

# DIPLOMOVÁ PRÁCE



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra anglistiky

Diplomová práce

# **Emoce ve výuce cizích jazyků**

## **Emotions in foreign language learning**

Vypracovala: Bc. Jana Špačková  
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.

České Budějovice 2024

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma „*Emoce ve výuce cizích jazyků*“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

České Budějovice 19. 04. 2024

.....

### **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Kateřině Dvořákové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, připomínky a velikou vstřícnost při zpracování tohoto tématu. Dále chci poděkovat všem respondentům za poskytnutí rozhovorů, které byly nezbytnou součástí praktické části této diplomové práce.

## **ANOTACE**

Tato diplomová práce je zaměřena na problematiku emocí a jejich vliv na procesy osvojování/učení se cizímu jazyku. Teoretická část je věnována osvojování prvního jazyka a předkládá jednotlivé etapy jazykového vývoje z pohledu behavioristického, nativistického a sociálně-interakcionistického. Od těchto myšlenkových směrů je pozornost přesměrována k vysvětlení pojmu osvojování cizích jazyků. Následně jsou v obecné míře charakterizovány emoce a jejich vztah k vyučovacímu procesu. Detailnější pozornost je věnována strachu a úzkosti. Praktická část je pojata jako kvalitativní výzkum, který byl realizován formou hloubkových rozhovorů s osmi respondenty, studenty učitelství. Cílem bylo zjistit, jakou roli hrají emoce ve výuce cizích jazyků a do jaké míry ovlivňují začínajícího učitele na počátku učitelské profese.

Klíčová slova: osvojování jazyků, behavioristický přístup, nativistický přístup, sociálně-interakcionistický přístup, emoce, cizojazyčná výuka, začínající učitel.

## **ABSTRACT**

This thesis focuses on the issue of emotions and their influence on foreign language acquisition/learning processes. The theoretical part is initially devoted to first language acquisition and presents the different stages of language development from the behaviorist, nativist and social-interactionist perspectives. From these schools of thought, attention is redirected to an explanation of the concept of foreign language acquisition. Subsequently, emotions and their relationship to the learning process are characterized in general terms. More detailed attention is given to fear and anxiety. The practical part is conceived as qualitative research, which was carried out in the form of in-depth interviews with eight respondents, student teachers. The aim was to find out what role emotions play in foreign language teaching and to what extent they affect the beginning teacher at the beginning of a teaching career.

Key words: language acquisition, behaviorist approach, nativist approach, social-interaction approach, emotions, foreign language teaching, beginning teacher.

## OBSAH

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST .....	2
1 OSVOJOVÁNÍ JAZYKŮ .....	2
1.1 OSVOJOVÁNÍ PRVNÍHO JAZYKA.....	3
1.1.1 BEHAVIORISTICKÝ POHLED NA OSVOJOVÁNÍ JAZYKA .....	5
1.1.2 NATIVISTICKÝ POHLED NA OSVOJOVÁNÍ JAZYKA.....	6
1.1.3 SOCIÁLNĚ-INTERAKCIONISTICKÝ POHLED NA OSVOJOVÁNÍ JAZYKA .....	7
1.2 OSVOJOVÁNÍ DRUHÉHO JAZYKA .....	9
1.2.1 OSVOJOVÁNÍ PODLE STEPHENA KRASHENA .....	10
2 EMOCE.....	15
2.1 VYMEZENÍ POJMU.....	15
2.2 PROJEVY EMOCÍ .....	17
2.3 DRUHY EMOCÍ.....	18
2.4 EMOCE VE VYUČOVÁNÍ.....	20
2.4.1 VLIV POZITIVNÍCH EMOCÍ .....	20
2.4.2 VLIV NEGATIVNÍCH EMOCÍ.....	23
2.5 EMOCE VE VYUČOVÁNÍ CIZÍCH JAZYKŮ.....	27
2.6 EMOCE A ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL .....	31
PRAKTICKÁ ČÁST .....	33
3 METODIKA VÝZKUMU .....	33
3.1 CÍL VÝZKUMU .....	34
3.2 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	34
3.3 STRUKTURA HLOUBKOVÉHO ROZHOVORU .....	35
4 VÝSLEDKY.....	36
4.1 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 1: CO RESPONDENTI ZAŽILI BĚHEM VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ? .....	36
4.2 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 2: JAK RESPONDENTI VNÍMALI SVÉHO VYUČUJÍCÍHO?.....	40
4.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 3: JAKÝM ZPŮSOBEM JSOU RESPONDENTI OVLIVNĚNI JEJICH MINULÝMI ZKUŠENOSTMI? .....	44
4.4 VÝZKUMNÁ OTÁZKA Č. 4: JAK SE RESPONDENT CÍTÍ V ROLI ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE? .....	49
4.5 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	52
ZÁVĚR.....	57
SUMMARY .....	60

BIBLIOGRAFIE .....	64
PŘÍLOHY .....	68

## Úvod

*„Když jednáte s lidmi, pamatujte si, že jednáte nikoli s bytostmi logickými,  
nýbrž s bytostmi emotivními.“*

Dale Carnegie

Emoce jsou nedílnou součástí naší existence už od raného dětství a patří neodmyslitelně ke každému z nás. Díky nim člověk žije, prožívá a koná, protože právě ony hodnotí situace a rozhodují o tom, zda jsou informace zajímavé či nezajímavé, a tím nás motivují k jednání. Emoce udávají životu směr, pomáhají se v něm orientovat a umožňují mu lépe porozumět. Fenomény jako radost, štěstí, smutek, hněv doprovází každý vzdělávací proces. Všechny tyto afektivní jevy vstupují do výuky a ovlivňují ji. To, co je na první pohled viditelné, je ale vždy jen špička ledovce. Důležité je odkrýt to, co je schované pod povrchem.

V souvislosti se vzděláváním se často hovoří o pocitech žáka, ale domnívám se, že tématu potřeb a pocitů učitelů, zejména těch začínajících, je také třeba věnovat pozornost. Efektivní výuka probíhá tehdy, pokud se její účastníci cítí dobře. Pedagog by měl pro žáky představovat dobrý vzor, ale měl by být také přítelem a průvodcem. K tomu, aby vyučující plnil všechna očekávání, je zapotřebí, aby poznal sám sebe. Pochopení vlastních emocí a schopnost pracovat s nimi může usnadnit nejen vyučovací proces jako takový, ale také život obecně. Emoce představují rozsáhlý oceán, na kterém je nutné naučit se plout.

V americkém filmu *Mezi řádky* mladá žena v roli začínající učitelky, plná nadšení, inovativních nápadů a profesních ambicí, čelí během svého pedagogického působení mnohým překážkám. Začínající pedagog se musí potýkat s nezdravým třídním klimatem, rivalitou mezi studenty i s nepochopením ze strany nadřízených a vlastní rodiny. Příběh je inspirovaný skutečnými událostmi, které se odehrály ve třídě Erin Gruwellové. Stejné pocity zažívám i já sama, protože se nyní také nacházím v roli začínající učitelky. Před každou vyučovací hodinou důkladně promyslím různé aspekty výuky, hledám se a zkouším své možnosti. Do jisté míry jsem i já ovlivněna tím, co jsem během povinné školní docházky prožila. Téma pro svou diplomovou práci jsem si vybrala zejména proto, abych více porozuměla sama sobě a prozkoumala téma emocí, které v pedagogické práci považuji za stěžejní.



## TEORETICKÁ ČÁST

*„Nejstarší a nejsilnější emocí lidstva je strach.“*

Howard Phillips Lovecraft

Teoretická část obsahuje dvě hlavní kapitoly. První bude věnována osvojování jazyků. Nejprve bude objasněno, jak probíhá osvojování mateřského jazyka v souvislosti s vývojovými stádii, které korespondují s ontogenezí. Tento pozoruhodný samovolný proces bude vysvětlen z pohledu behavioristického, nativistického a sociálně-interakčního. Dále bude představen proces osvojování jazyků cizích z pohledu Stephena Krashena, protože lze v jeho názorech spatřit souvislosti s emocemi ve výuce cizích jazyků.

Ve druhé kapitole budou v obecné míře popsány emoce, vysvětlen jejich význam pro život lidí a budou krátce představeny pozitivní a negativní emoce a jejich vliv na vzdělávání. Nejdůležitější zkoumanou emocí bude strach a s ním související úzkost. Protože jsou negativní emoce často vyvolány špatným klimatem ve třídě či přístupem učitele, budou tyto oblasti zkoumány detailněji. Teoretická část je zakončena pojednáním o začínajícím učiteli, protože právě na tuto skupinu jsou zaměřeny výzkumné otázky v praktické části. Cílem je uvědomit si, že emoce vždy doprovázejí vzdělávací proces.

### 1 Osvojování jazyků

*„Člověk je člověkem jen díky řeči.“*

W. von Humboldt

Člověk se od zvířat liší svojí schopností používat mluvenou či psanou řeč, které říkáme jazyk. Definujeme ho jako výhradně lidský znak založený na artikulaci zvuků za používání mluvidel. Podle Nakonečného (2015) se jedná o hlavní nástroj komunikace sloužící k předávání informací. Pro lidskou řeč je typická hra s mluvidly, tj. broukání, žvatlání a napodobování jazykových vzorců z okolí. Vývoj řeči prochází několika stádii, která budu blíže charakterizovat v následující kapitole. Je pozoruhodné, že ačkoliv se nikdo z nás první jazyk cíleně neučil, byli jsme schopni jej nejpozději v pěti letech plynule používat ke komunikaci. Proces osvojování jazyka bude vysvětlen z pohledu vybraných myšlenkových směrů. Dále je nutné zaměřit pozornost na proces osvojování jazyka druhého.

## 1.1 Osvojování prvního jazyka

Osvojování jazyka je jedním z nejpozoruhodnějších aspektů lidského vývoje. Pro jazyk osvojený v raném věku se používá označení mateřský, rodný nebo primární. Mateřština může být chápána dvěma způsoby. Zprv jde o jazyk, ke kterému má člověk nejbližší vztah, protože si jej osvojil jako první. Z druhého pohledu je pojem chápán jako jazyk národa, ke kterému náležíme, ačkoli jsme si jako první osvojili jazyk jiný. Toto druhé pojetí ilustruje následující příklad: „Mnozí Bělorusové považují za svůj rodný jazyk běloruštinu, ačkoliv jejich prvním osvojeným jazykem byla ruština a běloruštinu se naučili až ve škole.“ Nezáleží na naší národnosti, ale na tom, jaký jazyk začneme používat jako první. (Karlík et al., 2020)

Osvojování jazyka je přirozené a děje se tak bez vědomého usilovného snažení. Fontana (1997) ho charakterizuje jako postupné získávání jazykových a komunikačních dovedností souvisejících s celkovým vývojem dítěte. Spolu s tímto termínem je potřeba definovat i pojem učení. Podle *Psychologického slovníku* (Hartl, Hartlová, 2000) je učení dlouhodobý proces, vyznačující se aktivním přístupem k hledání informací a přirozenou touhou neustále se vzdělávat. S přibývajícím věkem je člověk schopen údaje třídit, rozumět vztahům mezi nimi a řešit související problémy. Během učení nabývá jedinec nové zkušenosti a časem mění i svá jednání.

Mateřský jazyk se neučíme jako ve škole, ale osvojujeme si ho. Děti jsou schopné rozumět mluvené řeči již v prenatálním období. Jsou vystaveny různým zvukům lidské řeči označovaným jako počáteční jazykový vstup, který má na osvojování mateřštiny zásadní vliv. Prvotními vstupy se rozumí promluvy rodičů, prarodičů, všech, kteří novorozence obklopují. Řečové projevy obsahují jasnou a srozumitelnou strukturu vět, základní gramatiku a časté opakování stejných frází. K celkovému rozvíjení řečových dovedností napomáhá neverbální komunikace z okolí, jako jsou pozitivní zpětná vazba, úsměvy a projevy radosti. (Vágnerová, 2000)

Lidský hlas je nejdůležitější podnět, který od počátku života vnímáme. Člověk se pravděpodobně rodí s vrozenou schopností chovat se jako ostatní. Tato schopnost se nejdříve projevuje napodobováním zvuků a slov. Je nutné vnímat mluvenou řeč již od narození, protože se tím osvojují sluchové a fonační systémy. Předpokladem rozvoje řeči je dobré sluchové vnímání. Zpočátku lze za nejdůležitější považovat poslech

a porozumění, později se dostavuje schopnost ovládat slovní zásobu a celý gramatický systém. Mezi první zvuky patří „baba“, „meme“ a mnohé další. Od čtvrtého měsíce tyto zvuky nazýváme jako broukání, jež neslouží ke komunikaci, ale většinou pouze k experimentování s vlastním hlasem. (Nakonečný, 2015)

Další fází vývoje mluvené řeči je žvatlání. Podle Vágnerové (2000) se objevuje mezi šestým a osmým měsícem života, ale Nakonečný (2015) zastává názor, že přichází již mezi pátým a šestým měsícem. V tomto věku podle něj probíhá hra s mluvidly. Pro žvatlání je typické opakování a napodobování slabik, ke kterému dochází díky vrozeným dispozicím a vlivu sociálního prostředí. Významnou roli při osvojování jazykových modelů zastává také zrak, díky němuž jsou odezírány a napodobovány pohyby rtů a jazyka.

Od jedenácti měsíců se formují autentická slova, jimiž jsou pojmenovány věci z okolí. Bylo zjištěno, že ač jsou děti schopné rozlišovat rozdíly v proudu řeči velmi brzy, může ještě dlouho trvat, než začnou vlastnosti jazyka praktikovat ve vlastních promluvách. Tento jev vnímáme i při osvojování jazyka dalšího, kdy jedinec cizí jazyk nejprve vstřebává a používá ho až ve chvíli, kdy získá potřebnou sebejistotu. (Fontana, 1997)

Během druhého roku vzniká skutečná komunikace. Do té doby se řečové orgány aktivují pouze náhodně. S přibývajícím věkem nabývá více na důležitosti vliv okolí, jehož mluvu a výrazy člověk přebírá a sám produkuje. Postupně jsou zdokonalovány konverzační dovednosti, používány složitější struktury k vyjádření žádostí a celkově dochází ke zkvalitňování schopnosti argumentovat. (Brewster et al., 1992)

Ve čtyřech letech je člověk schopen klást otázky, popisovat reálné situace, vyprávět příběhy a používat jazyk hlavně pro vyjádření vlastních potřeb. S přibývajícím věkem se stále více rozvíjí schopnost užívat jazyk v různých sociálních interakcích. (Lightbown, Spada, 2006) Vágnerová (2000) konstatuje, že v komunikaci s dospělými převládá snaha vyjadřovat se zdvořile a vyhýbat se nežádoucím výrazům, naopak s vrstevníky je komunikace vedena přímo za častého používání specifických slovních obrátů, jimž dospělí často ani nerozumí. Pro děti typický egocentrismus se dostává výrazněji do popředí. Děti tak vnímají realitu pouze ze svého úhlu pohledu a je pro ně obtížné pohlížet na svět z perspektivy jiné osoby.

Předškolní období se vyznačuje velmi dobrou mechanickou pamětí. Děti se začínají učit říkanky, písničky, pamatují si náhodně zaslechnutá slova, mají schopnost naslouchat příběhům a vyprávět je. Komunikační projev dítěte může být doprovázen nedostatky způsobenými nezralostí v oblasti motoriky mluvidel či nesprávnou koordinací při vyslovování některých hlásek. Mluva může být zkomolená, patlavá, hlásky nesprávně vyslovovány či zaměňovány. V tomto období je podstatné, aby byla poskytována korekce ze strany dospělých včetně dobrého řečového vzoru. (Vágnerová, 2000)

V prvních letech školní docházky je ve velké míře obohacována slovní zásoba, a to nejen komunikací, ale také čtením a psaním. Právě znalost čtení a psaní vede k uvědomění si jazykové formy a významu. (Lightbown, Spada, 2006) Od počátku školní docházky se řeč formuje i vlivem školního prostředí, v němž má zásadní roli učitel. Vyučující by měl být přesný, výstižný, srozumitelný a měl by poskytovat adekvátní zpětnou vazbu. Některé jazykové struktury dítě chápe až ve chvíli, kdy dostatečně dozraje. Obecně platí, že člověk mluví okolo tří let a o rok později se jeho mluva začíná podobat řeči dospělých. (Fontana, 1997)

### **1.1.1 Behavioristický pohled na osvojování jazyka**

Behaviorismus (z anglického *behaviour* = chování) představuje jednu z nejznámějších teorií učení spjatou se jménem Burrhuse Frederica Skinnera. Tato teorie získala svůj velký ohlas v 50. letech 20. století. Behavioristé argumentovali tím, že si dítě osvojuje jazyk napodobováním zvuků a mluvních vzorců z okolí. Postupným procvičováním mluvních struktur jsou tvořeny řečové návyky, jež jsou posilovány pozitivní či negativní zpětnou vazbou. Při nácviku je kladen důraz na memorování, opakování a na přesnost s cílem vyhnout se chybám. Nezbytnou součástí je poskytnutí správného řečového modelu. (Littlewood, 1991)

Podle behavioristické teorie zastupují odměny a tresty důležité vnější podněty ovlivňující učení. Tyto proměnné musí vždy respektovat možnosti dítěte a odpovídat jeho věku, aby nedošlo k narušení přirozeného dětského vývoje. (Lightbown, Spada, 2006) Nakonečný (2012) zmiňuje, že určité chování může být pozitivně zpevněno odměnou, například ve formě ústní pochvaly nebo materiálního daru, což vyvolá, že jedinec projeví v budoucnu stejné žádoucí chování. Pozitivní hodnocení přináší

vychovávanému radost a pozitivní emoce, a tím je učení urychleno. Teorii vysvětluje následující příklad. Matka chválí svého potomka za to, že řeklo slovo máma. Dítě si pozitivní odezvu pamatuje a čím dál tím více slovo procvičuje. Za své první snahy je odměňováno a tím pozitivně motivováno k dalším pokusům. Časem se jeho mluva začíná stále více podobat mluvě komunity, v níž vyrůstá.

Mezi další regulátory chování se řadí trest, u něhož to platí naopak. Tresty jsou spojeny s negativním hodnocením jedince a vzbuzují u člověka frustraci a negativní emoce. Pokud trest přichází za nežádoucí chování, většinou dojde k propojení nežádoucího chování s trestem a příště už k jeho opakování nedochází. Jednání každého z nás podmiňují vnitřní pohnutky, především pak sebeodměňování a sebetrestání. (Čapek, 2014)

Ačkoli je napodobování jazykových struktur a jejich procvičování důležité, neposkytují kompletní vysvětlení toho, jak si jedinec jazyk osvojuje. V tomto pohledu není možné nalézt vysvětlení toho, jak dochází k osvojování složitějších gramatických struktur a lexikálních vztahů. Odpůrci behaviorismu zdůrazňovali, že jazyk není jen verbálním chováním člověka, nýbrž i složitým systémem pravidel, díky němuž je mluvčí schopen skládat věty a rozumět jim. Tato schopnost by nebyla možná bez propojení systému pravidel, jež souvisí s naší jazykovou kompetencí. (Littlewood, 1991)

### **1.1.2 Nativistický pohled na osvojování jazyka**

Nativistický přístup říká, že existují vrozené a univerzální rysy jazyka. Koncept rozvinul hlavní zastávce této teorie Noam Chomsky, který byl přesvědčen, že je naše mysl předem naprogramována k učení se jazykům. Jeho tvrzení vychází z představy existence univerzální gramatiky, která se nachází v mysli každého jedince. Tato univerzální gramatika lidem umožňuje zpracovat jakékoli mluvené slovo a díky tomu mohou později produkovat svoji vlastní smysluplnou řeč. (Brewster et al., 2002)

Podle Chomského existují dva aspekty při zkoumání jazyka. Jedním z nich je jazyková kompetence, díky níž je člověk schopen porozumět větám a vytvářet je. Druhý aspekt zastupuje jazyková performace neboli „konkrétně realizovaná řečová činnost a její produkty – promluvy, texty.“ (Průcha, 2011: 18) Mechanismus je univerzální, proto umožňuje osvojit si kterýkoli jazyk na světě, s nímž se jedinec od narození setkává. Chomsky věděl, že si dítě osvojuje jazyk velmi rychle a ve velkém rozsahu. Vyzdvihuje

jeho nabývání na základě opakovaného tréninku a zobecněním, z něhož se postupně stává zkušenost a návyk. Tvrdil, že behavioristický přístup nevysvětluje pochopení složitých jazykových struktur. Jazyk roste v mysli stejně tak, jako rostou ostatní fyzické systémy těla. Jsme naprogramováni k tomu, abychom se vyvíjeli, jednou dosáhli puberty, dospěli a zemřeli. Stejně tak jsme naprogramováni k tomu, abychom si v určitém časovém období osvojovali určitou část jazyka a zdokonalovali se v něm. (Průcha, 2011)

Pokud bychom tyto dvě teorie srovnali, behavioristický pohled chápe osvojování jazyka jako mechanický proces napodobování, při němž se vytváří řečové návyky posilované zpětnou vazbou z okolí. Oproti tomu nativistická teorie předkládá tvrzení, že se dítě rodí s konkrétním předpokladem k tomu si jazyk osvojit.

### **1.1.3 Sociálně-interakcionistický pohled na osvojování jazyka**

Sociálně-interakcionistický přístup vychází z myšlenek psychologů, kteří zdůrazňovali důležitost interakce mezi lidmi. Nabízí se zde určitý kompromis mezi výše uvedenými myšlenkovými směry. Na jedné straně je zapotřebí vrozená schopnost jazykům se učit, kterou je ale nezbytné podporovat. Vše, co se děti potřebují naučit obsahuje jazyk, jemuž jsou vystaveni. Vyvstává zde ale nutnost jazyk upravit tak, aby pro příjemce nepozbýval na srozumitelnosti. Dospělí upraví svou řeč komunikačním možnostem dítěte. Řeč bývá obvykle pomalejší, zřetelnější, má omezenou slovní zásobu a je pro ni typické opakování slovních spojení a vět. (Brewster et al., 2002)

Vztahem mezi myšlením a řečí během vývoje dítěte se zabýval Jean Piaget, jeden z hlavních představitelů tohoto pohledu. Podle něj dítě v raném věku mluví především samo se sebou, nevede dialogy a jeho řeč neplní komunikativní funkci. Myšlení a řeč jsou přibližně do věku šesti až sedmi let zaměřeny egocentricky a dítě vede tzv. „hlasitý monolog“, tudíž nevnímá svět z perspektivy druhého člověka. Charakteristickým rysem egocentrické promluvy se stává dominantní postavení zájmena já, kdy k sobě dítě mluví tak, jako by myslelo nahlas. Teprve po tomto období se komunikace stává sociálně zaměřenou. (Průcha, 2017)

S tvrzením Piageta nesouhlasil Lev Semjonovič Vygotskij, který tvrdil, že řeč od začátku plní sociální funkci. „Podle Vygotského nelze ztotožňovat egocentrickou řeč dítěte, respektive její pozdější variantu označovanou jako vnitřní řeč, s myšlením,

neboť v ontogenetickém vývoji mají myšlení a řeč odlišné kořeny.“ (Průcha, 2017: 20) Vygotského tvrzení potvrdila významná představitelka psycholingvistiky T. Slamová-Cazacová, která ve svém výzkumu zjistila, že má dětská řeč komunikativní funkci již od nejranějšího věku. Samomluvou se dětská řeč prokazuje pouze v případech, kdy jedinec vyrůstá v izolovaném prostředí bez sociálního styku. V pozdějším vývoji i sám Piaget uznal, „že podíl egocentrických dětských projevů na prostředí závisí.“ Uznal, že řeč a sociální prostředí jsou úzce propojené. (Průcha, 2017: 21)

Z uvedených poznatků plyne, že je první jazyk získáván bez usilovného snažení. Behavioristický, nativistický, ani sociálně-interakcionistický pohled na osvojování jazyka nedokázal v celé šíři postihnout, jak k osvojování mateřského jazyka dochází, přesto všechny významným způsobem přispěly k vysvětlení některých aspektů. Behavioristé vnímali jazyk jako výsledek naučeného lidského chování, které je systematicky upevňováno odměnami a tresty. S jejich pohledem nesouhlasili nativisté, kteří byli přesvědčení, že pouhá nápodoba jazykových struktur nestačí. Nativisté předpokládali existenci vnitřního vrozeného mechanismu, díky němuž dochází k propojování jazykového systému. Na pomezí těchto přístupů stojí sociálně-interakční přístupy osvojování jazyka, které zohledňují oba výše uvedené. Podle nich se bere ohled jak na vnitřní, tak na vnější faktory. Ačkoli se v uvedených přístupech o emocích přímo nepíše, vnímáme, že v osvojování jazyků a celkově ve výuce mají zásadní vliv. Souvislost s emocemi budeme intenzivněji sledovat u vysvětlování jazyků cizích.

## 1.2 Osvojování druhého jazyka

Předpokladem osvojení druhého jazyka je znalost jazyka prvního, jehož nabývání bylo vysvětleno v minulé kapitole. Studenti druhého jazyka musí pilně pracovat a vědomě jazyk studovat, aby uspěli. Ellis (1997) ale říká, že je možné si druhý jazyk osvojit téměř stejným způsobem, jako si osvojujeme jazyky první. Druhým jazykem se může označovat jakýkoli jazyk, který je nabýván po mateřském jazyce. K jeho osvojování dochází přirozeně, pakliže jedinec žije po určitou dobu v cizí zemi, anebo se tak stává prostřednictvím výuky ve školním prostředí. V následující části budou připomenuty myšlenky behavioristů, nativistů a interakcionistů, tentokrát na osvojování cizího jazyka. Dále bude pozornost věnována myšlenkám amerického jazykovědce a pedagoga Stephena Krashena.

