evropanů zastává názor, že znalost cizích jazyků je velice důležitá a 67 % z nich zároveň hodnotí angličtinu jako jeden ze dvou nejdůležitějších jazyků vůbec. Nejrozšířenější metodou osvojování cizího jazyka je v zemích Evropské Unie výuka na základní a střední škole.² V České republice tomu není jinak. Výuka prvního cizího jazyka je na základní škole do výuky zařazena nejpozději ve třetím ročníku, na některých školách dokonce dříve. Tímto jazykem je v drtivé většině případů právě jazyk anglický. I přes poměrně dlouhou přípravu se mnoho lidí potýká s problémy při komunikaci v tomto jazyce. Zkušenosti žáků jsou takové, že ač mají dobré známky z anglického jazyka, nedokáží se v zahraničí plynule domluvit. To může být způsobeno tím, že učitel nehodnotí formativně úroveň žakových komunikativních kompetencí a jazykové gramotnosti, nýbrž jen jeho znalosti získané v daném časovém období.

¹ *Europeans and their Languages*, Special EUROBAROMETER 243, Evropská komise, 2006. [online]. [cit.2019-04-16]

Dostupné z: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

² *Europeans and their Languages*, Special EUROBAROMETER 243, Evropská komise, 2006. [online]. [cit.2019-04-16]

Dostupné z: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

V této diplomové práci se proto chceme na výuku anglického jazyka na základních školách zaměřit a zjistit, jakým způsobem je komunikativní kompetence a jazyková gramotnost žáka rozvíjena. Poskytneme tak zvoleným učitelům cizího jazyka reflexi o jejich pedagogické činnosti. Reflexe a sebereflexe je významnou složkou pedagogické profese. Díky ní učitel získává zpětnou vazbu o svém výkonu a jeho dopadu na ostatní účastníky pedagogického procesu. Na základě těchto informací může učitel učinit jisté kroky ke zkvalitnění své pedagogické práce.³ Domníváme se, že právě správně nastavená reflexe a sebereflexe by mohla vést i k podpoře rozvoje komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. Abychom si ověřili správnost této domněnky stanovili jsme si v naší diplomové práci následující cíle:

Hlavním cílem diplomové práce je zhodnotit úroveň naplňování jazykové gramotnosti a komunikativní kompetence v hodinách anglického jazyka u žáků základních škol. Paralelním cílem diplomové práce je objasnit význam reflexe a sebereflexe učitele pro rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. K dosažení hlavního cíle práce jsme si stanovili dílčí cíle, a to jak části teoretické, tak dílčí cíle části praktické.

Teoretické cíle práce

Dílčí cíl č. 1:

Provést operacionalizaci pojmů jazyková gramotnost a komunikativní kompetence žáka.

Dílčí cíl č. 2:

Formulovat didaktické kategorie, které přispívají k rozvoji komunikativní klíčové kompetence a jazykové gramotnosti žáka.

Dílčí cíl č. 3:

Popsat pojmy reflexe a sebereflexe.

³ NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4., s. 13

Dílčí cíl č. 4:

Vysvětlit význam reflexe a sebereflexe při výkonu pedagogické činnosti a následně popsat a zhodnotit reflektivní a sebe-reflektivní metody, které mohou pedagogičtí pracovníci používat.

Praktické cíle práce

Dílčí cíl č. 1:

Provést analýzu ŠVP dané školy a její výsledky porovnat se skutečným stavem podmínek, za kterých probíhá vyučovací proces.

Dílčí cíl č. 2:

Provést pozorování hodin anglického jazyka na vybrané základní škole a za pomoci hospitačního archu vyhodnotit, jakým způsobem dochází k posilování jazykové gramotnosti a komunikativní kompetence žáka.

Dílčí cíl č. 4:

Provést rozhovor s vyučujícími anglického jazyka prostřednictvím dotazníku pro jazykovou gramotnost.

Dílčí cíl č. 3:

Vytvořit soubor otázek, které budou sloužit jako opora pro vedení pedagogického deníku učitele, jakožto jedné z metod sebereflexe. Zjistit, zda využívání pedagogického deníku učitele jakožto jedné ze sebere-flektivních metod může vést ke zlepšení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka.

Jak je patrné z cílů této práce, v rámci kapitol teoretické části se zaměříme na operacionalizaci pojmů gramotnost a kompetence. To bude obsahem druhé kapitoly této práce. Ve třetí kapitole vymezíme didaktické kategorie, které pomáhají rozvíjet jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka. Jejich určení bude výchozím bodem pro tvorbu archu, který bude použit při pozorování hodin výuky cizího jazyka v našem výzkumném šetření. Ve čtvrté kapitole teoretické části diplomové práce uvedeme možnosti reflexe a sebereflexe práce učitele. Jednu z nich, konkrétně pedagogický deník učitele, představíme účastníkům našeho výzkumu a zjistíme, zda by podle jejich názorů mohl sloužit jako nástroj ke zlepšení výsledků jejich pedagogické

činnosti, v našem případě posilování jazykové gramotnosti a komunikativní kompetence žáka. Jako podněty k vedení tohoto deníku učitelům poskytneme informace získané pomocí rozhovorů a pozorování pedagogického procesu.

Tato práce by měla pomoci osvětlit, jakým způsobem je výuka cizího jazyka na vybrané základní škole vedena a jaké důsledky to má na komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka. Zároveň budou pedagogům dané školy předány podklady k reflexi a sebereflexi (v podobě sestavených rozhovorových otázek, hospitačního archu a souboru otázek k vedení pedagogického deníku), které mohou opakovaně používat i v budoucnu. Získané informace mohou sloužit také jako podklad pro autoevaluaci školy. V tom spatřujeme přínos této práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Aktuálnost řešené problematiky

Rámcový vzdělávací program hovoří o klíčových kompetencích, které by měly být u žáků rozvíjeny takovým způsobem, aby po skončení studia byli schopni zapojit se do chodu společnosti a být jejími přínosnými členy. Jejich důležitost si uvědomují také zaměstnavatelé, a proto při přijímacích pohovorech přihlížejí k tomu, nakolik si daný jedinec tyto kompetence osvojil. Zanedbána by neměla být žádná z kompetencí, přesto jsou některé z nich vyzdvihovány více než ostatní. K žádanějším můžeme podle poptávky pracovních agentur zařadit právě zběhlost v cizích jazycích přičemž „důležitá je hlavně aktivní znalost a schopnost dorozumět se v daném jazyce.“⁴ Důležitost komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti potvrzuje i výsledek zkoumání významu klíčových kompetencí Marca Sigerista, který na základě analýzy inzerátů na pracovní pozice seřadil poptávané klíčové kompetence zaměstnance podle jejich žádanosti takto:

- „1. Komunikativnost a kooperativnost
2. Schopnost řešit problémy a tvořivost
3. Samostatnost a výkonnost
4. Odpovědnost
5. Schopnost uvažovat a učit se
6. Schopnost zdůvodňovat a hodnotit“⁵

S přihlédnutím k tomuto faktu došlo v roce 2011 k úpravám několika oblastí RVP ZV. Mezi tyto oblasti spadala také oblast Jazyk a jazyková komunikace – obor Cizí jazyk a obor Další cizí jazyk, jejichž výstupy byly upraveny dle Společného evropského referenčního rámce jazyků. I přes změny v teoretickém základu se však učitelům nedaří všechny principy do praxe implementovat. Jedním z důvodů může být nedostatek

⁴ *Důležitost kompetencí podle pracovních agentur: Kompetence požadované zaměstnavateli podle pracovníků personálních agentur* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/4-2-06/Dulezitest-kompetenci-podle-pracovnich-agentur/26>

⁵ BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vydání třetí. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015, 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4., s. 165

metodologického materiálu, který by se na rozvíjení jazykové gramotnosti a kompetence zaměřoval.⁶

V následující kapitole bude proto popsáno momentální postavení a způsob výuky anglického jazyka v České republice. Dalším cílem bude uvést současný stav znalostí žáků základních škol v anglickém jazyce a v neposlední řadě představit autory a publikace, které se zabývají jazykovou gramotností a komunikativní klíčovou kompetencí.

1.1 Postavení anglického jazyka ve vzdělávacím systému České republiky

Jak již bylo zmíněno výše, důležitost schopnosti jedince dohovořit se i jiným, než mateřským jazykem je v dnešní době nepopíratelná. To vyplývá také z průzkumu Eurobarometr, který říká, že „83 % občanů členských států Evropské unie zastává názor, že znalost cizího jazyka je jim užitečná a 53 % z nich považuje znalost jazyků za velmi užitečnou, přičemž jazyk, který je v Evropě nejvíce rozšířen, je angličtina“⁷

Tohoto faktu si je vědoma také Česká republika, a proto bylo v rámci jazykové politiky realizováno několik opatření směřujících ke zlepšení úrovně jazykového vzdělávání. Jedním z těchto opatření bylo vypracování Národního plánu výuky s akčním plánem pro období 2005–2008.⁸ Tento dokument doporučuje zavést výuku cizího jazyka v malé časové dotaci již na úrovni předškolního vzdělávání a na to navázat dále ihned v prvním ročníku základního vzdělávání. Není to však povinné a většina základních škol v České republice proto začíná s výukou cizího jazyka až ve třetím ročníku. Týdenní hodinová dotace pro cizí jazyk je stanovena minimálně na 3 hodiny týdně ve 3.-9. ročníku.⁹ Tento minimální počet hodin obvykle není překročen.

Dalším podpurným opatřením se stalo zavedení Evropského jazykového portfolia do škol. „Evropské jazykové portfolio pomáhá uvědomit si a zaznamenat aktuální

⁶ *Informace o úpravách Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro>

⁷ *Speciální Eurobarometr 243: Evropané a jejich jazyky* [online]. [cit. 2018-10-09]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_sum_cs.pdf

⁸ COUBALOVÁ, Alena. *Podněty k výuce cizích jazyků v ČR* [online]. [cit. 2018-10-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>

⁹ *Národní plán výuky cizích jazyků* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

dosaženou úroveň v cizích jazycích. Portfolio vychází z šesti úrovní (A1-C2) Společného evropského rámce pro jazyky vytvořeného Radou Evropy.¹⁰ Toto portfolio je od roku 2011 dostupné také online na Metodickém portálu RVP.cz. Díky hravým prvkům na tomto portálu je žák motivován k aktivní výuce jazyka a zároveň veden k sebehodnocení a kritickému myšlení.¹¹ Bohužel, podle zjištění České školní inspekce „počet škol které EJP používají výrazně poklesl.“¹²

Dalším nástrojem ke zlepšení jazykových znalostí a dovedností je dle Národního plánu výuky cizích jazyků tzv. CLIL neboli Content and Language Integrated Learning. Ten zahrnuje výuku nejazykových předmětů v cizím jazyce.¹³ Předmětu může probíhat v cizím jazyce úplně nebo jen částečně za pomoci „language showers“ neboli jazykových spršek v rámci nichž učitel po dobu 10-15 minut vysvětluje látku v cizím jazyce. Ani tato inovace však není hojně rozšířena, v šetření z roku „2011/2012 tuto metodu využívalo 9,1 % základních škol.“¹⁴

Z toho lze usuzovat, že ačkoli je komunikativní kompetence v cizích jazycích všeobecně považována za významnou, nedošlo dosud k radikálním změnám v přístupu k výuce jazyka. Můžeme pozorovat jisté kroky, které stát tímto směrem učinil. Z praxe je však patrné, že k obměnám dochází velice pomalu.

1.2 Výsledky znalostí českých žáků v cizích jazycích

„ČŠI provedla v roce 2012 v rámci projektu NIQES druhou celoplošnou generální zkoušku ověřování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníku základních škol, jejímž cílem bylo zjistit úroveň vzdělání v cizích jazycích. Testy ověřovaly, do jaké míry žák zvládá požadavky obsažené v minimálních vzdělávacích standardech základního vzdělávání.“¹⁵

¹⁰ *Evropské jazykové portfolio. Ejp* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://ejp.rvp.cz/>

¹¹ ČIČVÁKOVÁ, Michala a Pavlína HUBLOVÁ. *Znáte svou úroveň v jazycích?* [online]. [cit. 2018-10-09]. Dostupné z: <http://ejp.rvp.cz/>

¹² *Vzdělávání* [online]. Praha, 2013, 2(3/2013) [cit. 2019-04-16]. ISSN 1805-3394. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/P_3_13.pdf

¹³ *Národní plán výuky cizích jazyků* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

¹⁴ *Vzdělávání* [online]. Praha, 2013, 2(3/2013) [cit. 2019-04-16]. ISSN 1805-3394. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/P_3_13.pdf

¹⁵ *Vzdělávání* [online]. Praha, 2013, 2(3/2013) [cit. 2019-04-16]. ISSN 1805-3394. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/P_3_13.pdf

5. ročník		
Angličtina	30,5 % (22 289 žáků) základní úroveň	69,5 % (50 850 žáků) vyšší úroveň
9. ročník		
Angličtina	58,0 % (38 725 žáků) základní úroveň	42,0 % (28 002 žáků) vyšší úroveň

Tabulka 1: Výsledky českých žáků v cizích jazycích (převzato: *Vzdělávání* [online]. Praha, 2013, 2(3/2013) [cit. 2019-04-16]. ISSN 1805-3394.)

Z šetření vyplývá že většina žáků 5. ročníků a necelá polovina žáků 9. ročníků měla úspěšnost vyšší než 67 % a postoupila proto k řešení úloh vyšší úrovně. Přesto však zůstává problém v komunikaci v cizím jazyce. „Podle výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2011/12 by se cizím jazykem, který se učí ve škole, dle jejich vlastního názoru v zahraniční bez problému domluvilo jen 8,7 % žáků základních škol, dále potom necelá desetina žáků prvních ročníků středních škol a pětina žáků v posledním ročníku střední školy. Češi si v cizích jazycích obecně nevěří. Podle údajů Eurobarometru si třetina Čechů myslí, že na učení cizích jazyků nejsou dobří, což je největší podíl ze všech zemí EU.“¹⁶

Příčinou toho je ve velké většině případů způsob výuky, který se ani po zakotvení klíčových kompetencí do Rámcového vzdělávacího plánu příliš nezměnil. Oblast cizí jazyk totiž tvoří pouze malou část tohoto dokumentu a není v ní přesně popsáno, jak dané kompetence rozvíjet. Mnoho pedagogů proto stále staví výuku na učebnici a v případě časové tísně upřednostní vyplnění cvičení místo komunikační aktivity. V následující části se proto zaměříme na autory a publikace, které se jazykovou gramotností a komunikativní kompetencí zabývají.

1.3 Publikace a autoři zabývající se jazykovou gramotností a komunikativní kompetencí

Gramotnost je předmětem zkoumání již dlouhou dobu. Svědčí o tom i množství pojetí tohoto pojmu, které se v průběhu času neustále proměňuje. Zabývá se jí například Doležalová v textech *Funkční gramotnost* a *Výzkumy gramotnosti včera a dnes*.

¹⁶ *Vzdělávání* [online]. Praha, 2013, 2(3/2013) [cit. 2019-04-16]. ISSN 1805-3394. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/P_3_13.pdf

Samostatnou knihu o gramotnosti napsala také Rabušicová. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu* popisuje gramotnost v mezinárodním kontextu a dále se zaměřuje na funkční gramotnost, možnost jejího měření a rozvoje. Zmínit můžeme i Gavoru, který se gramotnosti věnuje v publikacích *Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu* a *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania* nebo Šebestu a jeho knihu *Od jazyka ke komunikaci*. Problematiku gramotnosti, ale také kompetencí rozebírá také Valenta ve svém abstraktu *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) aneb Sociální gramotnost*. O jazykové gramotnosti však mnoho publikací nepojednává. Dočteme se o ní v příručkách ČŠI a dále v knihách, které se zabývají jazykovou gramotností pouze v souvislosti se čtenářskou gramotností.

Stejně jako gramotnost i pojem kompetence prošel dlouhým vývojem. Jeden z prvních se jí zabýval Americký profesor Noam Chomsky ve své teorii o *kompetenci* a tzv. *performaci*.¹⁷ U nás je kompetencím věnována monografie *Kompetence ve vzdělávání*, která podrobně popisuje problematiku kompetencí jak ve školním, tak manažerském prostředí.¹⁸ Pojmem kompetence a jejími proměnami v čase se zabývá také Josef Maňák ve své příspěvku *Kompetence ve struktuře kurikula*, který je součástí knihy *Školní vzdělávání - zahraniční trendy a inspirace*. Popisuje zde, jak je klíčová kompetence vymezena a jak je možné ji hodnotit a realizovat v praxi.¹⁹ Přehled toho, jakým způsobem jsou klíčové kompetence zařazovány do výuky v jednotlivých zemích, jakým způsobem jsou tyto kompetence testovány u žáků a jak se vypořádat s neúspěchem v těchto oblastech nalezneme v publikaci *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*.²⁰

Nerozvinutou oblastí v literatuře však dosud zůstává zpracování konkrétních klíčových kompetencí, a to zejména z didaktického hlediska. Z publikací můžeme zmínit *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Zde jsou uvedeny časté

¹⁷ ČERNÝ, Jiří. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-908-9., s 186

¹⁸ VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

¹⁹ GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ, ed. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1.

²⁰ European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9201-292-2. [online] [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: https://www.ddooss.org/informes/School_in_Europe.pdf

problémy a otázky, které v souvislosti s klíčovými kompetencemi vyvstávají, a stručné rady k jejich řešení. Dále jsou zde popsány metody a aktivity, které mohou pedagogové do svých hodin zařadit, aby byli v posilování klíčových kompetencí úspěšní. Není však zaměřena na konkrétní kompetenci komunikativní, nýbrž na kompetence celkově.²¹ Aktivity a metody cílené na některé z kompetencí je možné najít v publikaci *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Nenajdeme zde členění klíčových kompetencí podle RVP ZV, ale kompetence jako samostatnost a výkonnost, odpovědnost, spolehlivost a učení, řešení problémů a tvořivost, zdůvodnění a hodnocení, a nakonec i komunikace a spolupráce.²²

Jak tvrdí také Průcha: „publikace o kompetencích sice existují, ale většinou jde o prakticky zaměřené příručky, zejména návody pro rozvoj kompetencí u dětí, určené rodičům, učitelkám MŠ apod. Ve VÚP vznikly manuály pro učitele v souvislosti s RVP ZV a RVP G. K soustavnému zpracování problematiky kompetencí ve vzdělávání však česká didaktická teorie zatím nedospěla.“²³

Z této kapitoly vyplývá, že jednotlivé klíčové kompetence ani jazyková gramotnost nejsou v literatuře dosud příliš didakticky rozebrány, pozornost se zatím věnuje tomuto tématu jako celku. To může být jedním z problémů, proč pedagogové nedokáží posilování těchto kompetencí a jazykové gramotnost správně nebo dostatečně uchopit.

²¹ HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.

²² BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vydání třetí. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015, 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.

²³ PRŮCHA, Jan. *Kompetence/klíčové kompetence ve školním vzdělávání*. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 243

2 Operacionalizace pojmů jazyková gramotnost a komunikativní kompetence

V následující kapitole se věnujeme pojmům jazyková gramotnost a komunikativní kompetence žáka, protože jejich vymezení není vždy zcela jednoznačné. Některé definice používané různými autory pro tyto termíny jsou v podstatě zaměnitelné, jak ve své práci uvádí Valenta. Ten zároveň poukazuje na fakt, že ČŠI termín jazyková gramotnost užívá, v našich kurikulárních dokumentech se s ním však nesečkáme.²⁴ V RVP ZV nalezneme zmínku o matematické, informační, finanční, čtenářské, občanské a mediální gramotnosti. Jazyková gramotnost v RVP ZV však popsána není. V další části této práce bude proto tento pojem a také pojem kompetence více rozebrán.

2.1 Gramotnost

Než se pustíme do definice pojmů jazyková gramotnost a komunikativní kompetence, musíme si ujasnit základní pojmy, kterými jsou samotná gramotnost a kompetence. „Gramotnost je však komplikovaným, komplexním a zároveň proměnlivým jevem. Jeho obsah i způsob vymezování reaguje na konkrétní sociální kontext, odráží vývoj podmínek a mění se potřeby společnosti, její kulturu, jazyk a normy.“²⁵ Z toho důvodu se můžeme setkat s různými formulacemi tohoto pojmu. Podle Pedagogického slovníku můžeme gramotnost definovat jako „dovednost číst a psát, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky.“²⁶ Podobně ji definuje také Rabušicová, která říká, že „gramotný člověk je takový, který umí číst a psát, negramotný to neumí.“²⁷ Toto pojetí můžeme dle Valenty považovat za „gramotnost v užším slova smyslu či gramotnost základní. [...] Od 70. let 20. století však některé definice gramotnosti od těsné vazby ke čtení a psaní odstupují a tento pojem nabývá spíše významu být schopen se kvalitně

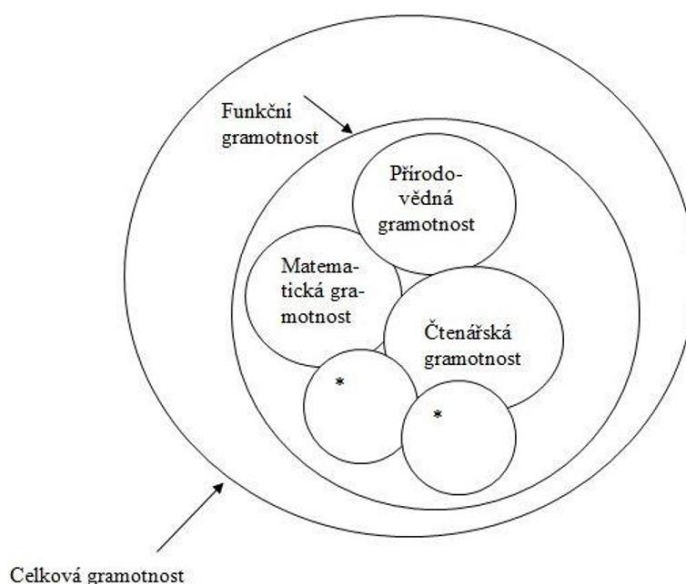
²⁴ VALENTA, J. (2015) *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) II (aneb Sociální gramotnost...)*. [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

²⁵ DOLEŽALOVÁ, J. *Gramotnost*. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 223

²⁶ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2., s. 70

²⁷ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. Rubikon, sv. 8. ISBN 80-210-2858-0., s. 15

pohybovat na určitém poli lidské činnosti.“²⁸ Podle druhu činnosti můžeme tedy mluvit například o „gramotnosti přírodovědecké, matematické, občanské, mediální, informační nebo sociologické.“²⁹ V dnešní době hovoříme často také o tzv. e - gramotnosti, která „se vyznačuje komplexem rozmanitých kompetencí, od dovedností souvisejících s obsluhou počítače přes vyhledávání informací až po jejich kritické vyhodnocování.“³⁰ Na počátku 90. let 20. století do českého prostředí přibyl ještě termín funkční gramotnost. „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také do těch, které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“³¹ Vztahy mezi gramotnostmi naznačuje následující schéma:



Obrázek 1: Schéma gramotností (převzato: DOLEŽALOVÁ, J. Gramotnost. In PRŮCHA, J. (ed.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009)

* schéma může být doplněno dalšími druhy gramotností

²⁸ VALENTA, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) II (aneb Sociální gramotnost...). [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV> , s. 2

²⁹ VALENTA, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) II (aneb Sociální gramotnost...). [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV> , s. 2

³⁰ DOLEŽALOVÁ, J. Gramotnost. In PRŮCHA, J. (ed.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009, s. 223

³¹ Literacy: the core of Education for All (Chapt.1). Education for All Global Monitoring Report [online]. UNESCO, 2006., s. 4 Dostupné z: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt1_eng.pdf

To, že gramotnost může mít různé podoby potvrzuje i Kern, který tvrdí, že ač se může zdát, že gramotnost odkazuje pouze na čtení a psaní, gramotnost může být viděna i jako technika, jako soubor jazykových dovedností, jako soubor kognitivních schopností a jako skupina společenských praxí. Kern zároveň dodává, že funkce, hodnoty a prakticky spojené s gramotností se kulturně liší.³²

Na základně zmíněných autorů lze usuzovat, že gramotnost je komplexním pojmem. V další podkapitole je provedena obdobná rešerše pojmu kompetence.

