

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014-2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Lenka Štěřbová

**Podpora motivace k osvojení cizího jazyka u sociálně
znevýhodněných studentů učňovských oborů**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED PART-TIME STUDIES

2014-2017

BACHELOR THESIS

Lenka Štěřbová

**Support in motivation towards adopting of foreign language by
social handicapped apprentices**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 19. 2. 2017

Lenka Štěřbová

Poděkování

Vřele děkuji panu PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za velkou pomoc a trpělivost při zpracovávání bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá problematikou nedostatečné motivace studentů učňovských oborů ke studiu a především pak k osvojení si cizího jazyka jako běžně požadované kompetence v současné společnosti. Rozebírá příčiny i důsledky nedostatků v oblasti učňovského školství a v praktické části se pokouší zlomit chronický nezájem učňů o výuku anglického jazyka aplikováním experimentální výuky.

Klíčová slova

autorita učitele, patologické jevy, podpora motivace, metodologie výuky cizího jazyka, rámcově vzdělávací plán, sociální znevýhodnění, speciálně pedagogická diagnostika, školní vzdělávací plán.

Annotation

The Bachelor Thesis deals - within its theoretical part - with insufficient motivation of social handicapped apprentices towards educational system, especially towards adopting of foreign language as commonly desired attribution within nowadays society. It analyses causes and consequences of drawbacks in the area of practical education.

The practical part of this Thesis tries to break down chronic disinterest in common English teaching by application of experimental education.

Keywords

General educational plan, methodology of foreign language teaching, pathological phenomena, school educational plan, special pedagogy diagnostics, social handicap, support of motivation, teacher's authority.

OBSAH

ÚVOD.....	10
1 VÝVOJ PROBLEMATIKY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ	15
2 ZAČLENĚNÍ PROBLEMATIKY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ DO SOUČASNÝCH VĚDNÍCH OBORŮ	17
3 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ	18
4 PŘÍČINY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ	20
5 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ STUDENTI V HLAVNÍM PROUDU SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	22
5.1 Studenti bez podpory vlastní rodiny	23
5.1.1 Rodiny stabilizované funkční	23
5.1.2 Funkční rodiny s přechodnými problémy	23
5.1.3 Problémové rodiny	23
5.1.4 Dysfunkční rodiny	24
5.1.5 Afunkční rodiny	24
5.1.6 Romové	24
6 UČITELÉ A SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI.....	26
6.1 Učitelé cizího jazyka	26
6.2 Autorita pedagoga	27
7 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA V SEKTORU SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
7.1 Specifikace výuky anglického jazyka na tříletých učilištích	29
7.2 Specifikace výuky anglického jazyka na cíleném učilišti	30
8 VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PŘI VÝUCE CIZÍHO JAZYKA NA UČILIŠTÍCH	31
8.1 Výuka AJ ve třídách s vysokým výskytem sociálního znevýhodnění	32
8.2 Participace asistenta pedagoga, sociálního pedagoga, paralelního pedagoga nebo speciálního pedagoga ve výuce	32
9 OTÁZKY ORGANIZAČNÍ FORMY JAZYKOVÉ VÝUKY NA SŠ A SOU ..	35
9.1 Multimediální výukové programy	35
9.2 Internet	35
9.3 Výuka vybraných tematických celků jiných předmětů v cizím jazyce	35

9.4	Integrace odborného jazyka do výuky	36
9.5	Organizace odborných jazykových pobytů	36
9.6	POSPOLU	37
10	METODY VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA A JEJICH ÚSKALÍ U SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH UČŇŮ	38
10.1	Problematika frontální výuky AJ	39
10.2	Problematika individuální výuky AJ u sociálně znevýhodněných žáků na učilišti	40
10.3	Problematika implementace informačních technologií do procesu výuky AJ na učilištích	40
11	MOTIVACE	45
11.1	Vnější zdroje motivace	45
11.2	Vnitřní motivace	45
12	EXPERIMENT	50
12.1	Výzkumný vzorek	50
12.2	Kazuistiky	50
13	METODOLOGICKÝ CHARAKTER VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	53
13.1	Časová organizace výzkumu	54
13.1.1	Obsahová analýza dokumentů jednotlivých žáků	55
13.1.2	Dosažené znalosti v anglickém jazyce	55
13.1.3	Aktivita při výuce	56
13.1.4	Vybavenost pomůckami	56
13.1.5	Udržení pozornosti	56
14	VÝZKUMNÉ METODY	58
14.1	Dotazníky navrhovaných tématických celků	58
14.1.1	Vyhodnocení dotazníku	59
14.2	Polořízená dialogizace	59
14.2.1	Přepis vybraných částí rozhovorů	59
15	EXPERIMENTÁLNÍ VÝUKA	61
15.1	Aplikace experimentální výuky	61
15.1.1	Třída 2E+3E	61
15.1.2	Třída 1P	61
15.2	Průběh experimentu	61

15.2.1 Třída 2E + 3E	62
15.2.2 Třída 1P	62
16 PERCENTUÁLNÍ POROVNÁNÍ PROMĚNNÝCH V PRETESTU A POSTTESTU U VYBRANÝCH UČŇŮ	64
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	71
SEZNAM ZKRATEK	75
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	76
SEZNAM PŘÍLOH	77
BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE	93

ÚVOD

Bakalářská práce se koncentruje na porovnání zájmu či nezájmu sociálně znevýhodněných učňů středního odborného učiliště v Pardubicích o běžnou, převážně frontální výuku anglického jazyka s experimentální výukou, založenou na alternativních metodách a vybraných okruzích zájmu sledovaného vzorku učňů.

Učiliště si autorka vybrala záměrně z důvodu dlouholetého, relativně vysokého výskytu sociálně patologických jevů, jako je záškoláctví, šikana, drobné i závažnější delikventní chování (krádeže, ozbrojené napadení apod.). Hojný výskyt sociálně patologických jevů zde souvisí především s vysokým počtem sociálně znevýhodněných jedinců bez uspokojivého rodinného zázemí.

Na sledovaném učilišti, v současnosti přejmenovaném na Střední školu služeb a řemesel, působí autorka deset let jako řadová učitelka anglického jazyka. Během její působnosti se měla možnost setkat s mnohými problémy, jak ve výuce, tak i mimo ní, které byly z velké míry zapříčiněny výše zmíněným jevem sociálního znevýhodnění. Znevýhodnění má mnohde prvotní příčinu v nukleární rodině, respektive v jejím absolutním nezájmu o školní či mimoškolní činnosti svých potomků. Rodina mnohdy ani netuší, zda-li dítě do školy dochází, či nikoliv, neřku-li, zda prospívá či neprospívá v jednotlivých předmětech, popřípadě o co se zajímá či co činí v době mimoškolní. Na třídní schůzky tento typ rodičů prakticky nedochází a pokud se je škola pokouší kontaktovat telefonicky či e-mailem, často nijak zpětně nereagují. Problematika výskytu fenoménu sociálního znevýhodnění, zejména z důvodu dysfunkčnosti rodin, je v posledních letech více než alarmující. Příčiny lze spatřovat mnohde. Jednak v hektičnosti doby (na děti zkrátka není dost času), v bagatelizaci, dnes již téměř nezávažných, manželských svazků z důvodu legislativně snadných rozvodů, dále pak v přehnaném konzumu a v neposlední řadě v nadužívání až zneužívání elektronických zařízení a Internetu.

Otázka zájmu o vzdělávání současných učňů, nejen v anglickém jazyce, je tak zcela v rukou a motivaci jedinců samotných, eventuálně v přístupu jejich vlastních rodin. Již jako žáci škol základních či ZŠ praktických mívali tyto nemalé problémy s vlastním přístupem ke školnímu prostředí, kázní či setrváním ve škole po dobu výuky. Někteří tak ukončili základní školu již v sedmé třídě, což je možné při dvojnásobném opakování ročníku, jiní s obtížemi absolvovali základní školu praktickou.

Všechny výše zmíněné aspekty jsou důvodem, proč někteří žáci po nástupu na učiliště nezvládají ani nejjednodušší kompetence, jako čtení, psaní i počítání a logicky tak posilují řady sociálně znevýhodněných.