Podle behavioristů učení funguje pouze jako utváření návyků posilovaných negativní či pozitivní zpětnou vazbou. Tento přístup ale opomíjí dění v mysli jedince. Studenti často neprodukují výstupy stejné jako slyšené vstupy, dopouštějí se chyb, formují vlastní struktury vět a podílí se na vytváření vlastních pravidel. Učení tedy není jen reakcí na vnější podněty, proto je tento pohled nedostatečný. Podstata behaviorismu již byla vysvětlena a bylo zjištěno, že jejich výklad nebyl dostačující v souvislosti s osvojováním jazyka prvního a nelze jej považovat za dostačující ani u jazyků cizích. Zjevné nedostatky behavioristického vysvětlení vedly badatele k hledání alternativy. Jednu z nich představuje nativistický pohled na osvojování cizích jazyků, který zdůrazňuje schopnost našeho mozku učit se jazyk. Učení se jazyku se proto neomezuje pouze na napodobování řečových modelů. Další alternativou je pohled interakcionistů, který uznává důležitost vstupního, ale i vnitřního zpracování jazyka. (Ellis, 1997)

Jedním z nejvýznamnějších vědců, kteří se osvojováním cizích jazyků zabývali, je americký jazykovědec a pedagog Stephen Krashen. Podle Krashena není osvojování jazyka totéž, co učení se cizímu jazyku. Jedná se o dva odlišné psychologické procesy, neboť učení probíhá vědomě, kdežto osvojování se děje podvědomě, automaticky a nevyhnutelně. Skutečné osvojování se vyvíjí pomalu, nejprve se rozvíjejí poslechové dovednosti a až poté dovednosti mluvní. Při osvojování je zapotřebí, aby byly studentům poskytovány srozumitelné vstupní informace a aby zažívali nízkou míru



úzkosti, protože jedině tak dochází ke skutečnému osvojování. Významnou spojitost s emocemi vnímáme především v hypotéze afektivního filtru, který blíže představím v následující kapitole. (Krashen, 2009)

### 1.2.1 Osvojování podle Stephena Krashena

Kapitola bude sumarizovat současné pojetí osvojování cizího jazyka z pohledu Stephena Krashena, který formuloval pět vzájemně souvisejících hypotéz. (Krashen, 2009)

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| 1. Hypotéza osvojování/učení      | (The Acquisition-Learning Distinction) |
| 2. Hypotéza přirozeného pořadí    | (The Natural Order Hypotheses)         |
| 3. Hypotéza monitoru              | (The Monitor Hypothesis)               |
| 4. Hypotéza srozumitelného vstupu | (The Comprehensible Input Hypothesis)  |
| 5. Hypotéza afektivního filtru    | (The Affective Filter Hypothesis)      |

#### *Hypotéza osvojování/učení*

Podstatou této hypotézy je rozdíl mezi učením a osvojováním. Vychází z toho, že dospělí mají dva odlišné a nezávislé pohledy na rozvíjení jazykových kompetencí u druhého jazyka. Osvojování jazyka vytváří proces podobný tomu, jak si děti osvojují svůj první jazyk. Lidé si většinou neuvědomují, jak k tomu dochází. Jazyk jsou schopni bez problémů používat, protože mají pro správnost cit, ačkoli teoreticky pravidla téměř neznají. Jazyk si osvojujeme, když jsme vystaveni srozumitelným ukázkám druhého jazyka. Je to v podstatě stejný způsob, kterým si osvojujeme jazyk první, kdy se vědomě nevěnujeme jazykové formě. Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha et al., 2013) k němu dochází samovolně od raného věku dítěte komunikací s vrstevníky, rodiči a jinými lidmi. Psycholingvistika navíc tvrdí, že k němu dochází vlivem vrozených mechanismů. Řízené osvojování cizích jazyků a rozvoj jazykových a komunikačních dovedností potom probíhá na školách.

Schopnost plynule jazyk ovládat se stává výsledkem jeho osvojení. Ve výuce je důležité poskytnout studentům dostatečné množství srozumitelných vstupů, jež podporují plynulost a přesnost. Pro výsledné pochopení promluvy je klíčové použití gest a mimiky, protože jazyk je získáván jen za předpokladu, že sdělením rozumíme.

Toto platí nejen pro děti, ale i pro dospělé. V souvislosti s tématem se nabízí otázka, jak pracovat s chybou, kterých se student dopustí. Důkazy z osvojování jazyka u dětí potvrzují, že oprava chyb při osvojování nevede k jejich odstranění. Důležitější než syntaktická správnost promluv je jejich myšlenka.

Druhým způsobem, jak lze rozvíjet jazykové kompetence, je učení se cizímu jazyku. Tento proces probíhá prostřednictvím vědomé pozornosti k formám a pravidlům. Termín učení je vědomá znalost druhého jazyka, povědomí o pravidlech a schopnost o nich mluvit. Někteří teoretici předpokládají, že děti si jazyk osvojují, zatímco dospělí se ho mohou pouze učit. Podle Krashenovy hypotézy si mohou jazyk osvojovat také dospělí.

#### *Hypotéza přirozeného pořadí*

Hypotéza přirozeného pořadí tvrdí, že se pravidla jazyka neučíme, ale osvojujeme si je v předvídatelném pořadí, a tím dochází k osvojování některých struktur dříve a jiných později.

#### *Hypotéza monitoru*

Tato teorie vysvětluje vztah mezi osvojováním a učením. Podle Krashena je osvojování základním iniciátorem výroků, zatímco naučený systém pravidel funguje jako monitor. Pokud jsou splněny tři podmínky – dostatek času, zaměření na formu, znalost pravidel – plní monitor editační, korekční a plánovací funkci.

- Čas: Aby bylo možné vědomě přemýšlet o pravidlech a efektivně je používat, musí mít jedinec na formulování výpovědí dostatek času. Je nutno zákonitosti důkladně promýšlet a předcházet tak chybám. Na druhé straně je nezbytné hlídat, aby nadměrná tendence dodržovat pravidla nevedla k hyperkorektnosti a nevěnování dostatečné pozornosti komunikačnímu partnerovi.
- Forma: Forma výpovědi nesmí být zastíněna tím, že se mluvčí zaměří pouze na téma promluvy. Aby mohl monitor dobře fungovat, je důležité o správnosti promluv přemýšlet a vnímat i jejich formu.
- Pravidlo: Ani nejlepší studenti neovládají všechna jazyková pravidla, protože jsou vzhledem k složité jazykové struktuře jazyků vystaveni jen malé části gramatiky.

Produkovat cizojazyčné promluvy je možné díky osvojování, ale správnost promluv závisí na učení, které zastává funkci monitoru. Krashen konstatuje, že pokud je tato hypotéza správná a hlavním procesem je osvojování, nikoli učení, měli by se pedagogové zaměřit především na procesy osvojování.

#### *Hypotéza srozumitelného vstupu*

Hypotéza srozumitelného vstupu se týká osvojování, nikoli vědomého učení. K osvojování dochází porozuměním jazyka, který obsahuje promluvu nebo text na takové úrovni, která mírně přesahuje aktuální jazykovou úroveň mluvčího. Schopnost porozumění plyne z kontextu a pochopení mimojazykových informací, jejichž výsledkem jsou osvojené struktury. Krashen tvrdí, že osvojování jazyka není složité, jen je důležité přijímat srozumitelný jazykový vstup. Dle jeho názoru není možné osvojování zastavit, stejně tak jako nelze zastavit například funkci orgánů.

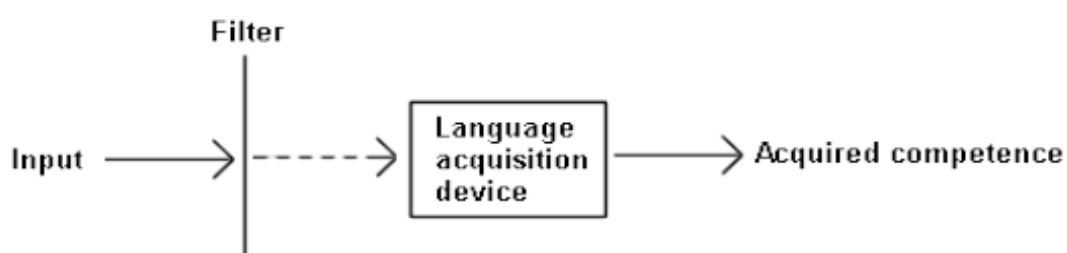
Důležitou součástí této hypotézy je myšlenka, že ačkoli si druhý jazyk osvojujeme přirozenou komunikací, je potřeba počkat, až se mluvní dovednost dostaví sama. Mluvčí nejprve cizí jazyk nasává a začíná ho sám produkovat až ve chvíli, kdy je „připraven“. Zpočátku žák prochází tzv. tichým obdobím, během něhož jazyk pouze přijímá. K produkci jazyka dochází poté, co žák získá potřebné sebevědomí.

Mladší studenti mají oproti starším značné výhody. Například mladší studenti mají obvykle dovoleno mlčet, dokud nejsou sami připraveni mluvit. Druhý jazyk si zároveň mohou osvojovat prostřednictvím her či písniček. Starší studenti jsou oproti tomu nuceni mluvit a nacvičovat si běžné denní situace jako je nakupování, návštěva lékaře, pracovní pohovor a další jiná témata. Malé děti jsou v neformálním prostředí vystaveny druhému jazyku mnoho hodin, oproti tomu ti, co se učí ve škole, stráví jen omezené množství času v kontaktu s dalším jazykem. Chyby, které děti udělají, jsou přehlíženy a jde především o významovou stránku. Je patrné, že podmínky studentů při osvojování jazyka jsou různé. (Lightbown, Spada, 2006)

Vzhledem k výše uvedeným myšlenkám lze konstatovat, že školní prostředí může být pro osvojování vhodné, protože se zde žák setkává přesně s takovým jazykovým vstupem, který je adekvátní jeho jazykové úrovni. Vnější prostředí může oproti tomu obsahovat nedostatek srozumitelných vstupů, které mohou být pro člověka matoucí a někdy i demotivující.

### *Hypotéza afektivního filtru*

Hypotéza afektivního filtru zachycuje vztah mezi osvojováním druhého jazyka a afektivními proměnnými, mezi něž patří motivace, sebevědomí a míra úzkosti. Krashen tvrdí, že studenti s vysokou motivací, dobrým sebevědomím a nízkou mírou úzkosti, lépe vybaveni k úspěchu v druhém jazyce. Pokud by došlo k opačnému případu – nízká motivace, nízké sebevědomí, vysoká úzkost – mohlo by dojít ke zvýšení afektivního filtru a vytvoření bloku bránícího proniknutí srozumitelnému vstupu. K osvojování by poté docházelo pomalu nebo vůbec.



(Krashen, 2009: 32)

Podmínkou pro úspěšné osvojování jazyka je tedy nízký afektivní filtr. Jedná se o určitou emoční bariéru, která zabraňuje vstupu srozumitelných informací. Negativní emoce, především strach či úzkost, mohou znemožňovat efektivní zpracování přijímaných jazykových vstupů. Pozitivní vnímání sebe sama nebo motivace naopak proces osvojování výrazně podporují. Ke snižování afektivního filtru pomáhá dobré třídní klima a citlivý přístup učitele k žákům.

Minimalizovat afektivní filtr je možné tím, že je úplným začátečníkům umožněno zažít tzv. tiché období. Jedná se o období, během něhož žáci jazyk vnímají, ale nemusí jej aktivně produkovat do chvíle, než získají potřebné sebevědomí. Jako podstatné se ukazuje poskytnutí dostatečného množství vizuálních materiálů pro snadnější porozumění. Dalším významným předpokladem pro efektivní osvojování se stává srozumitelný jazykový vstup učitele. Jako významný doprovodný prvek pro pochopení sdělení se projevuje neverbální komunikace, zvláště pak výrazná gesta, mimika, výrazy a další proměnné.

Dosavadní přehled teoretických východisek týkajících se osvojování cizího jazyka lze shrnout následovně. Podle Krashena se osvojováním druhého jazyka rozumí nevědomý proces rozvíjení cizojazyčných dovedností v přirozeném prostředí, který stimuluje a koriguje cizojazyčnou performanci. Učením se cizímu jazyku rozumíme vědomý proces napodobování cizojazyčných struktur probíhající ve specificky vytvořených podmínkách školního vyučování. (Lojová, 2005)

Osvojování je důležitější než učení. Je k tomu potřeba srozumitelný jazykový vstup, jehož úroveň musí být lehce nad úrovní žáka. Nezbytná je také nízká úroveň afektivního filtru, aby nedocházelo k zablokování srozumitelného vstupu, neboť srozumitelný vstup a úroveň afektivního filtru redukuje množství osvojených informací. Z pohledu jazykového rozvoje jsou důležité takové vstupy, které jsou nejen srozumitelné, ale také pestré. Emocionální stav žáka významným způsobem ovlivňuje žákovu vnímavost vůči novým informacím, proto je nezbytné, aby se studenti cítili ve vyučování dobře a bezpečně. Předpokládalo se, že mladší studenti jsou v osvojování druhého jazyka lepší než starší nabyvatelé, lze však namítnout, že věk sám o sobě není prediktorem druhého jazyka.

V tuto chvíli známe rozdíl mezi osvojováním a učením. Zjistili jsme, že k osvojování dochází nejen samovolně bez vědomého úsilí, ale také během výuky v rámci školního prostředí. K tomu, aby docházelo ke kvalitnímu vzdělávání, je potřeba znát mechanismy pro učení se jazykům a snažit se porozumět individuálním potřebám studenta. Psychologické zákonitosti jedince determinují jeho úspěšnost, motivují jej ke zlepšení a pomáhají vytvářet takové prostředí, v němž dochází k efektivní výuce. (Lojová, 2005) Žádná vyučovací jednotka se neobejde bez přítomnosti široké škály emocí, protože neodmyslitelně patří ke každému účastníkovi vzdělávání. Z toho důvodu emoce obecně představím a následně budu sledovat jejich působení ve vyučování.

## 2 Emoce

*„Každý ví, co je to emoce, dokud se ho nezeptáte na její definici. Pak se ukáže, že to neví nikdo.*

*B. Fehr a J. Russel*

V okamžiku, kdy život získává určitý význam a zážitky jasnou barvu, potkáváme se s emocemi. „Život bez emocí je sotva myslitelný. Žijeme pro ně tím, že zařizujeme okolnosti tak, že nám věnují slast a radost, a tím, že odstraňujeme situace, které vedou ke zklamání, starosti nebo utrpení.“ (LeDoux in Nakonečný, 2012: 13) V této kapitole bude nejprve vymezen pojem emoce, poté budou popsány jejich projevy a druhy. Dále bude pozornost zaměřena na roli pozitivních i negativních emocí ve vyučování. V neposlední řadě bude objasněna důležitost emocí ve výuce cizích jazyků z perspektivy začínajícího učitele.

### 2.1 Vymezení pojmu

Stanovit jednu komplexní definici pojmu emoce lze považovat za obtížné, protože neexistuje téměř žádná učebnice týkající se psychologie emocí, která by toto vymezení v jednotné a všeobecně uznávané míře nabízela. Jevy proto přiblížím z perspektiv několika vybraných odborníků. Z pohledu psychologie se emocemi rozumí individuální zážitky libosti a nelibosti doprovázené fyziologickými změnami. Jedná se o krátkodobé, intenzivní jevy zasazené do konkrétní situace, jež se u každého jedince projevují subjektivně a souvisí s určitou mírou adaptace na rychle se měnící životní podmínky. (Hartl, Hartlová, 2000)

Emoce jsou řazeny mezi afektivní jevy vysvětlované jako náhlé reakce na podněty z okolí. Afekty představují silné intenzivní výbuchy emocí, které mají významný vliv na chování člověka. *Psychologický slovník* (Hartl, Hartlová, 2000) afekty vymezuje jako silné, bouřlivé, krátké citové stavy, jako jsou hněv, zděšení, radost, nadšení a jiné. Afektivita je soubor emočních procesů projevujících se jak psychicky, tak fyzicky. Tyto emoční procesy vyvolávají silné city, vzrušení a emoce. Během afektu ztrácí člověk nad chováním kontrolu, což někdy vede k iracionálnímu jednání. Někteří znalci jsou přesvědčení, že je pojem afekt podřazený pojmu emoce. Podle nich se všemi afektivními jevy rozumí emoce a afekt představuje pouze jeden z druhů emocí.

(Šolcová Poláčková, 2018) Odlišný názor zastává například Stuchlíková (2002), která afekt vnímá jako synonymum k emocím a v některých případech i jako obecnější označení.

V životě lidí mají tyto fenomenální jevy významné postavení a je nezbytné pracovat s nimi i ve školním prostředí. Z pedagogického hlediska pozitivní či negativní emoce ovlivňují kognitivní procesy a učení, protože rozhodují o množství zapamatovaných informací. Člověk si pamatuje to, co je pro něj významné a vzrušující. Za určitých podmínek usnadňují zapamatování probíraného učiva, ale pokud míra negativních emocí převažuje, mohou vzdělávací proces značně komplikovat. (Nakonečný, 2012)

Stuchlíková (1998) vysvětluje emoce jako události radosti, smutku, zlosti, strachu, soucitu, zklamání, ulehčení, hrdosti, studu, viny, závisti a dalších jiných stavů. Všechny se vyznačují společnými znaky - jsou aktuální, jsou většinou zaměřené na objekt a liší se od sebe kvalitou a intenzitou. Obvykle se hovoří například o střední a mimořádné zlosti nebo o nízkém, středním a silném strachu. To je právě ta intenzita, o níž se Stuchlíková zmiňuje. Podle Nakonečného (2015) emoce představují komplexní vzorec tělesných a mentálních změn, mezi nimiž vystupují fyziologické vzrušení, city, kognitivní procesy a reakce v chování jako odpověď na situaci, která byla vnímána jako osobně důležitá. Je třeba zmínit, že signalizují klady a záporny tak, aby byl člověk schopen adaptovat se na každou společenskou situaci.

Prožitkovou část emocí tvoří cit, podmíněný pud projevující se v libosti či nelibosti. City na první místo staví subjektivní zážitek jako zdroj osobní zkušenosti a odráží skutečný vztah a postoj člověka ke světu. (Hartl, Hartlová, 2000) City obsahují různé formy cítění. Patří mezi ně city, jakožto obsahy prožívání (radost, smutek), nálady, které určují jedincovy reakce (úzkost, rozjařenost), afekty (zuřivost, děs), vášně, charakteristické výraznou závislostí na předmětu vášně (vášnivý vztah) a relativně proměnlivé citové vztahy (láska, nenávisť). (Nakonečný, 2015)

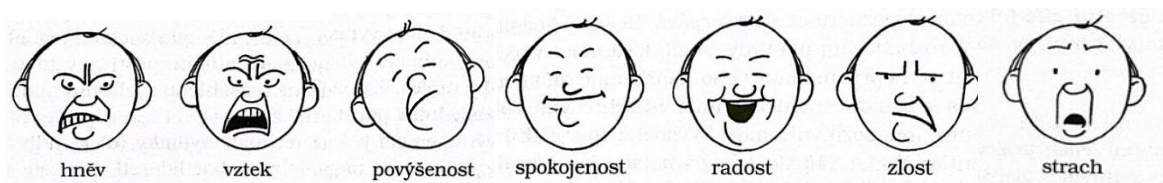
Emoce chrání člověka před nebezpečím a umožňují mu jednat rychle v situacích, kdy není čas přemýšlet. Okamžité reakce vycházejí z limbických pulzů, které jsou řízeny nevědomě. Neurofyziologický základ emocí zastupuje limbický systém, tj. část mozku zodpovídající za instinktivní reagování na okolí. „Hypotalamus potřebuješ k tomu, abys rozeznal, že tvář, kterou máš před sebou, patří tvé sestřenci.

Ale je to amygdala, co ti připomene, že ji nemáš rád.“ (LeDoux in Nakonečný, 2015: 380) Emoce nám pomáhají k tomu, abychom poznali, zda nás druzí přijímají či nikoli. Zároveň zesilují prožitky a zintenzivňují jejich hloubku. (Hasson, 2015)

Emoce jsou hnací silou motivující jedince k určitému jednání. Hrají klíčovou roli v našem chápání, vnímání, reagování na lidi a situace kolem nás. Jedná se o časté, každodenní fenomény jako radost z dobré známky ve škole či zlost na bezohledné řidiče na silnici. Úzce souvisí s tím, jak je pro jedince událost významná. Například smrt blízké osoby zasáhne člověka intenzivněji než smrt někoho, koho jsme téměř neznali. Emoce jsou v blízkém vztahu s chováním, které může být některými emocemi negativně ovlivněno. „Strach může při zkoušce omezit výkon a nepřestávající smutek a deprese mohou vést k sociální izolovanosti a v extrémních případech i k sebevraždě.“ (Stuchlíková, 1998: 6)

## 2.2 Projevy emocí

Emoce obohacují sociální interakce, projevují se individuálně a jsou velmi proměnlivé. K pochopení emocionálních stavů slouží klíčová mimoslovní sdělení, jejichž význam a smysl lze číst z neverbálních projevů. To, jaké emoce člověk prožívá, lze zjistit z chování, z hlasu, pohybů, výrazů obličeje a jiných fyzických projevů. (Křivohlavý, 1988) Na první pohled je možné spatřit šest univerzálních výrazů obličeje, které odkazují k těmto emocím: radost/šťěstí, smutek/zlost/hněv, znechucení/pohrdání, strach a překvapení. (Šolcová Poláčková, 2018) Zeddies (in Nakonečný, 2015: 376) ale uvádí odlišné schéma základního výrazu emocí. Toto schéma předkládá sedm základních výrazů. I zde vyvstává neshoda mezi odbornou veřejností. Celá škála emocí se zrcadlí ve tváři každého jedince. Do celkového výrazu se zapojují oči, čelo, ústa a obočí.



(Zeddies in Nakonečný, 2015: 376)



Emoce se projevují tělesnými změnami vyvolanými autonomním nervovým systémem. Mezi přímo pozorovatelné modifikace patří zrudnutí, zblednutí, zrychlené dýchání, třes ruky nebo celého těla, „husí kůže“, rozšiřování zornic. Některé emoce se vyznačují nápadnou expresivitou a impulzivním jednáním, mezi ně se řadí například hrůza, zděšení, vztek či rozjařenost. (Nakonečný, 2015) Nedokončené věty, zakoktání, opakování, přeřeknutí, často upozorňují na strach a úzkost, ale emocionální stav je také možné číst i z řeči. Další indikátor emocí zastupuje zrak. Pokud člověk odvrací oči od osoby, která jej kritizuje, jedná se o ukazatel vnitřní tísně, napětí, strachu a úzkosti. Naopak zvýšený oční kontakt je projevem pozitivního naladění stejně tak, jako zvětšené zornice. (Křivohlavý, 1988) K pozitivním a negativním emocím se ještě vrátím později.

Stuchlíková (2002) zmiňuje názorový nesoulad vědců nad otázkou, zda se objevuje první prožitek emoce nebo fyziologické vzrušení. Na jedné straně se tvrdí, že to, jak člověk situaci vnímá, spouští emoce, jež jsou hlavním zdrojem motivace k určitému jednání. Na straně druhé toto tvrzení odborníci popírají. Uvedme příklad, jenž nám situaci objasní. Řídíme auto a naskytne se nebezpečná situace. V tu chvíli zareagujeme intuitivně, přidáme plyn, zadupneme brzdu. Teprve následně si začneme uvědomovat skutečná rizika právě uplynulé situace a dochází nám, co všechno se mohlo stát. Začneme se třást, cítíme nevolnost, prožíváme úzkost, jsme bledí. Právě prožitá situace tedy vyvolala určité emoce. Další příklad uvádí Křivohlavý (1988) – jsem smutný, a proto pláču, ale na druhé straně lze říci, že pláču, a to mě vede k tomu, že jsem smutný.

### **2.3 Druhy emocí**

Ačkoli existuje celá řada emocí, jejich kategorizace není vůbec snadná. Jednotný názor v tomto ohledu neexistuje. Možné kategorizace nabízí publikace *Emoční inteligence* (Hasson, 2015: 61), z níž budu nyní čerpat. Někteří odborníci zastávají myšlenku, že známe pouze dvě základní emoce, štěstí a strach, od nichž odvozujeme všechny ostatní. Štěstí zastupuje pozitivní a strach negativní emoce. Na příklad u emocí typu vina a smutek stojí v jejich jádru strach. Důvěra, soucit či spokojenost jsou odvozeny od štěstí.

Jiní nabízejí variantu dělení z hlediska chtění a nechtění, protože se údajně dělí podle toho, co člověk chce či nechce.

→ Emoce chtění: naděje, očekávání, touha, závist, chamtivost.

→ Emoce nechtění: strach, úzkost, stud, znechucení.

→ Emoce vlastnění: štěstí, pýcha, vina, žárlivost.

→ Emoce nevlastnění: smutek, úzkost, hněv.

Další kategorizace ukazuje vztahy mezi emocemi. V tomto dělení se uvádí šest primárních emocí, mezi něž náleží láska, radost, překvapení, hněv, smutek a strach. U každé z těchto kategorií jsou uvedeny sekundární emoce, jež tvoří podkategorii k základní. Například ke strachu jakožto primární emoci se řadí sekundární emoce hrůza a nervozita. Terciální emoce jsou v podstatě projevy, tedy to, co vidíme na povrchu. Hrůza se projevuje šokem, vyděšením, hysterií, zděšením. Nervozita pak úzkostí, napětím, znepokojením, tísní. Je patrné, že mezi všemi uvedenými existuje určitý vztah a že se navzájem ovlivňují. Další dělení lze dohledat v uvedené publikaci.

Emoce lze také dělit na pozitivní a negativní. Jedná se o zjednodušené rozdělení, protože emoce se ve své povaze ukazují jako velmi komplexní a mnohvrstevnaté, přesto pro potřeby této práce bude toto dělení dostačující. Nyní tyto skupiny krátce charakterizují a poté vysvětlím jejich působení ve vyučování.

Pozitivní myšlení rozšiřuje repertoár jednání člověka a otevírá mysl novým podnětům, jež kreativně zpracovává. Řadí se mezi ně například radost, štěstí nebo nadšení. Je známo, že zlepšují fyzickou i psychickou zdatnost a mají dobrý vliv na osobní pohodu. Informují nás o tom, co je pro člověka příjemné tělesně, ale také o tom, co mu přináší v rámci psychické, emocionální a duchovní rovině. „Množství pozitivních emocí, které prožíváme, určuje úroveň naší spokojenosti se životem.“ (Slezáčková, 2012: 38) Na pozitivní emoce se také nahlíží z hlediska prospěšnosti pro přežití, poněvadž napomáhají zajistit a udržet existenci lidí tím, že se podílí na vytváření fyzických a psychických vztahů. Tyto zdroje zdůrazňují svůj význam také tehdy, kdy kladné emoce mizí. Pozitivní emoce mají kladný dopad na vyrovnanost, zdraví a psychiku každého z nás.