2.2 Kompetence

Termín kompetence je běžně užívaná součást slovníku většiny populace. Používáme jej obvykle ve smyslu „pravomoci či oprávnění o něčem rozhodnout.“³³ V poslední době se však můžeme setkat i s jiným pojetím, zejména v souvislosti s kurikulárními dokumenty, a to kompetence jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, ale i postojů a hodnot, které se různými způsoby prolínají, a jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člověka ve společnosti.“³⁴ Jak uvádí Průcha, do vědeckého diskurzu zavedl tento pojem lingvista Noam Chomsky, který definoval kompetenci jako „mentální schopnost rodilého mluvčího vytvářet na základě znalosti gramatických pravidel nekonečné množství vět příslušného jazyka, resp. na základě této znalosti tyto věty přijímat od jiných mluvčích a interpretovat je.“³⁵ Ten dále rozlišoval dvě její složky – jazykovou kompetenci, tedy znalost daného jazyka a použití jazyka v konkrétních situacích.³⁶

Roth, jak uvádí Bahl, předkládá jiné pojetí a tvrdí, že lidská osobnost sestává z osobní kompetence (základní schopnosti osobního charakteru jako morální rozsudek, motivace, iniciativa atd.), technické a metodické kompetence (obecné kognitivní

³² KERN, Richard. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000. Oxford applied linguistics. ISBN 0-19-442162-7., s. 23-24

³³ VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8., s. 25

³⁴ BILANOVÁ, Markéta, Eva LORENCOVIČOVÁ a Jan NETOLIČKA. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-881-3., s. 9

³⁵ PRŮCHA, Jan. *Kompetence/klíčové kompetence ve školním vzdělávání*. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 242

³⁶ CHOMSKY, Noam. *Aspekte der Syntax-Theorie*. Berlin: Akademie-Verlag, 1970. Sammlung Akademie-Verlag, 6., s. 14

schopnosti jako schopnosti abstrakce, schopnost řešit problémy) a sociální kompetence (sociální a tržní komunikační dovednosti).³⁷

„V sedmdesátých letech se začal pojem kompetence používat v teorii odborného vzdělávání, a to v souvislosti s problematikou profesních kvalifikací.“³⁸ Nutno dodat, že kvalifikace a kompetence byly velmi často užívány synonymně. Kvalifikace, konkrétněji klíčové kvalifikace popsal poprvé Mertens, jenž je definoval jako „znalosti, dovednosti a schopnosti, které nesouvisí bezprostředně pouze s jednou praktickou činností, nýbrž umožňují vykonávat velké množství pozic a funkcí a rovněž zvládat změny požadavků v průběhu života. Zmíněné kvalifikace jsou následujícím způsobem kategorizovány:

- Základní kvalifikace: schopnost logického, analytického, kreativního a dalšího myšlení
- Horizontální kvalifikace: schopnost získávat informace, porozumět jim, zpracovávat je a chápat jejich specifičnost
- Rozšiřující prvky: speciální znalosti a schopnosti důležité pro určité povolání
- Dobové faktory: schopnost doplňovat mezery ve znalostech vzhledem k aktuálním poznatkům³⁹

Tato teorie klíčových kvalifikací měla vliv na praxi vzdělávací politiky v zemích EU. V březnu roku 2000 přijala Rada Evropy tzv. lisabonskou strategii. Jeden z cílů této strategie se zabýval právě klíčovými kompetencemi:

Strategický cíl 1. 2 lisabonského procesu⁴⁰

- Rozvíjet klíčové kompetence ve společnosti založené na znalostech,
- Identifikovat klíčové kompetence a zajistit jejich integraci do kurikulí,

³⁷ Bahl, Anke: *Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“* - Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In: Bahl, Anke [Hrsg.]: *Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe - Erwartungen - Entwicklungsansätze*. Bielefeld: Bertelsmann 2009, s. 26-27, Dostupné z:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AnkeBahl_Schlusselqualifikationen_zu_globalen_key_competencies_2009_bibb.pdf

³⁸ PRŮCHA, Jan. *Kompetence/klíčové kompetence ve školním vzdělávání*. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 242

³⁹ Mertens, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen*. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft, in *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg., Nürnberg, s. 40

⁴⁰ Mertens, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen*. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft, in *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg., Nürnberg, s. 60

- Zpřístupnit osvojení klíčových kompetencí každému, tedy i méně nadaným žákům, žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, žákům, kteří předčasně opouštějí vzdělávací systém a dospělým,
- Podpořit validitu a zhodnocení klíčových kompetencí u veřejnosti, a usnadnit tak další vzdělávání a zaměstnatelnost občanů.

„Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně.“⁴¹

Evropská komise stanovila 8 základních, klíčových kompetencí. Ty můžeme rozdělit na kompetence vztahující se ke konkrétním disciplínám a kompetence kurikulární. Ke dříve jmenovaným patří komunikace v mateřském jazyce, komunikace v cizím jazyce, matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií. Do druhé skupiny spadá kompetence učit se, kompetence interpersonální, interkulturní a sociální kompetence a kompetence občanské, podnikatelské dovednosti a kulturní rozhled.⁴²

S klíčovými kompetencemi se můžeme setkat také v našich kurikulárních dokumentech. Hovoří se o nich hned v první kapitole RVP ZV, kde najdeme vymezení tohoto dokumentu, dále také v kapitolách *Pojetí a cíle základního vzdělávání*, *Vzdělávací oblasti a Rámcový učební plán*. Čtvrtá kapitola RVP ZV je celá věnována pouze klíčovým kompetencím. Právě v této kapitole jsou klíčové kompetence definovány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“⁴³ Na rozdíl od pojetí Evropské komise, nejsou v RVP ZV klíčové kompetence děleny do určitých skupin, naopak vzájemně se prolínají a doplňují. Proces jejich osvojování není ukončen dovršením základní školní docházky, nýbrž probíhá i nadále, a to prakticky po celý život jedince. RVP ZV rozlišuje následující

⁴¹ BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vydání třetí. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015, 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4., s. 166

⁴² VALENTA, J. (2015) *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) II (aneb Sociální gramotnost...)*. [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>, s. 8

⁴³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>, s. 10

klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.⁴⁴

Jak již bylo zmíněno na začátku této kapitoly, pojmy gramotnost a kompetence jsou někdy používány synonymně, jelikož se jejich významy mnohdy podobají. V RVP ZV jsou však uvedené gramotnosti (např. matematická či mediální) nadřazené klíčovým kompetencím. „Vypovídá o tom např. klasifikace složek matematické gramotnosti na a) situace a kontexty b) kompetence, které se uplatňují při řešení problémů a c) matematický obsah.“⁴⁵ V této práci proto budeme i jazykovou gramotnost považovat za obecnější a zastřešující pojem pro komunikativní kompetenci. Podrobněji budou definovány v následující pasáži.

2.3 Jazyková gramotnost a komunikativní kompetence

Jazyková gramotnost je „schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i jiném jazyce. Zahrnuje schopnost jazyk používat v konkrétních komunikačních situacích ve specifických sociálních a kulturních kontextech.“⁴⁶ Podle ČŠI je rozvoj jazykové gramotnosti jeden z hlavních cílů výuky cizích jazyků, přičemž se klade důraz na to, aby žák dokázal jazyk efektivně používat v reálných situacích.⁴⁷

Komunikativní kompetence byla již v minulosti centrem zájmu mnohých lingvistů a můžeme proto najít mnoho pojetí tohoto pojmu. Například Hymes ji definuje nejen jako vrozenou gramatickou kompetenci (na rozdíl od Chomského), ale také schopnost použít gramatickou kompetenci adekvátně v různých komunikačních situacích. Jinými slovy znalost toho, kdy má jedinec promluvit a kdy ne, s kým, kdy a kde je vhodné na jaké téma mluvit.⁴⁸ Canale a Swain, jak uvádí Bagarić, zase chápou

⁴⁴Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>, s. 10

⁴⁵ VALENTA, J. (2015) *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzí) II (aneb Sociální gramotnost...)*. [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>, s. 9

⁴⁶Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%c5%bdEN%c3%8d/V%c3%bdstupy%20KA1/JG/Methodika-pro-hodnoceni-rozvoje-JG.pdf>, s. 4

⁴⁷ Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti [online]. In: . [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%c5%bdEN%c3%8d/V%c3%bdstupy%20KA1/JG/Methodika-pro-hodnoceni-rozvoje-JG.pdf>, s. 4

⁴⁸ Hymes, D.H. (1972) “*On Communicative Competence*” In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. Dostupné z: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>, s. 277, vlastní překlad

komunikační kompetenci jako syntézu základního systému znalostí a dovedností potřebných pro komunikaci. Podle nich existují tři typy znalostí: znalost základních gramatických principů, znalost používání jazyka v sociálním kontextu za účelem plnění komunikačních funkcí a znalost toho, jak kombinovat projevy a komunikační funkce s ohledem na principy rozmluvy.⁴⁹ Ze zahraničních autorů o komunikativní kompetenci mluví také Richards. Ten zastává názor, že během výuky cizího jazyka je nutno rozvíjet jak lingvistickou kompetenci, tak právě kompetenci komunikativní. Díky lingvistické kompetenci jedinec produkuje věty, které jsou gramaticky správné. Komunikativní kompetence je na druhou stranu kapacita jedince použít jazyk vhodným způsobem ke komunikaci – podle kontextu, obsahu, účastníků komunikace a jejich vztahu. Tato kompetence je podle něj složena z těchto pěti částí:

- 1) Přesnost – vytváření gramaticky i foneticky správných slov a vět
- 2) Plynulost – schopnost vést plynulou konverzaci
- 3) Komplexnost – rozsáhlost slovní zásoby a znalosti gramatiky
- 4) Vhodnost – schopnost použít vhodná slova a fráze dle kontextu
- 5) Kapacita – množství témat, o kterých jedinec dokáže v daném jazyce hovořit a taky hloubka takového výkladu⁵⁰

Z českého prostředí můžeme uvést vymezení komunikativní kompetence, jakožto jedné ze čtyř kompetencí (kompetence lingvistická, jazyková, řečová a již zmíněná kompetence komunikativní), které jedinec používá k plnění jazykového cíle.⁵¹ Další pojetí podává Šebesta, který ji chápe jako „soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich.“⁵² Ten zároveň dodává, že „okruh těchto předpokladů je poměrně velmi široký, patří sem především:

⁴⁹ Bagarić V., Mihaljević Djigunović J.: *Defining Communicative Competence*. Dostupné z: file:///C:/Users/navrk/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Bagaric_i_Mihaljevic_Djigunovic_ENG.pdf, s. 95-96, vlastní překlad

⁵⁰ Cambridge University Press ELT. *ack C. Richards on Communicative Competence - Part 2 of 2*. In: Youtube [online]. Zveřejněno 21.8.2012 [vid. 2019-04-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=RpGvWYPL7cU>

⁵¹ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5., s. 55

⁵² ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7., s. 60

- a) Ovládání jazyka, respektive jazyků, nebo šíře kódů (i jiných než jazyka přirozeného)
- b) Interakční dovednosti (dovednost brát ohled na podstatné rysy komunikační situace a prostředí a volit jí přiměřené, vhodné komunikační prostředky a postupy, respektovat komunikační, interakční a interpretační normy, zvládat strategie dosahování cílů),
- c) Kulturní znalosti (znalost sociální struktury, hodnot a postojů, kognitivních map a schémat)⁵³

A nakonec, RVP ZP popisuje tuto kompetenci pomocí aktivních sloves takto: „Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi⁵⁴

Z této kapitoly vyplývá, že jak pojem gramotnost, tak pojem kompetence byly hojně užívány již před zavedením našich kurikulárních dokumentů. Jejich význam prošel různými obměnami. Nejnovější uvádí právě Rámcové vzdělávací programy a ČŠI. Z těchto dokumentů budeme v této práci vycházet.

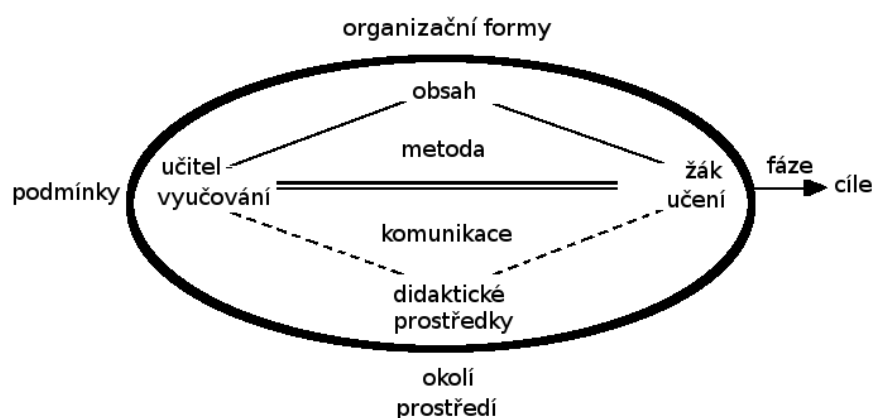
⁵³ ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7., s. 60

⁵⁴ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>, s. 10

3 Didaktické kategorie rozvíjející komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka

Cílem této práce je zjistit, jakým způsobem je komunikativní kompetence a jazyková gramotnost žáka v anglickém jazyce posilována. K takovému posouzení je nutno nejprve určit didaktické kategorie, které se na posilování podílejí.

Vyučování je složitý proces, který se skládá z mnoha propojených prvků jako výukové cíle, obsahy, výukové metody, organizační formy nebo materiální didaktické prostředky. Jejich vztah naznačuje následující schéma:



Obrázek 2: Proces výuky (převzato: MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.)

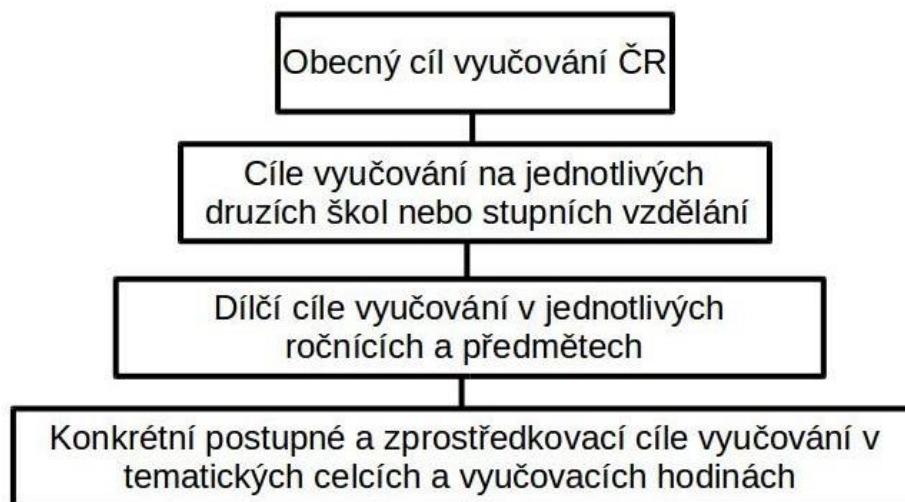
Cizojazyčné vyučování má navíc svá specifika. „Jazykové předměty jsou typicky činnostní, tedy podstatně odlišné od tzv. předmětů naukových. [...] Žák musí totiž na konci učebního cyklu nejen „vědět“, ale především „umět.“⁵⁵ V této kapitole se proto zaměříme na to, které didaktické kategorie pomáhají komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka rozvíjet.

3.1 Výukové cíle

„Cíl vyučování je vedoucí didaktickou kategorií a normou celého vyučování. Zásadně určuje celý jeho průběh, vyjadřuje stav, ke kterému vyučování směřuje a představuje tak i

⁵⁵ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5., s. 71

normu k hodnocení jeho výsledků. Jeho vytyčení je proto jedním ze základních předpokladů úspěšného průběhu vyučování.“⁵⁶ Neexistuje pouze jeden cíl, nýbrž je rozdělen do dílčích cílů podle etap vzdělávání. Hendrich uvádí jejich hierarchii takto:



Obrázek 3: Schéma hierarchie cílů vyučování (převzato: HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).)

Pro tuto práci jsou důležité zejména cíle výuky cizího jazyka. O těch pojednává následující podkapitola.

3.2 Výukové cíle cizojazyčného vyučování

V cizojazyčném vyučování můžeme rozlišit výukový cíl praktický, vzdělávací a cíl výchovně vzdělávací. „Cílem praktickým je, aby si žáci osvojili praktickou (tj. v praxi použitelnou) znalost cizího jazyka jako nástroje dorozumění a u cíle výchovně vzdělávacího (formativního) jde o to využít vyučování cizím jazykům pro formování osobnosti, rozvoj vloh a všestrannou výchovu žáků.“⁵⁷

⁵⁶ HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství)., s. 67

⁵⁷ BENEŠ, Eduard. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství)., s. 7

Podobným dělením je i dělení Choděry:

„Jazykový cíl („komunikativní“) je obvykle formulován v kategoriích řečových dovedností.

Vzdělávací cíl („informativní“, „poznávací“ nebo „kognitivní“) se týká především způsobů internalizace poznatků o mimojazykových faktech s jazykem spojených (např. znalost reálií)

Výchovný cíl („formativní“) spočívá v rozvoji rysů osobnosti, charakteru, přesvědčení a morálně-volních kvalit.“⁵⁸

Podle Choděry můžeme dále hovořit také o „cíli konečném (na závěr kurzu) a průběžném (např. vyučovací hodiny). Průběžné cíle jsou prostředkem k dosažení cílů konečných.“⁵⁹

Konečným cílem vzdělávání v cizím jazyce na základní škole je podle RVP ZV dosažení úrovně A1 (pro druhý cizí jazyk) a A2 (pro první cizí jazyk) podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky:⁶⁰

Vzdělávací výstup úroveň A1: Žák rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci

Vzdělávací výstup úroveň A2: Žák rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Popíše jednoduchým způsobem svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnaléhavějších potřeb.

⁵⁸ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013., ISBN 978-80-200-2274-5., s. 75

⁵⁹ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013., ISBN 978-80-200-2274-5., s. 75

⁶⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>.

K těmto vzdělávacím výstupům stanoveným v RVP ZV stanovují učitelé výukové cíle tematických celků a jednotlivých vyučovacích jednotek. Jejich naplnění by mělo vést k rozvoji komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. Prostředkem k naplnění výukových cílů je používání vhodných výukových metod a organizačních forem, za pomoci materiálních didaktických prostředků. Těmto prostředkům je věnována následující část.

3.3 Výukové metody a přístupy ve výuce cizího jazyka

Výuková metoda může být popsána jako „výukovými cíli propojený soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků.“⁶¹ Někdy se můžeme setkat také s pojmy přístup nebo způsob. V českém prostředí nejsou tyto pojmy hojně užívány, avšak jelikož se v této práci zabýváme výukou cizích jazyků, je třeba uvést jejich rozdíly z pohledu zahraničních autorů.

Anglofonní autoři zabývající se výukou jazyků rozlišují pojmy *approach*, *method* a *technique*. Richards a Rogers uvádějí Anthonyho, který popisuje následnou hierarchii těchto pojmů:⁶²

Approach - teorie jazyka obsahující ideologická východiska pro jeho vyučování a učení.

Method - popisuje způsob jakým má být jazyk vyučován, koresponduje s *approach*.

Technique - konkrétní aktivity, které se ve třídě odehrávají, nejvíce odpovídá českému pojmu výuková metoda (např. metoda demonstrační).