Otázka zní: „Proč tedy tyto žáky na učiliště přijímat, když předem tušíme, že nemají šanci se vyučit tak, aby z nich mohli být schopní uplatnitelní řemeslníci?“ Učiliště jsou v současnosti brána jako poslední stanice před sociálním vyloučením jedinců ze

společnosti, neboli jako ústavy poskytující azyl těm nejproblatičtějším, „nejhloupějším“, „nevzdělavatelným“ a pracovně obtížně využitelným jedincům, často s kriminálním podhoubím. Při neustálé deklaraci akutního nedostatku řemeslníků v ČR, je nasnadě otázka, zda-li je toto skutečně ona správná cesta?

Příčinu lze spatřovat v nadbytku středních škol či učilišť, ať už státních, či soukromých, které při dlouhodobém trendu nízké porodnosti, zápasí o každého žáčka, neboť při aktuální školské legislativě stále platí, že škola obdrží nemalé státní dotace na „hlavu“ každého jednoho žáka. Chce-li škola „přežít“, musí nabrat dostatečné množství „hlav“. Jinými slovy, rozhoduje kvantita a nikoliv kvalita. To platí i o výuce. Je-li ve třídě více žáků bez dostatečných studijních kompetecí, úroveň zbytku třídy se sníží na úroveň těchto méně výkonných jedinců. S nástupem nové legislativy, by se měla situace změnit, ovšem jen za předpokladu redukce středních škol a učilišť nebo jejich případné reorganizace dle aktuálních požadavků společnosti, eventuálně za předpokladu významnějšího využití asistentů pedagoga, paralelních učitelů či jiných pomocníků. Vždyť za současné školské politiky dochází k naprosto evidentní devastaci odborného vzdělávání! Kam se podělo tradiční české přísloví: „Řemeslo má zlaté dno“?

Z důvodu neutěšené situace v učňovském školství v naší společnosti a především z osobního zájmu o oblast sociálního znevýhodnění nejen na sledovaném učilišti, se autorka rozhodla ve své bakalářské práci zabývat otázkou probuzení zájmu sociálně znevýhodněných žáků o anglický jazyk jako jeden z nejdiskutovanějších předmětů, vyučovaném na učilištích. Díky vstřícnému přístupu vedení učiliště a jisté otevřenosti rámcově vzdělávacího programu pro výuku AJ na SŠ a učilištích, dle něhož si jazykáři mohou naplánovat školní vzdělávací program, tak zvaně, na míru, bylo možno, na přechodnou dobu, výuku anglického jazyka přizpůsobit požadavkům experimentu.

Cílem bakalářské práce byl pokus o probuzení zájmu o výuku AJ u vybraného vzorku sociálně znevýhodněných učňů druhého a třetího ročníku, oboru „elektrikář pro silnoproud“ a prvního ročníku oboru „manipulant poštovního provozu“, tříd, ve kterých se problematika sociálního znevýhodnění vyskytuje v hojné míře. Hlavní myšlenkou práce byl výběr z několika autorkou navržených témat, popřípadě návrh jiných, učni preferovaných témat, na základě kterých autorka zpracovala didaktický materiál a implementovala do výuky anglického jazyka. Důvodem experimentu byl dlouhodobý veřejně deklarovaný nezájem učňů o vzdělávání v oblasti cizího jazyka jako takového, negativní přístup k němu již od počátků studia na ZŠ a celkově odmítavý a lhostejný postoj pramenící z problematiky sociálního znevýhodnění. Přechodnou změnou tématu a metodiky výuky se autorka pokusila upravit postoj, probudit zájem a motivovat ke studiu anglického jazyka zejména ty učně, kteří z důvodu jistého handicapu v oblasti sociální, přijímají vzdělávání pouze jako nutné zlo a jsou tak do budoucna nejvíce ohroženi jistou formou sociální exkluze. Sledováním reakcí sociálně znevýhodněných

učňů během výuky a následným vyhodnocením experimentu, se autorka pokusila odpovědět na otázku, zda-li je možné v citlivém věku adolescence, tedy v době, kdy má jedinec již zinternalizovány mnohé postoje a přístupy k životu a prakticky se rozhodl rezignovat na studium jako takové, natož pak studium cizího jazyka, je možné tento jeho dlouhodobě zakořeněný přístup změnit. Bakalářská práce je kvalitativního charakteru a je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V části teoretické zaměřila autorka svou pozornost na adekvátní definování, charakteristiku a nacházení příčin sociálního znevýhodnění v oblasti sekundárního vzdělávání, dále pak na problematiku výuky anglického jazyka na středních školách a učilištích a nacházení tolik důležité motivace studentů a učňů ke studiu anglického jazyka.

Část praktickou autorka založila na klinických exploračních metodách pozorování, dotazníku a rozhovoru s vybraným vzorkem učňů. Vlastní diagnostikou, podloženou další klinickou metodou v podobě analýzy přístupných dokumentů (školních, sociálních anamnéz, zpráv z PPP, SPC apod.), zapůjčených ze školní matriky autorka vybrala klinický vzorek sledovaných učňů a na něj v průběhu experimentu upoutávala svou pozornost. Dle polostrukturovaného dotazníku vyplněného učni vyučovaných tříd, vypracovala experimentální didaktický materiál, který na přechodnou dobu jedné studijní periody čtrnácti dnů aplikovala do vyučovacích hodin anglického jazyka, po uplynutí vytyčené doby analyzovala a v závěru vyhodnotila.

Experiment autorka rozdělila na dvě fáze.

První fáze se uskutečnila v měsíci září, kdy výuka byla vedena klasicky dle původně navrženého ŠVP, tzn. dle běžně využívaných učebnic školy - Angličtina pro jazykové školy I. a Job Matters. Přístup a chování žáků bylo po celou výukovou periodu čtrnácti dní důkladně sledováni, subjektivní data orientačně zaznamenávány a na konci první periody vyhodnoceny. Sledovány a vyhodnocovány byly takové proměnné jako prospěch, absence, zájem o výuku Aj, chování v průběhu výuky. Základními indikátory byly informace ze školní matriky, respektive z katalogových listů (známka s chování z předešlých let, opakování ročníků, prospěch v jazycích a zejména typ sociálního znevýhodnění). Do výzkumného vzorku byli vybráni dva žáci z třídy elektrikářů a dvě žákyně z třídy manipulantů poštovního provozu.

V předexperimentální fázi bylo nutno, na základě polostrukturovaného dotazníku, zjistit, jaké jsou okruhy zájmů vybraného vzorku žáků, respektive z návrhu témat si učni měli vybrat tři, která je nejvíce zaujala a která by, raději než ty ostatní, během výuky AJ probírali. Vybraná témata měli zakroužkovat, pořípadě doplnit o vlastní návrhy, a vhodit do předem připravené krabice. Sledovaný vzorek učňů obdržel dotazník s drobnou odlišností, aby autorka byla schopna testované učně identifikovat a zároveň byl učňům zachován pocit anonymity.

Během konverzace v anglickém jazyce se autorka pokusila zjistit, jakou metodu výuky či kombinaci metod by žáci preferovali a jaká metoda jim naopak nevyhovuje. Analýzou získaných dat poté přistoupila k přípravě subjektivně ideálního didaktického materiálu. Na počátku druhé fáze byli učni seznámeni s didaktickými materiály, vytvořenými na základě předešlého testování.

Výuka na učilištích se běžně dělí na periodu výukovou, kdy jsou studenti vzdělávání ve škole a periodu praktickou neboli odborného výcviku, kdy bývají přiřazeni na práci do firem či školních dílen. Periody bývají týdenní i dvoutýdenní a pravidelně se střídají. Ve sledované škole jsou využívány, s ohledem na požadavky firem, periody dvoutýdenní. Ty bohužel nebývají příliš šťastným řešením pro teoretickou výuku, neboť paměť studentů učilišť bývá často příliš krátkodobá, než aby si byli schopni zapamatovat, co se probíralo před čtrnácti dny.