I přes veškeré výhody pozitivních emocí bývají středem zájmu emoce negativní, jelikož jich je více a způsobují problémy, které je potřeba řešit. Patří mezi ně nenávisť, hněv, smutek, zármutek, znechucení a jiné. Jedná se o jevy, které jsou přirozenou

součástí psychologických a fyziologických změn. V případě ohrožení tyto složky nabádají člověka k určité činnosti. Negativním emocím údajně vděčíme za to, že jsme naživu, protože naše předky strach motivoval k útěku před nebezpečím, hněv dodal sílu k boji a odpor bránil před zkaženou potravou. Z toho důvodu negativní emoce chránily člověka v případě ohrožení. Negativní emoce ale také narušují pocit spokojenosti a mnohdy komplikují život. (Slezáčková, 2012)

## **2.4 Emoce ve vyučování**

Emoce jsou už od počátku života velmi těsně provázány s poznáváním a celkově s kognitivními procesy. Významnou prioritu při kognitivním zpracování hrají podněty vztahující se k aktuálním zájmům. Aby mohlo být učení ve školách efektivní, je důležité brát na emoce zřetel a uvědomovat si jejich vliv. (Stuchlíková, 2002) Existence pozitivních a negativních emocí byla diskutována již v předchozí kapitole. Nyní si přiblížíme, jakým způsobem ovlivňují výuku.

### **2.4.1 Vliv pozitivních emocí**

Emoce ovlivňují nejen psychický, ale i fyzický stav jedince a mají důležitý podíl na tom, jak si žák učivo osvojuje. Během vyučování jsou získávány vědomosti a dovednosti a jsou vytvářeny určité postoje. Na vyučování se společně podílejí učitel, žák, učivo, ale také prostředí školy. Je nutné brát v potaz to, co se děje v průběhu vyučovací hodiny každý den. Učitel během vyučování záměrně a cíleně působí na žáky tak, aby u nich docházelo k učení. (Průcha et al., 2013)

Základním předpokladem školního úspěchu se stává nástup do školy, a to ve chvíli, kdy dítě dosáhlo školní zralosti. Pokud je dítě dostatečně intelektově, osobnostně a sociálně zralé, dokáže lépe plnit školní požadavky. V opačném případě se u něj může objevovat úzkost. Při nástupu do první třídy se u dítěte může vyskytnout separační úzkostná porucha. Škola se pro něj stává cizím prostředím, v němž se ocitlo bez rodičů. Dítě pak může odmítat chodit do školy, prožívá úzkost, vztek nebo vykazuje další psychosomatické projevy. Nepřiměřená zátěž na jedince je charakteristická zlobením, ale také straněním se dětského kolektivu. U školních dětí se rovněž může objevit obsedantně-kompulzivní poruchy, projevující se obavami ze špíny, nadměrnou snahou něco kontrolovat, potřebou přesnosti či symetrie. Zvýšenou úzkostlivostí

mohou trpět také děti se specificky vývojovými poruchami učení jako např. dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie. Aby se žák cítil ve třídě dobře, je důležitý i přístup samotného učitele a povaha třídního kolektivu. (Vymětal, 2004)

O pozitivních emocích není napsáno tolik jako o těch negativních. Přesto je potřeba si uvědomit, že pozitivní emoce pomáhají učení, rozšiřují rozsah činností a nabízejí více možností pro to, jak se v situacích chovat. Významné postavení mají i v sociální interakci, protože pomáhají budovat přátelství a utvářet pevné rodinné vazby. Byla provedena studie, při níž byli žáci požádáni, aby před vyplněním testu mysleli na nějaký šťastný životní moment. Zjistilo se, že zamyšlení nad radostným okamžikem vedlo k dosažení lepších výsledků. Pozitivní afekt rozšiřuje rozsah pozornosti, zvyšuje kreativitu a umožňuje hledat souvislosti mezi různými emocemi. (Stuchlíková, 2002) Hasson (2015) navíc uvádí, že pokud člověk cítí pozitivní emoce, přichází s inovativními nápady, zkouší moderní věci a učí se novým dovednostem. Mezi nejobecnější pozitivní emoce se řadí štěstí a radost. Štěstí je většinou vnímáno jako dlouhodobější záležitost oproti radosti, která je situačně zakotvená.

Jak už bylo zmíněno, žáci se potřebují ve škole cítit bezpečně a prožívat pozitivní emoce. Předpokladem se stává dobré klima. Klima je dlouhodobý jev typický pro danou třídu, tvořený učiteli a žáky. Do klimatu třídy se promítají sociální vztahy ve třídě i fyzikální faktory jako např. osvětlení, vybavení či velikost třídy. Skutečné vztahy mezi učiteli a žáky a žáky mezi sebou navzájem vyskytující se po delší časové období se označují jako aktuální klima. Ne vždy je aktuální klima snem každého účastníka, proto existuje pojem preferované klima, neboli takové, které by si zúčastnění přáli mít. Klima třídy se projevuje v proměnlivější a krátkodobější sociální atmosféře vyznačující se tím, jak spolu účastníci vycházejí, do jaké míry spolupracují a jakým způsobem jsou schopni reagovat na zátěž. (Průcha et al., 2013)

Pro udržení dobrého klimatu ve třídě se jako klíčové jeví zavedení určitých pravidel platných pro každého člena skupiny. Tato pravidla představují bezpečí pro každého v rámci třídy. Je důležité, aby pravidla vznikala za účasti žáků a aby byla správně formulovaná. Učitel by si měl pravidelně všimnout, zda jsou dodržována, odměňovat pozitivní zpětnou vazbou žáky ve chvíli, kdy respektovali některé z pravidel. K udržení pravidel také napomáhá jejich pravidelné konzultování. (Hrouzek et al., 2012)

Emoční podněty úzce souvisí i se sociálními vztahy a s mírou uznání ve skupině. Při častém neúspěchu může žák pociťovat strach, úzkost, stud, vztek či jiné nepříjemné pocity. Strach se objevuje ve chvíli, kdy žák považuje nějakou situaci ze školního prostředí za nebezpečnou nebo ohrožující. Jedná se o nepříjemný prožitek, který se váže k určité situaci nebo k objektu a vyvolává u člověka obavy. Má obrannou a signální funkci, reaguje na poznané nebezpečí a vyvolává vnitřní rozrušení. (Dařílek, Kusák, 1998)

Na to, jaké emoce žák cítí, má významný vliv vztah mezi učitelem a žákem a učitelovo pojetí výuky. Každý učitel má svůj vlastní a jedinečný vyučovací styl, který vychází z jeho předpokladů k vykonávání pedagogické činnosti. Velký dopad na jeho podobu má působení vnitřních a vnějších faktorů. (Průcha et al., 2013) Zásadní úlohu hraje i celkové klima školy odrážející kvalitu vztahů na celé škole. Do této kategorie spadají nejen učitelé a žáci, ale také ostatní zaměstnanci školy. (Hartl, Hartlová, 2000)

Další důležitou proměnnou ovlivňující žákovy emoce ve vyučovacím procesu představuje hodnocení. Hodnocení napomáhá ke zjištění úrovně dovedností a vědomostí ve vztahu k naplánovanému cíli. Pro efektivní učení je potřeba adekvátní, promyšlená a průběžná zpětná vazba s cílem optimálně rozvíjet osobnost žáka. Zkoušení a známkování lze považovat pouze za jedny z vícero způsobů hodnocení, protože hodnocením může být i úsměv či další neverbální projev nebo verbální komentář ke třídě. Je důležité hodnotit spravedlivě, jelikož je s hodnocením spojen emocionální aspekt. (Dařílek, Kusák, 1998)

Podle Vališové a Kasíkové (2007) má hodnocení informativní funkci. Podává zprávu o tom, zda byl splněn stanovený cíl a jakého výsledku žák dosáhl. Na druhé straně má také funkci formativní, protože určitým způsobem stimuluje a rozvíjí osobnost žáka. Hodnocení lze rozdělit na průběžné a závěrečné. Prostřednictvím hodnocení se učitel může také dozvědět, jaký učební styl žák preferuje, případně co stojí za případným žakovým neúspěchem.

Školní hodnocení podněcuje žáky k práci, ale čím negativější hodnocení získávají, tím nižší míru pohody žák během vyučování pociťuje. Účinky školního hodnocení vždy závisí na celkové odolnosti jedince. Svou roli sehrávají zdravotní stav, citlivost či temperament aj. Z uvedených důvodů vyplývá, že by učitel měl s hodnocením zacházet velmi opatrně. Kritika by vždy měla směřovat ke spolupráci.

„To zatím není dobré řešení, zkus to jinak, asi takhle, a když to nepůjde, pomohu ti.“  
(Dreikurová in Slavík, 1999: 143)

Cílem by mělo být naučit se rozumně hodnotit sám sebe a své okolí. „Člověk, který nedokáže správně odhadnout a posoudit své vlastní možnosti, je obvykle zklamán ve svých očekáváních, a proto ztrácí sebedůvěru i sebeúctu, stává se úzkostlivým a zbytečně bojácným, nebo naopak agresivním.“(Slavík, 1999: 143) Pokud žák opakovaně prožívá pocit neúspěchu, může se dostavit stav zvaný naučená bezmocnost, jeho podstatou je tendence vnímat neúspěch jako nezávislý na nás samých. Tento stav může vést k celkové rezignaci nebo alespoň ke snížení důvěry v dosažení stanoveného cíle. (Slavík, 1999)

Aby člověk dokázal lépe zvládnout nástrahy života, je potřeba mít vysokou emoční inteligenci. Jedná se o schopnost rozpoznat a pochopit nejen vlastní emoce a pocity, ale také emoce a pocity druhých lidí. Sledováním neverbálních projevů jedince, fyzických stavů a činů dochází k rozpoznání emocí. Emočně inteligentní je ten, kdo je schopen emoce popsat a pojmenovat. Každý člověk by se měl časem naučit ovládat své emoce a projevoval je adekvátně k vzniklé situaci. (Hasson, 2015)

#### **2.4.2 Vliv negativních emocí**

Negativní emoce zaujímají zvláštní postavení, protože na jedné straně škodí, ale překvapivě mohou také učení posilovat a usnadňovat zapamatování nových informací. Biologicky jsme nastaveni tak, abychom se v situacích, kdy nám hrozí nebezpečí, učili velmi rychle a právě tehdy pro nás mohou být negativní emoce užitečné. Pokud však člověk při nabývání nových poznatků pociťuje negativní emoce příliš často, informace nejsou správně zakotvené a často dochází k jejich zapomínání. Mezi negativní emoce se řadí například úzkost, strach, smutek, nenávisť, hněv, zármutek. (Stuchlíková, 2002)

Hlavním rysem dětské psychiky pro školní věk do puberty je úsilí a snaha dosahovat uznání. Je to také období soutěžení a srovnávání mezi sebou a při opakovaném zažívání negativních zkušeností mohou vzniknout pocity méněcennosti. Některé děti na sebe kladou vysoké nároky a jejich rodiče je vedou k nadměrným výkonům. Takové děti jsou často ohroženy strachem a úzkostí, poněvadž se těžko přizpůsobují změnám, chybí jim kamarádské vazby a jsou závislé na autoritě. (Vymětal, 2004)

## *Strach a úzkost*

Je důležité vnímat emoce komplexně. Učitel volí ve výuce takové aktivity, při nichž se žák cítí dobře. Tím vznikají pozitivní emoce, které pomáhají k bezproblémovému osvojování učiva. Pokud žák cítí emoce nepříjemné jako například strach či úzkost, nabývání vědomostí se zpomaluje. Strach a úzkost vznikají na základě individuální zkušenosti se světem a projevují se psychicky, tělesně, ale i chováním. Vznikají také v případě, kdy člověk nemá uspokojeny základní biologické potřeby. Při dlouhodobém pocítování negativních emocí se může objevit protispolečenské chování jako reakce na ohrožující situaci. (Vymětal, 2004)

Se strachem souvisí úzkost odlišující se od strachu tím, že si jedinec neuvědomuje situaci či objekt, který daný pocit vyvolává. Jde o reakci na očekávané nebezpečí, přičemž toto očekávání bývá mnohdy horší než událost sama. Úzkost je následkem určitých dějů a zároveň i příčinou dějů, které se budou dít. Člověk trpící úzkostí má nízké sebevědomí, vzdává se předčasně a na svět pohlíží negativně. Přesvědčení o vlastní „neschopnosti“ vede k ještě větší úzkosti a vzniká začarovaná spirála. (Vymětal, 2004)

Strach je doprovázen fyzickými projevy, jako jsou zrychlená činnost srdce, nepříjemné sucho v ústech, husí kůže na těle či zvyšující se svalové napětí. Strach může být reálný například při diktátu, na který není dítě dostatečně připraveno. Existuje také strach nereálný objevující se v případech, kdy se žák na výkon dokonale nachystá, ale nedůvěřuje vlastním schopnostem a ve zkoušce selže. (Vymětal, 2004)

Úzkost se projevuje podobně jako strach. Mimika úzkostného a vystrašeného člověka je strnulá, obličej je bledý, vyděšený, pohyby jsou nekoordinované. Člověk má pocity na zvracení, má žaludeční nevolnosti ústící v průjem, často se mu chce močit nebo zvracet. Jedinci se rozšiřují zorničky, zrychluje se dýchání, zvyšuje se srdeční tep a krevní tlak, jedinec se více potí. Schopnost zapamatovat si informace se snižuje společně se schopností psychické koncentrace. Celkově dochází k poklesu pracovního výkonu. (Hartl, Hartlová, 2000) Jedinci velmi obtížně rozčleňují svůj učební plán, dělá jim problém rozeznat důležité věci od nedůležitých a trpí neustálým strachem, že se nenaučí vše potřebné na očekávanou zkoušku. Úzkost má vliv i na paměť a myšlení. Často se u jedinců vyskytuje nepřátelství až agresivita vůči učiteli či vyučovanému

předmětu. Na otázky učitele odpovídají rychle a mnohdy špatně, což také podryvá jejich sebevědomí. Výsledky testů často neodpovídají vynaložené námaze, protože jim úzkostný afekt brání ve správné odpovědi. Tito žáci rádi pracují pod dohledem učitele, jelikož jim samostatné vzdělávání činí potíže. (Dařílek, Kusák, 1998)

Úzkostné žáky poznáme tak, že v řeči zadržávají, přeřikávají se a těžko hledají logické souvislosti. Existují rady, jak by měli učitelé k úzkostným žákům přistupovat. Učitel by měl opatrně zadávat soutěžní aktivity, protože případný neúspěch může u citlivějších žáků vyvolat úzkostný stav. Je potřeba vyhýbat se situacím, kdy tito žáci vystupují před velkou skupinou. Učitel musí dbát na správné zadávání instrukcí a jejich porozumění. Ve škole by měl žák prožívat především pozitivní emoce, které vedou k tomu, že žák chodí do školy rád a respektuje svého učitele. Zdravé sebevědomí žák získává díky časté chvále, povzbuzování a podpoře učitele. Pro efektivní průběh vyučování je dobré udržovat klidné klima a příjemnou atmosféru. (Dařílek, Kusák, 1998)

### *Práce s chybou*

Emocionální a motivační blok při učení může být způsoben přehnaným strachem z chyb. Chyby přirozeně patří ke každému z nás a učení se bez nich neobejde. Řčení „chybami se člověk učí“ ale ne vždy ve školním prostředí funguje. Mnoho dětí se bojí dopustit se chyby, chyba u nich vyvolává úzkostné stavy, protože se za ně trestá, dávají se špatné známky a rodiče a učitelé na ně často nahlíží jako na nežádoucí jev. Na druhou stranu by chyba neměla být vnímána pouze negativně, protože ji lze vnímat jako nástroj ke zlepšení. (Slavík, 1999)

Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha et al., 2013) jsou chyby určité výkony, které se odchyľují od očekávaného cíle a nejsou správné. Mezi takové výkony může patřit chybná odpověď, chybně zkonstruovaný výrobek, špatné řešení úloh a jiné. Pokud se chyba najde a napraví včas, nemusí ohrozit žákovo učení. Chyby se třídí podle mnoha hledisek, například na smysluplné a nesmysluplné, pravidelné a nahodilé nebo běžné a neobvyklé.

Na chybu lze pohlížet dvojím způsobem. Buď chyba představuje běžnou součást lidského života a může být nástrojem pro zlepšení se, nebo je vnímána jako nežádoucí



jev, který odráží žákovu nepřipravenost. Aby mohla být chyba pro žáka přínosná, musí podle Kuliče (1971) splňovat určité podmínky. Chyba musí být odhalena, musí být určeno, kde se vyskytuje, následně musí být vysvětlena a poté opravena.

Existují různé korekční postupy, jak se s chybou dá pracovat, aby se z ní žák poučil a nebral ji jako zdroj negativních emocí. Žák se může pokusit zadanou úlohu znovu vyřešit. Pokud na výsledek nepřijde sám, je možné přeformulovat zadání. Učitel může žákovi poradit dílčí informaci, která může pomoci k nalezení správného řešení. Tím se zvyšuje radost z právě konané úlohy. S chybou může pracovat i celá třída, poněvadž během diskuse mohou být společně nalezeny postupy, jak ji opravit. Postupy jsou různé, ale hlavní myšlenkou je, aby si žák opravil chybu sám nebo s dopomocí učitele. Častou chybou bývá, že učitel provede korekci sám a s chybou vůbec nepracuje. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

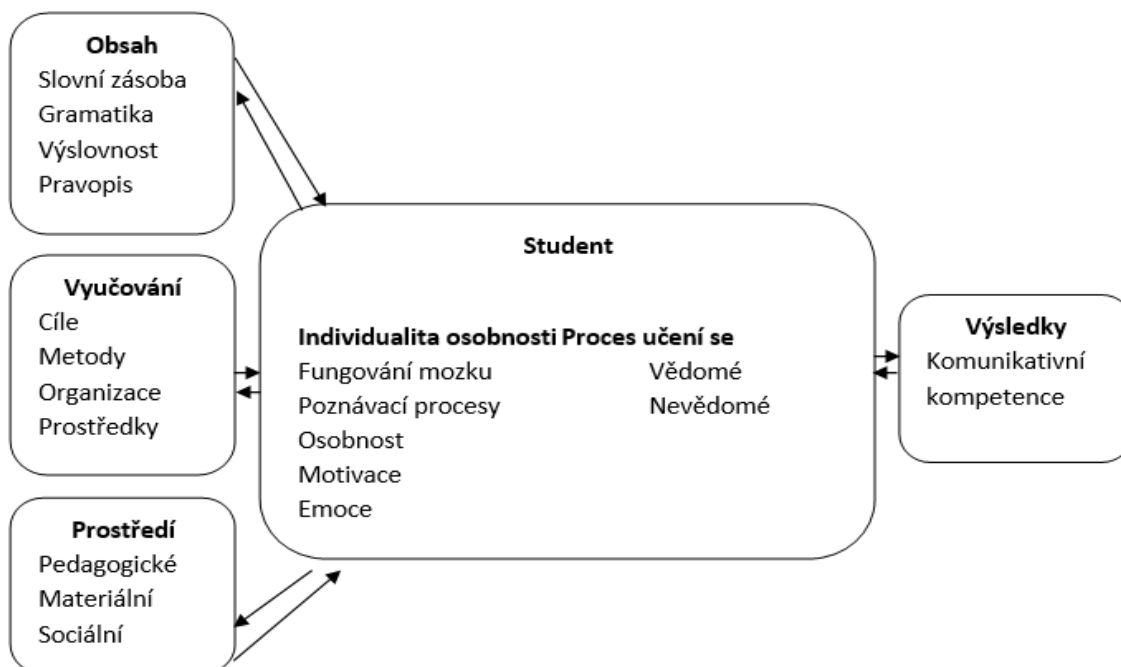
Pokud se žák dopustí chyby, učitel by měl pátrat po její příčině a brát ji jako prostředek k učení. Pouhá oprava žákovi nepomůže a příště bude znovu chybovat. Je potřeba jev vysvětlit, zdůvodnit, proč k chybě došlo a důsledně ji opravit. Není žádoucí za chybu kárat. Zároveň je důležité, aby se žák nebál chybovat a vnímal to jako podnět, díky kterému je možné se zlepšit. Tím se zvýší míra pozitivních emocí. (Slavík, 1999)

V této podkapitole jsem obecně charakterizovala pojem emoce a přiblížila jejich projevy a druhy. Emoce hrají důležitou roli ve vyučování a učitel by se měl snažit vzbuzovat u žáků především pozitivní emoce a snažit se vyhnout strachu a úzkostem, protože komplikují vzdělávací proces. K tomu napomáhá udržovat dobré klima ve třídě, hodnotit spravedlivě a pracovat s chybou jako s nástrojem pro zlepšení. V následující podkapitole se budu věnovat důležitosti emocí ve výuce cizích jazyků.

## 2.5 Emoce ve vyučování cizích jazyků

Učení se cizím jazykům zajišťuje složitý proces podmíněný mnoha faktory. Zásadní vliv na kvalitu osvojených poznatků mají učitel, metody výuky a především emoce, které jedinec během vyučování prožívá. Díky nim jsou informace tříděny jako zajímavé či nezajímavé a celkově modelují postoj k probírané látce. Učitel by si měl klást otázky týkající se očekávání žáků, jaké mají zájmy, potřeby, co během výuky prožívají, co je trápí nebo z čeho se radují. Uvědomění těchto proměnných je důležité k efektivnímu vedení vyučovací hodiny. (Lojová, 2005)

Jak správně vést výuku, aby splňovala svůj účel, je náročné. Lojová (2005) upozorňuje, že se při hledání odpovědí týkajících se metodiky musíme zaměřit na žáka samotného, protože se výběr cílů, obsahu, forem, metod odvíjí od charakteristiky konkrétního jedince. Jednoznačně tuto myšlenku vyjádřil Stevik (in Lojová, 2005), který zmínil, že úspěch při učení se cizímu jazyku záleží méně na materiálu a technikách, ale více na tom, co se děje uvnitř každého člověka a mezi žáky ve třídě. Lojová (2005: 31) dodává: „Vše, čeho se ve vyučování dosáhne, v konečném důsledku závisí na tom, co se děje v psychice učícího se jedince.“



Model vyučování cizího jazyka ukazuje zaměření na studenta, od něhož se odvíjí výběr cílů, obsahu, metod, forem aj. ve vyučování. (Lojová, 2005: 30)

Součástí vnitřního světa studentů tvoří jejich osobní zážitky a vlastní problémy, které výrazně ovlivňují množství zapamatovaných informací a mají výraznější vliv, než si učitelé uvědomují. Každý si z vyučovací hodiny odnese jiné poznatky, poněvadž si formuje své asociace, postoje, vztahy v závislosti na individuálních potřebách, zájmech a motivaci. Jiné si zapamatuje student, který je do cizích jazyků zainteresován a přistupuje k nim s radostí. Jiné ten, kdo celý proces vnímá jako nutnou povinnost. Pozorovat žákově vnější chování při hodině není tak obtížné, obtížnější je zjistit, co se skrývá uvnitř. Významný vliv na osvojované vědomosti má motivace, která člověka pohání k cíli. (Lojová, 2005) Ať už jde o motivaci vnitřní nebo vnější, pokud člověku chybí, většinou jen zřídka dosahuje dobrých výsledků. I sebeschopnější člověk může selhávat, pokud není dostatečně motivovaný. (Horký, 2015) To viditelné je špička ledovce, ale mnohem podstatnější je skrytá část pod hladinou.

I přes to, že se zdá respektování individuálních zvláštností žáků s ohledem na přeplněné třídy, nevyhovující vyučovací podmínky a jiné proměnné nereálné, mohou učitelé zohledňovat osobité potřeby žáků různými způsoby. Jednou z možností je například respektování věkových a skupinových potřeb žáků stejné třídy. Pokud učitel rozklíčuje jejich zájmy, postoje, potřeby a je schopen s tím pracovat, vyučování bude efektivnější. Neméně důležitá je učitelova reakce na zpětnou vazbu, již žáci verbálně či neverbálně poskytují. Učitel by měl mít na paměti různorodost žáků. Každý z žáků preferuje jiný způsob získávání informací např. vizuální, auditivní, kinestetický atd. Učitel proto musí toto zohlednit v dostatečném množství úloh a materiálů tak, aby si každý ve třídě mohl vytvořit vlastní jazykový systém. Je evidentní, že individuální zvláštnosti žáků hrají ve výuce klíčovou roli a jsou ovlivněny mnoha faktory. Lojová (2005) rozlišuje tři skupiny.

1. Zaprvé jde o dané charakteristiky jedinců, které souvisí s fungováním mozku, percepcí, pamětí a dalšími kognitivními činiteli. Jejich fungování změnit nelze, ale je možné podle nich vytvořit vhodné podmínky pro výuku.
2. Zadruhé jde o částečně dané propozice, které jsou determinované činiteli z vnějšího prostředí. Jedná se například o odlišnost osobností, jazykové vlohy, styly učení, osobnostní vlastnosti.

3. Třetí skupinou jsou relativně flexibilní proměnné, jež podléhají vlivu okolí. V tomto případě může učitel svým stylem výuky výrazně ovlivnit efektivitu učení. Patří sem všechny afektivní činitele, citové bariéry, postoje, potřeby, motivace, strategie učení, osobnostní vlastnosti, ale především emoce.