Volba výukové metody se odvíjí od stanoveného výukového cíle. V současnosti je výukovým cílem v cizím jazyce schopnost jedince dorozumět se s lidmi v okolním světě. Nejde již o pouhé pochopení struktury a pravidel jazyka, nýbrž o to používat jazyk jako nástroj k řešení reálných situací. Vyplývá to také ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, jehož cílem je zavést taková opatření, která zajistí „získání dovedností potřebných pro takové užívání jazyka, které mluvčím umožňuje uspokojit komunikativní potřeby a to především:

- Vypořádat se s potřebami každodenního života v cizí zemi a pomoci cizincům pobývajícím v jejich vlastní zemi, aby zvládli totéž;

⁶¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 30

⁶² RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 9781107675964., s. 21, vlastní překlad

- Vyměňovat si informace a názory s mládeží i dospělými lidmi, kteří mluví jiným jazykem, a sdělovat jim své myšlenky a pocity;
- Více a lépe porozumět způsobu života a myšlení jiných lidí a jejich kulturnímu dědictví.⁶³

Cíle jazykového vzdělávání však nebyly vždy takové. V 17. – 19. století následovala jazyková výuka dřívější model studia Latiny, což v praxi znamenalo, že se žáci v hodinách věnovali gramatickým pravidlům jazyka a překladu vět. Byla používána tzv. Gramaticko-překladová metoda. Slovní zásoba nebyla vyučována v tematických celcích, nýbrž pouze s ohledem na potřebu porozumění překládaného textu, a to prostřednictvím zapamatování seznamů slov. Verbální projev nebyl cílem, důraz se kladl na čtení a psaní a schopnost jedince pochopit cizojazyčnou literaturu.⁶⁴

Od poloviny 19. století je však tato metoda kritizována a dochází k reformnímu hnutí. V rámci tohoto hnutí začala být používána nová, tzv. přímá metoda, která je zaměřena na ústní projev žáka. V hodinách je používán pouze cílový jazyk, překlad či vysvětlování pravidel je zakázáno. Slovní zásoba je vyučována prostřednictvím demonstrace reálných objektů nebo obrázků. Gramatická pravidla se žáci učí induktivně.⁶⁵

„V 60. letech 20. století se jako další metoda zaměřená na mluvený jazyk prosazuje audiolingvální či audioorální metoda (nazývána také Army Method) vznikající v USA. Metoda čerpá poznatky z amerického strukturalismu a behaviorismu.“⁶⁶ To také znamená, že podstatou výuky je drilování a repetice. Ve výuce je dominantní osobou učitel, který žákům slouží jako model cílového jazyka a zároveň jako kontrolor – chyby jsou totiž viděny jako nežádoucí jev, které je potřeba ihned vymýtit. Přestože je tato metoda zaměřená na komunikaci, nenaplnuje cíle a potřeby dnešní doby, zmíněné na začátku této kapitoly. Žáci, kteří jsou vyučováni tímto způsobem jsou sice schopni

⁶³ DZIKOVÁ, Hana, ed. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4., s. 3

⁶⁴ RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 9781107675964., s. 4-7, vlastní překlad

⁶⁵ RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 9781107675964., s. 4-7, vlastní překlad

⁶⁶ Zelinková, Šárka (2013): Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století. *Lingvistika Praha 2013* [online]. Publ. 10. 7. 2013. Cit. 28. 2. 2019. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>

v cizím jazyce produkovat velké množství frází, nedokáží jej však použít v reálných situacích.

„Z tohoto důvodu nastává v 70. letech 20. století tzv. komunikačně-pragmatický obrat v cizojazyčné výuce a začíná se upozorňovat na tzv. komunikativní přístup či metodu ve výuce cizího jazyka. Důležitost cizojazyčného vyučování se tedy odklání od pouhého systémového pojetí jazyka a směřuje k jeho praktickému fungování.“⁶⁷

Komunikativní přístup se snaží o to, aby žáci pochopili, že cizí jazyk nemá být pouze školním předmětem, nýbrž nástrojem pro reálnou interakci. Z toho důvodu je cizí jazyk používán co nejvíce, učitel v cílovém jazyce zadává úlohy i udílí pokyny k činnostem. Aktivita jsou zaměřené na autentické využívání jazyka – typické je hraní rolí, řešení problému a také používání reálných materiálů (např. menu, pohledy, cestovní průvodce nebo novinové články apod.) ve výuce.⁶⁸ Důraz je kladen na to, aby při aktivitách mezi žáky probíhalo co nejvíce účelné komunikace. K tomu je využíván tzv. information gap, česky můžeme říci „scházející informace nebo doslova informační mezera“. To znamená, že při konverzaci musí žák A znát informaci, kterou žák B nemá. Například při popisování cesty se bude žák B ptát na cestu k muzeu, jelikož ho na svém plánu města nemá zakreslen. Žák A tuto informaci na plánku zakreslenou má a může mu ji proto sdělit. Pokud by měli oba žáci před očima tentýž plánek a oba mohli jasně vidět, kde se muzeum nachází, k výměně této „scházející informace“ by nedošlo.⁶⁹

Právě komunikativní metoda byla „v roce 1982 prohlášena Radou Evropy za hodnou doporučení ve výuce cizích jazyků a je dnes metodou dominující.“⁷⁰ Ne však metodou jedinou. V současné době se totiž již upustilo od hledání jediného vhodného přístupu a preferuje se tzv. eklekticismus, to znamená, že se vyučující nadržují striktně pouze jednoho přístupu, nýbrž volí výukové metody a organizační formy podle momentálních cílů výuky a potřeb žáků.

⁶⁷ Zelinková, Šárka (2013): *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*. Lingvistika Praha 2013 [online]. Publ. 10. 7. 2013. Cit. 28. 2. 2019. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>

⁶⁸ ÇELİK, S. (ed.) *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Ankara: Eğitim Kitap, 2014. ISBN 978-605-4757-27-5., s. 189-190

⁶⁹ HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching. DVD*. 4th edition. Harlow: Longman, 2007. ISBN 9781405853057., s. 70

⁷⁰ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5., s. 95

V následující části se zaměříme na konkrétní výukové metody a organizační formy posilující jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáků.

3.4 Výukové metody a organizační formy rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka

Není možné jednoznačně říci, které výukové metody či organizační formy jsou efektivní a které nikoliv. Vždy záleží na cíli výuky, možnostech vyučujícího a jeho pojetí výuky. Stejně jako každý žák, tak i každý učitel je individuální osobnost, která disponuje vlastnostmi, názory a postoji, které se od jiných osob mohou lišit. Učitelovo pojetí výuky je proto subjektivní a dá se říci, že i „relativně stabilní, poněvadž odolává vnějším zásahům a pomalu se mění v čase.“⁷¹ Výběr výukových metod pro dané výukové cíle se proto vždy odvíjí od osoby učitele.

Vzhledem k cíli této diplomové práce – rozvíjení jazykové gramotnosti a komunikativní kompetence žáka – uvádím následující výukové metody a organizační formy, které považuji za efektivní:

3.4.1 Rozhovor

Rozhovor je verbální komunikace mezi dvěma nebo více lidmi. Ve výuce má pomoci aktivovat a motivovat žáky. Pro komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka je přínosná, jelikož vede žáky k verbálnímu projevu. Ne všechny typy rozhovoru však rozvíjejí komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost ve stejné míře. Závisí to na otázkách, které učitel žákům pokládá. Maňák a Švec uvádějí ve své publikaci těchto 8 druhů otázek:⁷²

- a) Otázka zjišťovací, na vybavení faktů
- b) Otázka otevřená
- c) Otázka zavřená
- d) Otázka konvergentní a divergentní (v prvním případě se vyžaduje známá, jednoznačná odpověď, v druhém případě se očekává postihužení nových souvislostí)
- e) Otázka na pozorování

⁷¹ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4., s. 110

⁷² MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. Edice pedagogické literatury, 148. publikace. ISBN 80-7315-039-5., s. 70

- f) Otázka problémová
- g) Otázka na posouzení situace
- h) Otázka rozhodovací

Je jasné, že otázky, na které stačí odpovědět jednoslovnou či krátkou větou nebudou žáka rozvíjet tolik jako otázky, které vyžadují delší přemýšlení a hledání souvislostí. Využívání otázek, které žáky nutí k zamyšlení je také součástí dialogického vyučování. Šed'ová uvádí Alexandra, jež jako „dialogické vyučování označuje výuku, v níž je kladen důraz na komunikaci a práci s jazykem, a to s cílem podněcovat myšlení žáků a prohlubovat jejich porozumění.“⁷³

3.4.2 Diskuse

Další výukovou metodou, jež staví na komunikaci mezi účastníky výuky je diskuse. Zormanová uvádí Pecinu, který říká, že „základní charakteristikou diskuse je vzájemné kladení otázek a podávání odpovědí mezi všemi členy skupiny, je to tedy jinými slovy rozprava, při které dochází k výměně názorů, zkušeností a informací.“⁷⁴ Z toho vyplývá, že účastníci diskuse musejí mít o zvoleném tématu jisté povědí. Z tohoto důvodu je vhodné zařazovat tuto výukovou metodu až u starších žáků.

3.4.3 Inscenace

Vhodnou výukovou metodou je metoda inscenační, při níž dochází k předvádění různých situací. Žáci mají rozdělené role a během inscenace si procvičují jak řečové, tak poslechové dovednosti.

⁷³ ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8462-9., s. 28

⁷⁴ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0., s. 56

3.4.4 Didaktická hra

„Dobrovolně volená aktivita jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce.“⁷⁵ Slouží také jako nástroj pro motivaci žáků.

3.4.5 Práce s učebnicí / Práce s textem

Ve výuce cizích jazyků se velmi často setkáváme s tím, že žáci pracují s učebnicí nebo pracovním sešitem. Při této činnosti žáci verbálně nekomunikují. Můžeme ale říci, že je i touto činností komunikativní kompetence a jazyková gramotnost rozvíjena, protože si pomocí ní žáci rozšiřují slovní zásobu a upevňují pravidla gramatiky. Typická je také práce s textem pomocí nahrávky – doplňování podle poslechu.

3.4.6 Názorně demonstrační metoda

Předvádění předmětů a jevů, především pomocí videa pomáhá žákům zlepšit jak jejich poslechové dovednosti, tak řečové, jelikož prostřednictvím videa mají možnost slyšet správnou výslovnost cizího jazyka a aplikovat ji v praxi. Názorné zobrazení věcí a jevů napomáhá také rychlejšímu pochopení např. slovní zásoby.

3.4.7 Nácvik praktických dovedností

V souvislosti s výukou cizích jazyků jde hlavně o nácvik správné výslovnosti.

3.4.8 Reprodukční metoda

„Podstatou této výukové metody je organizované opakování. Učitel konstruuje systém učebních úloh –jejich plnění lze realizovat ústní reprodukcí, opakovacím rozhovorem, čtením, psaním, řešením učebních úloh, napodobováním jazykových modelů apod.“⁷⁶

⁷⁵ ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0., s. 64

⁷⁶ *Výukové metody* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Vyukove_metody.pdf

3.4.9 Total physical response (TPR)

Alternativní metodou výuky cizího jazyka je i tzv. TPR při němž žáci na slovní pokyny učitele reagují příslušnou tělesnou odezvou. Například po pokynu „*stand up*“ se žáci postaví, a naopak po pokynu „*sit down*“ si sednou. Tato výuková metoda je vhodná hlavně pro mladší žáky.

3.4.10 Organizační formy skupinová práce a práce ve dvojici

Tyto dvě organizační formy patří ve výuce jazyků k nevhodnějším, jelikož díky práci ve dvojici nebo skupině mají všichni žáci možnost komunikovat, a to ve stejný čas, tudíž podíl času strávený komunikací je mnohem delší, než kdyby učitel vedl konverzaci s každým žákem zvlášť.

Ačkoliv jsou výše uvedené výukové metody a organizační formy vhodné k posilování komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka, neměla by žádná z nich ve výuce výrazně převyšovat ostatní. Mezi principy, které jsou žádoucí pro rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka totiž patří rozmanitost výukových metod a organizačních forem. Tím je zaručena i vyváženost rozvoje řečových dovedností.⁷⁷

3.5 Materiální didaktické prostředky

V předešlé části byly popsány výukové cíle, výukové metody a organizační formy výuky. Ty můžeme zařadit do skupiny nemateriálních didaktických prostředků. K materiálním můžeme naopak zařadit např. učebnice, učební prostory a pomůcky nebo technické prostředky. Využívání materiálních didaktických prostředků ve výuce je přínosné z několika důvodů. Je faktem, že „člověk získává 80 % informací zrakem, 12 % informací sluchem, 5 % informací hmatem a 3 % ostatními smysly.“⁷⁸ To by mělo být podpořeno zařazením např. audiovizuální techniky či reálných předmětů do výuky. Dalším důvodem je, že dnešní žáci jsou obklopeni nejrůznějšími technickými vynálezy, a proto je pro ně výuka založená pouze na učebnici nudná a tudíž demotivující. V následující pasáži budou uvedeny materiální didaktické prostředky, které pomáhají rozvíjet komunikativní

⁷⁷ *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti* [online]. In: . [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%c5%bdEN%c3%8d/V%c3%bdstupy%20KA1/JG/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-JG.pdf>, s. 5

⁷⁸ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4., s. 337

kompetenci a jazykovou gramotnost žáka, přičemž budeme vycházet z jejich klasifikace podle Kalhouse a Obsta (viz Příloha 1).

3.5.1 Učební pomůcky

Do této kategorie řadíme autentické materiály a reálné předměty jako například vlajky států, pohlednice, průvodce, katalogy cestovních kanceláří, restaurační menu, články z novin, ale také potraviny, oblečení apod. Dále znázornění předmětů a skutečností jako jsou fotografie a mapy nebo také zvukové záznamy. Tyto předměty napomáhají k snadnějšímu pochopení, mohou být podkladem ke komunikačním hrám (popisování obrázků, ptaní se na cestu, předvádění scény z restaurace) či pomůckou k uvedení nového tématu.⁷⁹

Učební pomůckou, která je nedílnou součástí běžné výuky cizího jazyka je učebnice. Ty musejí mít schvalovací doložku ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Zároveň je vhodné používat učebnice „z britských nebo amerických nakladatelství (OUP, McMillan, Cambridge atd.). Ty totiž implementují zásady Evropského referenčního rámce, který poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, zkoušek atd. v celé Evropě a v úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyk ke komunikaci a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat.“⁸⁰ Takovéto učebnice vycházejí obvykle spolu s pracovním sešitem. Pomocí něho si žáci mohou učivo fixovat.

Mezi doplňkové pomůcky ve výuce cizího jazyka patří také slovníky. Je důležité, aby se s nimi žáci naučili zacházet a mohli je využívat i pro osobní účely při komunikaci v cizím jazyce. Mohou to být tištěné, ale také elektronické slovníky.

3.5.2 Technické výukové prostředky

Jak již bylo řečeno výše, v dnešní době mají lidé k dispozici nespočet technických vymožeností. Ani škola již není výjimkou – většina z nich má třídy vybavené počítačem a dataprojektorem nebo interaktivní tabulí. Tyto prostředky je vhodné využívat také ve výuce cizích jazyků. Díky nim můžeme žákům zprostředkovat kontakt s autentickou

⁷⁹ HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman., 2007., s. 178

⁸⁰ BILANOVÁ, Markéta, Eva LORENCOVIČOVÁ a Jan NETOLIČKA. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-881-3., s. 10-11

podobou jazyka – pomocí videí nebo nahrávek a písní. Další možností jsou pracovní listy a učební materiály nebo didaktické hry, které jsou volně dostupné na internetu. Také učebnice existují často v elektronické podobě. Díky interaktivním tabulím mohou žáci sami řešit úlohy a rovnou získat zpětnou vazbu o jejich výkonu. Při takových činnostech jsou zaktivizováni a více motivováni ke studiu.

3.5.3 Výukové prostory a jejich vybavení

K posílení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáků můžeme využít také specializované učebny cizích jazyků. Součástí těchto učeben obvykle bývá systém propojených sluchátek. Při konverzaci mají žáci nasazená sluchátka a mohou komunikovat jak se spolužákem vedle sebe nebo s někým na druhé straně místnosti. Také učitel má možnost poslouchat všechny rozhovory zpoza katedry, aniž by žáky rušil nebo znervózňoval svou přítomností v jejich blízkosti.

Dalšími prostory, kde se kromě tradiční a jazykové třídy může výuka konat je počítačová učebna. V té mohou žáci využívat výukových CD ROM disků nebo webových stránek.

Výše uvedené výukové metody, organizační formy a materiální didaktické prostředky vycházejí ze studia materiálů vydaných ČŠI, metodik anglického jazyka a mého pojetí výuky jako učitele. Jakožto prostředky posilující jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka budou centrem pozornosti našeho výzkumného šetření a součástí následné reflexe pro učitele.

4 Reflexe a sebereflexe učitele jako cesta k podpoře jazykové gramotnosti a komunikativní kompetence žáka

Čtvrtá kapitola této práce bude věnována reflexi a sebereflexi učitele. Domníváme se totiž, že kvalitní reflexe a sebereflexe hraje významnou roli při posilování komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka, a to především díky své rozvíjející funkci. V pedagogickém procesu je spousta faktorů, které jej ovlivňují. Jsou to např. pracovní podmínky, učivo, ale také žáci, kteří se navzájem liší. Každý z nich má své individuální potřeby a vlohy. Proto je důležité, aby si učitel nevytvořil pouze jeden postup, který by aplikoval znovu a znovu, ale aby se nad svými kroky a jejich důsledky zamýšlel a neustále se ve své práci rozvíjel a zdokonaloval. Správně nastavenou reflexí a sebereflexí učitel získá informace o své pedagogické činnosti a dokáže tak zvolit vhodné prostředky k dalšímu rozvoji komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka.

Termín reflexe je „odvozen z latinského pojmu *re-flecto* = *obracet se nazpátek*. Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, tedy hodnotit své minulé jednání“⁸¹ Slavík a Siňor ji popisují jako proces, který se skládá ze šesti kroků, kterými jsou „(1) opětovná prezentace reflektovaného jevu (vybavením z paměti, shlédnutím záznamu), (2) popis, (3) vymezení klíčových prvků, (4) hodnocení a vysvětlení (v závislosti na cílech a kontextech jednání), (5) prognóza — odhad budoucího vývoje jevu a (6) preskripce — stanovení dalšího postupu, který má napravit případné chyby a přijatelněji vést k cíli.“⁸²

Sebereflexe je v Pedagogickém slovníku popsána jako „zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“⁸³

⁸¹ SLAVÍK, Josef.,SIŇOR,Stanislav. Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, XLIII, 1993, č.2, s. 156

⁸² SLAVÍK, Josef.,SIŇOR,Stanislav. Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, XLIII, 1993, č.2, s. 157

⁸³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9., s. 209

Výše zmíněné procesy jsou základem osobního i profesního růstu každého jedince, velkého významu však dosáhly zejména v pedagogice. Hupková uvádí Švecovu definici sebereflexe v pedagogickém kontextu jako „uvědomění si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací.“⁸⁴ Pojmy reflexe a sebereflexe není vždy snadné rozlišit, jelikož se svými významy částečně překrývají. Přesto je však nesmíme zaměňovat. Reflexe má podle Hupkové „širší význam, protože znamená nejen odraz sebe samého v pedagogické situaci, ale i přemýšlení o pedagogických situacích, které subjekt pozoruje.“⁸⁵

V souvislosti s pedagogikou můžeme hovořit také o profesní sebereflexi, která zahrnuje „zamýšlení se učitele nad jednotlivými stránkami jeho pedagogické činnosti, např. nad učivem, které zprostředkovává žákům, uplatňovanými výukovými metodami a organizačními formami, průběhem pedagogické komunikace, nad svým vztahem k žákům a třídě apod.“⁸⁶ Slouží k tomu, aby si učitel uvědomil, jak edukační proces probíhal, které jeho aspekty byly úspěšné či naopak neúspěšné a proč, a podle toho učinil změny ve svém chování. Je to jakýsi vnitřní dialog učitele, který vede při přípravě na vyučovací proces nebo zpětně po něm pomocí otázek, které Švec⁸⁷ kategorizuje do čtyř skupin a to následovně:

- a) Popisné otázky, umožňující popsat učitelovo uvažování, postoje, emoce a způsoby jednání v pedagogických situacích
- b) Hodnotící otázky, směřující k hodnocení těchto postojů a jednání
- c) Kauzální otázky, které vedou k odhalení příčin a zdrojů postojů a jednání
- d) Rozhodovací otázky, kterými si můžeme odpovědět na to, co je potřeba změnit k dosažení námi stanového cíle

⁸⁴ HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebereflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 8089018777., s. 47

⁸⁵ HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebereflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 8089018777., s. 47

⁸⁶ ŠVEC, Vlastimil. *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů*. Pedagogická orientace, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 2-13, nov. 2018. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10679>, s. 3

⁸⁷ ŠVEC, Vlastimil. *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů*. Pedagogická orientace, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 2-13, nov. 2018. ISSN 1805-9511. Dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10679>, s. 4

4.1 Význam a funkce sebereflexe v pedagogické profesi

Podle Hupkové můžeme rozlišit sebereflexi nevědomou, nezáměrnou, při které se učitel nezamýšlí nad svými emocemi, postoji a příčinami úspěchu či neúspěchu vlastní činnosti, a naopak sebereflexi záměrnou, cílevědomou a plánovitou, která je systematicky zaměřená na plánování, realizaci a hodnocení edukačního procesu.⁸⁸ Sebereflexe, a to především ta záměrná má mnohé benefity. Učitel má možnost zpětně se ohlédnout za svou práci, jelikož během vyučovacího procesu sice sbírá určité podněty, ale nemá prostor na to, aby o nich hlouběji uvažoval. Díky sebereflexi si učitel uvědomí, jak jednal a jaký to mělo vliv na žáky, tedy co v daném kontextu fungovalo dobře, a naopak co by se příště mohlo dít jinak a proč.

Během sebereflexe si učitel také připomene, jaký repertoár výukových metod používá a zda jsou efektivní. Může tím předejít tomu, aby sklouzl k určité stále se opakující rutině. Velmi často se učitelé uchylují k sebereflexi také v případě, že se vyskytne nějaký problém ať už pouze jednou či opakovaně.

Kalhous a Obst vycházejí ze situací, které učitele vedou k sebereflexi a uvádějí pět jejích základních funkcí⁸⁹:

- Funkce poznávací
- Funkce zpětnovazební
- Funkce rozvíjející – kvalitní sebereflexí se učitel neustále posouvá a zdokonaluje
- Funkce preventivní – díky sebereflexi můžeme předejít některým negativním jevům
- Funkce relaxační – během sebereflexe nejde pouze o případné chyby učitele, nýbrž i o úspěchy a pozitivní zážitky z vyučovacího procesu

4.2 Metody sebereflexe

Stejně jako má každý učitel systém a soubor výukových metod, které preferuje a používá, tak i způsob sebereflexe se může jedinec od jedince lišit. V následující části budou popsány metody, které mohou být učiteli využívány.

⁸⁸ HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učitelá*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 8089018777., s. 43

⁸⁹ KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4., s. 108

4.2.1 Sebereflektivní otázky

Jednou z metod sebereflexe učitele může být odpovídání na tzv. sebereflektivní otázky. Sestavením takovýchto otázek si učitel sám pro sebe připraví jakýsi dotazník, který může opakovaně používat. Příkladem můžou být otázky typu „Co je důležité, aby si žáci odnesli z předmětu, který vyučuji, pro svou další práci a život? Víím, jak se moji studenti učí? Zjišťuji jejich učební styl? Co z toho poznání vyvozují?“⁹⁰

4.2.2 Sebereflektivní rozhovor

„Rozhovor je cílevědomé, plánovité a usměrňované promlouvání přímo se subjektem zkoumání. Může být přesně usměrňovaný, anebo volný.“⁹¹ Pomocí rozhovoru může učitel poznat názory žáků, a to jak na svůj vlastní výkon, tak i na konkrétní problémy týkající se výuky. Zároveň může zjistit jaké jsou jejich postoje a motivace. Takovéto rozhovory může učitel s žáky vést například během třídnických hodin nebo v kratší formě v rámci několika minut na začátku hodiny. Nejsou to však pouze žáci, s kterými může učitel mluvit, důležité a zajímavé můžou být také komentáře kolegů či rodičů.⁹²

4.2.3 Dotazník

Obdobou rozhovoru je dotazník, při kterém nejsou otázky zodpovídány ústně ale písemně. Výhodou může být to, že se respondenti nebojí přiznat své skutečné pocity a názory. Také to, že za relativně málo času může učitel nasbírat velké množství informací. Nevýhodou je, že odpovídající nemusí otázku správně pochopit a taktéž příprava a zpracování dotazníků je velmi náročná.