Týdenní časová dotace pro výuku cizích jazyků je dle RVP pro učební obory typu H čtyři hodiny týdně, což při dělených periodách po dvou týdnech znamená fakticky čtyři vyučovací hodiny týdně. Proto bylo třeba nastavit experimentální výuku na sedm vyučovacích hodin a jednu opakovací, testovací.

Autorka si pro svůj experiment záměrně vybrala sociálně znevýhodněné žáky sloučené třídy druhého a třetího ročníku nematuritního tříletého učebního oboru elektrikář pro silnoproud. Ačkoliv se jedná o dvě oborové třídy, respektive ročníky, sloučená třída má pouze šest žáků, což je pro jazykáře velkou výhodou (nikoliv pro školu), neboť se tak otevírá možnost dostatečně, i bez pomoci pedagogického asistenta, věnovat se jednotlivým žákům.

Další vybranou třídou byl první ročník tříletého nematuritního oboru manipulát poštovního provozu. Tato třída je tvořena šestnácti děvčaty a dvěma chlapci. Většina z žáků/žákyň se potýká s více či méně závažnými problémy v oblasti sociální i vzdělávací a u mnohých jsou problémy již tak zakořeněny, že se pravděpodobně stanou neodstranitelným handicapem po celý jejich život.

Minulý rok autorka absolvovala dvoutýdenní řízenou praxi ve vyhrazených hodinách pro výchovné poradenství a získala tak částečný rozhled v řešení pestré problematiky speciálních vzdělávacích potřeb. Zde měla možnost nahlédnout do katalogových listů sociálně znevýhodněných žáků současných i absolventů, které obsahují, mimo jiné, i odborné posudky a doporučení z PPP, SPC popřípadě korespondenci s probační a mediační službou, eventuálně vyjádření kurátorů.

Tato zkušenost byla velkou inspirací pro volbu tématu bakalářské práce.

Experimentální výuka proběhla po dohodě s vedením školy v měsíci říjnu a výsledek experimentu byl ověřován pozorováním, analýzou činnosti učňů, testováním, subjektivním hodnocením (známky - tradiční škála 1-5) a závěrečným zhodnocením experimentu.

Učni nebyli s experimentem předem seznámeni, aby výsledek nebyl zkreslen. Pro zachování objektivnosti bylo nutné pracovat se všemi žáky bez zřetelné preference testovaného vzorku.

1 VÝVOJ PROBLEMATIKY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Již na počátku 20. století si pedagogové počali všímat problematiky mládeže v oblasti sociálního znevýhodnění. Chudé rodiny využívaly své děti k výdělečné činnosti a ty měly tímto snížený přístup ke vzdělávání. Dle výzkumu F. Housera „Výdělečná práce školních dětí“ z roku 1907 až 75% těchto pracujících dětí, navštěvujících měšťanskou školu opakovalo některý z ročníků. V roce 1933 se na problematiku sociálního znevýhodnění dětí zaměřil brněnský sociolog I. A. Bláha v monografii „Dítě a prostředí“. Sociokulturní a ekonomické činitele výraznou měrou ovlivňovaly výkon dětí ve škole, respektive jejich zaostávání za vrstevníky, kteří vyrůstali v příznivějším sociálním klimatu.

Od roku 1948, kdy v čele vlády stanula komunistická strana, bylo sociální znevýhodnění smazáno, neboť trend vládnoucí strany byl v potření jakýchkoliv rozdílů ve společnosti. Dominantní postavení a tedy i specifický přístup byl směřován k dělnickým rodinám, tedy k těm rodinám, ve kterých vzdělanost nebyla považována za prioritu. Problematika sociální nerovnosti se tvářila, jako by neexistovala.

V 60. letech 20. století provedl tým pedagogů a psychologů na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích výzkum souvislosti sociálních podmínek života, respektive sociálního původu, a vzdělávání dětí na základních devítiletých školách. Výsledek výzkumu byl nadmíru jasný. Děti z dělnických rodin prospívaly podstatně hůře než děti inteligence a úředníků. (Průcha, 2009)

Současné poznatky poukazují na skutečnost, že vzdělání rodičů a funkčnost, pořípadě nefunkčnost rodiny, ve které dítě vyrůstá, silně ovlivňuje a určuje směr a vývoj vzdělávací dráhy dětí.

Školská legislativa již nevyčleňuje tři hlavní druhy sociálního znevýhodnění, jak tomu bylo doposud. Po novelizaci zákona není kategorie sociálního znevýhodnění nijak upřesněna či ohraničena, protože spektrum jednotlivých aspektů sociálního znevýhodnění může být tak široké, že zdaleka nedokáže problematiku sociálního znevýhodnění jakkoliv ohraničit či vymežit.

Seznam problémů sociálního znevýhodnění doplňuje portál RVP ZV na základě Průchy:

1. nízký stupeň vzdělání rodičů a rodinných příslušníků
2. neúplná rodina
3. nízký příjem jednoho člena rodiny
4. nízké profesní postavení členů rodiny, včetně nezaměstnanosti
5. nízká úroveň bydlení
6. menšinový původ. (Průcha, 2009)

„Průcha dále zmiňuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., který podporuje existenci dvou opatření, zmírňující sociokulturní handicap - přednostní přijímání dětí do MŠ v posledním roce před zahájením školní docházky (právo a zároveň povinnost rodičů) a zřizování přípravných tříd, které mají usnadnit přechod dětí do povinného základního vzdělávání.“ (Pedagogický lexikon RVP, online, cit. 2016-11-03)

2 ZAČLENĚNÍ PROBLEMATIKY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ DO SOUČASNÝCH VĚDNÍCH OBORŮ

Ačkoliv termín „sociální znevýhodnění“ by svým pojmenováním spadal spíše do vědní disciplíny „sociální pedagogika“, zdá se, že provázanost se speciální pedagogikou je natolik pevná, že je těžké tyto dva obory oddělit. Dle Krause (2008, s. 55, 56) se mezi těmito obory formuje zcela specifický vztah. S maximální snahou o integraci handicapovaných jedinců do intaktní majoritní společnosti se objevuje celá řada sociálně-pedagogických problémů, které je třeba řešit komplexně, bez ohledu na to, do jakého vědního podoboru spadají. Spojovacím článkem mezi sociální a speciální pedagogikou, který velmi úzce koresponduje s oběma obory je **etopedie**. Někteří odborníci považují spojení etopedie se speciální pedagogikou za příliš násilné a argumentují, že problematika náhradní a ústavní výchovy, poradenství apod. nesplňuje předpokládaný sociální rozměr. Proto speciální pedagogika (zejména etopedie) nachází pomoc v pedagogice sociální.

Jakékoliv znevýhodnění jedince se může projevit jedině ve srovnání s druhými jedinci, respektive jejich znevýhodněními. Proto je nutné vždy tento aspekt zkoumat v rámci nějaké sociální skupiny, ať už primární (rodina) či sekundární (třída, škola, parta, vrstevnická skupina apod). Zde je jasně patrné, že faktické oddělení oborů sociální a speciální pedagogiky je v oblasti edukativních systémů zcela nevhodné.