Aby mohlo docházet ke skutečnému učení, musí ve výuce převládat pozitivní emoce. Učební proces musí doprovázet příjemné zážitky, poté se zvyšuje motivace a chuť učit se. Emoce existují v souladu se subjektivitou každého žáka. Je potřeba během výuky volit taková témata, pomůcky a typy cvičení, které se dotýkají osobních zkušeností každého jedince. Za účelem podpoření emocionálního aspektu je žádoucí využívat během výuky dostatek obrazového materiálu, mimiku, hudbu a jiné. Díky tomu dochází k učení pomocí všech smyslů a mohou být osloveny různé studijní typy. (Janíková, 2005)

Efektivní výuka se neobejde bez odpovídajících jazykových aktivit, vhodně zvolených výukových metod a příznivé atmosféry ve třídě. Čím pozitivnější emoce člověk pociťuje, tím více informací si zapamatuje. Díky nim se rozvíjí tvořivost a fantazie. Důležitý je přístup učitele, respekt názorů každého žáka, vytvoření příznivého klimatu ve třídě a možnost vyjádřit vlastní názor. Je nezbytné používat takové učební pomůcky, které se opírají o žákovu zkušenost, například hudba, literární texty či zajímavý obrazový materiál. (Janíková, 2005)

Pro dosahování pozitivních výsledků ve vyučování sehrává klíčovou roli učitel. Učitel by měl být schopen dobře organizovat třídu a kvalitně vykonávat roli třídního manažera. Pozitivní prostředí je zásadní pro to, aby se žáci cítili bezpečně a nebáli se chybovat. Vyučující by měl umět reagovat na rychle se měnící podmínky ve třídě, chování žáků a podle okolností pohotově měnit výukové strategie. Schopnost plánování aktivit je důležitá, ale efektivní učitel by měl mít také dávku spontánnosti. Cílem by vždy mělo být udržet studenty aktivně zapojené do činnosti a motivovat je k učení. (Marashi, Assgar, 2019)

Proces osvojování jazyka doprovází jak pozitivní emoce, tak zároveň emoce negativní. Jedná se o subjektivní pocity napětí a nervozity spojené s automatickým vzrušením nervového systému. Je potřeba si uvědomit, že se strach či úzkost se může objevovat pouze v souvislosti s cizím jazykem, protože jedinec vnímá cizí jazyky

negativně. Úzkost má na osvojování velmi nepříznivý vliv, jelikož znemožňuje přístup jazykového vstupu, a tím pozastaví proces osvojování. Učitel musí vždy rozpoznat, proč se žák ve vyučování necítí dobře, proč nespolupracuje a měl by dbát na včasné odhalení úzkosti. (Marashi, Assgar, 2019)

Existují různé vnitřní a vnější příčiny vzniku úzkosti během cizojazyčné výuky. Možným vysvětlením je obava z komunikace v cizím jazyce, protože nemá mluvčí cílový jazyk dostatečně osvojený a bojí se ho použít. Další příčinou může být strach ze zkoušení a testů, z negativního hodnocení, z osobnosti učitele, neznámého kulturního prostředí. (Marashi, Assgar, 2019) Studenti také cítí strach kvůli tomu, co jejich výkonu řeknou jejich vrstevníci, ovládá je strach, že budou před nimi vypadat směšně. Mnoho studentů také vnímá negativně pamětné odříkávání textů, poněvadž je stresuje obava z toho, že některá slova zapomenou. Odborníci se shodují, že úzkost je komplexní a mnohostranný fenomén, který proces učení oslabuje. (Hashemi, 2011)

Mnoho jedinců pociťuje úzkostné stavy v přísném a formálním prostředí, které vytváří učitel. Čím přátelštější prostředí, tím je míra úzkosti menší. K tomu, aby se žáci ve výuce cítili bezpečně, napomáhají určité vzorce chování, které se opakují každou hodinu. V konkrétní třídě se proto může stát zvyklostí pozdrav ve stoje na začátku každé vyučovací hodiny. V další třídě pak může dobře fungovat pouhý pozdrav – dobrý den. Učitelé náleží zjistit, zda ve škole, v níž působí, je toto běžné či přijatelné. Podle toho snáze vytvoří vlastní vzorce chování, jež uplatní ve svých hodinách. Zároveň by měly být hlavní aktivity řazeny v podobném pořadí, aby mohl žák vědět, co bude následovat a mohl tak předcházet strachu z neznáma. (Underwood, 1987)

K efektivní výuce, kde se žáci cítí bezpečně, také napomáhá, pokud učitel zná své studenty. Pozitivně působí znalost jmen všech zúčastněných, povědomí o jejich rodinném zázemí, zájmech, postojích k druhému jazyku. Důležité je podporovat motivaci vlastním nadšením a dovednostmi. Nezbytné je podněcovat jejich vlastní zájem fotografiemi, časopisy, hudbou, dopisy a jinými pomůckami spjatými s cizojazyčným prostředím. Velmi důležitá je také důslednost v dodržování všech zadaných pravidel. (Underwood, 1987)

Pocit bezpečí a jistoty dětem přináší také rituály, které jim napomáhají mít život pod kontrolou v nestálém světě. Je to něco, s čím mohou vždy počítat, mohou se těšit, vždy se to děje ve stejný čas. Avšak rituály lze považovat za přínosné pouze v případě,

přinášejí-li dětem radost. Jedná se o aktivitu přispívající k překonávání úzkosti. Jedním z rituálů může být stejná píseň, kterou budou žáci vždy zpívat na začátku vyučovací hodiny nebo píseň na rozloučenou, když hodina spěje ke konci.

## 2.6 Emoce a začínající učitel

Podle *Pedagogického slovníku* (Průcha et al., 2013) je začínající učitel definován jako člověk, jenž získal vysokoškolské vzdělání, avšak chybí mu potřebné pedagogické zkušenosti. Obvykle se pod tímto pojmem rozumí učitel v prvních pěti letech svého pedagogického působení, ale závisí to na výši úvazku, typu školy, kvalifikaci a individuálních zkušenostech. Podle Vítěčkové (2018: 27) „jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.“ Adaptačním obdobím se rozumí první rok učitelské praxe a následující roky se považují za období stabilizace a ukotvení. Pro začínajícího učitele je podstatná kolegiální podpora, z toho důvodu jim často bývá přidělen takzvaný zavádějící učitel, který pomáhá ve všech oblastech pedagogické činnosti.

Do škol každoročně přicházejí absolventi učitelských oborů, kteří se potýkají s četnými objektivními a subjektivními problémy. Jejich profesní start může být komplikován tím, že jsou připraveni především po teoretické stránce, ale chybí jim pracovní dovednosti. Po nástupu do praxe poté čelí problémům, které nejsou schopni řešit, a to u nich vyvolává napětí, nejistotu a pochybnost. Je potřeba si uvědomit, že žádná vysoká škola nemůže připravit dokonalého učitele. Profil absolventa se dotváří až v prvních letech učitelské praxe. Dalším zdrojem negativních pocitů bývají vysoké nároky, které jsou na začínajícího učitele kladeny téměř okamžitě. „První rok ve škole je rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí.“ (Šimoník, 1994: 9) K překonání potíží začínajícího učitele je nezbytná motivace, snaha, úsilí a aktivní zaujetí.

V učitelské praxi se objevuje široká škála podnětů vzbuzující negativní emoce. Narůstající administrativa, stále vyšší nároky na udržení kázně ve třídě i s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, problematická komunikace s rodiči. Od

učitele se očekává, že bude plnit roli průvodce, vychovatele, ale i nositele morálních hodnot. Začínající učitel má také často obavy z komunikace s rodiči, na níž nebývá z vysokoškolských studií připraven. V současné době rodič získává silnější postavení a celkově se mění pohled na učitelskou profesi. Ačkoli z různých výzkumů vychází, že učitelské povolání je všeobecně vnímáno jako prestižní začínající učitelé hovoří jinak. „Příčinou nemusí být pouze absence přípravy na spolupráci s rodiči v rámci pregraduálního studia, ale též zvýšená kritičnost veřejnosti, rodičů k práci školy i učitele a nejistota začátečníka v jeho roli.“ (Vítečková, 2018: 156)

Bylo nastíněno, jak si jedinec osvojuje první a druhý jazyk. Na osvojování jazyků a jejich učení má velký vliv nejen okolí, ale také individualita a vnitřní svět každého z nás. Výchova a vzdělávání představují složité procesy charakteristické svou nepředvídatelností, neopakovatelností a proměnlivostí. Všechny afektivní stavy, jež doprovázejí každý vyučovací proces, jsme charakterizovali v kapitole týkající se emocí. Tímto procesem si prošel téměř každý z nás, tedy i začínající učitelé. Svými zážitky, zkušenostmi, emocemi prožitými během let školní docházky jsou do jisté míry, ať už pozitivně, nebo negativně, ovlivněni. Právě k jejich prožitým emocím, pocitům směřuje celá tato práce a individuální náhledy na problematiku budou rozebírány v rámci hloubkových rozhovorů v praktické části. Jak se začínající učitelé ve skutečnosti ve své roli cítí a jak jsou připraveni čelit uvedeným výzvám bylo, předmětem mého zájmu v praktické části, jejíž výsledky nyní předložím.

## PRAKTICKÁ ČÁST

*„Emoce představují určitý způsob nazírání na svět.“*

R. Lazarus

### 3 Metodika výzkumu

Výzkumná část diplomové práce je pojata kvalitativně. Tento typ výzkumu umožňuje získat detailnější a komplexnější informace o zkoumaném jevu včetně jeho hlubšího pochopení. Závěry získané v tomto typu výzkumu platí jen pro vzorek, na němž byla získána data, z toho důvodu je nelze zobecnit. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Ke sběru dat byla použita metoda hloubkového rozhovoru, jenž je založena na dotazování. V rámci hloubkových rozhovorů byl využit polostrukturovaný rozhovor, jenž vycházel z předem připraveného seznamu otázek. Nestandardizované otevřené otázky byly pokládány v chronologickém pořadí, v některých rozhovorech byly přeskupovány a obohacovány o další údaje. Otevřené otázky podněcují účastníka výzkumu k vlastnímu vyprávění, zároveň navozují dojem přirozené konverzace. Přátelská atmosféra přispívá k uvolnění a odbourání strachu. Tazatel je seznamován s životy zkoumaných subjektů, snaží se jim do hloubky porozumět a následně provádí analýzu a interpretaci nasbíraných dat s cílem pochopit hlavní myšlenku sdělení. Během rozhovorů jsou pozorovány také neverbální projevy účastníků výzkumu. (Švaříček, Šedřová, 2007)

Analýza dat byla realizována metodou otevřeného kódování. Hlavní princip kódování je založen na pojmenování klíčových kategorií a hledání logických souvislostí mezi nimi. Jednotlivé kódy byly doplněny konkrétními výpověďmi respondentů. V odpovědích byly nejdříve sledovány pozitivní vlivy na výuku. Následně byly diskutovány negativní vlivy. Nutno podotknout, že u některých odpovědí nebylo možné zachovat tuto formu vzhledem k jejich povaze. Tento postup směřující od pozitivních k negativním vlivům je zachován v návaznosti na teoretickou část, která je tímto způsobem koncipována. (Švaříček, Šedřová, 2007)



### 3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo prozkoumat, do jaké míry prožité emoce a zážitky ovlivňují výuku cizího jazyka na 1. stupni ZŠ u budoucích, potažmo začínajících učitelů. Předmětem zájmu bylo zjistit, za jakých okolností pociťovali respondenti strach a negativní emoce, když si jazyk sami osvojovali a jaký dopad to pro ně má v současnosti. Otázky byly zpočátku zaměřovány na minulé vzpomínky respondentů, na jejich zkušenosti s tím, jak pedagogové pracovali s chybou, jaké panovalo ve třídě klima, jaký byl přístup učitele k žákům. Závěrečné otázky si kladly za cíl zjistit, jak se jednotliví respondenti cítí během svého pedagogického působení.

Otázky byly strukturovány do dvou hlavních kategorií. První kategorie se týkala vlivů a zážitků z minulosti. Obsahovala dvě otázky: *Co respondenti zažili během výuky cizích jazyků? Jak respondenti vnímali svého vyučujícího?* Druhá oblast se týkala vlastního pedagogického působení každého respondenta a byly položeny otázky: *Jakým způsobem jsou respondenti ovlivněni jejich minulými zkušenostmi? Jak se respondenti cítí v roli začínajícího učitele?* Význam své diplomové práce spatřuji v praktickém přínosu pro osobní stránku všech budoucích pedagogů.

### 3.2 Výzkumný vzorek

Rozhovory byly vedeny se studenty, kteří získali pozitivní či negativní zkušenost s osvojováním cizího jazyka. Otázky byly primárně zaměřeny na zážitky z 1. stupně ZŠ, ovšem někteří respondenti uvedli i vzpomínky z jiných let. Vzhledem k významnosti všech výpovědí byly odpovědi ponechány v nezměněné podobě. Rozhovory byly nahrávány na jaře roku 2023 v Českých Budějovicích se souhlasem všech dotazovaných a přepisy dialogů jsou přílohou této práce. Celkem bylo realizováno osm rozhovorů s participanty, jejichž jména byla kvůli anonymitě upravena. Cílová skupina respondentů byla tvořena dvěma muži a šesti ženami ve věku od 24 do 25 let. V době uskutečnění rozhovorů účastníci studovali poslední ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Mezi vybrané respondenty patřili Zbyněk, Jakub, Simona, Ivana, Aneta, Anežka, Petra a Markéta. Pět z nich absolvovalo studia na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, tři dotazovaní studovali na Západočeské univerzitě v Plzni. Všichni respondenti měli zkušenost s výukou cizího jazyka v rámci praxí na univerzitě.

Anežka, Aneta, Markéta a Simona pracovaly na zkrácený úvazek na základní škole. Markéta, Petra a Jakub nabyli jazykové dovednosti v zahraničí.

### 3.3 Struktura hloubkového rozhovoru

Každý participant byl na začátku rozhovoru seznámen s hlavním záměrem diplomové práce a požádán o souhlas s nahráváním rozhovorů. Tazatelské otázky byly zpočátku zaměřeny na prožitky z minulosti, jež ovlivňovaly osvojování cizího jazyka na 1. stupni ZŠ. Byly pokládány následující výzkumné otázky: *Jaký byl Tvůj vztah k vyučovacím hodinám cizího jazyka na 1. stupni ZŠ? Vzpomínáš si, co jsi během vyučování prožíval/a? Jaké aktivity Tě bavily a co jsi naopak nesnášel/a? Existuje nějaká situace, která Ti z těchto hodin nejvíce utkvěla v paměti? Proč právě tato?* Rozhovory byly vedeny tak, aby se každý respondent zamyslel nad tím, jak si cizí jazyk osvojoval.

V rámci jednotlivých dotazů týkajících se okolností, za nichž probíhalo osvojování jazyka, byl kladen důraz na postavení učitele v tomto procesu. Zmiňován byl jeho přístup, profesionalita a hodnocení. Často byly kladeny doplňující dotazy týkající se jednání s žáky: *Jaká byla Tvá učitelka cizího jazyka? Jak jsi vnímal/a hodnocení?*

Dotazy poté směřovaly ke zjištění, do jaké míry je vlastní pedagogická praxe ovlivněna vlivy z minulosti. Zájem se rovněž soustředil na příčiny kladného či negativního přístupu v samotné výuce: *Ovlivňují Tě dnes nějaké zkušenosti ze základní školy z hodin cizího jazyka? Učíš rád/a cizí jazyk? Proč je pro Tebe příjemné nebo nepříjemné cizí jazyk učit? Snažíš se během své výuky vědomě vyhýbat tomu, co jsi tehdy neměl/a ráda?*

Poslední dvě otázky: *Jaké emoce prožíváš, když cizí jazyk vyučuješ? Jak se cítíš v roli budoucího učitele?* – se týkaly současnosti a toho, jak se respondent cítí během přípravy na učitelské povolání.

## 4 Výsledky

### 4.1 Výzkumná otázka č. 1: co respondenti zažili během výuky cizích jazyků?

Tato část zahrnuje čtyři otázky zaměřující se na zkušenosti z vlastního vzdělávání všech dotazovaných. Hlavním záměrem bylo zamyslet se nad prvními zkušenostmi s cizím jazykem na základní škole. Všichni popisují vztah k anglickému jazyku kromě Petry, která se učila německy. U každé otázky jsou tučně zvýrazněny hlavní odpovědi, jejichž pravdivostní hodnotu dokládají ocitované pasáže z poskytnutých rozhovorů.

#### 1. *Jaký byl Tvůj vztah k vyučovacím hodinám cizího jazyka na 1. stupni ZŠ?*

**Motivace:** Více než polovina participantů uvedla, že měla k anglickému jazyku pozitivní vztah. Ivana si dokonce jazyk oblíbila již v předškolním věku. „Chodila jsem na jazykovou základní školu a šla jsem tam s tím, že se chci jazykům věnovat celý život.“ Pro utváření pozitivního přístupu hraje klíčovou úlohu zaujatost, což potvrzují potvrzují Jakub, Markéta a Simona, kteří na období prvostupňové docházky vzpomínají pozitivně. Dodnes si pamatují spoustu zajímavých a hravých aktivit, které tehdy při vyučování dělali. Zaujetí může vycházet i ze zvědavosti, o níž hovoří Zbyněk: „Popsal bych to jedním slovem, zvědavost. Zajímalo mě, jak ten jazyk funguje, jak se věci popisují, jak to celé funguje.“

**Dril:** Z výpovědí několika respondentů jasně vyplývá, že cizojazyčnou výuku doprovázely negativní pocity spojené s drilem a memorováním. Na dril vzpomínají v souvislosti s využíváním učebnice, pracovního sešitu a vypisováním slovíček společně s výslovností, protože tehdy bývala náplň hodiny založená především na těchto aktivitách. Petra uvádí: „Spíš mi přišlo, že to byl dril, žádné písničky ani básničky jsme nedělali, bylo to jen o nácvičku slovíček.“ Aneta vnímala dril v souvislosti s nácvikem gramatiky: „Vše probíhalo v rámci učebnice a klasickou biflovačkou gramatiky.“ Podobnou zkušenost sdílí i Anežka: „Vyplňovali jsme jen pracovní sešit a dělali učebnici, nic navíc. Museli jsme ještě psát slovníček.“ Přestože Markéta, Zbyněk a Ivana uvedli, že mají k jazyku celkově pozitivní vztah, nicméně přiznali i přítomnost negativních pocitů souvisejících právě s drilem. „Jeli jsme pořád dokola lekce, slovíčka, gramatiku, testy, takhle znova a znova,“ říká Markéta. Taktéž to vnímal i Zbyněk:

„Nesnášel jsem nudnou, ale nutnou gramatiku. Vysvětlili jsme si, jak to funguje, pak následoval dril, dril, dril.“ Ivana také přiznala negativní zkušenost: „Nesnášela jsem ten dril. Učili jsme se dialogy nazpaměť, scénky, fráze, to jsme ukazovali před třídou. To mi fakt vadilo.“

## 2. *Vzpomínáš si, co jsi během vyučování prožíval/a?*

**Pozitivní emoce:** Méně než polovina dotazovaných prožívala během vyučování pozitivní emoce s ohledem na různé okolnosti. Zbyněk vzpomíná, že cítil radost ve chvíli, kdy začal cizímu jazyku rozumět: „Pamatuji si, že jsem byl velmi šťastný, když jsem začínal rozumět určitým výrazům.“ Jakub prožíval pozitivní emoce, protože ho výuka bavila: „Mě vlastně bavilo všechno. Dělalí jsme také písničky, básničky a pohybové aktivity, to si pamatuji dodnes úplně nejvíce.“

**Strach:** Čtyři z osmi dotazovaných zmiňovali strach během vyučování vyplývající z různých situací. Mezi nejčastěji uváděné faktory strachu se zařadily strach, chybování a hodnocení. Výpověď Anety a Simony ukazuje, že strach pociťovaly při zkoušení. „Pokud jsme neměli nic psát, byla jsem relativně v klidu, ale pokud mělo být zkoušení, strašně jsem se bála,“ uvádí Aneta. Simona má strach v sobě zakotvený v souvislosti s chybami, protože vyrůstala v rodině, kde bylo chybování nevhodné: „Doma mě učili, že jsou chyby špatné, že nesmím chybovat. Angličtina mě vždy bavila, ale strašně jsem se bála udělat chybu. Mnohdy jsem odpověď znala, ale bála jsem se ji říct, aby mi paní učitelka neřekla, že je to špatně.“ Vlivem rodiny a přísné učitelky kladla Simona vysoké nároky i sama na sebe, a tím prohlubovala svůj strach. Dalším respondentem, který zažíval obavy, byla Ivana. Vzpomíná: „Strašně jsem se bála, že to spletu nebo že mi něco vypadne.“ Ivanin strach vycházel z toho, že zapomene naučené fráze. Markéta uvádí obavy spojené s hodnocením: „Mě nikdy nebavila gramatika a z toho jsem měla špatný známky, naši se zlobili. Testy pro mě byly taky tak stresující.“ Sama sebe vnímá jako člověka, který se velmi stresuje. Pouze jeden respondent zmínil strach vycházející z nepodněného školního prostředí. Aneta konstatuje: „Někdy jsem se bála udělat před dětmi chybu, bála jsem se také mluvit. Nikdy jsem se tam necítila bezpečně.“ Všechny tyto pocity vycházely z toho, že učitelka nikdy nedokázala zajistit kázeň ve chvíli, kdy k chybě došlo. Žáci se chybám smáli, učitelka se také posmívala a tím posilňovala Anetin strach. „Chybělo mi, že nebylo vytvořeno takový prostředí, kde by se člověk

nebál udělat chybu, tím pádem jsem se při hodinách bála víc projevovat,“ dodává Aneta.

**Nuda:** Přesně dva participanti vzpomínají na pocit nudy, jenž během výuky prožívali. Anežka v souvislosti se stereotypní výukou, jejímž jádrem bylo vyplňování pracovního sešitu a učebnice. Petra také vzpomíná na nudu při vyučování: „Vnímala jsem to jako povinnost, kterou je potřeba splnit. Byl to předmět ve škole, který jsme museli splnit, tak jsem ho plnila. Byla to vcelku nuda.“

### 3. *Jaké aktivity Tě bavily a co jsi naopak nesnášel/a?*

**Oblíbené činnosti:** Polovina dotazovaných prožívala kladné emoce v souvislosti s některou z těchto aktivit: **divadlo, hry, písničky, básničky, pohybové aktivity.** „Pamatuji si, že jsme dělali divadelní představení,“ prozrazuje Ivana a dodává, „to jsme pak předváděli rodičům a bylo to skvělé. Zpívali jsme písničky a možná je dodnes znám.“ Ivana na toto období vzpomíná s radostí a z neverbální stránky je patrná jistá nostalgie. S divadelním představením má kladnou zkušenost i Markéta, která podotýká: „Možná je to dneska asi normální, ale tehdy jsme byli jediná třída na škole, která prvně dělala divadlo.“ Markéta na výuku ráda vzpomíná i v souvislosti s reálnými kostýmy a jednoduchými slovními dialogy. Z neverbálních projevů je rovněž patrné, že si zachovala krásné vzpomínky. Simona si vybavila zajímavou hru Akinátor: „Bylo to o tom, že džin vyleze z Aladinovy lampy a my hádali, co si ten džin myslí.“ Simonin výraz dokládá velkou radost při oživení této vzpomínky. Dále zmínila zážitky z kroužku anglického jazyka, který navštěvovala od první třídy, kde byla výuka postavena na hravých aktivitách: „Tam jsme ještě nepracovali s učebnicemi, učili jsme se jen formou básniček a písniček.“ Jakub říká: „Mě vlastně bavilo všechno. Dělali jsme také písničky, básničky a pohybové aktivity, to si pamatuji dodnes úplně nejvíce.“

**Čtení s překladem:** Pouze jeden respondent uvedl čtení s překladem jako aktivitu spjatou s pozitivními emocemi. Aneta se nad otázkou dlouho zamýšlela a z neverbální stránky těla bylo patrné, že pro ni bylo těžké si na aktivitu vzpomenout: „Hm, asi mě bavilo cvičení založené na tom, že jsme něco museli přečíst, přeložit.“ I přes tuto skutečnost by však uvítala i jiné hravé aktivity jako na příklad pexeso nebo karty.

**Konverzace:** Přesně dva účastníci výzkumu řadí mezi oblíbené aktivity konverzaci. Petra ani Zbyněk nespécifikovali, proč měli konverzaci v oblíbě.

**Poslech:** Dva z osmi participantů potvrzují náročnost týkající se aktivity poslechu. „Moc se mi nelíbily poslechy, ničemu jsem nerozuměla, bylo to nahrané z ulice a já tomu nerozuměla,“ vzpomíná Anežka a dodává, „nebyli jsme na to připraveni. Z dnešního pohledu podle mě nebyly ty nahrávky adekvátní k tomu, že jsme byli třetí.“ Petra v souvislosti s poslechem uvedla potřebu zajistit klid na soustředění, který jí v hodinách chyběl. „Poslechy pro mě byly taky náročné, protože byl ve třídě věčně hluk, nemohla jsem se na to soustředit, dělali jsme je minimálně, jen jednou za čas.“

**Učebnice a pracovní sešit:** Tři z osmi zúčastněných sdělili negativní pocity spjaté s vyplňováním učebnice a pracovního sešitu. Patrná neoblíbenost plyne především z neverbální stránky projevu jednotlivých participantů. Anežka neměla tuto činnost ráda stejně tak, jako Simona a Aneta. Simona říká: „Nebavilo mě pracovat s učebnicí, protože nás paní učitelka pak vyvolávala a já musela chodit k tabuli.“

4. *Existuje nějaká situace, která Ti z těchto hodin nejvíce utkvěla v paměti? Proč právě tato?*

**Mezipředmětové vztahy:** Zbyněk vzpomíná na propojení s historií, ke které má velmi pozitivní vztah. „Už nevím přesně, v jakém ročníku to bylo, spíš někdy později, ale jednou jsem měl referát, který souvisel s britskou historií a to vím, že mě hodně bavilo. Celkově mě velmi baví historie, a to propojení cizího jazyka s něčím, co mám rád, pro mě bylo zajímavé.“ Ze všech odpovědí jsem se rozhodla uvést pouze jednu výpověď, protože obsahově nejlépe zapadá k této otázce. Ostatní výpovědi jsem zařadila do části týkající se učitele.

#### 4.2 Výzkumná otázka č. 2: jak respondenti vnímali svého vyučujícího?

V rámci tohoto úseku jsou položeny dvě otázky týkající se osobnosti učitele, jeho přístupu k žákům a způsobu hodnocení. Primárně jsem se zaměřovala na vyučující 1. stupně ZŠ. Jelikož respondenti často zdůrazňovali i značný vliv pedagogů, s nimiž se jako žáci setkali až později, považuji za nutné tyto jejich vzpomínky ponechat jako součást této práce. I tito pedagogové formovali přístup participantů k cizím jazykům.