V pedagogice můžeme dotazníky využít k získání různých informací. Vajcik je podle účelu dělí takto:⁹³

Dotazníky adresované žákům zjišťují jejich zájmy postoje k vyučovacím předmětům, ke škole obecně, k učení a učitelům.

⁹⁰ ŠVEC, Vlastimil. *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele - módnost nebo potřeba?* Pedagogika: časopis pro vědy a vzdělávání ve výchově, V Praze: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1994, roč. 1994, č. 2, s. 105-112. ISSN 3330-3815., s. 108

⁹¹ HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učitelá.* Bratislava: Iris, 2004. ISBN 8089018777., s. 86

⁹² HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učitelá.* Bratislava: Iris, 2004. ISBN 8089018777., s. 86

⁹³ VAJCIK, Peter. *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1963., s. 52

Dotazníky adresované rodičům umožňují učitelům získat informace potřebné k anamnéze žáka, či k objasnění jeho vlastností a chování.

Dotazníky adresované učitelům a výchovným pracovníkům pomáhají zjistit jejich názory na dané pedagogické jevy a situace.

Dotazníky používané ve vědeckém výzkumu, které slouží k nasbírání materiálu, zkušeností a praktik z výchovně vzdělávací práce, stejně jako názory na pedagogické otázky a problémy.

4.2.4 Deník

Další metodou sběru dat pro sebereflexi je psaní deníku. Učitel by si měl vést zápis každý školní den, a to nejlépe po každé vyučovací hodině.⁹⁴ Psaní pedagogického deníku má své výhody. Na rozdíl od výše uvedeného rozhovoru a dotazníku učitel nepotřebuje další osoby. „Vyžaduje také menší organizační náklady než jiné metody, např. pozorování. Učitele navíc obohacuje již samotné psaní, protože uplatňuje retrospektivní pohled a odpovídá si na to, co a jak udělal, sumarizuje různé postřehy, případně i ty, které získal pomocí jiných metod. Doporučuje se, aby zápisy obsahovaly kromě základních údajů o vyučovací hodině (datum, místo, třída, předmět aj.) také obsah události, pocity, interpretace hypotézy a vysvětlení.“⁹⁵

Obdobou může být psaní deníku žáky. „V některých případech se tento způsob používá, aby povzbudil žáky k reflexi jejich vlastních učebních zkušeností spojených s programy zaměřenými na rozvoj osobnosti nebo sociálního chování nebo k reflexi vlastního výkonu.“⁹⁶ Ve svých hodinách tohoto způsobu sebereflexe využíval Loughran. Nabádal své žáky k vedení deníku, nikoho však nenutil. Zápisy těch, kteří mu to dovolili si přečetl a přidal k nim své komentáře. Zároveň dal všem žákům možnost přečíst si jeho

⁹⁴ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2., s. 143

⁹⁵ HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 8089018777., s. 91

⁹⁶ KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2., s. 144

vlastní a okomentovat jej. Vznikl tak jakýsi písemný dialog mezi ním a žáky, při kterém měly obě strany možnost nahlédnout do myšlenek toho druhého.⁹⁷

Stejně jako jiné metody, také psaní deníku by mělo mít jisté zásady. Vajcik⁹⁸ uvádí těchto šest pravidel:

1. deník by neměl obsahovat pouze zápisy negativních jevů
2. učitel by své hodnocení v zápisech neměl nechat ovlivnit svou náladou, momentálním rozčilením apod.
3. pedagogický deník by neměl obsahovat pouze popis pedagogické situace, ale daná situace by měla být také analyzována, učitel by se měl snažit přijít na příčiny a souvislosti daných událostí
4. záznamy by se neměly soustředit pouze na popis žáka a jeho individuálních vlastností, ale také na výchovnou a vyučovací činnost učitele
5. deník nemusí zachycovat pouze jevy a situace ze školy, můžou se týkat také mimoškolního prostředí
6. zápisy by měl učitel provádět co nejdříve po vyučovací hodině, dokud ji má ještě v živé paměti

4.2.5 Videozáznam

Videozáznam je jednou z metod sebereflexe, která potřebuje větší materiální přípravu, ale je zároveň metodou velice přesnou. Jedná se totiž o pozorování, které můžeme díky technice podle potřeby opakovat a zaměřit se tak pokaždé na něco jiného či naopak znova a do hloubky na jeden konkrétní jev.

„Náhled na sebe sama v roli učitele s využitím videozáznamu může mít různou úroveň: od elementárního náhledu na sebe sama, často ovlivněného tím, jak se chce učitel vidět, přes náhled diagnostický (kdy si učitel začne uvědomovat možné souvislosti svého

⁹⁷ LOUGHRAN, John. *Developing reflective practice: learning about teaching and learning through modelling*. London,: RoutledgeFalmer, c1996. ISBN 0-7507-0516-7., s. 74-77

⁹⁸ VAJCIK, Peter. *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1963., s. 78-79

pedagogického jednání) až k náhledu interpersonálnímu, v němž si učitel uvědomuje, jak je prožíván žáky a jak na ně reaguje.“⁹⁹

4.2.6 Hospitace

Další variantou pozorování je hospitace, jinými slovy „návštěva ve vyučovací hodině.“¹⁰⁰ Rys ji popisuje také jako „formu získávání informací o práci, o jejích metodách, organizaci a pracovních výsledcích u jednotlivých učitelů z hlediska získávání zkušeností hospitujícího nebo z hlediska potřeb pedagogického řízení školní výchovně vzdělávací práce.“¹⁰¹ Můžeme rozlišit různé druhy hospitace, a to podle cíle a obsahu:

1. „Hospitace, v kterých se plánovitě a systematicky zkoumají vědecko-výzkumné úlohy, které mohou mít charakter přirozeného experimentu
2. Hospitace činitelů školské správy
3. Hospitace studentů během školní praxe
4. Vzájemné hospitace učitelů s různým zaměřením
5. Hospitace učitelů příslušné třídy nebo třídy paralelní“¹⁰²

Jak již bylo nastíněno jejich výčtem, hospitace mohou být prováděny ředitelem školy, ale také ostatními učiteli. Právě vzájemná hospitace učitelů stejného předmětu je v dnešní době čím dál častější. Pomocí nich mohou učitelé zjistit, v čem se jejich pedagogické postupy shodují, a naopak rozcházejí a jaký to má vliv na vyučovací jednotku. Hospitaci může uskutečnit také externí osoba, nejčastěji pracovník ČŠI. Pravidelné hospitace mohou být dobrým zdrojem sebereflexe, neměly by však být jejím jediným nástrojem, jelikož pozorovatel může být ovlivněn různými faktory. Jejich výčet uvádí Smékal¹⁰³:

1. Haló efekt – tendence vnímat a hodnotit pozorovanou osobu na základě dojmu – pozitivního, či negativního – který jsme si na ni utvořili hned při seznámení
2. Předsudky

⁹⁹ ŠVEC, Vlastimil. *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele - módnost nebo potřeba?* Pedagogika : časopis pro vědy a vzdělávání ve výchově, V Praze: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1994, roč. 1994, č. 2, s. 105-112. ISSN 3330-3815., s. 108

¹⁰⁰ RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. Praha: SPN, 1975. Pedagogická teorie a praxe., s. 9

¹⁰¹ RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. Praha: SPN, 1975. Pedagogická teorie a praxe., s. 10

¹⁰² VAJCIK, Peter. *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1963., s. 34

¹⁰³ SMÉKAL, Vladimír. *Poznávání a posuzování osobnosti žáků: (základy praktické psychodiagnostiky pro výchovné poradce a učitele)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, s. 30

3. Stereotypizace a analogie – sklon hodnotit podle určitých schémat, která jsme si vytvořili
4. Tradice
5. Aktuální psychický stav posuzovatele
6. Tendence k průměru

Hospitující by měl mít tyto faktory na paměti a cíleně se snažit o to, aby výsledky jeho pozorování nebyly žádným z nich zatíženy.

V této kapitole jsme se věnovali reflexi a sebereflexi jakožto nástrojům ke zlepšování pedagogické činnosti učitele. Její význam potvrzují i autoři, zabývající se ve svých publikacích touto tematikou. Není možné jednoznačně říci, která metoda sebereflexe je nejlepší, to záleží na jednotlivých učitelích, jejich preferencích a možnostech. Jak uvádí Podlahová, k sebereflexi přispívá i to, když si učitel po hodině zapíše hodnotící poznámky do svých příprav. Metoda, která je velmi účinná a přesná, avšak málo používaná je videozáznam.¹⁰⁴ S přihlédnutím k materiální, časové a jiné náročnosti výše uvedených metod (potřeba další osoby apod.) nám jako nejvýhodnější vychází pedagogický deník. „Jeho vedení není dáno striktním předpisem“¹⁰⁵ a učitel v něm může zaznamenávat své postřehy dle potřeby. Proto jsme v praktické části zvolili jako zástupce sebereflektivních metod, které může učitel využívat sám a docílit tak posílení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka, právě tuto.

¹⁰⁴ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8., s. 112

¹⁰⁵ PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8., s. 113

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Tématem diplomové práce je posilování jazykové gramotnosti a komunikativní kompetence žáků v hodinách anglického jazyka na základní škole prostřednictvím sebereflexe učitele. V praktické části této práce se proto budeme věnovat tomu, jak výše zmiňovaný proces v praxi probíhá. Zároveň zjistíme, jaký mají vybraní učitelé názor na používání pedagogického deníku jako jedné z metod sebereflexe ve vztahu ke komunikativní kompetenci a jazykové gramotnosti žáka.

V následující kapitole budou proto stanoveny cíle výzkumu a popsány zvolené metody. Věnovat se budeme také popisu výzkumného prostředí.

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem práce je zjistit, jakým způsobem dochází k posilování jazykové gramotnosti a komunikativní kompetence žáka.

Díličními cíli práce je:

- provést rozhovor s vyučujícími anglického jazyka
- porovnat podmínky vyučovacího procesu se ŠVP dané školy
- zjistit, jaký názor zaujímají učitelé k pedagogickému deníku jakožto nástroji sebereflexe

5.2 Průběh výzkumu

Výzkum probíhal v měsících listopadu a prosinci roku 2018 na Základní škole Dr. Hrubého ve Šternberku.

5.3 Charakteristika prostředí výzkumu

„Základní škola Dr. Hrubého ve Šternberku je úplnou základní školou, která poskytuje základní vzdělání žákům v 1. až 9. postupném ročníku. Výuka probíhá na 1. i 2. stupni zpravidla ve 2 paralelních třídách v ročníku. Budova školy je umístěna téměř ve středu města. Škola je spádovou školou pro okolní neúplné školy.“¹⁰⁶

¹⁰⁶ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Dr. Hrubého Šternberk [online]. 2018 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.zshrubeho.cz/dokumenty/11/svp-2018-web.pdf>, s. 4

Co se týče výuky cizího jazyka, ten probíhá od 3. ročníku jako povinný předmět. Podle ŠVP „výuka probíhá v jazykových učebnách, z nichž jedna je vybavena didaktickou technikou potřebnou pro výuku cizího jazyka – televize, videopřehrávač. Škola nabízí i možnost využití počítačové učebny pro doplnění výuky o práci s různými vzdělávacími programy a internetem. Do hodin jsou žáci jednoho ročníku vždy rozděleni do skupin. Modelem je žákům britská angličtina prezentovaná učebnicemi Chit Chat a Project.“¹⁰⁷ Tyto informace převážně souhlasí, výuka jazyků probíhá buďto v jazykové učebně, která má lavice uspořádané do tvaru koňské podkovy s několika lavicemi uprostřed a vybavena je počítačem a interaktivní tabulí, nebo v kmenových třídách žáků. Podle informací vyučujících je někdy využívána také výše zmíněná počítačová místnost, během mého pozorování k tomu však nedošlo.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek našeho výzkumu tvoří vyučující anglického jazyka na zmíněné škole a jejich žáci. Počet vyučujících anglického jazyka na této škole je 5 a jedná se pouze o ženy. Kromě jedné vyučující se délka pedagogické praxe shoduje s délkou výuky anglického jazyka. V tabulce níže je znázorněna aprobace učitelů, délka pedagogické praxe a předměty, které skutečně momentálně vyučují.

Učitel	Aprobace	Vyučované předměty	Délka pedagogické praxe
Učitel 1	AJ – Přírodopis	AJ – Zeměpis	20 let
Učitel 2	AJ	AJ	25 let
Učitel 3	AJ – VV	AJ – VV	21 let
Učitel 4	AJ – HV	AJ – HV	23 let
Učitel 5	AJ – RJ	AJ – RJ	27 let (AJ 20 let)

Tabulka 2: Aprobace učitelů, délka praxe a jejich vyučované předměty

Tabulka 2 znázorňuje pět účastníků našeho výzkumného šetření, jež na dané škole vyučuje AJ s další kombinací svých aprobačních předmětů. Můžeme říci, že nikdo z účastníků našeho výzkumu nespadá do kategorie učitel začátečník (období 1-5 let po nástupu učitele do zaměstnání), ale ani do kategorie konzervativního či „vyhasínajícího“

¹⁰⁷ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Dr. Hrubého Šternberk [online]. 2018 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.zshrubeho.cz/dokumenty/11/svp-2018-web.pdf>, s. 61

učitele, tedy učitele v předdůchodové fázi po zhruba 30 letech praxe.¹⁰⁸ Jedná se tedy o učitele experty, kteří jsou již zkušení a měli by mít dobré znalosti i zájem k tomu, vést výuku svého předmětu správně. Složení zúčastněných učitelů pro výzkum je tedy příznivé.

S výše popsanými učiteli byl proveden rozhovor a následně uskutečněno pozorování hodin anglického jazyka. Z důvodu nesouhlasu bylo pozorování provedeno pouze ve výuce učitelů 1 a 2.

5.5 Metody výzkumného šetření

Pro naše výzkumné šetření jsme zvolili metody pozorování a rozhovor.

5.5.1 Pozorování

„Pozorování je 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.“¹⁰⁹ Pozorování může být kvalitativní nebo kvantitativní.

V kvantitativním pozorování pozorovatel přesně ví, co bude pozorováno, kde, kdy a jaký způsobem bude pozorování probíhat. „Kvantitativní pozorování vede k získávání kvantitativních dat, četnosti a relativní četnosti určitých událostí, které mohou být popsány i časovými údaji.“¹¹⁰

„Kvalitativní nestrukturované pozorování spočívá v pozorování všech relevantních jevů, přičemž si výzkumník dělá rozsáhlé poznámky.“¹¹¹ Na rozdíl od kvantitativního pozorování, není předem dáno kdo, co a jak bude pozorováno a důležitým prvkem je účast samotného pozorovatele v prostředí a aktivitách pozorování.¹¹²

¹⁰⁸ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5., s. 216-226

¹⁰⁹ RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Pedagogická teorie a praxe., s. 48

¹¹⁰ HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1., s. 83

¹¹¹ HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1., s. 83

¹¹² HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1., s. 83

V našem výzkumném šetření budeme používat dříve jmenovaný typ pozorování a v hodinách cizího jazyka budeme pozorovat, které výukové metody a organizační formy výuky jsou využívány a jaká je proporce činnosti učitele a žáků. Tyto činnosti budeme zaznamenávat do předem připraveného archu (viz Příloha 2) a zjistíme, jaká je četnost a délka trvání jednotlivých výukových metod. Díky tomu určíme, zda jsou výukové metody posilující jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka používány ve větší míře než výukové metody ostatní. Po analýze informací získaných pomocí pozorování podáme učitelům reflexi jejich pedagogické činnosti.

5.5.2 Rozhovor

Rozhovor je proces kladení otázek a získávání odpovědí, pomocí nichž získáváme informace a zvolené problematice. Provádíme jej obvykle tváří v tvář s jednou osobou. „Při větším počtu respondentů (vice než 3) již hovoříme o skupinovém rozhovoru nebo o ohniskové skupině.“¹¹³ Rozhovor může mít několik podob a podle ní jej dělíme do tří skupin – nestrukturovaný, polostrukturovaný a strukturovaný rozhovor.

Nestrukturovaný rozhovor, se podobá běžnému rozhovoru. Nepostupuje se podle striktně daných otázek, tazatel by se měl pouze snažit držet zvoleného tématu. Protože nemá tento typ rozhovoru přesnou strukturu a průběh, otázky, které tazatel pokládá nemají identickou podobu a s různými respondenty mohou být kladeny v jiném pořadí.¹¹⁴

Polostrukturovaný rozhovor „je zřejmě vůbec nejrozšířenější podobou rozhovoru, neboť dokáže řešit mnoho nevýhod jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného rozhovoru.“¹¹⁵ Používá se například v případové studii a zakotvené teorii.¹¹⁶ Při polostrukturovaném rozhovoru musí tazatel předem přichystat otázky, ale jejich pořadí nemusí být pevně dodrženo.

¹¹³ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4., s. 156

¹¹⁴ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4., 158

¹¹⁵ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4., s. 159

¹¹⁶ ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0., s. 160

Strukturovaný rozhovor má nejpřísnější pravidla. Formulace i pořadí otázek rozhovoru je přesně dané, tazatel musí dodržovat jistý standard. Tento typ rozhovoru je možné chápat jako „jakousi vylepšenou formu dotazníku.“¹¹⁷

Během našeho výzkumu budeme používat polostrukturovaný rozhovor. Učitelé budou dotazováni pomocí otázek, které jsme sestavili za pomoci dotazníku ČŠI pro jazykovou gramotnost¹¹⁸. Jeho podoba bude blíže popsána v podkapitole 5.6.3 Shrnutí výsledků rozhovorů.

5.6 Výsledky výzkumného šetření

5.6.1 Pozorování

Pro naše výzkumné šetření bylo naplánováno pozorování 20 vyučovacích hodin anglického jazyka. Z organizačních důvodů jednoho z učitelů (zástup jiné vyučující na exkurzi) však poslední pozorování nemohlo být uskutečněno. Z tohoto důvodu zde uvádíme výsledky pozorování 19 hodin.

Pozorování č. 1

Výukové metody a organizační formy	Rozhovor	Skupinová práce Tvorba plakátu	Práce s učebnicí Samostatná práce
Délka trvání (min)	10	25	5

Tabulka 3: Pozorování č. 1

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: Vyučující se pozdravila s žáky a sdělila jim výukový cíl. Poté jim rozdala opravené testy, které žáci psali v předešlé hodině. Po rozdání se vyučující žáků tázala na chyby, které v testu udělali. To, co měli žáci v testu chybně si opravili do sešitu. Následovala práce ve skupinách, vypracování plakátu na téma zdraví „be healthy“. Před začátkem této aktivity se vyučující doptávala, co si žáci v souvislosti s tímto tématem vybaví, jejich nápady zapisovala na tabuli a také naznačila, jak by měl plakát přibližně vypadat. Na to se žáci pustili do skupinové práce,

¹¹⁷ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4., s. 162

¹¹⁸ *Dotazník pro učitele pro jazykovou gramotnost* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Ostatn%C3%AD/Dotaznik_ucitele_JG.pdf

vyučující v této fázi žáky pouze monitorovala a případně jim radila. Během skupinové práce spolu žáci komunikovali, což bylo pro rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti přínosné. V případě potřeby žáci mohli použít internetový slovník. Na konci hodiny vypracované plakáty vyučující hodnotila a následně žákům zadala úkol, na němž žáci pracovali až do konce hodiny.

- V této hodině bylo věnováno 5 min organizačním záležitostem.
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 40 min (rozhovor, práce s učebnicí)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 0 min

Pozorování č. 2

Výukové metody a organizační formy	Práce s učebnicí Samostatná práce	Poslechové cvičení Samostatná práce
Délka trvání (min)	25	10

Tabulka 4: Pozorování č. 2

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: vyučující se s žáky pozdravila, sdělila jim výukový cíl a průběh hodiny a následně zadala práci v pracovním sešitě. Během samostatné práce žáků zkoušela vyučující některé z nich, a to individuální formou. Po skončení zkoušení vyučující s žáky prošla správné výsledky cvičení a poté pustila nahrávku ke cvičení poslechovému. Opět následovala sdělení správných odpovědí. Hodina skončila shrnutím a hodnocením ze strany učitele.

- V této hodině bylo věnováno 10 min organizačním záležitostem a kontrole zadaných úloh.
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 35 min (práce s učebnicí, poslechové cvičení)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 0 min

Pozorování č. 3

Výukové metody a organizační formy	Samostatná práce Plnění zadaných úloh	Rozhovor	Didaktická hra
Délka trvání (min)	20	5	10

Tabulka 5: Pozorování č. 3

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: na začátku hodiny mluvila vyučující o organizačních záležitostech týkajících se této a následujících hodin. Poté následoval rozhovor o testu, který žáci psali, vyučující s žáky ústně rozebírala chyby. Téměř po celý zbytek hodiny pak vyučující psala na tabuli cvičení, která si žáci přepisovali do sešitu a vyplňovali je. Každé cvičení bylo zkontrolováno. V posledních pěti minutách si žáci zahráli slovní fotbal.

- V této hodině bylo věnováno 5 min organizačním záležitostem a 5 min vedla vyučující rozhovor s žáky v mateřském jazyce
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 35 min (didaktická hra, reproduktivní metoda)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 5 min (rozhovor v mateřském jazyce)

Pozorování č. 4

Výukové metody a organizační formy	Výklad	Rozhovor	Samostatná práce Vypracování zadaných úloh
Délka trvání (min)	5	10	22

Tabulka 6: Pozorování č. 4

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: vyučující se pozdravila s žáky a sdělila jim výukový cíl. Poté na tabuli psala cvičení, které sloužily jako opakování na test. Žáci si cvičení opsali do sešitu a samostatně doplňovali. Poté se vyučující ústně ptala na odpovědi k daným cvičením. To samé se opakovalo téměř po celou hodinu. V posledních deseti minutách vyučující zařadila komunikativní aktivitu – promítla žákům obrázek a kladla k němu otázky, na které se žáci snažili odpovědět.