3 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Koho považovat za žáka, studenta či učně se sociálním znevýhodněním bylo až do srpna 2016 zakotveno v §16, školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášce č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle výše zmíněné legislativy se mezi sociálně znevýhodněné jedince řadili

1. Žáci, studenti či učni z rodinného prostředí, kde jim není poskytnuta dostatečná podpora k řádnému vzdělávání a rodiče se školou nespolupracují
2. Žáci, studenti či učni žijící v rodinách s nízkým sociálním statusem, s potenciálním ohrožením sociálně patologickými jevy;
3. Žáci, studenti či učni s nedostačující znalostí vyučovacího jazyka;
4. Žáci, studenti či učni s nařízenou ústavní výchovou či uloženou ochrannou výchovou, především jedinci z výchovných ústavů a dětských domovů;
5. Žáci, studenti či učni - cizinci z rodin azylantů či čekajících na udělení azylu v ČR; (Němec a kol., 2014, s. 30)

Dle znění zákona by se začlenění do kategorie sociálně znevýhodněných jedinců mělo uskutečnit na základě podkladů pedagogicko-psychologických poraden či speciálně pedagogických center. Běžně ovšem stačí vyjádření, respektive zařazení studenta do této kategorie, ředitelem školy. (Němec a kol., 2014, s. 30)

Od prvního září 2016 platí nová legislativa o poskytování podpůrných opatření v primárním i sekundárním vzdělávání. Jedná se o vyhlášku 27/ 2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kterou se ruší vyhláška 73/ 2005 Sb. a 147/ 2011 Sb. Tato vyhláška se týká i žáků sociálně znevýhodněných, neboť i ti patří do skupiny žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Vyhláška upravuje pravidla vzdělávání jakkoli znevýhodněných žáků a nastavuje pět stupňů podpůrných opatření. První stupeň podpory se váže pouze na rozhodnutí školy respektive na posouzení žáka ředitelem školy společně s třídním učitelem a výchovným poradcem. Podpůrná opatření prvního stupně nevyžadují žádné speciální pomůcky. V podstatě jde jen o úpravu výuky za použití školou dostupných didaktických pomůcek bez potřeby zvýšení školních investic. Do prvního stupně řadíme žáky s výraznou pravděpodobností výskytu specifických poruch učení či chování. Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření již vyžaduje odbornou diagnostiku pedagogicko-psychologické poradny či jiného speciálně pedagogického centra, zaměřeného na

určitý druh postižení. Na základě doporučení jsou těmto žákům přiřazováni asistenti pedagoga a jejich výuka bývá upravena individuálním vzdělávacím plánem. Výhodou těchto legislativních opatření může být možnost školy získat některou ze speciálních podpor a umožnění implementace opatření jako prevenci školního neúspěchu nebo redukci překážek v průběhu studia.

Nevýhodou je přílišná byrokracie vložena na bedra výchovných poradců, neboť každé tři měsíce musí tito vyplňovat formulář o účinnosti či neúčinnosti podpůrných opatření.

Problémem se také jeví poměrně běžný fenomén „vylučování“ sociálně znevýhodněných studentů z hlavního proudu vzdělávání do speciálních školských zařízení. (Němec, Vojtová, 2009, s. 22)

4 PŘÍČINY SOCIÁLNÍHO ZNEVÝHODNĚNÍ

Problematika sociálního znevýhodnění je jasně popsána v metodické příručce „Mají na to“. Slova nejmenované pedagožky jsou více než výstižná: „*Všichni jsme sociálně znevýhodnění*“. Každý člověk by totiž dokázal více, kdyby na to měl stoprocentně ideální podmínky! A protože si každý realisticky uvažující jedinec subjektivně myslí, že ty zmíněné stoprocentně ideální podmínky nemá, nemůže dosáhnout stoprocentního výkonu, potažmo vzdělání a je tak fakticky sociálně znevýhodněný. Toto v podstatě potvrzuje skutečnost, že sociální znevýhodnění je velmi obtížně dokazatelné, ba prakticky dokazatelné není. Ne příliš úspěšným žákům základních škol, bývají diagnostikovány různé handicap. Ať už z lékařského hlediska či z hlediska speciálně pedagogického. Mnohdy ovšem nebývá prozkoumána oblast nejcitlivější - rodinné zázemí. Právě zde bývá hluboce zakořeněna příčina žakovských potíží. Očima psychologa je sociální znevýhodnění nediodagnostikovatelné, protože neexistuje ani žádný standardizovaný test, ani šablona či norma, které by dokázaly sociální znevýhodnění spolehlivě odhalit, změřit či zhodnotit. Zároveň může dojít k situaci, kdy vyřčená diagnóza sociálního znevýhodnění jedince urazí nebo mu uvědomění si reálné situace způsobí trauma, které následně přivodí destrukci jedincova sebevědomí. Označení „sociálně znevýhodněný žák“ nesmí za žádné situace devalvovat důstojnost jedince či rodiny! Navíc vyřčená diagnóza nikomu ani ničemu nepomůže. Školský zákon sice definuje sociální znevýhodnění jako speciální vzdělávací potřebu, ale dává ji do stejné kategorie společně se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, které na rozdíl od sociálního znevýhodnění měřitelné jsou. Autoři se snaží na základě konkrétních příkladů sociálního znevýhodnění alespoň částečně specifikovat ve třech faktorech:

1. Nedostatečná domácí podpora dítěte ve vzdělávání, zanedbávání domácí přípravy a komunikační uzavřenost rodičů a příbuzných vůči škole
2. Jazyková bariéra u dětí pocházejících z národnostních menšin či u dětí cizinců

Rizikové chování, které se vyskytuje v blízkém, někdy nejbližším, okolí dítěte (adikce, násilí, domácí násilí, zneužívání). (Mají na to..., online, cit. 2017-02-08)

Již anglický filozof a empirista John Lock (1632 -1704) odmítá učení o vrozenosti idejí a tvrdí, že člověk se rodí, jako nepopsaný list papíru „Tabula rasa“ a veškeré dění, výchova a vzdělávání se na něj teprve zaznamenávají a tím se člověk formuje a tvoří (Dvořáček, 2014, s. 18). Jinými slovy, na každého z nás působí okolí a nejvíce společnost, ve které trávíme maximum času. Touto společností běžně bývá primární

sociální skupina - nukleární rodina. Nesmírně důležitá je v prvních týdnech a měsících života vazba na nejbližší osobu, nebo-li dle Heluse tzv. raná symbiotická vazba, nebo-li psychická fúze, nebo-li „splnutí“ s matkou, jak uvádí zajímavý příklad z výzkumu průkopníka v této oblasti R. Spitze (1887-1947). Ve Spitzově díle „Hospitalismus“ je popsán vývoj kojenců a batolat, které byly odebrány matkám a umístěny do ústavní péče. Byla jim poskytnuta veškerá péče v oblasti nejnižších vrstev Maslowovy pyramidy (viz. příloha 1), ale byla jim odepřena láskyplná interakce s pečující osobou. U těchto dětí se posléze vyvinul tzv. deprivací syndrom. Děti byly apatické, smyslově ochablé, zdravotní stav se zhoršil. Pokud byly děti odebrány matkám později a umístěny do ústavní péče ve věku přibližně šesti měsíců, došlo postupně k vývojové regresi, i když do té doby jejich vývoj probíhal normálně. Zhoršila se hrubá i jemná motorika, zvýšila se nemocnost a dokonce i úmrtnost těchto dětí. Ty, které přežily, vykazovaly evidentní známky celkového vývojového zaostávání. Pokud se do třech let věku dítěte ujala matka či jiná citově blízká, pečující osoba, stav dítěte se podstatně zlepšil. Spitz tento stav vývojové stagnace u dětí odloučených z mateřské symbiotické vazby popsal, jako stav ztráty motivace se vyvíjet, čili v podstatě rezignace na život. (Helus, Z., 2015, s. 138)

Pokud Spitzův výzkum převedeme do problematiky sociálního znevýhodnění současného školství, tedy na děti, které přicházejí do edukačního procesu z ústavní péče, pak je více než jasné, že jednou z dalších příčin sociálního znevýhodnění právě u takto postižených jedinců je výše zmíněná **ztráta symbiotické vazby v raném věku**, jejíž následky si jedinec nese přes základní školu, kde dochází k frustraci v podobě vzdělávacího neúspěchu, až na střední školu či učiliště. Tam se postižený jedinec může pokusit svou deprivaci přebít „siláckým“ jednáním, projevujícím se sociálně patologickými jevy, jako jsou šikana, zneužívání návykových látek nebo delikventním či, v případě dosažení dospělosti, kriminálním chováním. V této fázi dochází k dalšímu ohrožení jedince neúspěchem, selháním a deprivací, již třetí v pořadí. Pokud žák projde byť jednou či dokonce všemi deprivacími zónami je jeho sociální znevýhodnění tak výrazné, že se jen s velkými obtížemi bude schopen začlenit do intaktní společnosti.