#### 5. *Jaká byla Tvá učitelka cizího jazyka?*

**Charakter:** Sedm z osmi participantů se shodlo na spravedlivém přístupu vyučujících ke svým žákům. Pouze Simona měla ohledně tohoto tvrzení pochybnosti. „Ano, myslím, že jo, co se známek týče. Ale co se týče chování vůči žákům, bylo na ní poznat, koho má radši a koho ne.“ Simona poukázala na fakt, že do vztahu mezi učitelem a žákem vstupují osobní sympatie.

Tři respondentky, Petra, Aneta a Markéta, se vyjádřily k míře přísnosti svých vyučujících. Aneta říká: „Na tom 1. stupni jsme měli fajn učitelku, která byla vždy do hodin připravená a uměla anglicky.“ Zpočátku tedy měla hodnou paní učitelku, ale vzpomíná i na učitelku 2. stupně, která byla přísná. Petra sdělila: „Z 1. stupně si na učitele cizího jazyka příliš nevzpomínám, jen vím, že jsme měli takovou hodnou starší paní učitelku, která s námi pořád dokola dělala v němčině nepravidelná slovesa.“ Intenzivnější vzpomínky má na kantora ze střední školy, kdy vnímala cizí jazyky jen jako ztrátu času. O této středoškolské učitelce Petra říká: „Asi si taky musela dojít odškrtnout svou povinnost, odučit hodinu, sbalit si svou obří hromadu knih a jít dál. Ona byla hodná, ale ten její přístup byl tak smutný, skoro se neusmála, mluvila potichu, za celou hodinu se nezvedla ze židle. Byla to fakt nuda.“ Ačkoli to Petra přímo nezmínila, z její výpovědi je zjevné, že učitel neměl k žákům téměř žádný vztah a vlastně ani nadšení předmět učit. Největší rozdíl mezi učiteli zažila Markéta. „Jak jsem říkala, ta první učitelka byla fakt skvělá. Potom jsme ale dostali jinou paní učitelku, která byla přísná. Ta byla nelidská. Ta první dělala tu výuku hravě, jinak než ty její starší kolegyně. A ta druhá byla hodně přísná, moc neuměla pochválit.“

**Vzdělání:** Tři dotázaní neměli pochybnosti o dobré jazykové výbavě učitelů. Simona informovala, že učitelka mluvila anglicky velmi dobře, stejně jako učitelka

Ivany. Obě dívky mají zkušenost i s tím, že byly učitelky přísné, ale velmi dobře ovládaly cizí jazyk. Simona přiznává: „Mluvila nádherně anglicky, ale byla fakt strašně přísná.“ Ivana říká: „Byla přísná, ale fajn, mladá, mluvila dobře anglicky.“ Zbyněk nazval svou učitelku odborníkem a dodal: „Jazykově byla dobře vybavená, uměla ho perfektně používat.“

Tři dotázaní poukázali na nedostatečné vzdělání svých pedagogů, protože šlo původně o vyučující ruského jazyka. Jakub, Anežka i Aneta sdělili, že výuku cizího jazyka vedla paní učitelka, která byla původně zaměřená na ruský jazyk a angličtinu se učila spolu se žáky. Jakub na ni i přesto v dobrém vzpomíná: „Dostali jsme paní učitelku, která se sama anglicky teprve učila. Byla to přeúčená ruštinářka. Byla to pro ni nová zkušenost jako pro nás, ale myslím, že to zvládala dobře.“ Anežka ve srovnání s Jakubem nadšení neprojevovala, její výraz byl zamračený. „Byla to původně ruštinářka. Často bývala taková zmatená.“ Když jsem Anežce položila dodatečnou otázku, zda byla tato „zmatená ruštinářka“ hodná, odpověděla: „Ona byla hodná, ale vlastně na výuku angličtiny to byl úplně špatnej člověk. Myslím, že to její vzdělání nebylo dostatečný na to, aby nás mohla učit.“ Aneta také zavzpomínala na vyučující, jež neovládala angličtinu dobře: „Potom jsme na druhém stupni dostali přísnou paní učitelku, která byla přeúčená ruštinářka, ale přesto jsem ji respektovala a nevadila mi.“ Další dva respondenti se o odbornosti nezmínili. Markéta a Petra o vzdělání učitele nehovořily.

**Nároky:** Jeden participant z osmi vnímal negativně nároky učitele na úpravu v sešitě. „Já si tehdy vše hodně zvýrazňovala a jí to vadilo, dávala mi trojky za úpravu v sešitě. Zároveň jí vadilo, když jsme nenapsali datum a číslo hodiny. Dodnes tohle nesnáším.“ Ostatní respondenti se o podobném tématu nezmínili.

**Přístup k žákům:** Pouze dva respondenti přímo uvedli, že je učitel motivoval k tomu, aby se cizím jazykům blíže věnovali. Ivana k paní učitelce vzhlížela stejně jako její spolužáci. Paní učitelka patřila mezi oblíbené pedagogy: „Uměla motivovat a díky ní jsem si angličtinu oblíbila.“ Ivana si uvědomila, že vliv učitele na 1. stupni je velmi důležitý především kvůli tomu, že se rozvíjí vztah k učivu a vzniká základ pro pozdější vzdělávání. Jakub stejně jako Ivana vnímal podporu ze strany učitele. Ostatní participant se o motivaci vůbec nezmínili. Pouze Markétino vyprávění nepostrádalo nadšením z přístupu učitelky. Její výuka se nesla v zábavném duchu, v níž nechyběly hravé aktivity.



Méně než polovina dotazovaných zažila nepříjemnou situaci v souvislosti s chováním vyučujícího. Anežka vylíčila incident, při němž byla její spolužačka ponížena. Anežka říká: „Jednou měla moje spolužačka nějaké tričko a učitelka se jí zeptala, co to znamená ten nápis na tom tričku. Ta holka nevěděla, paní učitelka jí řekla – ty jako nevíš, co tam nosíš, co tam máš napsanýho? Hlavně že sis ráno stihla namalovat obličej. To si dodnes pamatuju.“ Anežka dodnes na událost velmi smutně vzpomíná. Dodává: „Já z toho byla vystresovaná a ani se mě to netýkalo.“ Pocit ponížení zažila také Aneta, která se rozpovídala o situaci, kdy byla zkoušená a paní učitelka se jí vysmála. „Učitelka seděla za katedrou a pořád mi dokola říkala *Say hello, say hello*. Já pořád nechápala, co po mně chce, dokola jsem jí to překládala, ale ona jen chtěla, abych prostě řekla *hello*.“ Jazykový vstup tedy nebyl optimální, proto Aneta nerozuměla. Z reakcí učitele a spolužáků je patrné nedostatečně podnětné prostředí pro to, aby mohla udělat chybu. Dnes už na tuto situaci vzpomíná s úsměvem, ale z jejího vyprávění je zřejmé, že se tehdy necítila dobře. „A ona se smála, děti se smály, ale já v tu chvíli byla hrozně natvrdlá, styděla jsem se, přišla jsem si úplně blbá.“ Petra přiblížila zkušenost, při níž paní učitelka pořád jenom křičela. „Vzpomínám si, jak jsem při těchto hodinách seděla v té jazykové učebně, měla jsem hotové cvičení a pozorovala, jak paní učitelka ječí na ostatní, že to stále neumí, že nedávají pozor, že to bez učení nepůjde.“

**Klima ve třídě:** Tři z osmi participantů mají pozitivní zkušenost s tím, že učitel podporoval dobré klima ve třídě. Zbyněk upozornil na vhodně zvolenou organizaci práce: „Zároveň se také snažila připravovat aktivity ve skupinách, tím podle mě zlepšovala i vztahy ve třídě. A hlavně dbala na slušné vychování.“ Pozitivní zkušenost získal také Jakub. Podle jeho výpovědi učitel vytvářel bezpečné prostředí pro chybování. Podle jeho názoru si byli všichni rovni. „I ten, kdo anglicky neuměl, měl vždycky šanci v těch jejich aktivitách uspět, nikdy neupozorňovala na žádné nedostatky. Brala nás tak, jak jsme byli.“ Markéta konstatovala, že na 1. stupni panovaly velmi dobré vztahy mezi všemi žáky a připouští, že mohlo být pozitivní klima podporované citlivým přístupem jejich učitelky: „Možná to bylo i tou paní učitelkou, která byla fakt skvělá a moc hezky se k nám všem chovala.“ Jeden participant přiznal, že se necítil ve vyučování příjemně, protože ve třídě nebylo zajištěno bezpečné

prostředí. Aneta přiznává: „Chybělo mi, že nebylo vytvořeno takový prostředí, kde by se člověk nebál udělat chybu, tím pádem jsem se při hodinách bála víc projevovat.“

#### 6. Jak jsi vnímala hodnocení?

**Spravedlivě:** Celá skupina vnímala, že byla hodnocena adekvátně ke svým výkonům. Všichni respondenti byli hodnoceni známkami, ale mají zkušenost i se slovním hodnocením. Petra podotýká: „Nikdy se mi nestalo, že bych cítila nějakou nespravedlnost.“ Aneta má podobnou zkušenost: „Nikdy jsem necítila žádnou křivdu.“ Dokonce i Jakub se přidává a říká: „Adekvátně k mým výkonům, občas hodnotila i slovně a neverbálně. Občas pokývala hlavou, usmála se, ale hodnotila spravedlivě.“ S hodnocením patrným z neverbálního jednání učitele se setkala Simona: „Hodně používala neverbální komunikaci.“ Zbyněk potvrzuje: „Měli jsme samozřejmě známky, ale pamatuji si, že nás velmi často slovně hodnotila.“ Ivana zmínila důležitost pochval, které paní učitelka v hojné míře využívala: „Hodně používala formativní hodnocení, často nás chválila *well done, good job*, opravdu hodně chválila.“ Ivana potvrzuje svojí výpovědí fakt, že pozitivní zpětná vazba je pro žáka důležitá a může motivovat k dalšímu jednání.

**Nespravedlivě:** Jediná Anežka zpochybňuje učitelčino hodnocení, protože vyučující podle ní neměla dostatečné vzdělání na to, aby mohla poskytovat adekvátní zpětnou vazbu. Anežka konstatuje: „Ale vlastně nás nedokázala ani pořádně hodnotit, protože to sama pořádně neuměla.“ Simona také vnímá hodnocení negativně, protože si uvědomuje, že paní učitelka některým žákům přilepšovala: „Myslím, že na této učitelce bylo vidět, že některým žákům zkrátka nadržovala.“ Zároveň se zmínila, že bylo na paní učitelce patrné, jakou náladu zrovna měla. Markéta shledává hodnocení jako velmi přísné: „Za jednu chybu dávala už dvojku.“

**Sebehodnocení:** Dva respondenti pocítili nedostatek prostoru projevit své znalosti během výuky, i když jejich znalost cizího jazyka byla na velmi dobré úrovni. Simona přiznává: „I když jsem učivo uměla, nedokázala jsem mnohdy nic říct. Bylo to asi tou učitelkou, celkově její autoritou, která z ní vyzařovala.“ Aneta uvedla podobné tvrzení: „I když jsem to neřekla nahlas, měla jsem v duchu radost, že se mi potvrdilo to, co jsem si myslela.“ Z výpovědí Simony a Anety plyne, že učitel nikdy nepoznal jejich znalost v celé šíři, protože je vždy omezovaly nepříjemné pocity a strach.

#### 4.3 Výzkumná otázka č. 3: jakým způsobem jsou respondenti ovlivněni jejich minulými zkušenostmi?

V následující části byly položeny čtyři otázky týkající se vzpomínek respondentů. Hlavním cílem bylo zjistit, zda mají participanti pocit, že by minulé zkušenosti ovlivňovaly jejich současné jednání ve vyučování. Každý začínající učitel se na začátku své profesní dráhy nějakým způsobem cítil, zajímalo mě, zda jejich pocity souvisejí s minulými zkušenostmi, nebo zda jsou vyvolány jinými podněty.

##### 7. *Ovlivňují Tě dnes nějaké zkušenosti ze základní školy z hodin cizího jazyka?*

**Učitel:** Tři z osmi účastníků výzkumu svou výpovědí potvrzují důležitost postavení učitele na 1. stupni. Jakub přiznává, že jej minulé zkušenosti zcela určitě ovlivnily, protože si jisté aktivity dodnes pamatuje a využívá je ve vlastní výuce. Říká: „Samozřejmě nějakým způsobem ovlivněn jsem, protože si tyhle básničky, písničky, které jsme dělali, docela dobře pamatuji. Je to taková záchrana, kterou mohu vždy vytáhnout, když už fakt nevím, co s žáky dělat.“ Markéta také vzpomínala na paní učitelku, která jí motivovala k učitelské profesi. Když o paní učitelce Markéta mluvila, usmívala se a oči jí zářily nadšením. Říká: „Jsem nakloněna vést tu angličtinu hravě, ta paní učitelka se nás snažila vést jinak, že se jazyk má učit příjemně, hravě, nebylo to jen suchý opakování slovíček. To mě příjemně ovlivnilo. Ona byla vlastně tím člověkem, který mě přivedl k profesi učitele. Chtěla jsem být jako ona.“ Ivana také potvrdila, že má učitel významné místo v životě jednotlivce a může ztělesňovat určitý vzor. Jedním z důvodů, proč si anglický jazyk zamilovala mohl být přístup učitele: „Možná mě pozitivně ovlivnila i ta paní učitelka, protože uměla skvěle povzbuzovat, motivovat, byla fakt dobrá.“

**Vlastní inspirace:** Tři z osmi dotazovaných se rozhodli hledat vlastní zdroj inspirace, jež jim právě školní výuka neposkytla. Ivana zmiňuje, že měla lásku k angličtině v krvi: „Já mám opravdu angličtinu ráda od malička a vždycky jsem angličtinu chtěla dělat.“ Simona na základní škole získala nějaké cizojazyčné znalosti, nicméně pro osvojení jazyka spatřuje jako klíčové vlastní zájmy. „Na 2. stupni jsem se potom naučila používat anglické časy, začala jsem se dívat na seriály v angličtině, hodně jsem ji naslouchala a začala mi jít sama. Tehdy jsem si našla vlastní motivaci,

to mě vlastně ovlivnilo.“ Petra také našla vlastní zdroj inspirace, díky němuž si uvědomila význam toho, proč se cizí jazyk učí. Petřina výpověď působí spíše negativně: „Měla jsem spoustu učitelů jak na anglický, tak na německý jazyk a vlastně to vždy bylo celkem o ničem.“ Vlastní zdroj motivace Petra poznala až v cizině: „Potom jsem odjela na nějaký čas do ciziny a teprve tehdy jsem pochopila, proč se cizí jazyk učím a jak moc je jeho znalost důležitá.“

#### 8. *Učíš rád/a cizí jazyk?*

**Ano:** Všichni respondenti se shodují, že cizí jazyk vyučují rádi. Tři respondenti dokonce uvedli, že vyučují s radostí. Petra předkládá jasnou odpověď: „Cizí jazyky mě strašně baví a zajímají. Velmi mě baví anglický jazyk a těším se, až ho budu učit jako plnohodnotná učitelka.“ Jakub s Markétou se nad tématem zamýšlí ještě s ohledem na vnitřní zájmy nebo zkušenosti. Jakub vyučuje rád cizí jazyky, protože si sám uvědomuje přínos cizích jazyků: „Pro mě je motivace, že se s nimi mohu domluvit anglicky, neuvědomuji si, že by mě někdy něco ohledně angličtiny nebavilo. A vždy jsem se chtěl anglicky co nejrychleji naučit. A s tímhle přístupem jdu do každé hodiny, naučit žáky anglicky co nejlépe, aby si i oni mohli najít přátele ve světě,“ říká Jakub. Markéta cizí jazyk vyučuje ráda a je otevřená zahraničnímu přístupu k výuce cizího jazyka. Markéta měla možnost vidět, jak probíhá výuka v Holandsku a je tím velmi inspirována. Markéta říká: „Nemají žádné testy, učebnice. Dělají hlavně poslech, kartičky, obrázky, takhle bych chtěla učit já.“

#### 9. *Proč je pro Tebe příjemné nebo nepříjemné cizí jazyk učit?*

**Kladný vztah:** Více než polovina respondentů na tuto otázku odpověděla, že má k cizím jazykům kladný vztah. „Je to pro mě příjemné, protože jsem měla vždycky ráda angličtinu, nevadí mi to,“ přiznává Ivana a dodává, že si výuku užívá. Zbyněk říká: „Cizí jazyky mám rád, rozšiřují obzory a vidím smysl v tom se jim věnovat.“ Podobné nadšení sdílí i Petra: „Cizí jazyk učím ráda. Určitě to bude tím, že mám angličtinu opravdu ráda.“ Petra se navíc odkazuje na kvalitní průpravu na univerzitě: „Také je to tím, že jsem měla skvělou průpravu na univerzitě, kde jsme vnímali angličtinu jako prostředek k dorozumívání, nejen k odškrtávání gramatických cvičení.“ Pozitivní přístup k výuce našla i na studijním pobytu v zahraničí stejně tak, jako Simona a Markéta. „Cizí jazyk

učím ráda. Podle mě to je tím, že angličtinu miluji a ráda mluvím anglicky, také často cestuji a vyhledávám příležitosti, při kterých mohu anglicky hovořit,“ přiznává Simona. Markéty odpověď je velmi podobná: „Protože mám angličtinu strašně ráda, hodně cestuju a vidím v tom smysl.“

**Zpětná vazba:** Zbyněk, Ivana a Aneta upozorňují na důležitost zpětné vazby od žáků. Zbyněk a Ivana se cítí při hodině dobře, ale potřebují, aby s nimi žáci spolupracovali. Zbyněk říká: „Pokud se mi podaří žáky zaujmout, pak mě to baví, protože mi vracejí pozitivní zpětnou vazbu, která mě motivuje k další činnosti.“ Ivana si význam zpětné vazby uvědomuje i s ohledem na vlastní zážitky z praxe: „Bez toho to nejde, a právě ta souvislá praxe mi dala docela zabrat. Jako baví mě to, ale fakt mám zkušenost i negativní, takže si myslím, že to je pak hlavně o zpětné vazbě.“ Aneta se přidává: „Myslím, že cizí jazyk učím ráda kvůli tomu, jak žáci reagují. Kvůli zpětné vazbě, kterou od nich dostávám.“ Aneta vzpomíná, jak je pro ni příjemné potkávat nadšené žáky, kteří chtějí hrát oblíbené hry ve výuce. „Tohle mě motivuje dělat hodiny lepší a lepší a zdokonalovat se. Pokud to děti baví, tak mě to rozzáří.“

**Obavy:** Dva dotazovaní shledávají výuku cizího jazyka za náročnou. Anežka je dodnes negativně ovlivněna tím, co sama během hodin cizích jazyků zažila. Když odpovídala na tuto otázku, z jejího výrazu byl patrný smutek a zklamání: „Je to pro mě těžké, protože jsem angličtinu nikdy neměla moc ráda, nebyla jsem spokojená s výukou jazyka na základce, ani na střední.“ Pozitivní pocity a větší sebevědomí získala až na univerzitě: „Zlomilo se to až na vejšce. Dneska to zvládám.“ Jakub se také zatím při vyučování necítí dobře. Stresující faktor pro něj představují četné kontroly, které k praxi neodmyslitelně patří: „Teď jsem při praxích hodně nervózní, protože mě pořád někdo sleduje a hodnotí.“ Přesto Jakub neztrácí naději a věří, že se to časem zlepší a bude se cítit v roli vyučujícího lépe. Dodává: „Myslím, že až budu učit sám, bude to v pohodě.“ Simona také odpovídá kladně: „Ano, mám anglický jazyk ráda odjakživa.“ Simona má nyní dvouletou zkušenost na základní škole. Přiznala, že když nastupovala, měla velké obavy: „Když jsem začínala, měla jsem velký strach, protože jsem nastupovala za paní učitelku, která zemřela.“ Vyrovnat se s pocitem strachu jí pomohlo vědomí kvalitní průpravy z univerzity.

**Bezpečné prostředí:** Pro dva participanty je podstatné učit v bezpečném prostředí. Anežka upozorňuje na to, že ráda vyučuje ve třídě, kterou zná. „Je to pro mě

příjemné ve třídě, kde jsem na to zvyklá. Když jdu do své třídy, kde jsem zvyklá, jdu tam sebevědomě. Jednou jsem šla učit do páté třídy úplně bez přípravy, a to bylo pro mě hodně těžké.“ Dodává, že cítila strach a nedokázala odhadnout, co se právě ve třídě děje. Pocit nejistoty v ní vyvolával strach a výuka se tak pro ni stala náročnou. Dostatečné sebevědomí potřebuje získat i Aneta: „Po opravdu důkladných přípravách a několika odučených hodinách už je to lepší.“ Aneta už má také zkušenost z reálného prostředí a byla překvapená z chování dětí třetí třídy. „Až po pár hodinách mi došlo, že musím komunikaci vůči nim přizpůsobit jejich schopnostem a dovednostem, aby vůbec mohla nějaká výuka cizího jazyka probíhat.“ Aneta mezi řádky podotkla, že je důležitý citlivý přístup učitele, který si všímá individuálních potřeb svých žáků. Její žáci potřebovali změnit komunikaci, poté až mohlo docházet k osvojování jazyků. Aneta svůj přístup zakládá na hravých aktivitách, aby docházelo k osvojování jazyka přirozenou cestou: „Také hodně tancujeme, cvičíme a snažíme se využít celé tělo, abychom se učili v pohybu a jak houba nasávali všechny nové věci.“

*10. Snažíš se během své výuky vědomě vyhýbat tomu, co jsi tehdy neměla ráda?*

**Vypisování slovíček:** Tři respondenti se chtějí ve své pedagogické praxi vyhnout vypisování slovíček a výslovnosti, protože to podle nich není smysluplné. Simona vzpomíná: „Na 1. stupni jsme si museli psát slovíčka i výslovnost, ale já neuměla tu výslovnost přečíst. Tomu se vyhýbám, protože mi to přijde zbytečné.“ Anežka na toto téma upozorňuje ještě v souvislosti s dalšími podněty: „Neměla jsem ráda mluvení česky, dělání cvičení v učebnici a v pracovním sešitě, dril slovíček a psaní slovníčku.“ Anežka přiznala, že se snaží ve výuce za každou cenu vyhnout tomu, co sama neměla ráda. Jakub má podobné zkušenosti: „Měli jsme testy na slovíčka, možná by to chtělo jinou metodou třeba přes obrázky, spojování obrázků, ale vypisování slovíček nedává smysl.“

**Biflování gramatiky:** Dva respondenti se snaží vyhýbat drilu a biflování. Aneta už v předchozích odpovědích zmínila, že chce vést výuku především hravě: „Ano, snažím se to dělat hravě a bez biflování.“ Zbyněk zažil dril v souvislosti s gramatikou, ale v současné době si je vědom jiného přístupu k vyučování gramatiky: „Mluvil jsem tady o té gramatice, ale chápu, že to je stavební kámen jazyka. Dneska už vím, že se to dá také dělat i jinak, než jen tím drilem, jaký jsem zažil já.“ Zbyněk navíc nastínil, na

čem chce stavět své vyučovací hodiny: „Spíš asi jen v tom, že bych chtěl svou vlastní výuku směřovat jinak, zakládat ji více na konverzaci a zdůrazňovat důležitost cizích jazyků pro praktický život.“

**Memorování frází:** Toto téma zmiňuje Ivana, která se chce vyhnout především memorování frází a slovíček. Ivana říká: „Snažím se hlavně hodně mluvit, omezovat věci nazpaměť. To jsem neměla ráda a nebudu to dělat ani svým žákům.“

**Kárání za chyby:** Méně než třetina respondentů pohlíží na chybu jako na prostředek ke zlepšení. Petra a Aneta ji vnímají jako hnací sílu. Petra říká: „K chybám přistupuji velmi lidsky a vnímám je jako povzbuzující aspekt k tomu být lepší.“ Petra ještě navíc uvedla, že se snaží upozorňovat na důležitost cizích jazyků a vědomě se také snaží být jiná, než byla její paní učitelka: „Zároveň se snažím nebýt tak nudná a neječet.“ Z výpovědi plyne, že je nezbytné, aby učitel k žákům přistupoval citlivě. Aneta zmínila, že se snaží vytvořit bezpečné prostředí tak, aby se ve třídě všichni bez výjimky cítili dobře. Navíc dodává: „Ano, snažím se to dělat hravě, bez biflování a vždy chci vytvořit takové prostředí, aby se děti nebály chybovat.“

**Nudné aktivity:** Z výpovědí čtyř respondentů plyne, že chtějí svou výuku zakládat na hravé činnosti a vyhnout se nudným aktivitám. Anežka říká: „Mluvím anglicky, mám tam maňásky, hrajeme týmové hry. Moc neseďme, spíš jsme v kruhu. A hlavní věc, kterou se snažím dělat, je podporovat to bezpečné prostředí a dávat jim pocit, že můžou udělat chybu kdykoli.“ Simona se také snaží žáky zaujmout: „Snažím se výuku prokládat obrazovým materiálem. Vždy dětem udělám nějakou prezentaci na nová slovíčka a snažím se je to naučit ve škole. Celkově ráda hraju hry a snažím se výuku dělat prožitkovou.“ Jakub říká: „Mám svůj styl, více mluvím anglicky a chci, aby děti angličtinu vnímaly všemi smysly.“ Markéta konstatuje: „Určitě. Chci učit tak, abych se já cítila dobře.“

#### 4.4 Výzkumná otázka č. 4: jak se respondent cítí v roli začínajícího učitele?

Čtvrtá část výzkumu hledá odpovědi na dvě související otázky týkající se emocí učitele a celkově toho, jak se ve své roli respondent cítí.