- V této hodině bylo věnováno 8 min organizačním záležitostem a kontrole zadaných úloh
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 32 min (rozhovor, reproduktivní metoda)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 5 min (výklad)

Pozorování č. 5

Výukové metody a organizační formy	Práce s učebnicí Samostatná práce	Rozhovor
Délka trvání (min)	18	20

Tabulka 7: Pozorování č. 5

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: vyučující se přivítala s žáky, sdělila jim výukový cíl a zadala krátkou samostatnou práci (vytváření vztažných vět o lidech na obrázku v učebnici), mezitím pustila počítač. Následně jí žáci sdělovali vytvořené věty. Poté vyučující pustila nahrávku (komiksový příběh), žáci poslouchali a zároveň sledovali očima text komiksu v učebnici. Po poslechu četli žáci postupně jeden po druhém části komiksového příběhu nahlas. Dalších pět minut vyučující kladla různé otázky týkající se příběhu, na něž žáci odpovídali. Zbytek hodiny byl věnován kontrole cvičení, které měli žáci zadané jako domácí úlohu.

- V této hodině bylo věnováno 7 min organizačním záležitostem a kontrole zadaných úloh
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 38 min (práce s učebnicí, rozhovor)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 0 min

Pozorování č. 6

Výukové metody a organizační formy	Výklad	Samostatná práce Poslechové cvičení	Rozhovor
Délka trvání (min)	25	7	3

Tabulka 8: Pozorování č. 6

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: začátek hodiny byl věnován opravě testu, kteří žáci psali. Vyučující psala na tabuli správné výsledky a žáci si to, co měli špatně zapisovali do sešitu. Poté vyučující pustila poslechové cvičení, žáci podle nahrávky dané cvičení vyplňovali. Následovala prezentace nového učiva. Vyučující se žáků dotazovala, co si pod daným tématem představí. Potom promítla obrázek týkající se tématu na interaktivní tabuli a žákům ho popsala. Žáci po vyučující opakovali nová slova, trénovali výslovnost. Posledních pět minut hodiny vyučující věnovala kontrole cvičení z minulé hodiny.

- V této hodině bylo věnováno 10 min organizačním záležitostem a kontrole zadaných úloh
- Činnost učitele převládala nad činností žáků
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 10 min (poslechové cvičení, rozhovor)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 25 min

Pozorování č. 7

Výukové metody a organizační formy	Samostatná práce Práce s učebnicí	Myšlenková mapa	Reproduktivní metoda	Didaktická hra
Délka trvání (min)	18	10	7	3

Tabulka 9: Pozorování č. 7

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: na začátku se vyučující s žáky přivítala, sdělila jim výukový cíl a další informace týkající se organizačních záležitostí. Poté začala ve dvojicích zkoušet žáky, ostatním zadala práci v pracovním sešitě. Takto probíhala přibližně polovina hodiny. Následovně vyučující žáky vybídla k vytvoření

myšlenkové mapy na tabuli. Pomocí myšlenkové mapy poté žáci tvořili ústně věty. Vyučující poslouchala a případně opravovala chybné věty. Několik posledních minut žáci hráli slovní fotbal.

- V této hodině bylo věnováno 7 min organizačním záležitostem
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 38 min (práce s učebnicí, myšlenková mapa, reproduktivní metoda, didaktická hra)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 0 min

Pozorování č. 8

Výukové metody a organizační formy	Samostatná práce Poslechové cvičení	Rozhovor	Samostatná práce Práce s učebnicí
Délka trvání (min)	13	5	15

Tabulka 10: Pozorování č. 8

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: Vyučující se pozdravila s žáky, sdělila jim výukový cíl a zadala pokyny k první aktivitě – poslechu. Podle poslechu žáci doplnili cvičení z učebnice, správné odpovědi si poté prošli s vyučující. Vyučující následně žákům kladla otázky týkající se tématu poslechové nahrávky. Zbylých patnáct minut hodiny byli někteří žáci ústně zkoušeni, ostatní si přepisovali do sešitu slovní zásobu.

- V této hodině bylo věnováno 12 min organizačním záležitostem a kontrole zadaných úloh
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 33 min (poslechové cvičení, práce s učebnicí, rozhovor)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 0 min

Pozorování č. 9

Výukové metody a organizační formy	Názorně demonstrační	Rozhovor	Samostatná práce Práce s učebnicí	Reproduktivní metoda	Práce ve dvojici Rozhovor s vizuální oporou
Délka trvání (min)	3	2	20	10	5

Tabulka 11: Pozorování č. 9

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: prvních pět minut bylo věnováno výukovému cíli a organizačním záležitostem. Poté žáci shlédli video story a odpovídali na otázky, které jim vyučující pokládala – týkaly se videa. Následně vyučující žákům zadala cvičení k vyplnění, týkající se minulého času. Pravidla této gramatiky vyučující ústně zopakovala. Pomocí cvičení žáci potom tvořili ústně rozhovory, vždy se jeden žák ptal a druhý odpovídal. Poté obdobné otázky a odpovědi psali písemně do sešitu. Jako procvičení tyto otázky a odpovědi trénovali ve dvojicích. Vyučující jejich práci sledovala a kontrolovala, případně radila. Posledních deset minut bylo věnováno vyplňování cvičení v pracovním sešitě.

- V této hodině bylo věnováno 5 min organizačním záležitostem a kontrole zadaných úloh
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 40 min (názorně demonstrační, rozhovor, práce s učebnicí, reproduktivní)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 0 min

Pozorování č. 10

Výukové metody a organizační formy	Popisování + rozhovor
Délka trvání (min)	40

Tabulka 12: Pozorování č. 10

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: vyučující se s žáky pozdravila a sdělila jim výukový cíl hodiny. Tato hodina byla celá věnována popisu lidského těla. Žáci se střídali u tabule a popisovali část těla, který si vylosovali tak, aby ostatní pochopili, co je popisováno. Žáci, kteří byli v lavicích měli možnost se doptávat. Vyučující poslouchala a zapisovala si plusy a mínusy ústního projevu žáků.

- V této hodině bylo věnováno 5 min organizačním záležitostem
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 40 min (popisování + rozhovor)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 0 min

Pozorování č. 11

Výukové metody a organizační formy	Myšlenková mapa	Výklad	Názorně demonstrační	Samostatná práce Práce s učebnicí	Rozhovor	Nácvik praktických dovedností
Délka trvání (min)	7	10	5	10	3	2

Tabulka 13: Pozorování č. 11

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: na začátku hodiny se vyučující s žáky pozdravila, sdělila jim výukový cíl a následně je vyzvala, aby se na základě názvu článku v učebnici snažili přijít na jeho klíčová slova. Poté, co každý sdělil alespoň jeden nápad, vyučující jejich vybraná slova porovnávala s článkem. Následovalo video, při kterém žáci sledovali a zapisovali informace, které jim vyučující předem zadala zjistit. Po skončení videa si tyto informace s vyučující zkontrolovali. Poté vyučující zadala žákům cvičení z učebnice, to písemně vyplnili do sešitu a následně podle dalších pokynů pracovali s textem článku, podle nějž písemně odpovídali na dané otázky. Odpovědi s

žáky vyučující ústně zkontrolovala. Poslední minuty byly věnovány poslechu a zpívání písně.

- V této hodině bylo věnováno 8 min organizačním záležitostem
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 27 min (myšlenková mapa, názorně demonstrační, práce s učebnicí, rozhovor, nácvik praktických dovedností)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 10 min (výklad)

Pozorování č.12

Výukové metody a organizační formy	TPR	Rozhovor	Práce ve dvojici Rozhovor s vizuální oporou	Samostatná práce Práce s učebnicí
Délka trvání (min)	7	10	5	20

Tabulka 14: Pozorování č. 12

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: Vyučující se s žáky pozdravila a sdělila jim výukový cíl. Pokračovala přípravou na poslech, výukovou metodou TPR (total physical response), poté byl samotný poslech. Dalších pět minut vedla vyučující s žáky rozhovor. Následně žáci dostali pokyny ke cvičení, na jehož otázky ústně odpovídali. Opět následuje poslech, ke kterému vyučující kladla otázky. Tu samou aktivitu poté žáci dělali ve dvojicích. Na konci hodiny vyučující žákům zadala k vyplnění cvičení v pracovním sešitě.

- V této hodině bylo věnováno 3 min organizačním záležitostem
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 42 min (TPR, rozhovor, práce s učebnicí)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 0 min

Pozorování č. 13

Výukové metody a organizační formy	Rozhovor	Samostatná práce Poslechové cvičení	Práce ve dvojici Rozhovor s vizuální oporou
Délka trvání (min)	10	10	10

Tabulka 15: Pozorování č. 13

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: Prvních patnáct minut bylo věnováno organizačním záležitostem a písemnému testu slovní zásoby. Poté žáci ve dvojicích procvičovali rozhovor s pomocí opory v učebnici. Následně vyučující do výuky zařadila poslech, dle popisu měli žáci uhádnout o které zvíře se jedná. Svě odpovědi si s vyučující prošli. Na závěr hodiny vyučující s žáky vedla rozhovor o zvířatech.

- V této hodině bylo věnováno 3 min organizačním záležitostem a 12 min písemnému testu
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 30 min (rozhovor, inscenace, poslechové cvičení)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 0 min

Pozorování č. 14

Výukové metody a organizační formy	Výklad	Samostatná práce Práce s učebnicí	Reproduktivní metoda
Délka trvání (min)	23	15	5

Tabulka 16: Pozorování č. 14

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: Většina hodiny byla věnována vysvětlování gramatiky. Žáci poslouchali a následně ústně tvořili věty s touto gramatikou. Posledních patnáct minut žáci vypracovávali cvičení, které jim vyučující zadala.

- V této hodině bylo věnováno 2 min organizačním záležitostem
- Činnost učitele převládala nad činností žáků
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 20 min (práce s učebnicí, reproduktivní metoda)

- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 23 min (výklad)

Pozorování č. 15

Výukové metody a organizační formy	Samostatná práce Práce s učebnicí	Nácvik praktických dovedností	Rozhovor	Výklad
Délka trvání (min)	25	3	10	5

Tabulka 17: Pozorování č. 15

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: na začátku vyučující sdělila výukový cíl a rekapitulovala hodinu minulou. Dotazovala se žáků na různé otázky. Následně vyučující pustila píseň, kterou žáci společně s nahrávkou zpívali. Poté byli žáci dotazováni na různé věci, týkající se cvičení, které jim vyučující zadala. Po zodpovězení otázek, žáci samostatně pracovali na vyplňování cvičení. Jelikož jim to činilo potíže, rozhodla se na konci hodiny vyučující zopakovat danou gramatiku – osobní slovesa. Nejprve se žáků na gramatiku doptávala, až když nevěděli, sama jim to řekla.

- V této hodině bylo věnováno 2 min organizačním záležitostem
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 38 min (práce s učebnicí, nácvik praktických dovedností, rozhovor)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 5 min (výklad)

Pozorování č. 16

Výukové metody a organizační formy	Rozhovor	Výklad	Nácvik praktických dovedností
Délka trvání (min)	10	10	5

Tabulka 18: Pozorování č. 16

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: vyučující žákům sdělila výukový cíl. Poté patnáct minut psali test. Po skončení testu vyučující s žáky vedla rozhovor.

Následně vysvětlovala novou gramatiku. Na konci hodiny žáci zpívali píseň, kterou jim vyučující pustila.

- V této hodině bylo věnováno 5 min organizačním záležitostem a 15 min písemnému testu
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 15 min (rozhovor, nácvik praktických dovedností)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 10 min (výklad)

Pozorování č. 17

Výukové metody a organizační formy	Výklad	Nácvik praktických dovedností	Práce s textem
Délka trvání (min)	10	10	20

Tabulka 19: Pozorování č. 17

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: vyučující žákům sdělila výukový cíl a plán hodiny a poté na tabuli napsala název a část textu písně. Žáci si jej opsali do sešitu. Tuto část vyučující žákům vysvětlila, poté předříkávala a oni jej opakovali. Následně vyučující píseň pustila na počítači a žáci společně s tím zpívali. Zbytek hodiny žáci samostatně vypracovávali úkoly na pracovním listě, který dostali.

- V této hodině bylo věnováno 5 min organizačním záležitostem
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 30 min (nácvik praktických dovedností, práce s textem)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 10 min (výklad)

Pozorování č. 18

Výukové metody a organizační formy	Samostatná práce Práce s učebnicí	Výklad	Práce ve dvojici Rozhovor s vizuální oporou
Délka trvání (min)	18	5	15

Tabulka 20: Pozorování č. 18

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: vyučující sdělila výukový cíl a následně žákům zadala práci v pracovním sešitě. Poté ústně s žáky procvičovala novou gramatiku, vysvětlila, co bylo potřeba. Zhruba v polovině hodiny žákům opět zadala k vypracování cvičení a mezitím několik žáků ústně vyzkoušela. Posledních patnáct minut žáci ve dvojici procvičovali rozhovory s pomocí vizuální opory v učebnici.

- V této hodině bylo věnováno 7 min organizačním záležitostem
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 33 min (práce s učebnicí, rozhovor s vizuální oporou)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 5 min (výklad)

Pozorování č. 19

Výukové metody a organizační formy	Samostatná práce Poslechové cvičení	Rozhovor	Názorně demonstrační	Práce ve dvojici Rozhovor s vizuální oporou
Délka trvání (min)	20	12	3	5

Tabulka 21: Pozorování č. 19

Hodina anglického jazyka probíhala v této struktuře: vyučující sdělila žákům výukový cíl a následně jim pustila poslechové cvičení. Poté s žáky vedla rozhovor na téma rodokmenu. Další aktivitou bylo video story – žáci jej shlédli a odpověděli na otázky, které jim k vyučující kladla. Následovalo další poslechové cvičení. Na konci hodiny žáci ve dvojicích vedli dialog podle učebnice.

- V této hodině bylo věnováno 5 min organizačním záležitostem a kontrole zadaných úloh
- Činnost žáků převládala nad činností učitele
- Výukovým metodám rozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 37 min (poslechové cvičení, rozhovor, názorně demonstrační)
- Výukovým metodám nerozvíjející jazykovou gramotnost a komunikativní kompetenci žáka bylo věnováno: 0 min

5.6.2 Shrnutí výsledků pozorování

Během výzkumného šetření bylo uskutečněno celkem 19 pozorování vyučovacích hodin. V nich jsme se zaměřili na didaktické kategorie podporující rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. V centru našeho zájmu tedy bylo, zda a v jaké podobě si učitelé stanovují výukové cíle. Dále to, jaké volí výukové metody a organizační formy výuky. V neposlední řadě jsme zaznamenávali, zda učitelé využívají materiální didaktické prostředky a pokud ano, tak jaké. Informace získané pozorováním budou popsány v následující části.

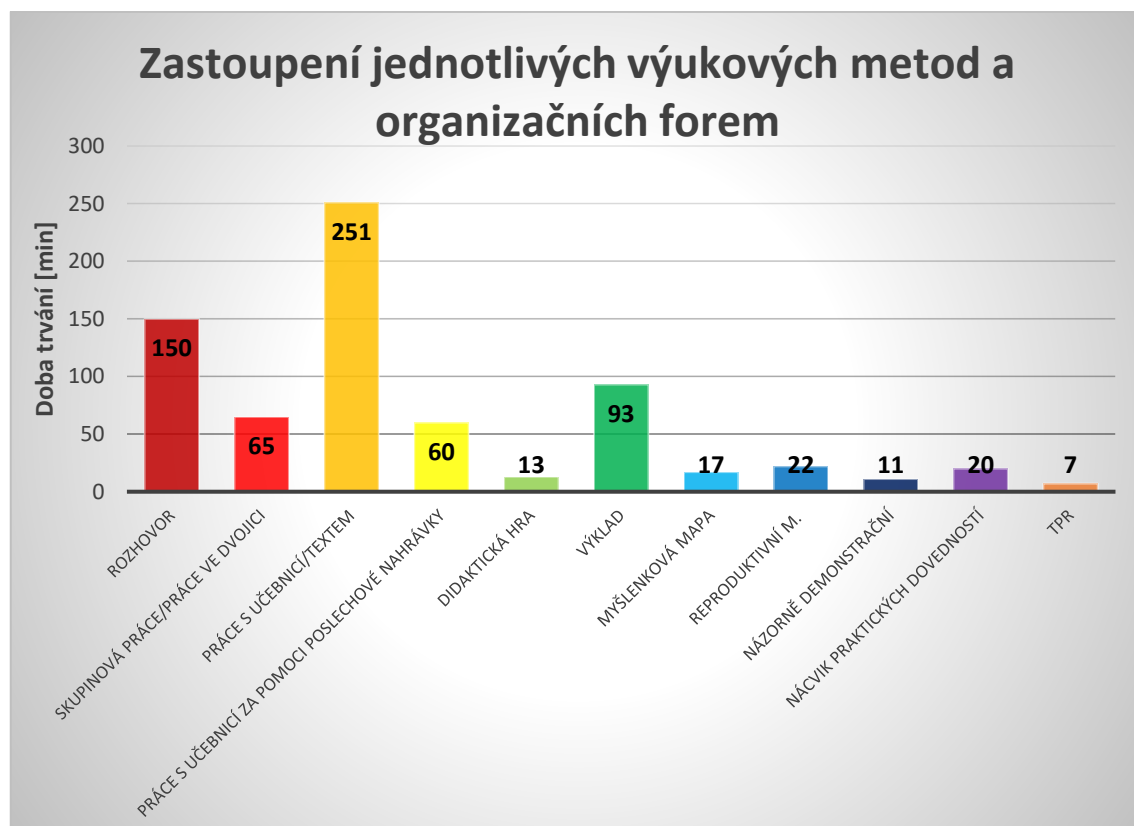
Výukové cíle

Jak bylo zmíněno již v teoretické části této práce, stanovení výukového cíle je výchozím bodem ve vyučovacím procesu. Pomocí něj, dokáže učitel určit, co mají žáci zvládnout a jakými výukovými metodami toho dosáhnout. Pokud učitel ví, co je cílem hodiny, dokáže také zhodnotit, zda byl tento výukový cíl naplněn či ne. To, kam vyučovací hodina směřuje by měli znát také žáci. V rámci našeho výzkumu jsme se zúčastnili 19 vyučovacích hodin. Z toho 17 vyučovacích hodin mělo stanovený výukový cíl. Tyto výukové cíle nebyly tvořeny aktivními slovesy a velmi často se shodovali s tématem hodiny. Ve dvou hodinách učitel žáky s výukovým cílem neseznámil.

Výukové metody a organizační formy

Výzkumné pozorování se odehrálo v 19 vyučovacích hodinách anglického jazyka, což znamená, že probíhalo 855 minut. Část každé pozorované hodiny byla věnována organizačním záležitostem či ověřování znalostí žáků. Tato část tvořila dohromady 146 minut. Zbýlých 709 minut bylo pokryto 11 různými výukovými metodami a

organizačními formami. Poměr jednotlivých výukových metod a forem znázorňuje níže uvedený Graf 1.



Graf 1: Znázornění zastoupení jednotlivých výukových metod a organizačních forem ve výzkumném šetření

Z grafu 1 je patrné, že jednoznačně nejvíce používanou výukovou metodou v hodinách cizího jazyka během našeho pozorování byla práce s učebnicí nebo textem. Z toho vyplývá, že nejvíce času žáci strávili samostatným vypracováváním úloh. Tyto úlohy jsou obvykle zaměřené na procvičování gramatických jevů, popřípadě slovní zásoby. Každá úloha začíná vzorem, která žákům určuje způsob, jakým mají dané úlohy vyplňovat. Jedná se tedy o rozvíjení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka, konkrétně čtení a psaní, avšak vždy s vizuální oporou. Bylo by vhodné, aby znalosti takto získané byly použity i v praktických situacích například při komunikaci se spolužáky ve dvojici či skupině nebo při hraní rolí a to již bez vizuální opory. K tomu však v rámci našeho výzkumu nedošlo. Výsledky práce s učebnicí byly pouze zkontrolovány podle klíče a při skupinové práci měli žáci k dispozici vždy učebnici nebo sešit. S touto metodou se pojí i metoda práce s učebnicí či textem za pomoci poslechu. Ta měla během výzkumu také relativně velké zastoupení.

Verbální část komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka byla rozvíjena především pomocí rozhovoru. Ten měl druhé největší zastoupení v našem výzkumu. Množství času, který mu učitelé věnovali, je však o celých 100 minut menší než čas věnovaný práci s učebnicí či textem. Jednalo se hlavně o komunikaci mezi učitelem a žákem, případně mezi dvěma žáky. Otázky kladené učitelem byly buďto otázky vybavovací nebo uzavřené. Nejednalo se tedy o „rozhovor, který by intenzivně rozvíjel rozumové schopnosti vyššího řádu. Aby rozhovor tuto funkci splňoval, musel by učitel klást takové otázky, které by žáka učily přemýšlet, argumentovat, obhajovat své názory a podobně.“¹¹⁹ Pokud kladl žák otázku jinému žákovi, bylo to vždy s oporou vzorové otázky v učebnici nebo sešitě. Nejednalo se o skutečný rozhovor, v kterém by jeden účastník od druhého získal informace, kterou neznal. Šlo o nácvik verbálních dovedností.

Z celého pozorování bylo 93 minut věnováno výkladu. Tuto výukovou metodu nepovažujeme jako rozvíjející komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka, jelikož je při ní žák pouze pasivním účastníkem výuky. Samozřejmě je nutné předat žákům jisté informace a v určitých chvílích může být výklad nejlepší možnou variantou. Avšak ve výuce cizích jazyků existují i výukové metody, při kterých může žák nové poznatky získávat sám, induktivně.

Drobné zastoupení měly i výukové metody jako didaktická hra, myšlenková mapa či TPR. V několika hodinách žáci nacvičovali správnou výslovnost pomocí zpívání autentických písní.

Z organizačních forem podporujících komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka jsme v průběhu pozorování zaznamenali skupinovou práci či práci ve dvojici. Díky těmto výukovým metodám jsou žáci aktivní a mají prostor procvičovat jak produktivní (promluva) tak receptivní schopnosti (poslech). Prostředí skupiny nebo páru také poskytuje dostatečný časový prostor a snižuje zábrany některých žáků vyjadřovat se, které by mohli mít při mluvení před celou třídou.

Z pozorování je zřejmé, že učitelé běžně používají pouze tři až čtyři výukové metody a organizační formy. To je v nesouladu s principem požadovaným ČŠI o různorodosti výukových metod a organizačních forem.

¹¹⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5., s. 69

Materiální didaktické prostředky

Nejvíce užívaným materiálním didaktickým prostředkem v našem výzkumu byla učebnice, což vyplývá i z faktu, že největší zastoupení měla výuková metoda práce s učebnicí. Jedná se o učebnici Project nakladatelství Oxford University Press. Tyto učebnice jsou velmi často aktualizovány a v těch nejnovějších jsou zahrnuty také itools s elektronickou učebnicí, nahrávkami, animovanými komiksy, krátká videa a video příběhy, jejichž obdobu můžeme najít v tištěné učebnici jako foto story. Součástí elektronické výbavy učebnice jsou také cvičení, které je možné plnit na interaktivní tabuli. Učitelé našeho výzkumu během pozorování používali elektronickou učebnici k promítnutí dané strany, pouštění poslechových nahrávek a zobrazování výsledků cvičení, které žáci samostatně vypracovávali ve svých učebnicích a pracovních sešitech. Také bylo použito jedno video a jeden video příběh. Co se týče interaktivních cvičení, ty využity nebyly.