5 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ STUDENTI V HLAVNÍM PROUDU SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Porovnáme-li výskyt sociálně znevýhodněných jedinců v primárním, sekundárním a terciálním vzdělávání je nadmíru zřejmé, že nejvíce takto postižených jedinců se bude vyskytovat v primárním vzdělávacím systému, zatímco v terciálním vzdělávacím systému bude výskyt prakticky ojedinělý. Sekundární vzdělávací systém je charakteristický širokou škálou možností pro jedince se sociálním znevýhodněním, neboť disponuje barvitým spektrem středních škol a učilišť. Bohužel, této příležitosti mnozí sociálně znevýhodnění jedinci nevyužijí, nebo jen částečně tím, že vzdělávání nedokončí. Jak píše Němec a Vojtová (2009, s. 27) „*Rizika ve vzdělávání všech skupin žáků se sociálním znevýhodněním jsou spojena především se školní neúspěšností a s předčasným ukončováním základního vzdělání, s odmítáním středoškolského vzdělání, popř. s jeho nedokončením.*“

Důvodem k nedokončení procesu vzdělávání je podle Trhlíkové (2015, s. 15) často negativní vztah žáka k procesu vzdělávání, pramenící v rodině, kde podpora ke vzdělávání je buď nízká nebo žádná a to z důvodů finančních, osobních či zdravotních. Jsou i takové rodiny, které striktně odmítají další vzdělávání svého potomka a to proto, aby se co nejdříve zapojil do finančního zajišťování rodiny. Tento typ učňů je třeba podpořit v rozhodnutí získat kvalifikaci a úspěšně se tak zařadit do pracovního procesu.

Ačkoliv školský zákon č. 561/2004 Sb. definuje pojem sociální znevýhodnění, přesné znění definice je, jak bylo již zmíněno výše, takřka neuchopitelné. V hlavním proudu sekundárního vzdělávání se pojem drolí na mnoho podskupin. Vycházíme-li z příkladů žáků, kteří se vzdělávají na sledovaném učilišti v Pardubicích, pak frekventovanou podskupinu tvoří žáci, kteří se z důvodu dlouho trvajících neshod distancovali od své primární sociální skupiny - nukleární rodiny, a odešli například ke svým prarodičům, respektive babičkám. Prarodiče ovšem, vzhledem k často poročilému věku a chatrnému zdraví, výchovu nezvládají a mladý jedinec, většinou v adolescentním věku, pak může využít situace nedostatečné kontroly a snadno tzv. sestoupit z cesty.

Jinou problematickou skupinou jsou žáci pocházejí z velmi movitých rodin. Vysoké nároky na budování rodinného kapitálu stojí rodiče těchto jedinců mnoho úsilí a času a ti se snaží neutěšenou situaci kompenzovat drahými dárky. Žáci tohoto typu se stávají pro svůj majetek třídními vůdci a mnohdy i iniciátory šikany, či přímo agresory.

Nedostatek rodinného zájmu v citlivém období adolescence mívá za následek, že jedinec hledá náhradní zázemí v různých asociálních či antisociálních partách páchajících kriminální činy, popřípadě se uchyluje k drogovým či jiným závislostem.

Bezdomovectví je také jedním z aktuálních trendů našich učňů. Škola tak pro ně bývá alespoň místem na prospání, umytí se či posilnění.

5.1 Studenti bez podpory vlastní rodiny

Společným jmenovatelem sociálního znevýhodnění je bezesporu nefunkčnost rodiny. Charakteristikou nejčastějších typů problémově zatížených rodin se ve své knize zabývá Helus a konstatuje : „*Funkční rodiny s přechodnými problémy a problémové rodiny jsou natolik časté, že každý učitel by měl být zevrubněji informován o příčinách a projevech jejich těžkostí, aby mohl být taktní oporou pro jejich děti i rádcem rodičů, zpravidla ochotných mu naslouchat.*”

Autor rodiny kategorizuje podle funkčnosti na:

1. Rodiny stabilizované funkční
2. Funkční rodiny s přechodnými problémy
3. Problémové rodiny
4. Dysfunkční rodiny
5. Afunkční rodiny

(Helus, 2015, s. 224)

5.1.1 Rodiny stabilizované funkční

Do této skupiny řadíme rodiny s dobrými socializačními podmínkami, s pozitivním zájmem o svého potomka, rodiny racionálně uvažující a komunikující se školou či jiným edukačním zařízením, kam jejich potomek dochází. Těchto je bohužel v současnosti nedostatek.

5.1.2 Funkční rodiny s přechodnými problémy

Nejpočetnější skupinu, tvoří rodiny, které prochází čas od času jistými neshodami či krizemi, ale dokáží je vyřešit a tím se i pozitivně upevňují a rozvíjejí.

5.1.3 Problémové rodiny

Poměrně početnou je bohužel skupina problémových rodin. Ty zpravidla neustojí krize a jsou ohroženy rozpadem. Tyto rodiny se snaží vleklé krize překonat svépomocí. Pokud neuspějí hledají pomoc mimo rodinu, ovšem ta bývá účinná jen dočasně.

5.1.4 Dysfunkční rodiny

I tato skupina není v našem světě vzácností. Jedná se rodiny, ve kterých jsou některé ze zásadních funkcí vážně narušeny a dysfunkčností rodiny trpí především děti. Bývají to rodiny zatížené některou z adikcí - alkoholismem, drogami, poruchou příjmu potravy, gamblerstvím, notorickým sázením, závislostí na hracích automatech apod. Dále sem patří i rodiny s průměrným příjmem, rodiny s výskytem psychických poruch či agresivitou apod. Nutný je zásah vnějších institucí a zejména dodržování rad, které rodiče často nechápou či nerespektují.

5.1.5 Afunkční rodiny

Ty svým přístupem a chováním vlastní děti přímo ohrožují. Jedná se o rodiny s výskytem patologických jevů, jako nevraživost či nenávisť vůči dítěti. Náprava bývá prakticky nemožná a následky vůči dítěti destruktivní. Řešení je nezbytné nacházet mimo rodinu např. rozhodnutí soudu o zbavení rodičů rodičovských práv a následné umístění dítěte do některého ze zařízení náhradní rodinné péče. Autor píše, že takových rodin je v ČR do 1%. (Helus, 2015, s. 222-224)

5.1.6 Romové

Bývají specifickou skupinou. Ačkoliv přívlastek romský je velmi těžké definovat, „*podle existujících legislativních norem, především podle § 2 odstavce 2 zákona č. 270/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů, je příslušníkem národnostní menšiny občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti. Podle § 2 odst. 2 zmíněného zákona je pak národnostní menšina společenství občanů České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považovány za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem ochrany a rozvoje zájmů jejich společenství, které se historicky utvářelo.*” (Němec, Vojtová, 2009, s. 23, 24)

Romové jsou podle Průchy chápáni velmi rozdílně. Buď jsou považováni za etnickou menšinu nebo rasovou skupinu. Na to, aby ovšem byli chápáni jako etnická menšina mají lety oslabenou etnickou a kulturní identitu a romským jazykem se již prakticky nehovoří. Způsobem života i antropologicky jsou odlišní od majoritní populace. (Průcha, 2006, s. 42, 43)

Zajímavostí je, že ačkoliv jsou středoškoláci, dle výzkumu „Sociokulturní potenciál a vzdělanost“, který byl proveden v roce 1999 pracovníky katedry kulturologie Filozofické fakulty UK, k chování Romů výrazně kritičtí, učňové mívají zpravidla vůči Romům pozitivně indiferentní postoj. (Průcha, 2006, s. 74)

Za deset let autorčina působnosti na pardubickém učilišti, nebyl znám jediný případ rasové nesnášenlivosti! Pokud občas zazněly poznámky k barvě pleti, bývaly většinou laděny pozitivně či jako neutrální šťouchnutí bez negativního náboje. Zřetelně zde dochází k určitému uvědomnění, že „všichni jsme na stejné lodi“, respektive v obdobné situaci sociálního znevýhodnění.