##### 11. Jaké emoce prožíváš, když cizí jazyk vyučuješ?

**Radost:** Čtyři z osmi respondentů jsou přesvědčeni, že jsou na výuku angličtiny připraveni a opravdu je tato činnost naplňuje. Petra konstatuje: „Nyní se cítím dostatečně sebevědomá na to, abych mohla cizí jazyk učit. Pomohla mi v tom cizina. Zároveň je pro mě důležité, aby ta hodina bavila mě, vím, že pokud bude bavit mě, bude bavit úplně všechny.“ Simona s nadšením odpovídá: „Mě angličtina tak strašně baví. Myslím, že mě mají děti rády a baví je moje angličtina. Baví mě s nimi plout tím cizím světem.“ Navíc dodává, že se na výuku opravdu velmi těší. Markéta sdílí radost s ostatními respondenty a říká: „Líbí se mi množství materiálů a inspirace na internetu a na Instagramu. Líbí se mi, že jde výuka udělat hravě.“ Anežčina výpověď byla potěšující v tom, že ačkoli její zkušenosti z hodin cizích jazyků příliš pozitivní nebyly, odpovídala na tuto otázku s nadšením: „Mám radost. Netušila jsem, že zvládnou učit cizí jazyk. Jsem nadšená z toho, že jsem v těch žácích vzbudila zájem o učení.“

**Vzrušení:** Jeden z osmi respondentů přiznal určitou míru rozrušení. Zbyněk konstatuje: „Je to určité vzrušení, ale záleží na skladbě třídy.“ Navíc přiznal, že jeho emoce vždy závisí na tom, jakou zpětnou vazbu mu žáci poskytují.

**Rozmanitá škála emocí:** Jeden respondent je přesvědčen o tom, že učitelskou profesi doprovází rozmanitá škála emocí. Aneta přesně vystihla pocity každého začínajícího učitele, možná i učitele obecně. „Je to celá škála emocí. Někdy odcházím z hodin v euforii a jsem spokojená se svým výkonem. Pak si říkám, jo, asi dělám tu práci dobře, jsem na správném místě, prožívám pocit naplnění a štěstí. Pak jsou ale dny, kdy jsem totálně na dně, že se hodina nevyvedla, že tam byla špatná atmosféra, já si také kolikrát s sebou nesu nějaké problémy z osobního života, pak si říkám, že to neumím, že bych se na to měla vykašlat. Jsou to emoce z extrému do extrému. Jsem na sebe hodně přísná. Nikdy nejdu s neutrálním pocitem. Škála emocí je rozmanitá a každý den je úplně jiný.“



**Strach:** Z výpovědí dvou dotazovaných plyne, že při výuce cítí strach. Jakub na sebe klade vysoké nároky a chce, aby byla jeho výuka dokonalá. Tím podle svých slov stresuje sám sebe, jak přiznal. „Já jsem celkem zmatkař, já to o sobě vím, ví to o mně i ty děti na praxích, takže dost často převládá panika a strach.“ Jakub ovšem našel způsob, jak s těmito negativními stavy pracovat. „Naštěstí mám kondici z divadla a když zazvoní, utnu to, dostanu se do role a dokážu se v ní vyklidnit. Po pár minutách získávám sebevědomí a už mě tahle nervozita opouští.“ Jakub poukázal na to, že je potřeba naučit se svou trému zvládat, obzvláště u tohoto povolání. Druhým respondentem pociťujícím strach byla Ivana, která přímo neřekla, že pociťuje strach, ale vyplynulo to z kontextu celého rozhovoru a také z následující věty: „Vzpomínám na svou souvislou praxi a říkám si, že to bylo docela šílený. Zrovna jsem měla takovou problémovou třídu, kde jsem měla problémy s kázní, tak to bylo náročné.“

#### *12. Jak se cítíš v roli budoucího učitele?*

**Zodpovědnost:** Jeden respondent z celkového počtu cítí velkou zodpovědnost. Zbyněk si uvědomuje, že musí velmi dobře znát předávané učivo: „Vnímám to opravdu velmi zodpovědně a uvědomuji si, že si musím být vědom toho, co předávám.“ Ke své výpovědi ale dodává, že člověk musí zůstat tím, kým je: „Zároveň je důležité být sám sebou, uplatnit svou kreativitu a ukázat mezioborové souvislosti.“

**Smíšené pocity:** Jeden dotazovaný se přiznal, že jeho pocity jsou smíšené. Anežka učila několik hodin na ZŠ a tato zkušenost jí velmi pomohla v tom, aby si více věřila. Říká: „Měla jsem možnost teď při škole učit pár hodin na základní škole a můžu říct, že už se na to docela cítím.“ Z její výpovědi je patrné, že udělala velký pokrok, protože si zpočátku vůbec nedokázala představit, že by měla angličtinu někdy vyučovat.

**Nejistota:** Šest respondentů pociťuje strach s ohledem na různé aspekty. Petra, ačkoli zpočátku uvedla, že se cítí dobře, nakonec dodala: „Někdy mám trochu stres, protože nikdy nevím, co zrovna přijde a jak na to zareaguji, ale není to tak, že bych se bála učit. Spíš se bojím sebe a toho, že udělám chybu, že nebudu dostatečně připravená na výuku, nebo že nedokážu pohotově reagovat.“ Je patrné, že Petra cítí nejistotu stejně tak, jako Ivana, která říká: „Cítím se jako začátečník, spíš se hledám, vůbec nejsem sebejistá, trochu se toho i bojím.“ Jakub se cítí nervózně, protože při

výuce nikdy nemohl být sám sebou a vždy se musel přizpůsobovat požadavkům ostatních: „Viděl jsem mnoho způsobů výuky a já se tomu musel přizpůsobovat, to ve mně vyvolávalo hodně stresu.“ Jakub je přesvědčený, že se jeho nitro ustálí ve chvíli, až si výuku začne organizovat podle vlastních představ. Markéta se domnívá, že bude první rok velmi náročný a má strach z přílivu cizinců s ohledem na světové dění: „Zároveň mám strach z toho, kolik cizinců budu mít ve třídě, protože nevím, jak jim výuku přizpůsobit.“ Aneta a Simona mají strach z komunikace s rodiči. Aneta vypovídá: „Vím ale naprosto přesně, že se necítím dobře při kontaktu s rodiči, nebo když se řeší nějaké problémy se žáky. Zatím si neumím stát pevně za svým a vím, že nemám ještě skoro nic odučeno.“ Simona také zmínila obavy z rodičů: „Já se celkově moc těším, ale bojím se rodičů a komunikace s nimi.“

#### 4.5 Shrnutí výsledků výzkumu

V této části budou předloženy odpovědi na hlavní čtyři vymezené otázky, mezi něž náleží: *Co respondenti zažili během výuky cizích jazyků? Jak respondenti vnímali svého vyučujícího? Jakým způsobem jsou respondenti ovlivněni jejich minulými zkušenostmi? Jak se respondent cítí v roli začínajícího učitele?*

##### **Výzkumná otázka č. 1: Co respondenti zažili během výuky cizích jazyků?**

Téměř všichni respondenti uvedli, že měli na základní škole k výuce cizího jazyka pozitivní vztah. Z výpovědí plyne, že hlavním důvodem jejich kladného přístupu byla především vnitřní motivace, která u někoho vycházela z vhodně zvolených aktivit během vyučování. Někdo zmínil, že motivace pramenila ze zvědavosti. V souvislosti s negativními pocity byl na prvním místě zmiňován dril spolu s memorováním frází. Vyplňování cvičení v učebnici a v pracovním sešitě se jeví jako jedna z nejnudnějších aktivit, kterou respondenti opakovaně zmiňovali. Důležitost gramatiky a procvičování si uvědomují, ale domnívají se, že mohla být výuka vedena hravěji a zajímavěji.

Participantů potvrzují přítomnost jak pozitivních, tak negativních emocí během výuky. Mezi hlavní negativní pocity patřily strach a nuda. Strach u některých respondentů vycházel už z jejich rodinného prostředí a vysokých nároků na dobré studijní výsledky. Tento tlak se prohluboval vlivem školního prostředí, především pod vlivem přísné paní učitelky, dále v důsledku zkoušení, chybování a hodnocení. Dva respondenti zmiňují nudu, kterou často při vyučování zažívali.

Mezi nejoblíbenější aktivity téměř všech respondentů patřilo divadlo, písničky, básničky, říkanky a různé hry. Tyto zábavné aktivity u nich často vzbuzovaly velké zaujetí a někteří přiznali, že si určité osvojené učivo pamatují dodnes. Jeden participant mezi oblíbené aktivity zařadil čtení s překladem, dva respondenti také konverzaci. Negativní pocity byly spojené především s poslechem, jenž býval buď nevhodně zvolený, nebo k němu nebyla poskytnuta dostatečná podpora ze strany učitele. Za nejnudnější aktivitu byla považována práce s učebnicí a s pracovním sešitem, která se prolíná téměř všemi rozhovory.

## **Výzkumná otázka č. 2: Jak respondenti vnímali svého vyučujícího?**

Téměř všichni respondenti se shodují na tom, že měli spravedlivého vyučujícího. Podle zkušenosti jednoho dotazovaného existují učitelé, jež dávají viditelně najevo své sympatie k vybraným žákům a nadřezují jim. Někdo se setkal s učitelem hodným, někdo s přísným. Podstatný byl také učitelův vztah k vyučovanému předmětu, protože pokud sám nedokázal projevovat dostatečné zaujetí pro cizí jazyk, odrazoval tím žáky a demotivoval k dalšímu osobnostnímu růstu.

Velmi důležité bylo pro respondenty vzdělání svého učitele. Tři respondenti zmínili, že jazyková výbava byla dostatečná, ovšem další tři poukázali na fakt, že angličtinu vyučovali i tací, kteří byli původně zaměřeni na ruský jazyk. Tito pedagogové neměli dostatečné jazykové vzdělání a často zvládali učivo jen o stupeň lépe než jejich žáci.

Jeden dotazovaný zmínil přehnané nároky vyučujícího na úpravu v sešitě. Dva dotazovaní byli motivováni k tomu, aby se v cizím jazyce posouvali, ale převažuje negativní zkušenost, protože je učitel ve výuce zesměšnil nebo se dokonce posmíval tomu, že se dopustili chyby.

Tři dotazovaní měli pozitivní zkušenost s vhodně zvolenými aktivitami, pomocí nichž učitel dokázal podpořit dobré vztahy ve třídě. Ty však nepanovaly ve třídě za každé situace. Někteří participanti zmiňují strach, jenž je provázel, a na základě něhož tak nemohli být adekvátně ohodnoceni.

Respondenti měli zkušenost s hodnocením spravedlivým, nespravedlivým, ale také s vlastním sebehodnocením. Celá skupina se shodla na tvrzení, že učitel hodnotil podle zásluh každého z nich a nikdy nikdo necítil křivdu. Učitelé hodnotili žáky převážně pomocí známek, v hojně míře však užívali i prostředky neverbální komunikace. Pouze jediný respondent zpochybnil spravedlivé hodnocení, protože učitel nebyl dostatečně vzdělaný na to, aby mohl někoho hodnotit. Dvěma respondentům jejich strach nedovoloval vyjádřit všechny své vědomosti. Vždy je strach omezoval a bránil jim v tom, aby se při hodinách hlásili a byli aktivní. Učitel tak nikdy ve skutečnosti nezjistil jejich reálné vědomosti. Potichu tak respondenti hodnotili sami sebe, když byla správná odpověď řečena nahlas.

### **Výzkumná otázka č. 3: Jakým způsobem jsou respondenti ovlivněni jejich minulými zkušenostmi?**

Na samotném počátku pedagogického působení jsou emoce začínajícího učitele ovlivněny nejen jejich vyučujícím, ale také jejich vlastní inspirací. Z výpovědí všech respondentů plyne, že má učitel na žáka významný vliv. Učitel se pro některé jedince stal dokonce vzorem pro výběr povolání. Markéta říká: „Ona byla vlastně tím člověkem, který mě přivedl k profesi učitele. Chtěla jsem být jako ona.“ Ovšem nejen přístup učitele a vhodně zvolené aktivity pozitivně či negativně ovlivňovaly respondenty mého výzkumu. Klíčovou roli sehrála i vlastní motivace k seberozvoji. Někteří participantů si již od raného věku uvědomovali svůj kladný přístup k cizím jazykům, který dále rozvíjeli. Hledali vlastní cestu k seberozvoji například sledováním seriálů či poslechem písní. Touha porozumět konverzaci a textům podněcovala prohlubování znalostí cizího jazyka. Nejvýznamnější výpověď poskytla Petra, jež upozornila na přínos z cizojazyčného prostředí: „Potom jsem odjela na nějaký čas do ciziny a teprve tehdy jsem pochopila, proč se cizí jazyk učím a jak moc je jeho znalost důležitá.“

Všichni účastníci výzkumu cizí jazyk rádi vyučují. Mezi hlavní příčiny pozitivního vztahu k výuce patří celkově kladný vztah k cizím jazykům, kvalitní průprava na univerzitě a absolvované zahraniční pobyty. Příznivý vztah k cizímu jazyku může vyvolat i zpětná vazba poskytnutá přímo od žáků. Za předpokladu pozitivní zpětné vazby a vzájemné spolupráce mezi učitelem a žáky v rámci výuky roste pedagogova motivace i sebevědomí. Zbyněk potvrzuje: „Pokud se mi podaří žáky zaujmout, pak mě to baví, protože mi vracejí pozitivní zpětnou vazbu, která mě motivuje k další činnosti.“

I přes to, že výuku cizího jazyka provází pozitivní emoce, je pro některé participanty těžké čelit svým obavám, které plynou z negativních zkušeností vzniklých při vlastním vzdělávacím procesu a při intenzivních hospitacích zažitých během studií na univerzitě. Anežka tvrdí: „Je to pro mě těžké, protože jsem angličtinu nikdy neměla moc ráda, nebyla jsem spokojená s výukou jazyka na základce, ani na střední.“ K tomu, aby se respondenti vyrovnali s obavami a pocitem strachu jim pomáhá vědomí, že jsou po teoretické stránce z univerzity dobře připraveni.

Nezbytnou součástí toho, aby se účastníci výuky cítili dobře, je zajištění bezpečného prostředí. Z výpovědí participantů plyne, že je podstatné učit ve známé třídě. Nejistota vyvolává strach, a tím se výuka stává náročnou. Aneta připomněla nutnost sledovat také potřeby žáků a pokusit se přizpůsobit jim výuku do té míry, aby se i oni cítili bezpečně. Je potřeba utvářet takové studijní prostředí, pracovní tempo, aktivity atd., které jsou žáci schopni zvládat.

Všichni dotázaní se vědomě vyhýbají tomu, co sami neměli při vzdělávání rádi. Mezi hlavní zmiňované činnosti patřilo vypisování slovíček, biflování gramatiky, memorování frází nazpaměť, kárání za chyby a provozování nudných aktivit. Spolu s vypisováním slovíček se respondenti setkali i s vypisováním výslovnosti, jež tehdy nikdo z nich nedokázal přečíst. Téměř pro všechny je podstatné zakládat výuku především na konverzaci, hravých aktivitách, vnímat angličtinu všemi smysly, a hlavně vnímat chybu jako hnací sílu. Petra zdůrazňuje: „K chybám přistupuji velmi lidsky a vnímám je jako povzbuzující aspekt k tomu být lepší.“

#### **Výzkumná otázka č. 4: Jak se respondent cítí v roli začínajícího učitele?**

Začínajícího učitele na počátku učitelské profese provází různé emoce. Výpovědi plynoucí z rozhovorů ukazují, že respondenti pociťují radost a určitou míru vzrušení. Nejvýstižnější odpověď na tuto otázku poskytla Aneta, která říká: „Je to celá škála emocí. Někdy odcházím z hodin v euforii a jsem spokojená se svým výkonem. Pak si říkám, jo, asi dělám tu práci dobře, jsem na správném místě, prožívám pocit naplnění a štěstí. Pak jsou ale dny, kdy jsem totálně na dně, že se hodina nevyvedla, že tam byla špatná atmosféra, já si také kolikrát s sebou nesu nějaké problémy z osobního života, pak si říkám, že to neumím, že bych se na to měla vykašlat. Jsou to emoce z extrému do extrému. Jsem na sebe hodně přísná. Nikdy nejdu s neutrálním pocitem. Škála emocí je rozmanitá a každý den je úplně jiný.“ Participantů také cítí velkou zodpovědnost, která k profesi učitele neodmyslitelně náleží. Celkově jsou pocity začínajícího učitele velmi proměnlivé.

Participantů se cítí na počátku učitelské profese nejistě. Ve výpovědích se objevilo téma strachu a úzkosti spojené s různými podněty. Za příčinu vzniku negativních emocí byl považován strach spojený s výukou cizinců a s komunikací s rodiči. Respondenti také pociťují strach ve chvíli, kdy čelí neočekávaným situacím, na které se nelze připravit. Negativní emoce vyvolávají též vlastní přehnané nároky na kvalitu výuky či očekávání okolí. Někteří dotazovaní přiznali, že jim chybí sebevědomí k výuce cizího jazyka. Nejistota a strach podle nich vyvstává z toho, co v minulosti během školní docházky dotazovaní prožili.

Významný posun od negativních k pozitivním emocím lze vyzorovat u Anežky, která zažila negativní zkušenost jak na základní, tak na střední škole. Cizojazyčné výuky se velmi bála, ale díky vlastní motivaci a dobré přípravě na univerzitě se naučila svému strachu čelit. Dnes se v roli začínajícího učitele cítí dobře a je nadšená z toho, že může cizí jazyky vyučovat.

## Závěr

*„Ve skutečnosti existují pouze dvě základní emoce – cítit se dobře a cítit se špatně.“*

Cecilia d'Felice

Cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry prožité emoce a zážitky ovlivňují výuku cizího jazyka na 1. stupni ZŠ u budoucích/začínajících učitelů. Teoretický základ nejprve objasnil proces osvojování mateřského jazyka. Následující podkapitola přiblížila jazykový vývoj od prenatálního období až do období prvostupňové docházky. Proces osvojování byl vysvětlen z pohledu behavioristického, nativistického a sociálně-interakcionalistického. Jakým způsobem probíhá osvojování cizích jazyků věnuje pozornost především Stephen Krashen, jehož poznatky byly diskutovány v rámci této práce. Následující kapitola zaměřená na emoce předložila vysvětlení tohoto pojmu a popsala projevy emocí, emoce ve vyučování a vliv pozitivních a negativních emocí na vzdělávací proces.

Praktická část diplomové práce byla pojata kvalitativně. Pomocí hloubkových rozhovorů byly zkoumány hlavní pocity respondentů v dětství související s cizojazyčnou výukou. Stanovila jsem si dvě základní kategorie. V rámci první kategorie jsem hledala odpovědi na otázky: *Co respondenti zažili v hodinách cizích jazyků? Jaký byl učitel cizích jazyků?* V rámci druhé kategorie bylo zkoumáno: *Jakým způsobem jsou respondenti ovlivněni minulými zkušenostmi? Jak se respondenti cítí v roli začínajícího učitele?* Vzhledem k bohatosti a různorodosti emocí bylo komplikované zrealizovat shrnutí, přesto bylo několik společných tendencí nalezeno.

Během výuky cizích jazyků zažívali respondenti pozitivní i negativní emoce. K zisku pozitivních emocí přispívaly zejména vhodně zvolené výukové aktivity a práce s vlastní vnitřní motivací vedoucí k učení se cizím jazykům. Pocity radosti a zaujetí byly provázané s aktivitami, k nimž lze zařadit divadlo, písničky, básničky, říkanky aj. Mezi často prožívané negativní emoce patřily strach a úzkost. Tyto emoce vycházely z rodinného prostředí, z vysokých nároků na studijní výsledky a z přístupu přísné vyučující. Za nejnudnější činnosti byly považovány práce s učebnicí a s pracovním sešitem.

Na prožité emoce měl významný vliv učitel. Respondenti se setkali s pedagogy spravedlivými, přísnými, hodnými. Důležitou roli hrálo vzdělání učitele, které bylo v několika případech označeno za nedostatečné a neadekvátní k výuce cizího jazyka.



Pozitivní emoce byly spjaté se spravedlivým hodnocením formou známek a kladnou verbální zpětnou vazbou. Učitelovo zaujetí pro vyučovaný předmět představovalo významný podnět ke vzniku pozitivních emocí. Negativní emoce byly vyvolány přehnanými nároky na úpravy v sešitě. Strach a úzkost často vznikaly v důsledku ponižování ze strany učitele a prostředí, v němž se respondenti necítili bezpečně a báli se chybovat.

Emoce začínajícího učitele na počátku učitelské profese jsou ovlivněny vnitřní motivací, ale také vyučujícím, který je v minulosti učil. Kladné emoce souvisí také se zahraničními pobyty a s kvalitní univerzitní přípravou. Klíčovým podnětem vzbuzujícím pozitivní emoce představuje zpětná vazba od žáků. Negativní emoce plynou ze špatných zážitků souvisejících s vlastním vzděláváním. Dále vychází z přísné zpětné vazby a četných hospitací zažitých během univerzitních studií.

Respondenti zažívají v roli začínajícího učitele širokou škálu emocí. Každý den je jiný a lze vyzorovat velkou proměnlivost pocitů. Mezi zmiňované pozitivní emoce náleží radost, vzrušení, štěstí a pocity naplnění. Často pociťovanou negativní emoci zastupuje strach, který bývá nejčastěji vyvolán z výuky žáků s odlišným mateřským jazykem, z komunikace s rodiči a vlastních vysokých nároků na kvalitní výuku. Nejistota bývá spojena také s prožitými negativními zkušenostmi. Anežka svou výpověď potvrzuje, že je možné svým obavám čelit.

Téma *Emoce ve výuce cizích jazyků* je obtížné zpracovat především kvůli přesahu do psychologie. Existuje mnoho různých úhlů pohledu na to, jak emoce vnímat. Nikdo z nás neprožívá jeden okamžik stejně a je velmi obtížné hledat u emocí styčná místa. Výpovědi respondentů mé tvrzení dokládají a lze si povšimnout, že každý prožívá emoce individuálně. Ačkoli se ve výsledcích několik shodných pocitů objevilo, jednotný závěr nelze předložit s ohledem na komplexnost emocí.

Kdybych měla možnost se tématu znovu věnovat, zaměřila bych se důkladněji na přípravu otázek s cílem získat hlubší a komplexnější informace o vybraných respondentech. Soustředila bych se na porovnání zkušeností začínajících učitelů se zkušenostmi pedagogů, kteří už v praxi několik let působí. Bylo by pozoruhodné prozkoumat, jaké vzpomínky si v paměti uchovali oni.

V současné době se nacházím v roli začínajícího učitele a přiznávám, že se mě téma zpracované v diplomové práci velmi dotýká. Jsem si vědoma toho, že vyučovací

proces doprovází široká škála emocí a vnímám je každý den. Někdy chodím z práce plná nadšení a radosti, jindy jsem ráda, že přežiji den do konce. Důvodů k výkonu učitelské profese existuje z mého pohledu několik. Mezi ně se řadí touha stále se učit novým věcem a možnost hledat různé náhledy na právě probíraná témata. Děti jsou zvědavé a mnohdy mě jejich dotazy inspirují k dalšímu bádání. Baví mě s nimi poznávat svět a radovat se z dosažených úspěchů. Školní prostředí pro mě představuje inspiraci k dalšímu seberozvoji. Hlavním důvodem k výkonu učitelské profese je možnost někoho vychovávat k tomu stát se lepším člověkem.

Rozporuplné zkušenosti jsem doposud zažila zejména v komunikaci s rodiči. Tato spolupráce, někdy spíše nespolečná, je vysilující, vyvolává u mě nervozitu, strach, napětí, vede k sebezpočívání a potížím přesvědčivě obhájit vlastní názor. Můj sen o vzájemné podpoře a kooperaci mezi učitelem a rodiči se rozplynul s příchodem do reálného světa. Další činností vzbuzující negativní emoce souvisí s administrativou, která je časově velmi náročná.

Ve vzdělávání je vždy klíčové to, jak se člověk v danou chvíli cítí. Pokud jedinec není dobře naladěn, žádná pravidla nefungují. Celý vzdělávací proces doprovází pozitivní emoce jako radost, štěstí, ale i emoce negativní jako například strach a úzkost. Vracím se zpět na úvod své diplomové práce a připomínám si, že lidé jsou převážně emotivní bytosti, u nichž je vždy zásadní jejich vnitřní nastavení, přístup k dané problematice, motivace, touha uspět a další proměnné, jež ve výsledku upozadí všechny logické úvahy o tom, že bychom se měli vzdělávat. Člověk se zkrátka vzdělává až ve chvíli, kdy se u toho cítí dobře.

## Summary

*"There are really only two basic emotions - feeling good and feeling bad."*

Cecilia d'Felice

The aim of the research was to investigate the extent to which lived emotions and experiences influence the teaching of foreign language in primary school for prospective/novice teachers. The theoretical background first explained the process of mother tongue acquisition. The following subsection gave an overview of language development from the prenatal period to the first grade period. The process of acquisition was explained from behaviorist, nativist and social-interactionist perspectives. The way in which foreign language acquisition takes place has received particular attention from Stephen Krashen, whose findings have been discussed in the context of this thesis. The following chapter focused on emotions presented an explanation of this concept and described the manifestations of emotions, emotions in the classroom and the influence of positive and negative emotions on the educational process.

The practical part of the thesis was qualitative. Using in-depth interviews, the main feelings of the respondents in childhood related to foreign language learning were explored. I established two basic categories. Within the first category, I sought answers to the questions: *What did the respondents experience in foreign language classes? What was the foreign language teacher like?* The second category examined: *In what ways are respondents influenced by past experiences? How do the respondents feel in the role of a novice teacher?* Due to the richness and diversity of emotions, it was complicated to implement a summary, yet several common tendencies were found.

The respondents experienced both positive and negative emotions during foreign language learning. In particular, the appropriately chosen learning activities and working with one's own intrinsic motivation leading to foreign language learning contributed to the gain of positive emotions. Feelings of joy and engagement were associated with activities that could include drama, songs, poems, rhymes, etc. Negative emotions often experienced included fear and anxiety. These emotions were based on the family environment, the high expectations for academic achievement

and the attitude of the strict teacher. The most boring activities were considered to be working with the textbook and workbook.

The teacher had a significant influence on the emotions experienced. Respondents encountered teachers who were fair, strict and kind. The teacher's education played an important role, which in several cases was described as insufficient and inadequate for teaching a foreign language. Positive emotions were associated with fair evaluation in the form of grades and positive verbal feedback. The teacher's interest in the taught subject represented a significant stimulus for the positive emotions. Negative emotions were caused by excessive demands for editing in the workbook. Fear and anxiety often arose as a result of being humiliated by the teacher and an environment in which respondents did not feel safe and were afraid of making mistakes.