Do kategorie materiálních didaktických prostředků, které podporují rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka jsme zařadili také reálné předměty, obrázky, materiály z webových stránek, mapy a slovníky. Z této skupiny byly v rámci našeho pozorování využity slovníky, a to konkrétně elektronický internetový slovník v první pozorované hodině. Použití jiných pomůcek jsme zaznamenali pouze jednou, a to konkrétně pracovní list během Pozorování č. 17. Při zkoumání školního vybavení mi ale byly ukázány složky s pracovními listy a dalšími materiály z internetu, z kterých všichni učitelé anglického jazyka dle potřeby čerpají.

5.6.3 Shrnutí výsledků rozhovorů

Další zvolenou výzkumnou metodou našeho výzkumu, jež hodnotí úroveň naplňování komunikativní kompetence a jazykovou gramotnost žáka je rozhovor. Ten jsme uskutečnili se všemi vyučujícími anglického jazyka na ZŠ Hrubého, tedy pěti respondentkami. Jako východisko pro náš rozhovor jsme zvolili dotazník pro učitele pro jazykovou gramotnost.¹²⁰ Tento dotazník je součástí Metodiky pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti vydané ČŠI v roce 2015. Tato metodika je „jednou ze šesti metodik zacílených v rámci projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy

¹²⁰Dotazník pro učitele pro jazykovou gramotnost [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Ostatn%C3%AD/Dotaznik_ucitele_JG.pdf

v České republice (NIQES) na šest klíčových gramotností uvedených v doporučení Evropského parlamentu a Rady o klíčových schopnostech pro celoživotní vzdělávání – čtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti, přírodovědné gramotnosti, sociální gramotnosti, jazykové gramotnosti a informační gramotnosti.¹²¹ Kromě dotazníku pro učitele pro jazykovou gramotnost patří k nástrojům sledování jazykové gramotnosti také dotazník ředitele k jazykové gramotnosti, hospitační záznam k jazykové gramotnosti a didaktické úlohy pro sledování dosažené úrovně vybraných složek jazykové gramotnosti.

„Dotazník učitele je určen pro vyučující cizího jazyka. Jeho cílem je zjistit postoj pedagoga k využití různých metod výuky cizího jazyka při jeho vlastní práci, mapovat preferované aktivity ve výuce cizího jazyka, postoj k plánování rozvoje jazykové gramotnosti a míru podpory, která je mu ze strany školy v oblasti rozvoje jazykové gramotnosti poskytována.“¹²²

Dotazník je rozdělen do pěti sekcí, které se dále skládají z několika podoblastí. Těmito sekcemi jsou:¹²³

- Materiální a prostorové podmínky výuky (učebnicové soubory a další materiály pro výuku cizích jazyků, používání internetu a interaktivních médií při výuce CJ, prostorové a materiální podmínky školy na podporu rozvoje jazykové gramotnosti)
- Obecné znaky výuky (uplatňování metod podporující mnohojazyčnost, rozvoj interkulturní komunikační kompetence, využívání autentických zdrojů, vedení hodin v cílovém jazyce, využívání projektové metody, zapojení školy do národních a mezinárodních projektů)
- Činnost žáka
- Výsledky rozvoje jazykové gramotnosti (poměr rozvoje receptivních a produktivních řečových dovedností)
- Rozvoj znalostí

¹²¹ *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%c5%bdEN%c3%8d/V%c3%bdstupy%20KA1/JG/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-JG.pdf>, s. 3

¹²² *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%c5%bdEN%c3%8d/V%c3%bdstupy%20KA1/JG/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-JG.pdf>, s. 7

¹²³ *Dotazník pro učitele pro jazykovou gramotnost* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Ostatn%C3%AD/Dotaznik_ucitele_JG.pdf

Dohromady se jedná o 20 oblastí. Úkolem respondenta dotazníku je zvolit úroveň, které škola, na které působí dosahuje. Jedná se o úroveň minimální, standardní a vynikající.

Pro účely našeho výzkumu jsme použili pouze některé oblasti. Informace, které bylo možné najít v ŠVP školy a byly by pro všechny učitele shodné, jsme mezi otázky rozhovoru nezařadili. Celkem jsme učitelům položili 17 otázek. Jednalo se o otevřené otázky. Hodnocení pomocí úrovní, které je v dotazníku ČŠI použito jsme nepřevzali, aby učitelé nebyli limitováni parametry těchto úrovní a mohli volně odpovídat. Použití těchto otázek nebylo limitováno pouze pro náš výzkum, ale také jako pomůcka, kterou může škola i v budoucnu používat k autoevaluaci.

Výsledky rozhovorů, které byly uskutečněny v rámci výzkumu jsme se rozhodli zpracovat pomocí techniky kódování. Kódováním rozumíme „rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.“¹²⁴ Jinými slovy získaná data analyzujeme a hledáme vztahy mezi nimi. Podle těch je následně znovu skládáme.¹²⁵ Rozdělujeme otevřené, axiální a selektivní kódování. „Tyto procedury se nemusí používat zcela odděleně.“¹²⁶ Začíná se však vždy otevřeným kódováním a na konci je typické použití kódování selektivního.

Otevřené kódování

Jak již bylo zmíněno výše, první fází je otevřené kódování. V tomto procesu text (záznam rozhovoru) čteme a dělíme na jednotlivé kódy. Těmi mohou být slova, ale také věty či odstavce.¹²⁷ Po tom, co si sestavíme seznam všech kódů nastává jejich kategorizace. „To znamená, že všechny kódy, které vzešly z otevřeného kódování seskupujeme podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti.“¹²⁸

¹²⁴ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9., s. 251

¹²⁵ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4., s. 228

¹²⁶ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9., s. 251

¹²⁷ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9., s. 251

¹²⁸ ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0., s. 211

V našem výzkumném šetření jsme kódy uspořádaly do těchto kategorií:

1 Identifikační údaje učitele

Pohlaví

Délka praxe

Aprobace

Zahraniční zkušenosti

2 Materiální didaktické prostředky využívané ve výuce CJ

Učebnice

Reálné předměty

Webové stránky

Vlastní materiál

Slovníky

3 Využití technologií

Interaktivní tabule

Počítač s připojením k internetu

4 Vybavení školy

Jazyková učebna

Počítačová učebna

5 Využívání autentických zdrojů ve výuce CJ

Nahrávky

Videa

Texty

6 Poměr českého a anglického jazyka ve výuce

Věk žáků

Učivo

7 Speciální a doplňkové formy výuky

Pobyt ve Velké Británii

Nadnárodní projekt

8 Zaměření učitele

Speaking

Writing

Listening

Reading

9 Podpora rozvoje komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka

Vhodná aprobace

Podpora ze strany školy

Učebnice Britského nakladatelství

Příprava extra materiálních didaktických prostředků

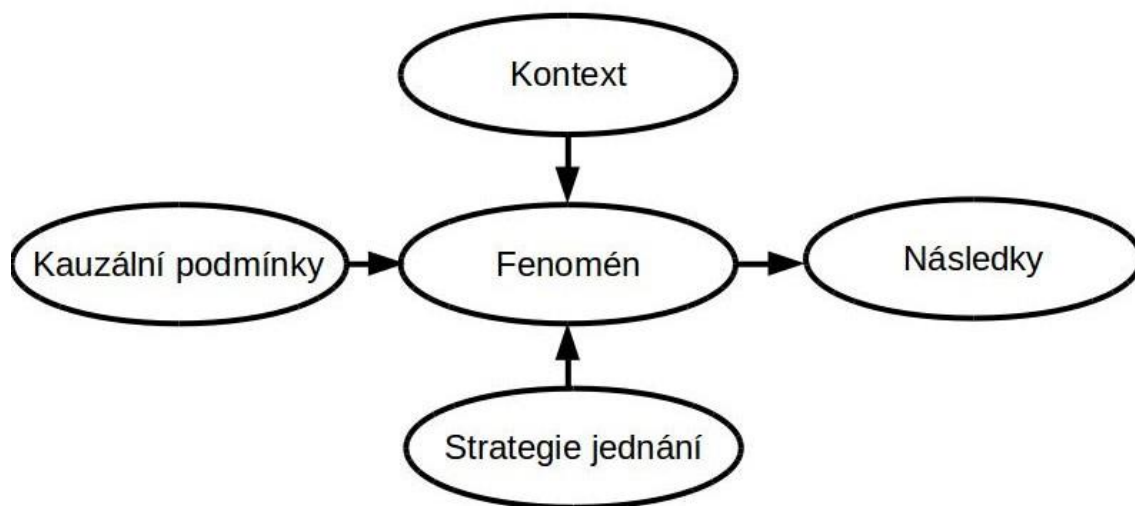
Způsob užívání interaktivní tabule

Autentické zdroje

Zahraniční pobyt

Axiální kódování

Další fází je hledání vztahů mezi vytvořenými kategoriemi. Tento proces probíhá na základě uvažování o příčinách, důsledcích, podmínkách a strategiích. K tomu nám pomůže „teoretický rámec, jenž doporučí, které druhy fenoménů lze mezi sebou smysluplně propojit.“¹²⁹ V této práci jako teoretický rámec použijeme schéma, které uvádí Hendl.



Obrázek 4: Základní axiální kódování (převzato: HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha:Portál, 2016.ISBN 978-80-262-0982-9)

Fenoménem je předmět výzkumu, v našem případě výuka cizího jazyka na základní škole. Ten je ovlivněn kauzálními podmínkami což je podmnožina příčin a jejich vlastností. Za výuku cizího jazyka zodpovídá učitel, a je tedy kauzální podmínkou v tomto výzkumu. Další složku schématu tvoří kontext. Ten je těžké přesně odlišit od kauzálních podmínek. Jedná se o parametry prostředí, a proto jsme do této skupiny zařadily vybavení školy a speciální a doplňkové formy výuky. Poslední složkou, která ovlivňuje fenomén je strategie jednání neboli na fenomén cílené záměrné aktivity. Ve výuce cizího jazyka hraje roli používání materiálních didaktických prostředků a technologií, dále zařazování autentických materiálů do výuky a poměr cizího a mateřského jazyka. Tyto aktivity mají určité následky. V našem výzkumu se to odráží v posilování komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. Vztahy mezi prvky axiálního kódování v našem výzkumu jsou zakresleny níže v Obrázku 5.

¹²⁹ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9., s. 253



* komunikativní kompetence a jazyková gramotnost

Obrázek 5: Schéma axiálního kódování našeho výzkumu

Selektivní kódování

Třetí a poslední fází je selektivní kódování. To navazuje na axiální kódování a schéma, které jsme v něm vytvořili. V této části popisujeme vztahy centrální kategorie více do hloubky a vytváříme výklad neboli také příběh. „Tím rozumíme narativně pojatou deskripci ústředního jevu výzkumu.“¹³⁰

IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE UČITELE

Účastníky našeho výzkumu tvoří pouze ženy. Co se týče délky praxe, nikdo z nich nespadá do kategorie začínající učitel. Nejkratší praxi má učitelka č. 1 a to 20 let, nejdelší praxi ze všech zúčastněných má učitelka č. 5. Ta činí 27 let. Dalším kódem této kategorie je aprobace. Čtyři respondenti jsou aprobovanými učiteli anglického jazyka v kombinaci s dalším předmětem, těmi jsou přírodopis (učitelka č. 1), výtvarná výchova (učitelka č. 3), hudební výchova (učitelka č. 4) a ruský jazyk (učitelka č. 5). Učitelka č. 2 je aprobovaný učitel pouze anglického jazyka. Co se týče zahraničních zkušeností učitelky č. 1 – 4 absolvovaly dvou týdenní jazykově metodický pobyt v Cambridge. Učitelka č. 1 navíc pracovala v Anglii jako au -pair.

¹³⁰ MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4., s. 230

MATERIÁLNÍ DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY VYUŽÍVANÉ VE VÝUCE CJ

První kódem v této kategorii jsou učebnice. Ty jsou, vzhledem ke stejnému pracovišti, u všech učitelek stejné. Pro mladší žáky je využívána učebnice Chit Chat, pro starší několik dílů učebnice Project. Kromě učebnic jsou ve výuce využívány i jiné materiály. Jedním z nich jsou reálné předměty, jako například potraviny, pohlednice, plyšáci apod. Ty ve výuce využívá učitelka č. 1 a učitelka č. 3. Dalším kódem v této kategorii jsou materiály z internetových stránek, které podle rozhovoru do svých hodin zařazuje všech pět učitelek. Patří k nim hlavně gramatická cvičení nebo křížovky a jiné pracovní listy. K materiálům nalezených na internetu patří také texty písní, které jsou v hodinách často používány. Učitelky č. 1 a č. 3 zmínily také používání vlastnoručně vyrobeného materiálu. Posledním kódem, který se k této kategorii pojí jsou slovníky. Ve výuce je využívají nejvíce učitelky č. 1 a č. 4 a to nejméně jednou za měsíc. Učitelka č. 1 využívá jak tištěných, tak online slovníků, záleží na situaci. Učitelka č. 4 uvedla, že ve výuce využívá online slovník, protože jsou na něj žáci více zvyklí. Používá jej při expozici nové slovní zásoby. Učitelka č. 2 používá slovník ve výuce 2x až 3x do roka, podobně učitelka č. 3, která uvedla, že jej používá jen výjimečně. Učitelka č. 5 slovníky spíše nepoužívá, ve výuce si vystačí se slovníkem, který je součástí pracovního sešitu.

VYUŽITÍ TECHNOLOGIÍ

Do této kategorie jsem zařadila používání interaktivních médií a internetu. Všechny učitelky uvedly, že používají interaktivní tabuli, a to ke spouštění elektronické učebnice nebo poslechu. Použití internetu je nejčastěji spojeno s promítáním videí a pouštěním písní z Youtube. Učitelka č. 1 uvedla, že chodí s žáky také do počítačové učebny, kde žáci internet využívají ke spuštění vybraných stránek pro opakování učiva. Frekvence užívání internetu se u jednotlivých učitelek liší, nejčastěji je to každou vyučovací hodinu, nejméně jednou za dva týdny.

VYBAVENÍ ŠKOLY

Kódy v této kategorii jsou opět pro všechny vyučující stejné, jelikož se pohybují na stejném pracovišti. Jak je možné najít i v ŠVP školy, k výuce jazyků je možné využívat učebnu cizích jazyků, která je vybavena interaktivní tabulí a má lavice uspořádané do tvaru podkovy. Druhou variantou je počítačová učebna.

VUŽIVÁNÍ AUMENTICKÝCH ZDROJŮ VE VÝUCE CJ

Mezi autentické zdroje, které byly zmíněny patří nahrávky a písně, videa a texty. Všechny respondentky uvedly, že ve výuce používají písně. Učitelka č. 1, č. 2 a č. 4 výuku doplňují o krátká videa, či video přednášky. Co se týče autentického textu, zde můžeme zařadit pouze texty písní, jiné druhy (např. časopisy, knížky) autentických textů zmíněny nebyly.

POMĚR ČESKÉHO A ANGLICKÉHO JAZYKA VE VÝUCE

V následující kategorii se objevily dva kódy – věk žáků a učivo. Učitelka č. 2 uvedla, že ve výuce používá oba dva jazyky, jejich poměr se odvíjí od věku žáků. Čím jsou žáci starší, tím méně používá v hodinách český jazyk. Také uvedla, že podle nejnovějších trendů již není užívání mateřského jazyka během výuky cizího jazyka kritizováno, naopak má to své benefity. Věk byl rozhodující také pro ostatní vyučující. U otázky, kdy používají mateřský a kdy cizí jazyk se však jako rozhodující faktor objevil také obsah hodiny. Učitelky č. 1, 3, 4 a 5 při probírání gramatiky či obtížnějších témat používají převážně český jazyk. Učitelka č. 1 však zdůraznila, že nikdy neopakuje větu, kterou řekla anglicky, hned vzápětí česky. Žáci by si na to zvykli a už by přestali anglické pokyny vnímat.

SPECIÁLNÍ A DOPLŇKOVÉ FORMY VÝUKY

Škola, na které byl uskutečněn náš výzkum doplňuje výuku jazyka zahraničními pobyty ve Velké Británii. Tento pobyt se koná každý rok, a účastní se jej pouze někteří žáci (dle zájmu a finančních možností). Jedná se o zhruba pětidenní výjezdy do Londýna a okolí. Učitelky našeho výzkumu zároveň uvedly, že škola momentálně není součástí žádného mezinárodního projektu, který by byl zaměřen na cizí jazyky. Projektu tohoto typu se škola v minulosti účastnila a díky němu se konal výše zmíněný výjezd do Británie. Náklady něj byly hrazeny z projektu a účastnit se jej mohlo pouze omezené množství žáků.

ZAMĚŘENÍ UČITELE

V této kategorii nás zajímalo, na kterou z řečových dovedností kladou jednotliví učitelé největší důraz. Řadíme zde speaking, writing, listening a reading. Učitelka č. 1 uvedla, že se během výuky snaží zaměřit na všechny výše zmíněné dovednosti. Největší důraz však klade nejspíš na speaking, jelikož je pro žáky nejobtížnější. Speaking je nejdůležitější

také pro učitelku č. 2. Ta v souvislosti s ním zdůrazňuje hlavně výslovnost. Krom toho podporuje také rozvoj sociálních dovedností a interakci mezi žáky. Proto do výuky zařazuje práci ve skupinách a dvojicích. Učitelky č. 3 a č. 5 se v preferenci shodly. Zdůrazňují speaking a reding, který podle nich žáci v reálném světě nejvíce využijí. Učitelka č. 4 tvrdí, že všechny dovednosti mají stejnou váhu.

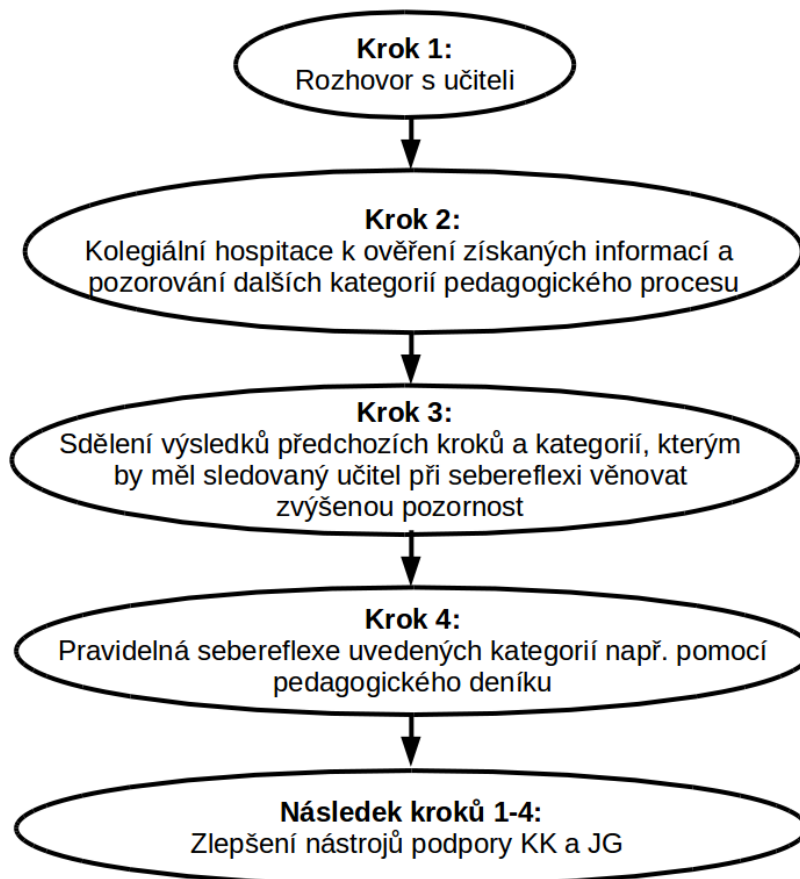
PODPORA ROZVOJE KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE A JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKA

V této části se zaměříme na to, co nám podle rozhovoru vyplynulo jako podporující rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. První kódem zde je aprobace. Ta je u všech učitelů správná, nikdo neučí anglický jazyk, aniž by měl na tento předmět aprobaci. Co se týče vybavení školy, tak k výuce jazyka poskytuje jazykové učebny a učebnu počítačovou. Jazyková učebna se však v tomto případě od klasické třídy liší pouze uspořádáním lavic. Nenalezneme zde techniku speciálně určenou pro výuku jazyků, jako např. systém propojených sluchátek. Používání počítačové učebny pro výuku jazyků potvrdili dva učitelé, v průběhu výzkumu k tomu však nedošlo. Z materiálních didaktických prostředků můžeme zmínit učebnice, které mají nejen schvalovací doložku MŠMT, ale jsou také publikovány Britským nakladatelstvím, tudíž by měly vycházet z konceptu klíčových kompetencí, jak bylo zmíněno v teoretické části o kategoriích podporující komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka. Spolu s učebnicí dostávají žáci i pracovní sešit, který je v hodinách hojně využíván. Práce s učebnicí má v hodinách CJ největší podíl, jak jsme zjistili během pozorování. Všichni učitelé našeho výzkumu uvedli, že ve výuce využívají i materiály z webových stránek nebo své vlastní, což je pro rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka prospěšné. Co se týče technologií, ve všech hodinách je využívána interaktivní tabule. Z rozhovoru i pozorování je ale jasné, že interaktivní tabule spíše zastává roli dataprojektoru. Učitelé ji využívají převážně k promítání elektronické učebnice nebo k pouštění písni. Tím se dostáváme k autentickým zdrojům. Ty jsou v hodinách zastoupeny právě již zmíněnými písněmi, případně videi. Autentické texty jako např. novinové články nebo úryvky knih nejsou do hodin zařazovány. Aktivitou, která byla zmíněna a podporuje rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka je také návštěva Velké Británie. Té se však účastní pouze někteří žáci.