6 UČITELÉ A SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI

Někteří odborníci zmiňují nutnost učitelů dbát na korektní a dostatečně empatický přístup, aby těžkou situaci sociálně znevýhodněného žáka ještě více nezkomplikovali. (Helus, 2015, s. 224)

Jistá necitlivost učitelů vůči znevýhodněným žákům se na učilištích a některých středních školách bohužel stává nepsanou tradicí, zejména ze strany mužské populace učitelů. Paradoxem je, že právě mužů - učitelů bývá ve školách nedostatek. Důvodem necitlivosti může být hrubá nepřipravenost současných učitelů na stále narůstající trend vzdělanostně a behaviorálně náročnějších žáků. Základy speciální pedagogiky by se měly stát povinnou vzdělanostní výbavou každého učitele i mistra odborného výcviku, působícího na některém z učilišť či střední odborné škole. Učitelé (více muži) mívají tendenci vidět chování svých svěřenců bez širšího kontextu jejich komplikovaných rodinných vztahů a to se posléze může projevit v jisté dávce vzájemného nedorozumnění.

Ženy - učitelky bývají k znevýhodněným žákům více tolerantní, citlivé a důvěřivé, nicméně jsou-li více „matky“ a nezachovají-li si určitý odstup od svých svěřenců, zvláště pokud vyučují chlapce, bývají pro svoji přehnanou důvěřivost někdy zneužívány.

Učitel či učitelka - ideál na učilišti či neprestížní střední škole bude patrně ještě dlouho nedostatkovým zbožím, neboť kvalifikovaní učitelé s nadstavbou vysokoškolského vzdělání v oboru speciální pedagogika, se dnes na tyto vzdělávací instituce příliš nehrnou. Důvodem může být nejen nedostatek financí, ale především hrozba velmi časného syndromu vyhoření. Syndrom vyhoření bývá v těchto vzdělávacích zařízeních způsoben přílišným pedagogickým optimismem při nástupu nového učitele, zchlazeným brzkou devalvací pozice učitele na pozici vychovatele. Mnohdy se totiž stává, že učitel přichází do hodiny s perfektní přípravou a rozvržením, nicméně namísto výuky musí řešit výchovné nedostatky svých žáků.

6.1 Učitelé cizího jazyka

Ještě palčivější je situace mezi jazykáři, obzvláště kvalitními. Těch bývá na „nepopulárních“ učilištích skutečně minimum. Důvodů je hned několik.

1. Nevyhovující platové podmínky (znalost jazyků je velmi žádaná u mezinárodních firem a společností, které odměňují své zaměstnance o poznání lépe).
2. Neochota znehodnotit svou dosaženou úroveň cizího jazyka rutinním opakováním základů pro své svěřence (nemožnost profesně-odborného rozvoje).

3. Nesmírná časová náročnost na přípravu pestrého a zábavného vyučovacího programu, který nebude žáky nudit.
4. Neochota potýkat se s nemožností pokrýt všechny znalostní resp. neznalostní úrovně všech jednotlivých žáků ve třídě.
5. Nutnost pravidelného vypracovávání či kontrolování funkčnosti individuálních vzdělávacích plánů pro žáky nejen sociálně znevýhodněné.
6. Neochota neustálého řešení výchovných problémů, narušujících výuku.
7. Nemožnost naplnění výstupních požadavků ministerstva školství a mládeže na jazykové kompetence žáků.
8. Nebezpečí časného syndromu vyhoření.

Autor článku „Cizí jazyky útočí na profesii“ v učitelských novinách píše, že základním problémem výuky cizích jazyků jsou učitelé. Většinu z nich tvoří důchodci (přeškolení ruštináři) nebo učitelé bez aprobace či vysokoškolského diplomu. Tito učitelé volí jednoznačně frontální výuku, ačkoliv dnes je požadován spíše komunikativní způsob výuky. Ten ovšem klade vyšší nároky na učitele a aktivní znalost jazyka, kterou především učitelé-důchodci postrádají. (Husník, 2002)

6.2 Autorita pedagoga

Autorita pedagoga je na učilištích považována za nejdůležitější vlastnost. Učitel bez autority ve třídě plně problematických jedinců je zbytečná funkce. Znalosti může mít sebevětší, ale pokud si nedokáže třídu umravnit, nikdy je neprodá!

Bilanová píše: „*První možnost, jak si u žáků vybudovat přirozenou autoritou je, nedat jim možnost myslet si, že autoritou nemáte. Již samotná skutečnost, že jste jejich učitel, vás opravňuje k tomu, legitimně autoritu uplatňovat. Pokud se žáci mají něčemu naučit, je autorita učitele nezbytná. Nemusíte se bát, že pak nebudete u žáků oblíbení. Vzájemné sympatie mohou ale vzniknout až ve chvíli, kdy máte s třídou nějaké zkušenosti, proto vždy musíte začít u formálního vztahu. Máte právo na poslušnost žáků, co se týče práce a chování v hodinách. Máte právo na ticho, když hovoříte. Proto se nestydte za to, že budete tuto autoritu užívat. Dejte žákům najevo, že vás ani nenapadlo nic jiného, než že v hodině bude pracovní atmosféra a způsobené chování. Pokud na vás uvidí, že se jakoby omlouváte za to, že jste je vyrušili z přestávky, okamžitě se chopí své příležitosti a začnou na vás zkoušet, co vaše nervy ještě vydrží. Navíc nikdy nedostanete ještě jednou příležitost učinit první dojem!*“ (Bilanová, 2009, s. 30)

7 VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA V SEKTORU SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Pomyslné nůžky ve výuce anglického jazyka na středních školách a učilištích jsou značně rozevřeny a to je dobře. RVP není zdaleka tak striktně stanoven, jako u jiných všeobecně vzdělávacích předmětů, což umožňuje učitelům AJ nastavit výuku dle požadavků a možností vyučované třídy. Problémem se ovšem jeví neustále se rozšiřující skupina učňů a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi tyto žáky totiž řadíme nejen žáky se zdravotním zdravotním znevýhodněním, ale také žáky se sociálním znevýhodněním. (Bartoňová, 2012, s. 63)

Sociálně znevýhodněných žáků bývá v sektoru sekundárního vzdělávání poměrně mnoho a největší část připadá na střední odborná učiliště. Podle školského zákona č. 561/ 2004 Sb., tvoří sociální znevýhodnění neodmyslitelnou součást skupiny žáků, studentů a učňů se speciálními vzdělávacími potřebami.

Bartoňová (2012, s. 63) uvádí nutnost vytvářet žákům podmínky, které povedou k jejich úspěšnému vzdělávání a uspokojování speciálně vzdělávacích potřeb.

Pokud by se výše zmíněná poznámka dala beze zbytku naplnit, byla by úroveň znalostí a dovedností žáků učilišť na úrovni současných gymnazistů. Realita je ovšem jiná. Učiliště zejí, při nedostatku zájemců, prázdnotou a tento neblahý stav nutí vedení učilišť maximálně slučovat nejen obory, ale i ročníky. Třídy tak bývají znalostmi i schopnostmi velmi roztržité a vyučovat a zaujmout všechny žáky v sloučených třídách se zdá být, při fatální absenci asistentů pedagoga zcela nemožné. Často se stává, že sloučením vznikají třídy, kde se prolíná několik zcela odlišných oborů. Povolný počet žáků ve třídě pro výuku cizích jazyků je dle prohlášení České školní inspekce ČR (ČŠI, 2010) je dvacet tři. Jenomže regule zjevně nerozlišují typy sekundárních vzdělávacích institucí. Je rozdíl vyučovat cizím jazykům ve třídě osmnácti ambiciózních vzdělávacích indiferentních gymnazistů a ve třídě osmnácti maximálně odlišných učňů!