The emotions of a novice teacher at the beginning of the teaching profession are influenced by internal motivation, but also by the teacher who has taught them in the past. Positive emotions are also related to prolonged visits in foreign countries as well as quality training from university. Feedback from pupils is a key stimulus for positive emotions. Negative emotions stem from bad experiences related to their own education. It also comes from the rigorous feedback and numerous internships experienced during university studies.

Respondents experience a wide range of emotions in the role of a novice teacher. Every day is different and a great variability of feelings can be observed. Positive emotions mentioned include joy, excitement, happiness and feelings of fulfilment. The negative emotion often felt is represented by fear, which is often triggered by teaching pupils who speak with a different mother tongue, communicating with parents and one's own high expectation of quality teaching. Uncertainty is also associated with negative experiences. Anežka's testimony confirms that it is possible to face one's fears.

The topic *Emotions in foreign language teaching* is difficult to deal with mainly because of the overlap with psychology. There are many different perspectives on how emotions are perceived. None of us experiences a single moment in the same way and it is very difficult to find common ground in emotions. The respondents' statements support my claim and it can be noted that everyone experiences emotions individually.

Although there were a few identical feelings in the results, a unified conclusion cannot be presented in view of the complexity of emotions.

If I had the opportunity to revisit the topic, I would focus more thoroughly on the preparation of the questions in order to obtain deeper and more comprehensive information about the selected respondents. I would focus on comparing the experiences of novice teachers with those of pedagogues who have been working in practice for several years. It would be remarkable to explore what memories they have retained in their minds.

I am currently in the role of a beginning teacher and I admit that the topic of my thesis is very relevant to me. I am aware that a wide range of emotions accompany the teaching process and I feel them every day. Sometimes I come home from work full of enthusiasm and joy, other times I am happy to get through the day. From my perspective, there are several reasons for pursuing the teaching profession. Among them is the desire to keep learning new things and the opportunity to seek different insights on the topics I am currently discussing. Children are inquisitive and their questions often inspire me to explore further. I enjoy exploring the world with them and rejoicing in their achievements. The school environment inspires me to further self-development. The main reason for pursuing the teaching profession is the opportunity to educate someone so they can become a better person.

I have had contradictory experiences so far, especially in communication with parents. This cooperation, or sometimes rather non-cooperation, is strenuous, it makes me nervous, scared, tense, leads to self-deprecation and difficulties to convincingly defend my own opinion. My dream of mutual support and cooperation between teacher and parents dissolved with the arrival of the real world. Another activity that arouses negative emotions is related to administration, which is very time consuming.

In education, how a person feels at a given moment is always key. If the individual is not well tuned, no rules work. The whole educational process is accompanied by positive emotions such as joy, happiness, but also negative emotions such as fear and anxiety. I go back to the beginning of my diploma thesis and remind myself that people are mostly emotional beings, for whom their inner attitudes, approach to a given issue, motivation, desire to succeed and other variables are always

essential, which in the end override all logical considerations that we should educate ourselves. Altogether, a person doesn't learn until they feel good.

## **Bibliografie**

BREWSTER, Jean; ELLIS, Gail a GIRARD, Denis, 1992. *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin Books. ISBN 0140813594.

BREWSTER, Jean; ELLIS, Gail a GIRARD, Denis, 2002. *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited. ISBN 0 582 44776 3.

ČAPEK, Robert, 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi. 2.*, přepracované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.

DAŘÍLEK, Pavel a KUSÁK, Pavel, 1998. *Pedagogická psychologie. Část A*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-7067-837-2.

ELLIS, Rod, 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press. ISBN 019437212 X.

FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HASSON, Gill, 2015. *Emoční inteligence - Jak zvládat a řídit své i cizí emoce*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5630-1.

HASHEMI, Masoud, 2011. Language Stress And Anxiety Among The English Language Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Roč. 30, s. 1811-1816. ISSN 1877-0428.

HORKÝ, Luboš, 2015. *Pedagogika a psychologie: příručka pro účastníky kurzu – pracovní text ke studiu*. Brno: Jihomoravská krajská organizace Pionýra.

HROUZEK, Petr a MARKOVÁ, Zdeňka, 2012. *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily dobře.*

JANÍKOVÁ, Věra, 2005. Emoce a emocionální strategie v cizojazyčné výuce. *Komenský*. Roč. 130, č. 1, s. 2-7. ISSN 0323-0449.

KARLÍK, Petr; NEKULA, Marek a PLESKALOVÁ, Jana, 2020. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Online. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://www.czechency.org/index.html>. [cit. 2024-04-01].

KRASHEN, Stephen, 2009. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. ISBN 0-08-028628-3.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda.

KULIČ, Václav, 1971. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

LIGHTBOWN, Patsy M. a SPADA, Nina, 2006. *How Languages are Learned*. 3. vydání. Velká Británie: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-42224-6.

LITTLEWOOD, William, 1984. *Foreign and Second Language Learning*. Velká Británie: Cambridge University Press. ISBN 0521274869.

LOJOVÁ, Gabriela, 2005. *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-2069-2.

MARASHI, Hamid a ASSGAR, Faezeh, 2019. EFL Teacher's Effective Classroom Management and Learners' Anxiety and Learning Strategies. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. Roč. 7, č. 2, s. 65-82.



MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8021010703.

NAKONEČNÝ, Milan, 2012. *Emoce*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-614-2.

NAKONEČNÝ, Milan, 2015. *Obecná psychologie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-929-7.

PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.

PRŮCHA, Jan, 2017. *Psychologie myšlení a řeči: Lev Semjonovič Vygotskij*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1258-4.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva, 2018. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5128-3.

SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SLEZÁČKOVÁ, Alena, 2012. *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3507-8.

STUHLÍKOVÁ, Iva, 1998. *Úvod do psychologie emocí*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 80-7040-266-0.

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-553-9.

ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6.

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

UNDERWOOD, Mary, 1987. *Effective Class Management: A Practical Approach*. Harlow: Longman. ISBN 0-582-74622-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÍTEČKOVÁ, Miluše, 2018. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7.

VYMĚTAL, Jan, 2004. *Úzkost a strach u dětí: Jak jim předcházet a jak je překonávat*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-830-9.

## **Přílohy**

**Příloha č. 1:** Rozhovor se Simonou

**Příloha č. 2:** Rozhovor s Petrou

**Příloha č. 3:** Rozhovor s Markétou

**Příloha č. 4:** Rozhovor s Anežkou

**Příloha č. 5:** Rozhovor s Jakubem

**Příloha č. 6:** Rozhovor s Anetou

**Příloha č. 7:** Rozhovor s Ivanou

**Příloha č. 8:** Rozhovor se Zbyňkem

## **Příloha č. 1: Rozhovor se Simonou**

### **1. Jaký byl Tvůj vztah k vyučovacím hodinám cizího jazyka na prvním stupni ZŠ?**

„Už od první třídy jsem chodila na kroužek anglického jazyka. Tam jsme ještě nepracovali s učebnicemi, učili jsme se jen formou básniček a písniček. Potom jsme se začali učit ve škole a dostali jsme paní učitelku, která byla velmi přísná. To byl takový extrém, který by neměl být. Velmi dobře uměla anglicky, ale neskutečně mě stresovala. Myslím, že můj strach často omezoval mé možnosti. I když jsem učivo uměla, nedokázala jsem mnohdy nic říct. Bylo to asi tou učitelkou, celkově její autoritou, která z ní vyzařovala.“

### **2. Vzpomínáš si, co jsi během vyučování prožívala?**

„Angličtina mě vždy bavila, ale strašně jsem se bála udělat chybu, a to nejen při zkoušení. Mnohdy jsem odpověď znala, ale bála jsem se ji říct, aby mi paní učitelka neřekla, že to je špatně. Během své praxe jsem si všimla, že se i dnes děti bojí udělat chybu.“

#### **→ Když jsi tehdy udělala chybu, zlobila se paní učitelka?**

„Ani ne, spíš to bylo v mojí hlavě. Doma mě učili, že jsou chyby špatné, že nesmím chybovat. Do toho přišla přísná paní učitelka a já měla neskutečný strach tu chybu někde udělat. Navíc jsem taky byla na sebe dost přísná a vždy jsem chtěla mít vše dobře.“

### **3. Jaké aktivity Tě v hodinách bavily a co jsi nesnášela?**

„Nebavilo mě pracovat s učebnicí, protože nás paní učitelka pak vyvolávala a já musela chodit k tabuli. Byla to učitelka druhého stupně, která byla zvyklá na větší děti a na jiný přístup k žákům. Také mě nebavilo zapisovat výslovnost u slovíček, protože jsem to vlastně ani pak neuměla přečíst.“

### **4. Existuje nějaká situace, která Ti z těchto hodin nejvíce utkvěla v paměti? Proč právě tato?**

„Hrávali jsme hru, která se, myslím, jmenovala Akinátor. Bylo to o tom, že džin vyleze z Aladinovy lampy a my hádali, co si ten džin myslí. Celé to bylo v angličtině a museli

jsme přijít na to, jakou osobnost si myslí. Paní učitelka nám případně něco vysvětlila, když jsme nevěděli.“

#### **5. Jaká byla Tvá učitelka cizího jazyka?**

„Paní učitelka byla velmi přísná a vyvolávala ve mně velký strach. Bála jsem se jí. Mluvila nádherně anglicky, ale byla fakt strašně přísná. Myslím, že jsem mnohdy uměla tu látku víc, než co jsem byla schopná předvést, protože mě brzdil strach.“

→ **Mluvila na vás cizím jazykem?**

„Hodně to střídala.“

→ **Jak se chovala?**

„Bylo na ní dost poznat, jakou má náladu.“

→ **Byla spravedlivá?**

„Ano, myslím, že jo, co se známek týče. Ale co se týče chování vůči žákům, bylo na ní poznat, koho má radši a koho ne.“

→ **Snažila se zlepšovat vztahy ve třídě?**

„Myslím, že ne.“

#### **6. Jak jsi vnímala hodnocení?**

„Myslím, že na této učitelce bylo vidět, že některým žákům zkrátka nadržovala. Hodně používala neverbální komunikaci.“

#### **7. Ovlivňují Tě dnes nějaké zkušenosti ze základní školy z hodin cizího jazyka?**

„Myslím, že mě ten 1. stupeň tolik neovlivnil. Na 2. stupni jsem se potom naučila používat anglické časy, začala jsem se dívat na seriály v angličtině, hodně jsem ji naposlouchala a začala mi jít sama. Tehdy jsem si našla vlastní motivaci, to mě vlastně ovlivnilo.“

#### **8. Učíš ráda cizí jazyk?**

„Ano, mám anglický jazyk ráda odjakživa. Dva roky jsem už učila angličtinu. Bylo to ve třetí třídě. Když jsem začínala, měla jsem velký strach, protože jsem nastupovala za paní učitelku, která zemřela. Myslím, že jsem na výuku byla vcelku dobře připravená z univerzity, ale bála jsem se kázně ve třídě.“

### **9. Proč je pro Tebe příjemné nebo nepříjemné učit cizí jazyk?**

„Cizí jazyk učím ráda. Podle mě to je tím, že angličtinu miluji a ráda mluvím anglicky, také často cestuji a vyhledávám příležitosti, při kterých mohu anglicky hovořit.“

### **10. Snažíš se během své výuky vědomě vyhýbat tomu, co jsi tehdy neměla ráda?**

„Snažím se svou výuku prokládat obrazovým materiálem. Vždy dětem udělám nějakou prezentaci na nová slovíčka a snažím se je to naučit ve škole. Udělalo mi radost, že si žáci většinu slov zapamatovali v hodině. Celkově ráda hraju hry a snažím se výuku dělat prožitkovou. Na 1. stupni jsme si museli psát slovíčka i výslovnost, ale já neuměla tu výslovnost přečíst. Tomu se vyhýbám, protože mi to přijde zbytečné. Zároveň se snažím dávat takové testy, aby v nich žák vždy uspěl, dávám jim přípravné hodiny a snažím se, aby každý uspěl. Nechci je nachytat, spíš chci, aby to fakt každý uměl.“

### **11. Jaké emoce prožíváš teď, když vyučuješ cizí jazyk?**

„Mě angličtina tak strašně baví. Myslím, že mě mají děti rádi a baví je moje angličtina. Baví mě s nimi plout tím cizím světem. Líbí se mi, když na ně mluvím anglicky a oni se snaží odpovídat česky, nicméně jsem neústupná a pořád jedu anglicky a říkám si, že to zvládnou. Opravdu se na všechny hodiny angličtiny moc těším.“

### **12. Jak se cítíš v roli budoucího učitele?**

„Já se celkově moc těším, ale bojím se rodičů a komunikace s nimi. Mám strach pouze z předmětů ČSP a z HV, protože na tyto hodiny nejsem z univerzity příliš připravená. Na výuku cizích jazyků se moc těším, ale zrovna tento rok angličtinu vůbec učit nebudu, protože na mě zapoměli během přípravy úvazků. Mrzí mě to, protože mám angličtinu úplně nejradši.“

## **Příloha č. 2: Rozhovor s Petrou**

### **1. Jaký byl Tvůj vztah k vyučovacím hodinám cizího jazyka na prvním stupni ZŠ?**

„Já jsem byla na prvním stupni němčinář. Už od školky mě mamka dávala na kroužky němčiny, kde nám paní učitelka ukazovala obrázky a hustila do nás slovní zásobu. Spíš mi přišlo, že to byl dril, žádné písničky ani básničky jsme nedělali, bylo to jen o nácvičku slovíček.“

### **2. Vzpomínáš si, co jsi během vyučování prožívala?**

„Vníkala jsem to jako povinnost, kterou je potřeba splnit. Byl to předmět ve škole, který jsme museli splnit, tak jsem ho plnila. Byla to vcelku nuda. Nic víc si vlastně ani nepamatuju.“

### **3. Jaké aktivity Tě v hodinách bavily a co jsi nesnášela?**

„Z 1. stupně si nejsem úplně jistá, ale z pozdějších ročníků si pamatuju, jak jsem nesnášela poslech. Nevěděla jsem jak na to, nerozuměla jsem tomu. Poslechy pro mě byly náročné také proto, že byl ve třídě věčně hluk, nemohla jsem se na to soustředit, dělali jsme je minimálně, jen jednou za čas. Celkově to bylo takové zvláštní. Na druhé straně jsem měla ráda konverzaci.“

### **4. Existuje nějaká situace, která Ti z těchto hodin utkvěla v paměti? Proč právě tato?**

„Pamatuji si, že jsme pořád dokola dělali gramatiku slovesa „být“, doplňovali do různých cvičení a tak. Více si pamatuji druhý stupeň, kde jsme pořád dělali nepravidelná slovesa. Vzpomínám si, jak jsem při těchto hodinách seděla v té jazykové učebně, měla jsem hotové cvičení a pozorovala, jak paní učitelka ječí na ostatní, že to stále neumí, že nedávají pozor, že to bez učení nepůjde. To je asi tak jediné, co si z těch hodin pamatuju.“

### **5. Jaká byla Tvá učitelka na výuku cizího jazyka?**

„Z 1. stupně si na učitele cizího jazyka příliš nevzpomínám, jen vím, že jsme měli takovou hodnou starší paní učitelku, která s námi pořád dokola dělala v němčině nepravidelná slovesa. Nic jiného si vlastně ani nepamatuju. Pořád dokola nepravidelná

slovesa. Jedna paní učitelka mi přesto utkvěla v paměti velmi intenzivně. Na střední škole jsme měli na angličtinu paní učitelku, která byla věčně znuděná, vždy s sebou táhla neskutečnou horu knih a sešitů a každá její hodina začínala hlasitým oddechnutím a otázkou – Tak kde jsme minule skončili? Potom následovalo jen vyplňování pracáku a učebnice. Tehdy jsem vnímala cizí jazyk jako ztrátu času.“

→ **Mluvila na vás tahle paní učitelka cizím jazykem?**

„Všichni moji učitelé, ať už na anglický nebo německý jazyk na nás mluvili převážně česky.“

→ **Jak se paní učitelka chovala?**

„Celkem neutrálně. Asi si taky musela jen dojít odškrtnout svou povinnost, odučit hodinu, sbalit si svou obří hromadu knih a jít dál. Ona byla hodná, ale ten její přístup byl tak smutný, skoro se neusmála, mluvila potichu, za celou hodinu se nezvedla ze židle. Byla to fakt nuda.“

→ **Byla spravedlivá?**

„To asi ano. Psali jsme s ní jen testy, u kterých bylo přesně jasné, za kolik bodů je jednička, dvojka a tak dále.“

→ **Snažila se zlepšovat vztahy ve třídě?**

„Určitě ne, jí bylo úplně jedno, co se v té třídě děje. Hlavně odučit a jít.“

## **6. Jak jsi vnímala hodnocení?**

„Myslím, že jsem vždy byla hodnocena adekvátně ke svým výkonům. Nikdy se mi nestalo, že bych cítila nějakou nespravedlnost.“

## **7. Ovlivňují Tě dnes nějaké zkušenosti ze základní školy z hodin cizího jazyka?**

„Ano, ovlivnilo mě to hlavně v tom, že jsem se rozhodla hledat vlastní cestu a vlastní motivaci k tomu naučit se cizí jazyk. Došlo mi, že škola mě cizí jazyky nenaučí. Měla jsem spoustu učitelů jak na anglický, tak na německý jazyk a vlastně to vždy bylo celkem o ničem. Potom jsem odjela na nějaký čas do ciziny a teprve tehdy jsem pochopila, proč se cizí jazyk učím a jak moc je jeho znalost důležitá.“



### **8. Učíš ráda cizí jazyk?**

„Cizí jazyky mě strašně baví a zajímají. Velmi mě baví anglický jazyk a těším se, až ho budu učit jako plnohodnotná učitelka.“

### **9. Proč je pro Tebe příjemné nebo nepříjemné učit cizí jazyk?**

„Cizí jazyk učím ráda. Určitě to bude tím, že mám angličtinu opravdu ráda. Také je to tím, že jsem měla skvělou průpravu na univerzitě, kde jsme vnímali angličtinu jako prostředek k dorozumívání, nejen k odškrtávání gramatických cvičení. Byli jsme vedeni k tomu, abychom cizí jazyk vnímali jako nástroj ke komunikaci, nikoli jako dril slovíček a frází. Taky to asi bude tím, že jsem byla na Erasmu.“

### **10. Snažíš se během své výuky vědomě vyhýbat tomu, co jsi tehdy neměla ráda?**

„No, snažím se všem říkat, proč se cizí jazyky učíme. Snažím se poukazovat na to, že chyby k vzdělávání patří, a že to je krok vpřed, ale že se z nich musíme poučit. K chybám přistupuji velmi lidsky a vnímám je jako povzbuzující aspekt k tomu být lepší. Zároveň se snažím nebýt tak nudná a neječet.“

### **11. Jaké emoce prožíváš, když vyučuješ cizí jazyk?**

„Nyní se cítím dostatečně sebevědomá na to, abych mohla cizí jazyk učit. Pomohla mi v tom cizina. Zároveň je pro mě důležité, aby ta hodina bavila mě, vím, že pokud bude bavit mě, bude bavit úplně všechny.“

### **12. Jak se cítíš v roli budoucího učitele?**

„Cítím se celkem dobře. Někdy mám trochu stres, protože nikdy nevím, co zrovna přijde a jak na to zareaguji, ale není to tak, že bych se bála učit. Spíš se bojím sebe a toho, že udělám chybu, že nebudu dostatečně připravená na výuku, nebo že nedokážu pohotově zareagovat na nějaké dotazy.“

### **Příloha č. 3: Rozhovor s Markétou**

#### **1. Jaký byl Tvůj vztah k vyučovacím hodinám cizího jazyka na prvním stupni ZŠ?**

„My jsme začínali s angličtinou ve čtvrté třídě a dostali jsme mladou paní učitelku, která byla fakt skvělá. Byli jsme její první třída, byla prostě jiná. Hráli jsme divadlo, výuka byla hravá. Později na druhém stupni jsme měli starší učitelky a jeli jsme pořád dokola lekce, slovíčka, gramatiku, testy, takhle znova a znova.“

#### **2. Vzpomínáš si, co jsi během vyučování prožívala?**

„Já si pamatuju pouze stres z matiky, z těch cizích jazyků ani nevím.“

#### **3. Jaké aktivity Tě v hodinách bavily a co jsi nesnášela?**

„Ta druhá učitelka vždycky říkala otevři si knihu a piš. Nesnášela moji úpravu v sešitě. Já si tehdy vše hodně zvýrazňovala a jí to vadilo, dávala mi trojky za úpravu v sešitě. Zároveň jí vadilo, když jsme nenapsali datum a číslo hodiny. Dodnes tohle nesnáším. Já se snažím dělat tu výuku hlavně hravě.“

#### **4. Existuje nějaká situace, která Ti z těchto hodin utkvěla v paměti? Proč právě tato?**

„Právě to divadlo. Možná je to dneska asi normální, ale tehdy jsme byli jediná třída na škole, která prvně dělala divadlo. Rodiče nám šili kostýmy, my mluvili v jednoduchých větách a dodnes na to moc ráda vzpomínám. A negativní, no, doplňovat časy. Mě nikdy nebavila gramatika a z toho jsem měla špatný známky, naši se zlobili. Testy pro mě byly taky tak stresující. Byla jsem velkej stresař. Mnohdy jsem se vystresovala kvůli tomu, že dostanu doma, že dostanu od učitelky a psala proto jsem testy blbě.“

#### **→ Takže Tě emoce, které jsi tehdy prožívala, brzdily v podávání lepších výkonů?**

„Určitě jo. Rodiče na mě byli přísní a já nesměla nosit trojky. Věděla jsem, že když přijdu s trojkou, bude zle. Já se často bála už dopředu. A dneska si říkám, že to vlastně asi bylo zbytečný se takhle bát.“

## **5. Jaká byla Tvá učitelka na výuku cizího jazyka?**

„Jak jsem říkala, ta první učitelka byla fakt skvělá. Potom jsme ale dostali jinou paní učitelku, která byla přísná. Ta byla nelidská. Za jednu chybu dávala už dvojku. Naštěstí mi tehdy platili rodiče konverzaci, a to jsem si užívala. Díky tomu jsem byla do hodin dobře připravená.“

→ **Mluvily na vás paní učitelky cizím jazykem?**

„Tehdy mluvily obě hlavně česky.“

→ **Jak se chovaly?**

„Ta první dělala tu výuku hravě, jinak než ty její starší kolegyně. A ta druhá byla hodně přísná, moc neuměla pochválit.“

→ **Byly spravedlivé?**

„Ta první ano, ta byla opravdu hrozně fajn. Akorát pak odešla na mateřskou.“

→ **Snažila se zlepšovat vztahy ve třídě?**

„Vlastně nebylo ani potřeba, protože na 1. stupni byly moc hezké vztahy. Všechny děti byly z jednoho sídliště a kamarádily se mezi sebou. Dodnes jsme v kontaktu. Možná to bylo i tou paní učitelkou, která byla fakt skvělá a moc hezky se k nám všem chovala.“

## **6. Jak jsi vnímala hodnocení?**

„Ta první učitelka hodnotila hlavně známkami a bylo to spravedlivé.“

## **7. Ovlivňují Tě dnes nějaké zkušenosti ze základní školy z hodin cizího jazyka?**

„Jsem nakloněna vést tu angličtinu hravě, ta první paní učitelka se nás snažila vést jinak, že se jazyk má učit příjemně, hravě, nebylo to jen suchý opakování slovíček. To mě pozitivně ovlivnilo. Ona byla vlastně tím člověkem, který mě přivedl k profesi učitele. Chtěla jsem být jako ona. Měli jsme na ni velké štěstí.“

## **8. Učíš ráda cizí jazyk?**

„Ano, na praxích mě velmi baví učit angličtinu. Během prázdnin jsem byla v Holandsku a tam se vyučuje angličtina úplně jinak. Hrozně se mi ten jejich styl líbí. Oni nepoužívají pracovní sešity jako my. Nemají žádné testy, učebnice. Dělají hlavně poslech, kartičky, obrázky, takhle bych chtěla učit já. V tom Holandsku taky hodně opakují.“

**9. Proč je pro Tebe příjemné nebo nepříjemné učit cizí jazyk?**

„Protože mám angličtinu strašně ráda, hodně cestuju a vidím v tom smysl.“

**10. Snažíš se během své výuky vědomě vyhýbat tomu, co jsi tehdy neměla ráda?**

„Určitě. Chci učit tak, abych se já cítila dobře. Upřímně, omezují mě občas názory starších učitelek, protože ony právě tyhle hravé metody ve výuce nepraktikují. Já vím, že musíme respektovat tematačky, ale...“

**11. Jaké emoce prožíváš teď, když vyučuješ cizí jazyk?**

„Moc mě to baví. Líbí se mi množství materiálů a inspirace na internetu a na Instagramu. Líbí se mi, že jde výuka udělat hravě. Myslím, že pro některé děti je dnes snazší se anglicky učit, protože je angličtina všude. Umím ji podle mě dobře vysvětlit, třeba oproti matice.“

**12. Jak se cítíš v roli budoucího učitele?**

„Myslím, že první rok bude hodně náročný. Zároveň mám strach z toho, kolik cizinců budu mít ve třídě, protože nevím, jak jim výuku přizpůsobit. Je teď ta válka na Ukrajině, v Česku je hodně ukrajinských dětí, uvidíme. Učit mě ale baví a chci tohle povolání dělat.“

#### **Příloha č. 4: Rozhovor s Anežkou**

##### **1. Jaký byl Tvůj vztah k vyučovacím hodinám cizího jazyka na prvním stupni ZŠ?**

„Úplně přesně si to nevybavuju. Ale o naší paní učitelce kolovalo, že byla lekci před námi. Jeli jsme podle učebnice a vyplňovali jsme pracovní sešit. Myslím, že to její vzdělání nebylo dostatečný na to, aby nás mohla učit. Byla to paní učitelka, která byla původně ruštinářka.“