5.6.4 Výsledky rozhovorů a pozorování jakožto reflexe učitele jazyka

Skrz rozhovory jsme od učitelů získali informace, které jsme uspořádali do výše uvedených 9 kategorií. Ty společně souvisejí a ovlivňují se tak, jak je naznačené v grafickém znázornění (viz Obrázek 5). Rozhovor jsme doplnili ještě o pozorování a zjistili jsme, zda jsou výpovědi učitelů v rozhovoru v souladu s tím, co skutečně v hodinách činí a jak pracují s didaktickými kategoriemi podporující rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. Na základě získaných faktů z rozhovorů a pozorování jsme učitelům podali reflexi a zvolili jsme kategorie, které by učitelé měli během svých hodin sledovat. Jako nástroj sebereflexe jsme jim předložili pedagogický deník spolu s vypracovaným souborem otázek, který sloužil jako opora k jeho vedení. Jelikož je tato práce zaměřená na komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka, také otázky pedagogického deníku byly vytvořeny s ohledem na ně. Pomocí takovýchto otázek si učitel může uvědomit, zda se na rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti ve svých hodinách skutečně zaměřuje a také, co tomuto rozvoji podle něj pomáhá a co ne. Může si uvědomit překážky a problémy, které se často opakují a co k nim vede. Podle našeho názoru by vedení takového deníku mohlo učitelům pomoci zlepšit se v nástrojích podpory komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. Učitel by si těmito zápisy uvědomil svou činnost v hodinách cizího jazyka a jeho důsledky.

Vytvořené podklady pro rozhovor (seznam otevřených otázek – viz Příloha 3), pozorování (pozorovací arch – viz Příloha 2) a pedagogický deník (soubor návodných otázek – viz Příloha) sloužili nejen jako prostředek k získání informací v rámci našem výzkumném šetření, ale nabízíme je také vyučujícím anglického jazyka ZŠ Hrubého jako možné techniky reflexe a sebereflexe do budoucna a řediteli jako nástroj autoevaluace školy. Možný proces takovéto reflexe a sebereflexe znázorňuje i níže uvedené schéma:



* Komunikativní kompetence a jazyková gramotnost

Obrázek 6: Znárodnění reflexe a sebereflexe jakožto nástroje ke zlepšení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka

Pedagogický deník jako nástroj rozvoje komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka

Zapisování do pedagogického deníku by neměla být záležitost jednorázová či krátkodobá. V ideálním případě by měl učitel vytvořit zápis pravidelně po každé vyučovací hodině. V našem výzkumu však bohužel kvůli nezájmu účastníků nebylo možné získat zpětnou vazbu z dlouhodobého vedení pedagogického deníku. Proto jsme od učitelů získali názor na tuto metodu sebereflexe již po týdnu jejího používání. Jako oporu jsme učitelům předložili již zmíněné námi vytvořené otázky k vedení pedagogického deníku. Jednalo se o 14 otázek, přičemž jedna z nich obsahovala podmnožinu tří podotázek (viz Příloha 4). Jelikož jsou zápisy do deníku intimní záležitost, učitelé nám své zápisy a odpovědi na tyto otázky nepředkládali. Sdělili nám však názor na tuto techniku sebereflexe jakožto nástroje pro podporu rozvoje komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka.

Abychom jejich názory ničím neovlivňovali, nekladli jsme jim pevně dané otázky, ale nechali je sdělit jejich postřehy a myšlenky. Ty můžeme shrnout následovně:

Otázky pedagogického deníku jsme nabídli pěti učitelkám anglického jazyka. Dvě z nich nám po uplynulém týdnu sdělily, že zapisování odpovědí na tyto otázky neprovedly. Jako důvod uvedly nedostatek času. Zhodnotily je jako příliš obsáhlý. K hodnocení svých hodin, podle jejich názoru stačí myšlenková rekapitulace pedagoga.

Podobný názor nám sdělila i třetí učitelka našeho výzkumu. Uvedla, že otázky v našem pedagogickém deníku mohou být nápomocné, ale že by je určitě kvůli jejich množství nepoužila všechny najednou. Uvedla také, že i přesto, že se učitel nad uplynulou vyučovací hodinou zamyslí, nemusí to znamenat úspěch v hodině následující. Je to z důvodu toho, že v pedagogické profesi si jedinec nemůže vše dokonale naplánovat, protože každá hodina je jiná a roli hraje spousta faktorů. Učitel tak mnohdy musí improvizovat a pracovat s tím, co má. Sebereflexi jako takovou však podporuje. Sdělila, že jakožto dojíždějící využívá čas strávený ve vlaku k tomu, aby se zamyslela nad svými odučenými i budoucími vyučovacími hodinami.

Učitelka č. 4 zhodnotila používání pedagogického deníku jako velice přínosný. Podle jejího názoru by zodpovídání tohoto typu otázek mohlo vést ke zlepšení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. Zavedla by je do repertoáru povinných metod učitele.

Poslední učitelka sdílela na pedagogický deník pozitivní názor jako učitelka č. 4. Uvedla však, že by upřednostnila vedení zápisu podle vlastní potřeby a situace, bez předem daných otázek.

Celkově tedy můžeme říci, že je sebereflexe považována za důležitou část pedagogické profese. Rozdílné jsou však její metody. V našem empirickém výzkumu byly použity tři různé metody a techniky reflexe a sebereflexe, existují však i jiné, jak bylo popsáno v teoretické části této práce. Záleží na každém učiteli, kterou z nich si zvolí.

5.6.5 Shrnutí výzkumu a diskuse

Cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem učitelé anglického jazyka podporují rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka, podat jim o tom reflexi a nabídnout možné techniky reflexe a sebereflexe, pomocí nichž by se na uvedené kategorie mohli zaměřit. Z důvodu nesouhlasu ostatních škol či vyučujících jsme výzkum prováděli pouze na jedné základní škole. Je proto jasné, že výsledky našeho výzkumu budou přínosné zejména pro tuto školu, není však možné je zobecňovat.

První fází našeho výzkumu bylo porovnání ŠVP školy, na které se konal výzkum se skutečnými podmínkami vyučovacího procesu. V ŠVP této školy stojí, že není specificky profilovaná, ale ve vzdělávání má tři priority. Jednou z nich je „rozvíjení komunikační dovednosti žáků v cizích jazycích.“¹³¹ Výuka cizích jazyků na této škole se podle ŠVP koná v učebnách cizího jazyka. To můžeme částečně potvrdit. Z pozorování hodin můžeme říci, že se výuka tohoto předmětu koná jak v učebně cizích jazyků, tak v běžných kmenových třídách. V těchto třídách však není zásadní rozdíl. Jak běžné třídy, tak třída jazyková je vybavena interaktivní tabulí. Rozdílné je uspořádání lavic – v kmenových třídách žáci sedí klasicky ve třech řadách za sebou, zatímco v učebně jazykové jsou lavice uspořádané do tvaru koňské podkovy. Takové uspořádání je pro výuku cizího jazyka vhodnější, jelikož žáci mohou snáze komunikovat a pracovat ve skupinách, což potvrzuje i tvrzení Scrivenera v publikaci *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*.¹³² Další technologie, které by podpořily rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka (jako např. propojená sluchátka) však v této učebně nenajdeme. Důvodem může být nedostatek financí školy nebo nezájem učitelů o tyto pomůcky.

V další fázi bylo uskutečněno pozorování 19 vyučovacích hodin anglického jazyka a rozhovory s učiteli anglického jazyka. Pomocí nich jsme mohli zjistit, jaké výukové cíle si učitelé kladou a jaké výukové metody a organizační formy volí. Pozornost byla věnována také frekvenci používání materiálních didaktických prostředků a českého jazyka.

¹³¹ Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Dr. Hrubého Šternberk [online]. 2018 [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.zshrubeho.cz/dokumenty/11/svp-2018-web.pdf>, s. 7

¹³² Scrivener, Jim. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. 3rd ed. Oxford: Macmillan, 2011., s. 62

Z pozorování vyplynulo, že význam stanovení výukových cílů je učiteli často podceňován. Z 19 hodin našeho pozorování 2 neměly stanoven žádný výukový cíl. Jak jsme však uvedli již v teoretické části této práce, „cíl vyučování je vedoucí didaktickou kategorií a normou celého vyučování. Zásadně určuje celý jeho průběh, vyjadřuje stav, ke kterému vyučování směřuje a představuje tak i normu k hodnocení jeho výsledků. Jeho vytyčení je proto jedním ze základních předpokladů úspěšného průběhu vyučování.“¹³³ Podle Choděry, by měl jazykový cíl sestávat z kombinace cíle komunikačního, vzdělávacího a výchovného.¹³⁴ V 17 hodinách, kdy učitel žákům sdělil, co bude následovat, však formulace této informace do tří složek rozdělena nebyla. Ve většině případů nebyla ani použita aktivní slovesa, a tudíž tato formulace nesplňovala kritéria dobrého výukového cíle. To znamená, že učitel mohl jen obtížně zhodnotit jaký vliv a přínos hodina pro žáky měla.

Dalším pozorovaným jevem byly výukové metody a organizační formy. Z výukových metod byla jednoznačně nejvíc využívána práce s učebnicí. Je to výuková metoda, která rozvíjí komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka tím, že si procvičuje a rozvíjí znalost gramatiky a slovní zásoby. Jedná se však o činnost, u které žák velmi často rutinně vyplňuje cvičení podle daného vzoru, tedy s vizuální oporou.

Toto zjištění vysvětluje poznatky, které byly uvedeny v první kapitole této práce a to, že žáci jsou většinou úspěšni v písemných úlohách testů, s verbální komunikací však mají obtíže. To potvrzuje i Dvořáková, která se ve své práci také zabývala komunikativní kompetencí při osvojování druhého jazyka, avšak z jiného úhlu než tato práce. Podle ní, si žáci rychleji osvojí receptivní jazykové dovednosti jako poslech a pasivní znalost gramatiky než produktivní jazykové dovednosti.¹³⁵ Z šetření Průchy můžeme usuzovat, že vysoké zastoupení práce s učebnicí v našem výzkumu je srovnatelné s výzkumy, které se zabývaly využíváním učebnic ve vyučování. „Učitelé základních

¹³³ HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství)., s. 67

¹³⁴ CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013., ISBN 978-80-200-2274-5., s. 75

¹³⁵ DVOŘÁKOVÁ, B. *Communicative Competence in Second Language Acquisition*. Olomouc: Univerzita Palackého. Filosofická fakulta. Katedra anglistiky a amerikanistiky, 2012. Diplomová práce. 102 s., s. 96

škol v jeho výzkumném šetření používali učebnici průměrně v 73,9 % hodin. Mezi jednotlivými předměty byly však v používání učebnic velké rozdíly. V cizích jazycích bylo procento průměrného využívání učebnic ve výuce nejvyšší a činilo 91,2 %. Průcha uvádí i Sigurgeirssona, který se touto záležitostí také zabýval a dosáhl obdobných výsledků – nejvyšší proporce času na práci s učebnicemi byly věnovány v angličtině a to 96,8 % času výuky.¹³⁶

Otázkou je, proč se učitelé ve výuce spoléhají převážně na učebnici. Důvodem může být to, že úlohy v učebnici odpovídají úrovni, které žáci mají dosáhnout. Učitel se proto nemusí obávat, že by po žácích vyžadoval nepřiměřeně obtížný či naopak snadný výkon. V učebnici jsou také zastoupeny cvičení různého zaměření. Nejistí učitelé, či učitelé začátečníci si tím zajistí vyváženost činností v hodině. Jiným důvodem však může být také časová tíseň či lenost učitele. Učebnice cizího jazyka jsou totiž obvykle vydávány spolu s příručkou pro učitele, která přesně popisuje, co a jak ve výuce dělat. Učitel má tak k dispozici hotový materiál. Jak ve svém článku uvádí Podepřelová, pouze doplňování cvičení v pracovním sešitě, automatické opisování z učebnice či překlad však není formou vhodnou pro podporu komunikativní kompetence jazykové gramotnosti žáka.¹³⁷

Relativně velké zastoupení měly ještě výukové metody rozhovor a výklad. Dříve jmenovaná výuková metoda pomáhá rozvíjet verbální vyjadřování žáka a je proto vhodným nástrojem pro rozvoj komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti jako takové. Jak bylo zmíněno již v teoretické části této práce, úroveň rozvoje komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti však závisí na typu otázek, které jsou v rozhovoru kladeny. Rozhovory během našeho pozorování byly tvořeny převážně otázkami vybavovacími a uzavřenými. Jednalo se tedy o nižší úroveň rozvíjení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. Co se týče účastníků rozhovoru, jednalo se nejčastěji o kladení otázek učitelem, na které odpovídal jeden z žáků. Rozhovorem se při svém výzkumu zabývala i Dvořáková a zjistila, že pokud se jedná o rozhovor mezi učitelem a žákem tak:

¹³⁶ PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5., s. 294-295

¹³⁷ PODEPŘELOVÁ, Alena. *Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový*. Metodický portál: *Články*. ISSN 1802-4785 [online]. 23. 10. 2006, [cit. 2019-04-10]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/955/ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI-VE-VYUCE-CIZIHO-JAZYKA-JE-OPRAVDU-KLICOVY.html>

„a) mají žáci tendenci zaujímat spíše pasivní roli

b) často nevyvíjejí snahu stát se v rozhovoru rovnocenným partnerem, natož komunikaci ovládat,

c) musí být vyzváni k převzetí iniciativy.“¹³⁸

To bylo možné pozorovat i v našem výzkumu, kdy bylo patrné, že má učitel při rozhovoru dominantní roli. Tato výuková metoda tedy nebyla tolik přínosná, jako kdyby se jednalo o otázky podněcující k většímu zamyšlení a vyjadřování názorů mezi učitelem a vícero žáky.

Z ostatních výukových metod, které byly použity a rozvíjejí komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka můžeme jmenovat myšlenkovou mapu, didaktickou hru nebo TPR. Jejich zastoupení je však minimální. Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti, z které jsme v teoretické části práci také vycházeli, uvádí, že repertoár výukových metod by měl být různorodý.¹³⁹ V našem výzkumném šetření však převažují dvě dříve zmíněné výukové metody – práce s učebnicí a rozhovor. Podle Národního ústavu vzdělávání by to měly být hlavně didaktické a inscenační hry, diskuzní a heuristické metody, které v hodinách cizího jazyka převažují.¹⁴⁰ Tento názor podporuje i tvrzení Srbové, která se rozvojem komunikativní kompetence zabývala ve své diplomové práci a jako podporující uvedla právě komunikativní přístup (zahrnující již zmíněné inscenační a didaktické hry, či diskusi), ale také metodu kritického myšlení.¹⁴¹

V rámci rozhovoru s učiteli jsme se dotazovali, na co kladou v hodinách největší důraz (poslech, verbální projev, psaní nebo čtení). Většina z nich uvedla, že se zaměřuje zejména na verbální projev nebo popřípadě na všechny dovednosti stejně. Ze

¹³⁸ DVORÁKOVÁ, B. *Communicative Competence in Second Language Acquisition*. Olomouc: Univerzita Palackého. Filosofická fakulta. Katedra anglistiky a amerikanistiky, 2012. Diplomová práce. 102 s., s. 98

¹³⁹ *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti* [online]. In: . [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.niges.cz/Niges/media/Testovani/KE%20STA%c5%bdEN%c3%8d/V%c3%bdstupy%20KA1/JG/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-JG.pdf>

¹⁴⁰ Rozvoj výuky cizích jazyků. *KAP podpora* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>

¹⁴¹ SRBOVÁ, T. *Rozvíjení komunikativní kompetence ve výuce anglického jazyka*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky, 2008. Diplomová práce. 99 s.

zaznamenaného repertoáru výukových metod a poměru jejich zastoupení je však patrné, že se výpovědi učitelů odlišují od jejich aktuální činnosti v pedagogickém procesu.

Jak již bylo zmíněno, pozornost jsme věnovali také materiálním didaktickým prostředkům a používání českého jazyka v hodinách cizího jazyka. Z použitých výukových metod logicky vyplývá, že nejčastěji používaným materiálním didaktickým prostředkem byla učebnice, spolu s pracovním sešitem. Téměř v každé hodině byla využita také interaktivní tabule, avšak pouze k promítání elektronické učebnice nebo pouštění nahrávek a písní. Důvodem může být nedostatečná znalost učitele této pomůcky, nebo časová úspora. Můžeme tedy říci, že nebylo plně využito potenciálu, které vybavení učebny nabízí. Obdobného výsledku dosáhla i Galatová, která se ve své diplomové práci zabývala možností využití interaktivní tabule ve výuce němčiny jako cizího jazyka. Z jejího výzkumu, podobně jako z našeho, vyplývá, že učitelé interaktivní tabuli často používat nechtějí nebo nevyužívají všech jejích možností, a to zejména těch interaktivních.¹⁴² Ze získaných rozhovorů jsme zjistili, že učitelé kromě dříve zmíněných pomůcek používají také jiné materiály, a to převážně pracovní listy z internetových stránek. Jedna vyučující také uvedla, že své žáky bere i do počítačové učebny, kde na podobných cvičeních pracují online. V rámci našeho pozorování však k využití počítačové učebny nedošlo.

Co se týče poměru užívání českého a anglického jazyka, ten se lišil podle věku žáků a obsahu učiva. Žádná z hodin nebyla vedena pouze v cizím jazyce. To se shoduje s informacemi z rozhovorů. Domníváme se, že by měla být výuka cizího jazyka vedena hlavně v cílovém jazyce – používání cizího jazyka by neměli mít žáci spojené pouze se samotnou výukou, ale také s běžnými komunikačními frázemi, jako jsou pozdravy a pokyny k činnostem. Čadová a kolektiv uvádí jiný názor, který podporuje citací Atkinsona a říká, že role mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků prodělává změnu a

¹⁴² GALATOVÁ, M. Možnosti využití interaktivní tabule ve výuce němčiny jako cizího jazyka. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra germanistiky, 2009. Diplomová práce. 108 s.

stává se její respektovanou součástí.¹⁴³ Dvořáková na druhou stranu, ve své práci prosazuje naprosté zamezení mateřského jazyka.¹⁴⁴

Rozvíjení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka napomáhá také používání autentických materiálů. Z rozhovorů i pozorování vyplývá, že učitelé našeho výzkumu z autentických materiálů do výuky zařazují hlavně písň. V menší míře také videa, ale vůbec ne úryvky knih nebo časopisů. Převahu písni jako zástupce autentického materiálu ve výuce cizího jazyka potvrdil i výzkum Kloučkové, která se ve své diplomové práci zabývala rozvíjením komunikativní kompetence prostřednictvím autentického textu.¹⁴⁵

Z provedeného výzkumu můžeme říci, že možnosti posilování komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka nejsou učiteli využity v plném rozsahu a úroveň jejich naplňování nedosahuje svého potenciálu. Jeden z důvodů může být, že si tento fakt učitelé neuvědomují. Toho by se podle našeho názoru dalo docílit pravidelnou sebereflexí. Abychom tuto myšlenku ověřili v praxi, sdělili jsme námi reflektované poznatky učitelům a požádali je, aby se na ně zaměřili při sebereflexi. Jakožto nástroj sebereflexe jsme zvolili metodu pedagogického deníku. Následně jsme je požádali, aby tento nástroj ohodnotili vzhledem k posilování komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. Dva z pěti učitelů jej ohodnotili jako užitečný. Ostatní ho jako vhodný nástroj neschválili, a to z důvodu časové náročnosti, kterou písemné zapisování podle jejich názoru má. Jiné formy sebereflexe, zejména vnitřní otázky či monolog však označili jako efektivní a užitečné. Reflexí a sebereflexí učitele se ve své diplomové práci zabývala také Holoubková. Také v jejím výzkumu nebyl preferovanou metodou reflexe a

¹⁴³ Čadová, J. Dolejší K. a Hřebačková M. *Metodika angličtiny v praxi: sborník jazykového projektu JARO II* [online]. 2013 [cit. 2019-04-16]. ISBN 978-80-87783-01-6., s. 8-9 Dostupné z:

<https://docplayer.cz/466901-Metodika-anglictiny-v-praxi-sbornik-jazykoveho-projektu-jaro-ii.html>

¹⁴⁴ DVOŘÁKOVÁ, B. *Communicative Competence in Second Language Acquisition*. Olomouc: Univerzita Palackého. Filosofická fakulta. Katedra anglistiky a amerikanistiky, 2012. Diplomová práce. 102 s.

¹⁴⁵ KLOUČKOVÁ, J. *Rozvíjení komunikativní kompetence ve výuce cizího jazyka prostřednictvím autentického dokumentu*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky, 2009. Diplomová práce. 107 s., s. 66

sebereflexe pedagogický deník. Účastníci jejího výzkumu uvedli jako nejpoužívanější osobní kontakt a rozhovor s žákem a vnitřní dialog.¹⁴⁶

Jak jsme zjistili během našeho výzkumného šetření i zkušený učitel, jinak řečeno učitel expert může při své pedagogické činnosti sklouznout k stereotypu a preferování stále stejných postupů ve výuce. Díky provedenému pozorování, jsme učitelům mohli poskytnout informace o oblastech, kterým by učitel mohl věnovat zvýšenou pozornost a pravidelnou reflexí a sebereflexí se ještě více profesně rozvíjet. Stejně jako repertoár výukových metod, tak i metody reflexe a sebereflexe se mohou u každého učitele lišit. My jsme účastníkům našeho výzkumu předložili podklady k provádění kolegiální hospitace a vedení pedagogického deníku. Je samozřejmé, že učitelé tyto nástroje v budoucnu mohou a nemusí používat. Je však důležité, aby reflexe a sebereflexe jako taková nebyla při pedagogické činnosti opomíjena.

¹⁴⁶ HOLOUBKOVÁ, M. *Metody reflexe a sebereflexe v učitelské praxi na školách se zdravotnickým zařízením*. Olomouc: Univerzita Palackého. Katedra antropologie a zdravotní vědy, 2011. Diplomová práce. 134 s., s. 79

ZÁVĚR

Tématem této práce je rozvíjení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka ZŠ v hodinách anglického jazyka prostřednictvím sebereflexe učitele. V teoretické části bylo cílem operacionalizovat tyto dva pojmy a určit, které didaktické kategorie se podílejí na jejich rozvíjení. Paralelním cílem bylo také popsat metody reflexe a sebereflexe učitele a ohodnotit jejich význam v práci učitele.