V učitelských novinách č. 41, z roku 2002 vyšel článek, který krásně osvětlil situaci ve výuce cizích jazyků v sekundárním vzdělávání:

„Výuka cizích jazyků patří k prioritám českého školství které se naplňují jen horko těžko. Odborníci usilovně přemýšlejí, jak zdolat překážky, které zlepšení jazykové výbavy českých žáků stojí cestě. Mnozí se ale obávají, aby se ve jménu dobré věci nenadělalo víc škody než užítku - především ve středním odborném školství. Hrozí totiž, že posilování cizích jazyků odnese odborná výuka.“ (Husník, 2002, S.33)

Od vstupu České republiky do Evropské unie je kladen stále vyšší nárok na dostatečnou jazykovou vybavenost. Minimální požadavek pro gymnazisty a

středoškoláky s maturitou je znalost alespoň dvou cizích jazyků, zatímco na učilištích je p nmmožadavek redukován na znalost jednoho cizího jazyka. Dalším nedořešeným problémem je, že maturanti většinou z cizího jazyka maturují, tudíž mají motivaci se ho naučit. Naproti tomu u učňovských oborů jsou výstupem závěrečné zkoušky, které cizí jazyk neobsahují. Jak tedy přesvědčit učně, aby se cizímu jazyku věnovali, když oni sami mnohdy tvrdí, že ho nikdy potřebovat nebudou?

7.1 Specifikace výuky anglického jazyka na tříletých učilištích

Výuka anglického jazyka na tříletých učilištích je zakotvena v rámcově vzdělávacích programech pro obory středního vzdělávání s výučním listem na internetových stránkách Národního ústavu odborného vzdělávání od roku 2007. (Rámcové vzdělávací programy, 2007)

Cílem výuky je dostatečné nabytí jednotlivých kompetencí v jazyce a výstupní minimální úrovní znalostí je úroveň nesoucí označení A2+ dle stupnice společného evropského referenčního rámce pro úroveň znalostí cizího jazyka. SERR obsahuje definice stupnic úrovně znalostí cizího jazyka od A1 po C2. Žák s úrovní A1 disponuje tou nejjednodušší základní znalostí cizího jazyka. Do této skupiny je možné začlenit žáky po ukončení prvního stupně základní školy. Nejvyšší úroveň charakterizuje označení C2. Do této kategorie by měli spadat samotní učitelé a lektoři - jazykáři. (MŠMT, 2015, příloha C) Vyšší úroveň vždy zahrnují všechny úrovně na stupnici níže, což znamená, že žák, který je na úrovni A2, zvládá veškeré učivo úrovně nižší, v tomto případě A1. Důvodem pro stanovení referenčních úrovní je logičnost, srozumitelnost a kontinuita ve výuce. (Bilanová, Lorencovičová, Netolička, 2009, s. 12)

Ovšem výstupní úroveň A2+ počítá s minimální vstupní úrovní A1 a ta je u mnohých žáků přicházejících do středních odborných učilí pouhou pohádkou. Ti, kteří se v současnosti rozhodují pro studium na tříletých učilištích bývají zpravidla žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, běžně ukončující základní vzdělání v sedmé třídě ZŠ nebo absolventi ZŠ praktických bez cizího jazyka v kurikulu. Jak tedy zajistit potřebnou nástupní úroveň, potažmo minimální výstupní úroveň znalostí studované cizího jazyka na učilišti?

Většina žáků, kteří se hlásí do učebních oborů bez maturity nebyli na základních školách v angličtině úspěšní. A i když je v současnosti angličtina považována za druhý „mateřský“ jazyk, neboť jí hovoří většina světa a v mnohých nadnárodních společnostech, potenciálních zaměstnavatelích učňů, je jazykem úředním, není zjevně dostatečně motivační a přesvědčivá. Mnozí si jistou averzi vůči cizímu jazyku vybudovali již na základní škole, neboť právě tam je učitelé neustále dokola utvrzovali v přesvědčení, že jsou líní, neschopní a hloupí. Cizí jazyk není výhodou ani pro děti s vývojovými vadami učení, zejména s dyslexií, dysgrafií, dysortografií či lehkou mentální

retardací. Problematika jinak psaných a jinak čtených slov je pro dyslektiky nepřekonatelná i při kvalitním intelektu.

7.2 Specifikace výuky anglického jazyka na cíleném učilišti

Žáci nastupující do sledovaného učiliště mají na výběr ze dvou cizích jazyků angličtiny a němčiny. Valná většina si volí angličtinu. Tento trend vede k situaci, kdy jsou učitelé - němčináři nuceni přeškolit se na angličtináře, neboť jejich pracovní úvazky jsou stále nižší a nižší a vedení školy se udržovat hodiny němčiny finančně nevyplatí. Pár jedinců, kteří sem přichází ze základních škol se základy němčiny a nulovou znalostí angličtiny se nechají přesvědčit na angličtinu také a ti, kteří přijdou ze škol praktických jsou bez jakýchkoliv jazykových kompetencí. Třídy bývají běžně v průběhu roku doplňováni o žáky, kteří jsou z důvodů delikvence, neprospěchu či jiného sociálního znevýhodnění vylučováni ze svých původních středních škol či gymnázií, například sportovního či jazykového, a průběžně přijímáni a začleňováni do tříd v rámci sledovaného učiliště. Tím vzniká ještě chaotičtější situace pro výuku angličtiny. Dodržení původně naplánované výuky dle ŠVP je za této situace prakticky nemožné. Angličtinářské kompetence jednotlivých žáků se ještě více promíchají a možnost nabídky individuálního přístupu je při vyšším počtu jedinců s problematickým chováním nereálná. V této situaci by nejvíce pomohli asistenti pedagoga, nicméně finanční možnosti školy jsou při boji o každého žáka velmi omezené a úvazky učitelů není možno z důvodu snížení již tak neadekvátních platů zredukovat na úkor nového zaměstnance - asistenta pedagoga. Příspěvek od MŠMT na pomoc ze strany asistenta pedagoga je ze zákona podmíněn rozhodnutím speciálních pedagogických institucí na základě individuálního vyšetření žáka, které žáci v sekundárním vzdělávacím sektoru mnohdy nejsou ochotni absolvovat (z důvodu pocitu vlastního ponížení) a tak škola automaticky ztrácí možnost tohoto podpůrného prostředku využít.

8 VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ PŘI VÝUCE CIZÍHO JAZYKA NA UČILIŠTÍCH

Žáci se sociálním znevýhodněním patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a proto mají stejně jako zdravotně a mentálně handicapovaní dle školského zákona č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 1, nárok na úpravu obsahu, formy a metody vzdělávání v souladu s jejich potřebami.

Pro zajištění kvalitní výuky sociálně znevýhodněných žáků na SŠ a učilištích je nutné zabezpečit takové podmínky, které jsou zahrnuty v RVP pro příslušný učební obor. (NUOV, 2007, s. 65)

Od 1. 9. 2016 v souvislosti se zavedení tzv. inkluze, vyšla v platnost vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Tato vyhláška člení podpůrná opatření do pěti stupňů podle stupně znevýhodnění žáka. První stupeň je nejmírnější a nevyžaduje specializované vyšetření. Je pouze na posouzení ředitele školy v závislosti na doporučení výchovného poradce a třídního učitele, zda upraví výuku a uplatní jistá podpůrná opatření, která nevyžadují finanční dotaci. Stupeň dva až pět jsou závislé na diagnostice a vyjádření PPP, SPC či jiného specializovaného pracoviště.