##### **2. Vzpomínáš si, co jsi během vyučování prožívala?**

„Nudu. Vyplňovali jsme jen pracovní sešit a dělali učebnici, nic navíc. Museli jsme ještě psát slovníček.“

##### **3. Jaké aktivity Tě v hodinách bavily a co jsi nesnášela?**

„Moc se mi nelíbily poslechy, ničemu jsem nerozuměla, bylo to nahrané z ulice a já tomu nerozuměla. Bylo to pro mě dost složité. Nebyli jsme na to připraveni. Z dnešního pohledu podle mě nebyly ty nahrávky adekvátní k tomu, že jsme byli třetíci. Spíš jsme tam tak byli a povídali si o angličtině.“

##### **4. Existuje nějaká situace, která Ti z těchto hodin utkvěla v paměti? Proč právě tato?**

„Není to z 1. stupně, ale jednu situaci si pamatuju. Jednou měla moje spolužačka nějaké tričko a učitelka se jí zeptala, co znamená ten nápis na tom tričku. Ta holka nevěděla, paní učitelka jí řekla - ty jako nevíš, co tam nosíš, co tam máš napsanýho? Hlavně že sis ráno stihla namalovat obličej. To si dodnes pamatuji.“

##### **→ Jak reagovala ta holka?**

„Cítila se hrozně. Začala brečet. Já z toho byla vystresovaná a ani se mě to netýkalo.“

##### **5. Jaká byla Tvá učitelka na výuku cizího jazyka?**

„Byla to původně ruštinářka. Často bývala taková zmatená.“

##### **→ Mluvila na vás paní učitelka cizím jazykem?**

„Mluvila česky o angličtině. Anglicky moc neuměla.“

##### **→ Jak se chovala.**

„Ona byla hodná, ale vlastně na výuku angličtiny to byl úplně špatnej člověk.“

##### **→ Byla spravedlivá?**

„Ano, to jo.“

→ **Snažila se zlepšovat vztahy ve třídě?**

„To ne, na to nebyl prostor.“

#### **6. Jak jsi vnímala hodnocení?**

„V pohodě. Hodnotila známkami, občas se usmála. Ale vlastně nás nedokázala ani pořádně hodnotit, protože to sama pořádně neuměla.“

#### **7. Ovlivňují Tě dnes nějaké zkušenosti ze základní školy z hodin cizího jazyka?**

„Vnímám to hodně v tom negativním slova smyslu. Neberu si z toho vzor, spíš si říkám, že jsem to zažila takhle a dělám vše pro to, aby to moji žáci zažili jinak.“

#### **8. Učíš ráda cizí jazyk?**

„Při škole už učím na poloviční úvazek na ZŠ. Je to pro mě příjemné ve třídě, kde jsem na to zvyklá. Když jdu do své třídy, kde jsem zvyklá, jdu tam sebevědomě. Jednou jsem šla učit do páté třídy úplně bez přípravy a to bylo pro mě hodně těžké. Věděla jsem, že tam musím jít sebevědomě, protože první dojem je důležitý, ale šla jsem tam se strachem. Nedokázala jsem odhadnout, co budou umět a co ne, co zrovna berou. Ale nakonec to bylo fajn.“

#### **9. Proč je pro Tebe příjemné nebo nepříjemné učit cizí jazyk?**

„Je to pro mě těžké, protože jsem angličtinu nikdy neměla moc ráda, nebyla jsem spokojená s výukou jazyka na základce, ani na střední. Zlomilo se to až na vejšce. Dneska to zvládám.“

→ **Takže myslíš, že jsi hodně ovlivněná tím, čím sis během školních let prošla?**

„Určitě.“

#### **10. Snažíš se během své výuky vědomě vyhýbat tomu, co jsi tehdy neměla ráda?**

„Neměla jsem ráda mluvení česky, dělání cvičení v učebnici a v pracovním sešitě, dril slovíček a psaní slovníčku. Proto se těmito aktivitám vyhýbám a snažím se výuku dělat hravě.“

→ **Jak tedy učíš Ty?**

„Mluvíme anglicky, mám tam maňásky, hrajeme týmové hry. Moc neseďme, spíš jsme v kruhu. A hlavní věc, kterou se snažím dělat, je podporovat to bezpečné prostředí a dávat jim pocit, že můžou udělat chybu kdykoli.“

→ **Myslíš si, že je něco, co děti fakt moc nebaví?**

„Ta učebnice. Baví je dělat vše krom té učebnice. Dělat ji musíme, přesto máme dostatek prostoru k tomu dělat to trochu jinak.“

**11. Jaké emoce prožíváš teď, když vyučuješ cizí jazyk?**

„Mám radost. Netušila jsem, že zvládnu učit cizí jazyk. Jsem nadšená z toho, že jsem v těch žácích vzbudila zájem o učení.“

**12. Jak se cítíš v roli budoucího učitele?**

„Zajímavě. Měla jsem možnost teď při škole učit pár hodin na základní škole můžu říct, že už se na to docela cítím. Před pěti lety bych si třeba nedokázala představit, že angličtinu budu vůbec někdy učit.“

## **Příloha č. 5: Rozhovor s Jakubem**

### **1. Jaký byl Tvůj vztah k vyučovacím hodinám cizího jazyka na prvním stupni ZŠ?**

„My jsme angličtinu měli od čtvrté třídy a výuka byla podle mě taková zmatená. Dostali jsme paní učitelku, která se sama anglicky teprve učila. Přesto jsem měl angličtinu vždycky rád. Od té doby už uteklo spoustu času, je tady velký posun, výuka už je úplně jinde, než tomu bylo za nás, takže z toho teď vlastně mám docela velký respekt.“

### **2. Vzpomínáš si, co jsi během vyučování prožíval?**

„Prožívali jsme pozitivní emoce, moc nás to bavilo, i když paní učitelka byla přeučená ruštinářka. Dnes už má ale ta výuka hlavu a patu, dřív to byla taková směsice různých cvičení, který na sebe moc nenavazovaly.“

### **3. Jaké aktivity Tě v hodinách bavily a co jsi nesnášel?**

„Mě vlastně bavilo všechno. Dělalí jsme také písničky, básničky a pohybové aktivity, to si pamatuji dodnes úplně nejvíce.“

### **4. Existuje nějaká situace, která Ti z těchto hodin utkvěla v paměti? Proč právě tato?**

„Asi si na žádnou nevzpomenu. Spíš si obecně pamatuji nácvik na školní besídky, hry, písničky. Všichni žáci se zapojovali a byli jsme motivovaní.“

### **5. Jaká byla Tvá učitelka na výuku cizího jazyka?**

„Byla to přeučená ruštinářka. Byla to pro ni nová zkušenost jako pro nás, ale myslím, že to zvládala dobře. Snažila se to propojovat s různými aktivitami, které nás bavily. Slovní zásobu se snažila napojit na nějaké básničky nebo písničky, propojovala to s pohybem.“

#### **→ Mluvila na vás paní učitelka cizím jazykem?**

„Mluvila převážně česky, jak jsem říkal, ona sama moc anglicky neuměla.“

#### **→ Jak se chovala?**

„Zpočátku byla oproti kolegyním více zaměřená na gramatiku, na biflování. Byla trochu odměřená, ale nebylo to špatně. Snažila se najít balanc mezi přísností a vlídným stavem.“



→ **Byla spravedlivá?**

„Myslím, že asi ano. Je to můj subjektivní pohled, já s angličtinou nikdy problém neměl, ale neuvědomuji si, že by byla nespravedlivá.“

→ **Snažila se zlepšovat vztahy ve třídě?**

„No, snažila se nás hlavně motivovat. I ten, kdo anglicky tolik neuměl, měl vždycky šanci v těch jejích aktivitách uspět, nikdy neupozorňovala na žádné nedostatky. Brala nás tak, jak jsme byli.“

**6. Jak jsi vnímal hodnocení?**

„Adekvátně k mým výkonům, občas hodnotila i slovně a neverbálně. Občas pokývala hlavou, usmála se, ale hodnotila spravedlivě.“

**7. Ovlivňují Tě dnes nějaké zkušenosti ze základní školy z hodin cizího jazyka?**

„Samozřejmě nějakým způsobem ovlivněn jsem, protože si tyhle básničky, písničky, které jsme dělali, docela dobře pamatuji. Je to taková ta záchrana, kterou mohu vždy vytáhnout, když už fakt nevím, co s žáky dělat. Ale nemyslím, že jsem stejný, jako ta paní učitelka. Mám svůj styl, více mluvím anglicky a chci, aby děti angličtinu vnímaly všemi smysly.“

**8. Učíš rád cizí jazyk?**

„Já jsem k výuce už od začátku praxí přistupoval velmi pozitivně. Může za to prostředí, odkud přicházím. Známosti s lidmi, kteří dlouhodobě žili v cizí zemi. Pro mě je motivace, že se s nimi mohu domluvit anglicky, neuvědomuji si, že by mě někdy něco ohledně angličtiny nebavilo. A vždy jsem se chtěl anglicky co nejrychleji naučit. A s tímhle přístupem jdu do každé hodiny, naučit žáky anglicky co nejlépe, aby si i oni mohli najít přátele ve světě.“

**9. Proč je pro Tebe příjemné nebo nepříjemné učit cizí jazyk?**

„Myslím, že až budu učit sám, bude to v pohodě. Teď jsem při praxích hodně nervózní, protože mě pořád někdo sleduje a hodnotí.“

### **10. Snažíš se během své výuky vědomě vyhýbat tomu, co jsi tehdy neměl rád?**

„Měli jsme testy na slovíčka, možná by to chtělo jinou metodou třeba přes obrázky, spojování obrázků, ale vypisování slovíček nedává smysl.“

### **11. Jaké emoce prožíváš, když vyučuješ cizí jazyk?**

„Já jsem celkem zmatkař, já to o sobě vím, ví to o mně i ty děti na praxích, takže dost často převládá panika a strach. Naštěstí mám kondici z divadla a když zazvoní, utnu to, dostanu se do role a dokážu se v ní vyklidnit. Po pár minutách získávám sebevědomí a už mě tahle nervozita opouští.“

#### **→ Kde se berou tyhle negativní pocity, když máš dobré zkušenosti?**

„Z mého nitra, kladu na sebe veliké nároky, jsem na sebe přísný, chci, aby má výuka byla dokonalá a tím vlastně stresuji sám sebe.“

### **12. Jak se cítíš v roli budoucího učitele?**

„Jsem z toho vlastně docela dost nervózní, ačkoli už mám za sebou spoustu praxí. Viděl jsem mnoho způsobů výuky a já se tomu musel přizpůsobovat, to ve mně vyvolávalo hodně stresu. Myslím, že až budu mít svůj vlastní styl, který budu moc dělat podle svého, budu daleko klidnější.“

## **Příloha č. 6: Rozhovor s Anetou**

### **1. Jaký byl Tvůj vztah k vyučovacím hodinám cizího jazyka na prvním stupni ZŠ?**

„Já jsem z té generace, kdy výuka nebyla tak hravá. Paní učitelka akorát nosila do výuky rádio, žádné moderní technologie, vše probíhalo v rámci učebnice a klasickou biflovačkou gramatiky. Tehdy se určitě můj kladný vztah k jazyku nevybudoval. Ty hodiny vlastně ve mně nezanechaly žádnou stopu, díky níž bych si řekla, že se budu chtít angličtině jednou věnovat. Brala jsem cizí jazyk jako další předmět, který se musím naučit. Vztah se vybudoval až na česko-anglickém gymnáziu, tam ten vztah k angličtině byl velmi pozitivní. Až střední škola mi dala motivaci se cizímu jazyku věnovat víc.“

### **2. Vzpomínáš si, co jsi během vyučování prožívala?**

„V zásadě jsem trémista. Pokud jsme neměli nic psát, byla jsem relativně v klidu, ale pokud mělo být zkoušení, strašně jsem se bála. Někdy jsem se bála udělat před dětmi chybu, bála jsem se také mluvit. Nikdy jsem se ve třídě necítila bezpečně. Měla jsem pocit, že učitel nedokázal třídu srovnat v případě, že někdo chybu udělal. Chybělo mi, že nebylo vytvořeno takový prostředí, kde by se člověk nebál udělat chybu, tím pádem jsem se při hodinách bála víc projevit.“

### **3. Jaké aktivity Tě v hodinách bavily a co jsi nesnášela?**

„Už si to opravdu moc nepamatuju, ale utkvělo mi hlavně to, jak ty hodiny probíhaly. Nebavilo mě to, bylo to biflování, jeli jsme podle knížky. Nebylo to hravý. Myslím, že i tehdy už jsme mohli hrát pexeso nebo karty. A co mě bavilo? Tak teď musím hodně přemýšlet. Hm, asi mě bavilo cvičení založené na tom, že jsme něco museli přečíst, přeložit. I když jsem to neřekla nahlas, měla jsem v duchu radost, že se mi potvrdilo to, co jsem si myslela. Takže čtení s překladem, to jsem měla ráda.“

### **4. Existuje nějaká situace, která Ti z těchto hodin utkvěla v paměti? Proč právě tato?**

„Pamatuji si jen to, že jsem byla jednou před tabulí zkoušená ze slovíček a z frází, které jsme měli v nějaké té lekci. Učitelka seděla za katedrou a pořád mi dokola říkala: „Say hello, say hello.“ Já pořád nechápala, co po mně chce, dokola jsem jí to překládala, ale

ona jen chtěla, abych prostě řekla hello. To jsem nepochopila. A ona se smála, děti se smály, ale já v tu chvíli byla hrozně natvrdlá, styděla jsem se, přišla jsem si úplně blbá. Dnes se tomu směju, ale tehdy jsem šla z té hodiny úplně ztrapněná a cítila jsem se hrozně.“

#### **5. Jaká byla Tvá učitelka na výuku cizího jazyka?**

„Na tom 1. stupni jsme měli fajn učitelku, která byla vždy do hodin připravená a uměla anglicky. Někdy akorát nevytvořila to bezpečné prostředí k tomu udělat chybu. Mluvila na nás převážně česky, ale i anglicky. Já se teď naopak snažím na žáky mluvit převážně jenom anglicky, protože mám pocit, že se tím daleko lépe učí a ten jazyk jakoby nasávají. Potom jsme na 2. stupni dostali přísnou paní učitelku, která byla přeučená ruštinářka, ale přesto jsem ji respektovala a nevadila mi, protože byla spravedlivá.“

#### **6. Jak jsi vnímala hodnocení?**

„Myslím, že neutrálně. Nikdy jsem necítila žádnou křivdu.“

#### **7. Ovlivňují Tě dnes nějaké zkušenosti ze základní školy z hodin cizího jazyka?**

„Vědomě asi nic. Snažím se vyhnout tomu biflování a snažím se vytvořit bezpečné prostředí pro děti, aby se tam všichni bez výjimky cítili dobře. To, co jsem neměla já, to se snažím vytvořit pro své žáky.“

#### **8. Učíš ráda cizí jazyk?**

„Po opravdu důkladných přípravách a několika odučených hodinách už je to lepší. Učím angličtinu ve třetí třídě, ale také v sedmé. U těch třetáků pro mě bylo velkým překvapením to, že věci, které mně přišly automatický, pro ně nejsou zautomatizované a následovalo mnoho otázek. Až po pár hodinách mi došlo, že musím komunikaci vůči nim přizpůsobit jejich schopnostem a dovednostem, aby vůbec mohla nějaká výuka cizího jazyka probíhat. Celá naše výuka je postavená na tom, že si hodně hrajeme, používáme interaktivní tabuli a hravou formou jazyk nasáváme. Také hodně tancujeme, cvičíme a snažíme se využít celé tělo, abychom se učili v pohybu a jak houba nasávali všechny nové věci.“

### **9. Proč je pro Tebe příjemné nebo nepříjemné učit cizí jazyk?**

„Myslím, že cizí jazyk učím ráda kvůli tomu, jak žáci reagují. Kvůli zpětné vazbě, kterou od nich dostávám. Je příjemné, když děti potkávám v jídelně a oni se mě ptají, zda budeme zase hrát ty jejich oblíbené hry. Tohle mě motivuje dělat hodiny lepší a lepší a zdokonalovat se. Pokud to děti baví, tak mě to rozzáří.“

### **10. Snažíš se během své výuky vědomě vyhýbat tomu, co jsi tehdy neměla ráda?**

„Myslím, že už jsem to i výše naznačila. Ano, snažím se to dělat hravě, bez biflování a vždy chci vytvořit takové prostředí, aby se děti nebály chybovat.“

### **11. Jaké emoce prožíváš teď, když vyučuješ cizí jazyk?**

„Je to celá škála emocí. Někdy odcházím z hodin v euforii a jsem spokojená se svým výkonem. Pak si říkám, jo, asi dělám tu práci dobře, jsem na správném místě, prožívám pocit naplnění a štěstí. Pak jsou ale dny, kdy jsem totálně na dně, že se hodina nevyvedla, že tam byla špatná atmosféra, já si také kolikrát s sebou nesu nějaké problémy z osobního života, pak si říkám, že to neumím, že bych se na to měla vykašlat. Jsou to emoce z extrému do extrému. Jsem na sebe hodně přísná. Nikdy nejdu s neutrálním pocitem. Škála emocí je rozmanitá a každý den je úplně jiný.“

### **12. Jak se cítíš v roli budoucího učitele?**

„Jak se v ní cítím? To je docela složitý popsat. Já už teda teď půl roku učím ve třetí třídě, což je pro mě velká výhoda. Když už začne proces výuky, tak se v roli učitele cítím velmi dobře, přijde mi to přirozený. Je fajn, když s dětma najdeme společnou řeč a dostaneme se do bodu diskuse, kde je to příjemný pro obě strany. To jsou podle mě nejlepší okamžiky práce s dětma a v týhle situaci se pak cítím velmi dobře. Ale řekněme si upřímně, že tyhle situace nepřichází tak často, protože člověk musí během omezeného času předat dětem to nejvíc, co jde. V tu chvíli zapnu automat a snažím se jim předat maximum. V té chvíli vlastně ani nevím, jak se cítím. Víím ale naprosto přesně, že se necítím dobře při kontaktu s rodiči, nebo když se řeší nějaké problémy se žáky. Zatím si neumím stát pevně za svým a víím, že nemám ještě skoro nic odučeno.“

## **Příloha č. 7: Rozhovor s Ivanou**

### **1. Jaký byl Tvůj vztah k vyučovacím hodinám cizího jazyka na prvním stupni ZŠ?**

„Chodila jsem na jazykovou základní školu a šla jsem tam s tím, že se chci jazykům věnovat celý život. Od mala jsem angličtinu milovala, vlastně už od předškolního věku.“

### **2. Vzpomínáš si, co jsi během vyučování prožívala?**

„Byla jsem hodně ve stresu a často jsem prožívala strach právě v těch chvílích, kdy jsme museli znát něco nazpaměť. Strašně jsem se bála, že to spletu nebo že mi něco vypadne. Hlavně si pamatuju ty dialogy a přednes před třídou. Já byla vždycky hrozně stydlivá, tak to bylo asi tím.“

### **3. Jaké aktivity Tě v hodinách bavily a co jsi nesnášela?**

„Nesnášela jsem ten dril. Učili jsme se dialogy nazpaměť, scénky, fráze, to jsme ukazovali před třídou. To mi fakt vadilo.“

### **4. Existuje nějaká situace, která Ti z těchto hodin utkvěla v paměti? Proč právě tato?**

„Pamatuju si, že jsme dělali divadelní představení. To jsme pak předváděli rodičům a bylo to skvělé. Zpívali jsme písničky, možná je dodnes znám. Zpočátku to byl stres, ale když jsem se to dostatečně naučila, byla jsem sebejistá, tak to pak byla paráda a dodnes na to ráda vzpomínám. Nerada vzpomínám na ten dril, slovíčka, testy na slovíčka, tomu se určitě budu jako učitelka vyhýbat.“

### **5. Jaká byla Tvá učitelka na výuku cizího jazyka?**

„Byla přísná, ale fajn, mladá, mluvila dobře anglicky. Měli jsme ji rádi. Uměla motivovat a díky ní jsem si angličtinu oblíbila. Byla spravedlivá, docela jsme k ní vzhlíželi.“

### **6. Jak jsi vnímala hodnocení?**

„Nevím, jak byli hodnocení ostatní, ale já jsem vždy byla hodnocena spravedlivě. Hodně používala formativní hodnocení, často nás chválila well done, good job, opravdu hodně chválila.“

**7. Ovlivňují Tě dnes nějaké zkušenosti ze základní školy z hodin cizího jazyka?**

„Vlastně ani nevím. Já mám opravdu angličtinu ráda od malička a vždycky jsem angličtinu chtěla dělat. Možná mě pozitivně ovlivnila právě i ta paní učitelka, protože uměla skvěle povzbuzovat, motivovat, byla fakt dobrá.“

**8. Učíš ráda cizí jazyk?**

„Cizí jazyk učím ráda, ale je k tomu důležitá spolupráce žáků. Bez toho to nejde, a právě ta souvislá praxe mi dala docela zabrat. Učím cizí jazyk i v jazykovce, ale tam jsou dospělí a je to úplně zase něco jiného.“

**9. Proč je pro Tebe příjemné nebo nepříjemné učit cizí jazyk?**

„Je to pro mě příjemné, protože jsem měla vždycky ráda angličtinu, nevádí mi to. Spíš naopak, docela si to užívám.“

**10. Snažíš se během své výuky vědomě vyhýbat tomu, co jsi tehdy neměla ráda?**

„Snažím se hlavně hodně mluvit, omezovat věci nazpaměť. To jsem neměla ráda a nebudu to dělat ani svým žákům.“

**11. Jaké emoce prožíváš, když cizí jazyk vyučuješ?**

„Obecně mě baví učit cizí jazyk, ale záleží na těch dětech. Jako baví mě to, ale fakt mám zkušenost i negativní, takže si myslím, že to je pak hlavně o zpětný vazbě. Když jsou dobří žáci, tak je dobrá celá výuka a mám z toho radost.“

**12. Jak se cítíš v roli budoucího učitele?**

„Vzpomínám na svou souvislou praxi a říkám si, že to bylo docela šílený. Zrovna jsem měla takovou problémovou třídu, kde jsem měla problémy s kázní, tak to bylo náročné. Cítím se jako začátečník, spíš se hledám, vůbec nejsem sebejistá, trochu se toho i bojím.“

## **Příloha č. 8: Rozhovor se Zbyňkem**

### **1. Jaký byl Tvůj vztah k vyučovacím hodinám cizího jazyka na prvním stupni ZŠ?**

„Popsal bych to jedním slovem, zvědavost. Zajímalo mě, jak ten jazyk funguje, jak se věci popisují, jak to celé funguje.“

### **2. Vzpomínáš si, co jsi během vyučování prožíval?**

„Pamatuji si, že jsem byl velmi šťastný, když jsem začínal rozumět určitým výrazům. Z toho jsem měl obrovskou radost. Zároveň jsem začal rozumět i jednoduchým slovíčkům, třeba na tričku, z toho jsem měl vážně radost.“

### **3. Jaké aktivity Tě v hodinách bavily a co jsi nesnášel?**

„Nesnášel jsem nudnou, ale nutnou gramatiku. Vysvětlili jsme si, jak to funguje, pak následoval dril, dril, dril. A to mi nesešlo. Já vždycky slyším na motivaci a potřebuji, aby mě ten učitel do svého předmětu vtáhnul, tady to chybělo. Na druhou stranu mě bavila konverzace.“

### **4. Existuje nějaká situace, která Ti z těchto hodin utkvěla v paměti? Proč právě tato?**

„Už nevím přesně, v jakém ročníku to bylo, spíš někdy později, ale jednou jsem měl referát, který souvisel s britskou historií, a to vím, že mě hodně bavilo. Celkově mě velmi baví historie a to propojení cizího jazyka s něčím, co mám rád, pro mě bylo zajímavé.“

### **5. Jaká byla Tvá učitelka na výuku cizího jazyka?**

„Paní učitelka byla velký odborník, mluvila vždy přesně, srozumitelně, byla přátelská. Jazykově byla dobře vybavená, uměla ho perfektně používat. Snažila se mluvit cizím jazykem, ale pokud jsme se dostali do slepé uličky, přešla do mateřštiny. Myslím, že byla spravedlivá. Zároveň se také snažila připravovat aktivity ve skupinách, tím podle mě zlepšovala i vztahy ve třídě. A hlavně dbala na slušné vychování.“

### **6. Jak jsi vnímal hodnocení?**

„Hodnotilo se především slovně. Měli jsme samozřejmě známky, ale pamatuji si, že nás velmi často slovně hodnotila.“



### **7. Ovlivňují Tě dnes nějaké zkušenosti ze základní školy z hodin cizího jazyka?**

„Nic si teď konkrétně nevybavuji. Spíš asi jen v tom, že bych chtěl svou vlastní výuku směřovat jinak, zakládat ji více na konverzaci a zdůrazňovat důležitost cizích jazyků pro praktický život.“

### **8. Učíš rád cizí jazyk?**

„Ano, ale je důležitá spolupráce žáků. Pokud se mi podaří žáky zaujmout, pak mě to baví, protože mi vracejí pozitivní zpětnou vazbu, která mě motivuje k další činnosti.“

### **9. Proč je pro Tebe příjemné nebo nepříjemné učit cizí jazyk?**

„Cizí jazyky mám rád, rozšiřují obzory a vidím smysl v tom se jim věnovat.“

### **10. Snažíš se během své výuky vědomě vyhýbat tomu, co jsi tehdy neměl rád?**

„Mluvil jsem tady o té gramatice, ale chápu, že to je stavební kámen jazyka. Dneska už vím, že se to dá také dělat i jinak, než jen tím drilem, jaký jsem zažil já.“

### **11. Jaké emoce prožíváš, když cizí jazyk vyučuješ?**

„Je to určité vzrušení, ale záleží na skladbě třídy. Pokud jsou žáci zvědaví a chtějí se něco dozvědět, opravdu mě to baví. Na druhou stranu, pokud je to nezajímá, tak jsem otrávený a výuka mě tolik nenaplnuje.“

### **12. Jak se cítíš v roli budoucího učitele?**

„Vnímám to opravdu velmi zodpovědně a uvědomuji si, že si musím být vědom toho, co předávám. Zároveň je důležité být sám sebou, uplatnit svou kreativitu a ukázat mezioborový souvislosti.“