K tomu byly použity publikace zabývající se touto tematikou. Zjistili jsme, že pojmy kompetence a gramotnost jsou předmětem zájmu již dlouho, což se promítlo také do jejich významu. Ten se průběhu času měnil, a i podle toho pojmy gramotnost a kompetence získávaly různá přídavná jména. V naší práci jsme se zabývali komunikativní kompetencí jako jedné z klíčových kompetencí definovaných v RVP ZV a jazykovou gramotností, kterou popisuje ČŠI. Jelikož neexistuje list didaktických kategorií, který by přesně určil, které z nich posilují komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka, vycházeli jsme při jejich volbě ze studia metodik anglického jazyka, dokumentů ČŠI a mého vlastního postoje jakožto učitele. Na tyto didaktické kategorie jsme se následně zaměřili ve výzkumu. Poslední pasáž teoretické části této práce se věnuje popisu možných metod reflexe a sebereflexe učitele. Jak potvrzují autoři zabývající se touto tematikou, sebereflexe má v pedagogické profesi velký význam. Z možných metod jako např. vnitřní otázky, dotazník, hospitace, rozhovor s žáky či kolegy nebo videozáznam jsme zvolili pedagogický deník jako metodu, která nepotřebuje velké přípravy a je proto vhodná pro každodenní sebereflexi. V praktické části této práce jsme následně zjistili, zda by tento nástroj mohl sloužit i k posilování komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. Cíle teoretické části byly tedy splněny.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit, jakým způsobem dochází k rozvoji komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka a jakým způsobem by to mohla ovlivnit sebereflexe učitele. K tomu byly zvoleny metody pozorování a rozhovor. Výzkum nám ukázal, že z pozorovaných výukových metod výrazně převyšuje práce s učebnicí. Mezi tři nejvíce zastoupené výukové metody poté patřil ještě rozhovor a výklad. Během pozorování jsme zaznamenali také jiné výukové metody, jako např. didaktická hra, myšlenková mapa nebo TPR. Jejich výskyt byl však minimální. Zjistili jsme také, že učitelé nezačínají hodinu vždy s jasným výukovým cílem. To ovlivňuje průběh celého pedagogického procesu. Jisté nedostatky jsme pozorovali také

v souvislosti s používáním materiálních didaktických prostředků. Nejčastěji používanou pomůckou byla učebnice. V téměř každé hodině měl učitel k dispozici také interaktivní tabuli, interaktivní vlastnost této technologie však nikdy nebyly použity. Co se týče ostatních materiálů jako reálných předmětů, pracovních listů a slovníků, jejichž používání učitelé potvrdili během rozhovorů, ty jsme během výzkumu skoro nepozorovali. Pouze ve dvou hodinách učitel využil internetového online slovníku a pracovního listu.

Reflektované poznatky jsme učitelům sdělili a chtěli jsme, aby se na ně zaměřili při sebereflexi svých hodin. Jako nástroj jsme jim představili pedagogický deník a předložili jim soubor otázek, které mohou používat jako oporu. Vytvořením těchto otázek byl splněn paralelní cíl této práce. Používání pedagogického deníku označili dva učitelé jako přínosný vzhledem ke zlepšování nástrojů pro podporu komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka. Ostatní z časových důvodů jako lepší označili jiné formy sebereflexe, jako např. vnitřní monolog. Obecně však můžeme konstatovat, že reflexe a sebereflexe je pro učitele přínosná součást jeho pedagogické práce.

Výzkum na ZŠ Hrubého odhalil, že učitelé cizích jazyků ve výuce sice používají výukové metody rozvíjející komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka, v repertoáru těchto výukových metod však není kladen důraz na rozmanitost. Nejčastěji jsou využívány pouze dvě až tři výukové metody. Také v jiných oblastech našeho výzkumu jsme objevily jisté mezery. Jako cestu nápravy jsme učitelům předložili nástroje reflexe a sebereflexe. Abychom však mohli říci, jak velký dopad používání těchto nástrojů skutečně má, museli bychom výsledky tohoto používání získávat od většího počtu respondentů a po delší časový úsek. To by mohlo být námětem pro další a rozsáhlejší výzkum.

Seznam literatury

Knižní zdroje

- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vydání třetí. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015, 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.
- BENEŠ, Eduard. *Metodika cizích jazyků: angličtiny, francouzštiny, němčiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- ČELIK, S. (ed.) *Approaches and Principles in English as a Foreign Language (EFL) Education*. Ankara: Eğiten Kitap, 2014. ISBN 978-605-4757-27-5.
- ČERNÝ, Jiří. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-908-9.
- DOLEŽALOVÁ, J. *Gramotnost*. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- DZIKOVÁ, Hana, ed. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.
- GREGER, David a Věra JEŽKOVÁ, ed. *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 80-246-1313-1.
- HANSEN ČECHOVÁ, Barbara. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-388-8.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. DVD. 4th edition. Harlow: Longman, 2007. ISBN 9781405853057.
- HENDL, Jan a Jiří REMR. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- HUPKOVÁ, Marianna a Erich PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 8089018777.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.
- CHOMSKY, Noam. *Aspekte der Syntax-Theorie*. Berlin: Akademie-Verlag, 1970. Sammlung Akademie-Verlag, 6.

- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KERN, Richard. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000. Oxford applied linguistics. ISBN 0-19-442162-7.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
- LOUGHRAN, John. *Developing reflective practice: learning about teaching and learning through modelling*. London: RoutledgeFalmer, c1996. ISBN 0-7507-0516-7.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MERTENS, D. (1974). *Schlüsselqualifikationen*. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft, in Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt - und Berufsforschung, 7. Jg., Nürnberg.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Kompetence/klíčové kompetence ve školním vzdělávání*. In PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. Rubikon, sv. 8. ISBN 80-210-2858-0.
- RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Third edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 9781107675964.
- RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. Praha: SPN, 1975. Pedagogická teorie a praxe.
- SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. 3rd ed. Oxford: Macmillan, 2011.

SMĚKAL, Vladimír. *Poznávání a posuzování osobnosti žáků: (základy praktické psychodiagnostiky pro výchovné poradce a učitele)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK, Martin SEDLÁČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8462-9.

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

VAJCIK, Peter. *Pedagogické skúmanie a pedagogický denník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1963.

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

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Kvalifikační práce

DVOŘÁKOVÁ, B. *Communicative Competence in Second Language Acquisition*. Olomouc: Univerzita Palackého. Filosofická fakulta. Katedra anglistiky a amerikanistiky, 2012. Diplomová práce. 102 s.

GALATOVÁ, M. *Možnosti využití interaktivní tabule ve výuce němčiny jako cizího jazyka*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra germanistiky, 2009. Diplomová práce. 108 s.

HOLOUBKOVÁ, M. *Metody reflexe a sebereflexe v učitelské praxi na školách se zdravotnickým zařízením*. Olomouc: Univerzita Palackého. Katedra antropologie a zdravotní vědy, 2011. Diplomová práce. 134 s.

KLOUČKOVÁ, J. *Rozvíjení komunikativní kompetence ve výuce cizího jazyka prostřednictvím autentického dokumentu*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky, 2009. Diplomová práce. 107 s.

SRBOVÁ, T. *Rozvíjení komunikativní kompetence ve výuce anglického jazyka*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky, 2008. Diplomová práce. 99 s.

Elektronické zdroje

BAGARIĆ, V., MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J.: *Defining Communicative Competence*. [online]. [cit. 2019-02-09]. Dostupné z:

file:///C:/Users/navrk/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bwe/TempState/Downloads/Bagaric_i_Mihaljevic_Djigunovic_ENG.pdf

BAHL, Anke: *Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“ - Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen*. In: Bahl, Anke [Hrsg.]: *Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe - Erwartungen - Entwicklungsansätze*. Bielefeld: Bertelsmann 2009, [online]. [cit. 2019-02-09].

Dostupné z:

http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AnkeBahl_Schluesselqualifikationen_zu_globalen_key_competencies_2009_bibb.pdf

BILANOVÁ, Markéta, Eva LORENCOVIČOVÁ a Jan NETOLIČKA. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-881-3. [online]. [cit. 2019-02-09], Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/bilanova-metodika-vyuky-anglickeho-jazyka-na-2-stupni-zs-a-ss.pdf>

Cambridge Univeristy Press ELT. Jack C. Richards on Communicative Competence - Part 2 of 2. In: Youtube [online]. Zveřejněno 21.8.2012 [vid. 2019-04-05]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=RpGvWYPL7cU>

COUBALOVÁ, Alena. *Podněty k výuce cizích jazyků v ČR* [online]. [cit. 2019-02-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>

ČADOVÁ, J. DOLEJŠÍ K. a HŘEBAČKOVÁ M. *Metodika angličtiny v praxi: sborník jazykového projektu JARO II* [online]. 2013 [cit. 2019-04-16]. ISBN 978-80-87783-01-6. Dostupné z: <https://docplayer.cz/466901-Metodika-anglictiny-v-praxi-sbornik-jazykoveho-projektu-jaro-ii.html>

ČIČVÁKOVÁ, Michala a Pavlína HUBLOVÁ. *Znáte svou úroveň v jazycích?* [online]. [cit. 2019-02-09]. Dostupné z: <http://ejp.rvp.cz/>

Dotazník pro učitele pro jazykovou gramotnost [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publikace/Ostatn%C3%AD/Dotaznik_k_ucitele_JG.pdf

Důležitost kompetencí podle pracovních agentur: Kompetence požadované zaměstnavateli podle pracovníků personálních agentur [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/4-2-06/Dulezitest-kompetenci-podle-pracovnich-agentur/26>

Europeans and their Languages, Special EUROBAROMETER 243, Evropská komise, 2006. [online]. [cit.2019-04-16] Dostupné z: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

Evropské jazykové portfolio. *Ejp* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <https://ejp.rvp.cz/>

HYMES, D.H. (1972) *On Communicative Competence* In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin. [online]. [cit. 2019-02-09]. Dostupné z: <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>

Informace o úpravách Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/informace-o-upravach-ramcoveho-vzdelavaciho-programu-pro>

Literacy: the core of Education for All (Chapt.1). Education for All Global Monitoring Report [online]. [cit. 2019-02-09], UNESCO, 2006. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt1_eng.pdf

Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.niges.cz/Niges/media/Testovani/KE%20STA%c5%bdEN%c3%8d/V%c3%bdstupy%20KA1/JG/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-JG.pdf>

Národní plán výuky cizích jazyků [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: http://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT [online] [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

Rozvoj výuky cizích jazyků. KAP podpora [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/p-kap/rozvoj-vyuky-cizich-jazyku>

Speciální Eurobarometr 243: Evropané a jejich jazyky [online]. [cit. 2019-02-09]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_sum_cs.pdf

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Dr. Hrubého Šternberk, 2018 [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: <http://www.zshrubeho.cz/dokumenty/11/svp-2018-web.pdf>

Výukové metody [online]. [cit. 2019-04-16]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Vyukove_metody.pdf

Vzdělávání, Praha, 2013, 2(3/2013) [online]. [cit. 2019-04-16]. ISSN 1805-3394. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/P_3_13.pdf

Odborné články

European Commission/EACEA/Eurydice, 2012. *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9201-292-2. [online] [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: https://www.ddooss.org/informes/School_in_Europe.pdf

PODEPŘELOVÁ, Alena. *Rozvoj klíčových kompetencí ve výuce cizího jazyka je opravdu klíčový*. *Metodický portál: Články*, ISSN 1802-4785, 23. 10. 2006, [online] [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/955/ROZVOJ-KLICOVYCH-KOMPETENCI-VE-VYUCE-CIZIHO-JAZYKA-JE-OPRAVDU-KLICOVY.html>

SLAVÍK, Josef, SIŇOR, Stanislav. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, XLIII, 1993, č.2.

ŠVEC, Vlastimil. *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele - módnost nebo potřeba?* *Pedagogika: časopis pro vědy a vzdělávání ve výchově*, V Praze: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1994, roč. 1994, č. 2. ISSN 3330-3815.

ŠVEC, Vlastimil. *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů*. *Pedagogická orientace*, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 2-13, nov. 2018. ISSN 1805-9511, [online] [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10679>

VALENTA, J. (2015) *Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzi) II (aneb Sociální gramotnost...)*. Nepublikovaný rukopis. [online] [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

ZELINKOVÁ, Šárka (2013): *Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století*. *Lingvistika Praha 2013* [online]. Publ. 10. 7. 2013. [online] [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik>

Seznam grafů, obrázků a tabulek

Graf 1: Znázornění zastoupení jednotlivých výukových metod a organizačních forem ve výzkumném šetření.....	62
Obrázek 1: Schéma gramotností.....	17
Obrázek 2: Proces výuky.....	24
Obrázek 3: Schéma hierarchie cílů vyučování.....	25
Obrázek 4: Základní axiální kódování.....	69
Obrázek 5: Schéma axiálního kódování našeho výzkumu.....	70
Obrázek 6: Znázornění reflexe a sebereflexe jakožto nástroje ke zlepšení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka.....	75
Tabulka 1: Výsledky českých žáků v cizích jazycích.....	13
Tabulka 2: Aprobace učitelů, délka praxe a jejich vyučované předměty.....	45
Tabulka 3: Pozorování č. 1.....	48
Tabulka 4: Pozorování č. 2.....	49
Tabulka 5: Pozorování č. 3.....	50
Tabulka 6: Pozorování č. 4.....	50
Tabulka 7: Pozorování č. 5.....	51
Tabulka 8: Pozorování č. 6.....	52
Tabulka 9: Pozorování č. 7.....	52
Tabulka 10: Pozorování č. 8.....	53
Tabulka 11: Pozorování č. 9.....	54
Tabulka 12: Pozorování č. 10.....	55
Tabulka 13: Pozorování č. 11.....	55
Tabulka 14: Pozorování č. 12.....	56
Tabulka 15: Pozorování č. 13.....	57
Tabulka 16: Pozorování č. 14.....	57

Tabulka 17: Pozorování č. 15.....	58
Tabulka 18: Pozorování č. 16.....	58
Tabulka 19: Pozorování č. 17.....	59
Tabulka 20: Pozorování č. 18.....	60
Tabulka 21: Pozorování č. 19.....	60

Seznam zkratek

ZŠ	základní škola
RVP ZV	rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
KK	komunikativní kompetence
JG	jazyková gramotnost
viz	lze vidět
atd.	a tak dále
tzv.	tak zvaný
např.	například
č.	číslo
CJ	cizí jazyk
AJ	anglický jazyk
ČJ	český jazyk
VV	výtvarná výchova
HV	hudební výchova
RJ	ruský jazyk
TPR	total physical response
CLIL	content and language integrated learning
EJP	evropské jazykové portfólio
ČŠI	Česká školní inspekce
apod.	a podobně
MŠ	mateřská škola
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
RVP G	rámcový vzdělávací program gymnázií
resp.	respektive
EU	Evropská unie
tj.	to je
aj.	a jiné

Seznam příloh

- Příloha 1 Klasifikace materiálních didaktických prostředků
- Příloha 2 Hospitační arch
- Příloha 3 Rozhovorové otázky
- Příloha 4 Soubor otázek k pedagogickému deníku

Přílohy

Příloha 1

Klasifikace materiálních didaktických prostředků

(převzato z: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4., s. 338)

I. Učební pomůcky:

1. Originální předměty a reálné skutečnosti:

- a) Přírodniny (v původním stavu/upravené)
- b) Výtvoři a výrobky (vzorky výrobků, přístroje, umělecká díla)
- c) Jevy a děje – fyzikální, chemické, biologické aj.

2. Zobrazení a znázornění předmětů a skutečností:

- a) Modely – statické, funkční, stavebnicové
- b) Zobrazení (prezentována přímo/prezentována pomocí didaktické techniky)
- c) Zvukové záznamy

3. Textové pomůcky:

- a) Učebnice (klasické/programované)
- b) Pracovní materiály - pracovní sešity, studijní návody, sbírky úloh, tabulky, atlasy
- c) Doplnková a pomocná literatura – časopisy, encyklopedie

4. Pořady a programy prezentované didaktickou technikou:

- a) Pořady – diafonové, televizní, rozhlasové
- b) Programy – pro vyučovací strojem výukové soustavy či počítače

5. Speciální pomůcky:

- Žákovské experimenty a soustavy
- Pomůcky pro tělesnou výchovu

II. Technické výukové prostředky:

1. Auditivní technika – magnetofony, gramofony, školní rozhlas, sluchátková souprava, přehrávače CD

2. Vizualní technika:

- Pro dataprojekci
- Pro zpětnou projekci
- Pro dynamickou projekci

3. Audiovizualní technika:

- Filmové projektory
- Magnetoskopy, videorekordéry,
- Videotechnika, televizní technika
- Multimediální systémy na bázi počítačů

4. Technika řídicí a hodnotící:

- Zpětnovazební systém
- Výukové počítačové systémy
- Osobní počítače
- Trenažéry

III. Organizační a reprografická technika:

- Fotolaboratoře
- Kopírovací a rozmnožovací stroje
- Rozhlasová studia a videostudia
- Počítače, počítačové sítě
- Databázové systémy (CD ROM disky)

IV. Výukové prostory a jejich vybavení:

- Učebny se standardním vybavením, tj. tabule, nástěnky, skříň na knihy atd.
- Učebny se zařízením pro reprodukci audiovizuálních pomůcek
- Odborné učebny
- Počítačové učebny
- Laboratoře
- Dílny, školní pozemky
- Tělocvičny, hudební a dramatické sály

V. Vybavení učitele a žáka:

- Psací potřeby
- Kreslicí a rýsovací potřeby
- Kalkulátory, notebooky
- Učební úbor, pracovní oděv

Příloha 3

Rozhovorové otázky

Délka pedagogické praxe:

Aprobace:

Počet let praxe výuky jazyka:

Zahraniční zkušenosti:

- 1) Jakou učebnici jazyků pro výuku používáte?
- 2) Používáte i jiné studijní materiály ve výuce?
- 3) Používáte během výuky internet? (pokud ano, jak často?) Vysvětlete jeho účel?
- 4) Využíváte při výuce interaktivní média? Pokud ano, jaké je její využití?
- 5) Máte specializované učebny pro výuku cizího jazyka?
- 6) Probíráte a vysvětľujete ve výuce kulturní rozdíly anglicky mluvících zemí a ČR?
- 7) Používáte autentické texty či nahrávky?
- 8) Pracují žáci ve výuce cizího jazyka se slovníky? (pokud ano, jak často?)
- 9) V jakém poměru používáte ve výuce cizího jazyka český a anglický jazyk?
- 10) Využila jste někdy projektovou výuku?
- 11) Je škola zapojena do nějakého národního programu zaměřeného na využití cizího jazyka?
- 12) Pořádáte výjezdy nebo výměnné pobyty pro žáky?
- 13) Na kterou z řečových dovedností kladete největší důraz?

Příloha 4

Soubor otázek k pedagogickému deníku

V ruce držíte návodný materiál pro psaní pedagogického deníku. Pedagogický deník slouží k reflexi vyučovací hodiny, hodnocení Vaší činnosti a jejího dopadu na rozvíjení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka a písemnému zaznamenávání Vašich připomínek, nápadů a pocitů.

Deníkové zápisy Vám pomohou zaznamenat konkrétní události, které mohou být bezprostředním podnětem k úsilí o změnu. Zápis by měl následovat bezprostředně po každé hodině cizího jazyka. V tomto výzkumu se snažíme ověřit, zda je pomocí sebereflexe učitele možné zlepšit komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáků. Proto prosím během své reflexe věnujte pozornost hlavně činnostem, které se komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka v cizím jazyce týkají.

Jako oporu k Vašemu písemnému zaznamenávání do deníku nabízíme následující otázky:

- Používal/a jste během hodiny pouze anglický jazyk nebo jste ke komunikaci s žáky používal/a i český jazyk? Pokud ano, který jazyk převažoval?
- Na kterou oblast jazyka jste v této hodině kladl/a největší důraz? (*Speaking, Reading, Listening, Writing/ Grammar, Vocabulary, Pronunciation, Spelling, Punctuation*)
- Věnoval/a jste část hodiny i tématům mimo učivo? (např. na začátku hodiny krátká konverzace o aktuálních tématech, činnostech žáka mimo školní prostředí apod.)
- Vyskytla se během hodiny neobvyklá situace, nebo naopak situace, která se často opakuje? (např. žák odmítá komunikovat, přestože má dobré znalosti/žák při konverzaci přechází do mateřského jazyka...)
 - Dokážete určit, co bylo příčinou této situace?
 - Jak jste tuto situaci vyřešil/a?
 - Co by se muselo změnit, aby k těmto situacím nedocházelo?
- Jak jste pracoval/a s chybou žáka, která se vyskytla během komunikace v cizím jazyce (např. absence koncovky *-s* sloves u třetí osoby čísla jednotného)?
- Podařilo se Vám realizovat naplánované aktivity zaměřené na komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáků?
- Zaznamenal/a jste nějakou změnu v ohledu na komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka (v čem konkrétně)?
- Co se dle Vás vzhledem ke rozvoji komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka v této hodině nejvíce podařilo?
- Co se naopak vzhledem ke komunikativní kompetenci a jazykové gramotnosti žáka nepodařilo?
- Proč myslíte, že se to nepodařilo?

- Co by se muselo příště udělat jinak, aby daná aktivita byla úspěšná?
- Byl výukový cíl hodiny zaměřen na komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka?
- Byl výukový cíl hodiny naplněn?
- Jaké výukové metody a formy, které cílí na komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka, byly v této hodině využity?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Klára Navrátilová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Rozvíjení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáků ZŠ v hodinách anglického jazyka prostřednictvím sebereflexe učitele.
Název v angličtině:	Development of communicative competence and language literacy of primary school pupils in English language lessons through teacher self-reflection.
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na způsoby rozvíjení komunikativní kompetence a jazykové gramotnosti žáka ZŠ v anglickém jazyce a sebereflexi učitele jakožto nástroj k jejich zlepšení. Zkoumá využívání výukových cílů, výukových metod, organizačních forem a materiálních didaktických prostředků ve výuce anglického jazyka. Definiuje význam sebereflexe v práci učitele a zjišťuje názory učitelů dané školy na jednu ze sebereflektivních metod – pedagogického deníku. Data pro tuto práci byla získána pozorováním a rozhovorem.
Klíčová slova:	Komunikativní kompetence, jazyková gramotnost, klíčové kompetence, metody reflexe a sebereflexe, didaktické kategorie rozvíjející komunikativní kompetenci a jazykovou gramotnost žáka
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on ways of developing communicative competence and language literacy of a primary school pupil in English and self-reflection of a teacher as a tool for their improvement. It examines the use of teaching objectives, teaching methods, organizational forms and material didactic resources in English language

	teaching. It defines the importance of self-reflection in the work of the teacher and identifies the views of teachers of the school on one of the self-reflective methods - the pedagogical diary. Data for this work were obtained by observation and interview.
Klíčová slova v angličtině:	Communicative competence, language literacy, key competences, methods of reflection and self-reflection, didactic categories developing communicative competence and pupil's literacy
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1 Klasifikace materiálních didaktických prostředků</p> <p>Příloha 2 Hospitační arch</p> <p>Příloha 3 Rozhovorové otázky</p> <p>Příloha 4 Soubor otázek k pedagogickému deníku</p>
Rozsah práce:	95 + 6 stran příloh
Jazyk práce:	Český