Kaleja a Hampl zmiňují podpůrné prostředky vhodné pro výuku cizího jazyka:

- *individuální nebo skupinová péče*
 - *pomoc asistenta pedagoga*
 - *menší počet žáků*
 - *odpovídající metody a formy práce*
 - *specifické učebnice a materiály*
 - *pravidelná komunikace a zpětná vazba*
 - *spolupráce s psychologem, speciálním pedagogem ad.*
- (Kaleja, Hampl, 2013, s. 56)

Rámcově vzdělávací program pro učitele vypracovaný NUOV pro učební obory typu H, které vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 28. 6. 2007, č. j. 12 698/2007-23 zmiňuje, že „pokud se ve škole vzdělává více žáků z odlišného sociálně kulturního prostředí, je možné zřídit funkci asistenta pedagoga znalého příslušné komunity, který pomáhá učitelům i žákům při výuce a vzájemné komunikaci a zejména při komunikaci s rodinami těchto žáků. Rovněž je vhodné ustavit pro tyto žáky studijního poradce nebo konzultanta.“

Mezi běžné negativní jevy na středních odborných učilištích patří nezáměr žáků o výuku a předčasné ukončení vzdělávacího procesu bez dosažení studované kvalifikace. Naprosto nezbytnou ve výuce je jednoznačně **motivace** a aktivace žáků, včetně vytváření **pozitivního klimu** ve třídě. To je ovšem u třídy s nadbytkem sociálně znevýhodněných jedinců pro učitele bez pomoci asistenta pedagoga, paralelního pedagoga, speciálního pedagoga, či výchovného poradce, naprosto nadlidský úkol. Z větší části se pak učitel jednotlivec musí smířit s faktem, že namísto vzdělávání svých žáků je bude spíše vychovávat a umravňovat. Apriory se totiž bude muset zaměřit na prevenci nežádoucích sociálních projevů v chování žáků. (NUOV, 2007, s. 68)

8.1 Výuka AJ ve třídách s vysokým výskytem sociálního znevýhodnění

Pokud se bavíme o vysokém výskytu sociálního znevýhodnění ve třídách, je nad slunce jasné, že se jedná o třídy středních odborných učilišť. Mezi zvyšováním se výskytu sociálního znevýhodnění ve třídě a snižování studijně-výkonnostní úrovně třídy existuje přímá úměra.

Husník píše ve svém článku dokonce o mizerné úrovni na středních odborných učilištích!

Na základě maturitních reforem provedl CERMAT průzkumy, které ukázaly na katastrofální úroveň znalostí cizího jazyka u žáků učebních oborů. Příčina je v nedostatečné přípravě na základní škole, ale také nedostatečné studijní předpoklady a intelektová nedostačivost. Pro mnohé ředitele je povinná výuka cizího jazyka na učilištích noční můrou a silně pochybují o smysluplnosti posilování výuky cizích jazyků na jejich institucích. Argumentují, že právě z důvodu neschopnosti žáků se teoreticky učit přišli do učebních oborů a my po nich chceme, aby se vzdělávali v jazycích! *„Naučit učně nějakou řeč by bylo krásné, ale ani sebelepším předpisem neobejdeme jejich studijní schopnosti!”* (Husník, 2002)

Neměli bychom se tedy skutečně na učilištích více věnovat praktickým odborným předmětům a dále učňům neznechucovat pobyt ve škole nereálnými požadavky?

8.2 Participace asistenta pedagoga, sociálního pedagoga, paralelního učitele nebo speciálního pedagoga ve výuce

V roce 2011 zpracoval Ústav pro informace ve vzdělávání první vlnu šetření, která se týkala pohledu ředitelů škol na práci asistentů pedagoga pro sociálně znevýhodněné děti. Zjištění bylo následující:

1. Až ve 14% základních škol působí alespoň jeden asistent pedagoga.
2. Nejvyšší koncentrace asistentů pedagoga byla zaznamenána v sociálně problémových lokalitách a to zejména v kraji Ústeckém, Moravskoslezském a Libereckém.

3. Z aktivit asistentů pedagoga byla nejlépe hodnocena kontrola kázně, vypracovávání úkolů a také podíl na pochopení učiva.
4. Nízký vliv asistentů pedagoga byl zaznamenán v docházce žáků do školy.
5. Jednoznačný vliv asistentů pedagoga se prokázal rámci výuky málo početných třídách základních škol.
6. Naopak v početnějších třídách středních škol a speciálních škol byla nejvíce ceněná pomoc asistentů pedagoga mimo výuku.
7. Nejvíce si cení práci asistentů pedagoga ředitelé škol mateřských, soukromých a církevních.

V závěrečném shrnutí šetření bylo zjištěno, že až 78% ředitelů škol s jedním a více žáky-cizinci by uvítalo pomoc asistenta. 79% škol by ocenilo participaci asistenta pedagoga při výuce. 69% škol upřednostňuje práci asistenta pedagoga v komunikaci s rodinou žáka-cizince. 33% škol by uvítalo pomoc asistenta pedagoga v rámci mimoškolní aktivity. Ředitelé také dle šetření preferují, aby byl asistent pedagoga členem stejné minoritní skupiny jako žák. (Kašparová, Hučín, 2010, č. 22)

O rok později V roce 2012 proběhlo další šetření zaměřené na problematickou situaci asistentů pedagoga ve školách. Tento výzkum se týkal jak asistentů pedagoga, tak paralelních učitelů s cílem získat přehled o celkové situaci asistenta pedagoga ve školách. Výsledek šetření přinesl početné negativní zkušenosti.

V minulosti byl profesí asistenta pedagoga věnován podstatně větší prostor a také perspektiva této profese byla mnohem zajímavější. Současná situace naznačuje, že se tato profese dostala do oblasti jistého provizoria. Příčin je více. Především se jedná o přílišnou složitost legislativního systému školství, nedostatek financí a také neochota samotných asistentů se vzdělávat. Šetřením se také prokázalo, že nejvíce přínosní jsou vysokoškolsky vzdělání asistenti. Ti jsou svým pracovním přístupem velmi blízcí kmenovým učitelům a jsou schopni žákům aprobovaně pomoci s učivem. Dnes se na školách prosazují zcela nové profese jako jsou paralelní učitel, asistent pedagoga a speciální pedagog.

Největší přínos těchto pomocných profesí je zejména v oblasti práce s romskými dětmi, které jsou často svými rodinami zanedbávané a bez jakékoliv podpory, což se velmi negativně projevuje v jejich přístupu ke vzdělávání. Jejich nedostatky se projevují v práci s texty, neboť, jak tvrdí pedagogové, učebnice jsou psány příliš složitě, jsou plné cizích slov a pro výuku sociálně znevýhodněných etnik ne příliš vhodné.

Problematika asistentů pedagoga dle Gulové a Šípa (2013, s.68-71):

1. Nízké pracovní úvazky.
2. Nepřijetí do kolektivu pracovníků školy.
3. Nedostatečná kvalifikace.
4. Konfliktní situace v rodinách žáků.
5. Snižování významu práce asistenta pedagoga ve výuce.

9 OTÁZKY ORGANIZAČNÍ FORMY JAZYKOVÉ VÝUKY NA SŠ A SOU

Nepřeberné množství rad, jak středoškoláky a učně vyučovat cizímu jazyku najdeme v mnohých příručkách, oporách, alternativních návrzích apod. Základní informace o tom, jakým způsobem organizačně vést výuku AJ jsou ukotveny v RVP pro střední školy a střední odborná učiliště, vydanné MŠMT, respektive NUOV pro jednotlivé učební obory.

NUOV doporučuje v rámci RVP používat k podpoře výuky jazyků multimedialní výukové programy a internet, „*podle podmínek umožnit výuku některých tematických celků jiných předmětů v cizím jazyce*“, dále pak „*integrovat odborný jazyk do výuky (což se v případě učebních oborů nabízí pod názvem „technická angličtina“) včetně odborného výcviku, rozvíjet kontakty mezi školami v zahraničí*“, „*organizovat odborné jazykové pobyty jako podpůrné aktivity pro poznávání života v multikulturní společnosti a podporovat vedení jazykového portfolia*“. (NUOV, 2007, s. 17)

Kdyby vše výše zmíněné fungovalo podle představ inovátorů, odcházeli by z učilišť profesionálové, kteří by nepoznali rozdíl mezi rodným a druhým jazykem. Nicméně takto to na učilištích bohužel nefunguje.

9.1 Multimedialní výukové programy

Pokud si jednotlivé návrhy porovnáme s realitou, dojdeme k závěru, že multimedialní výukové programy jsou příjemným zpestřením výuky, ale jazykové kompetence žáků na nich stavět nemůžeme. Jednak zabírají velký časový prostor v rámci výuky, jsou náročné na technickou zdatnost učitelů a nesmírně náročné na přípravu. Pokud se opakují, bývají pro žáky nudné a v neposlední řadě nelze skrze multimedialní programy individualizovat výuku. Jinými slovy jsou vhodné pouze jako občasný doplněk výuky. Žáci učilišť zpravidla neudrží pozornost déle než cca 10 minut (dle autorčiny vlastní observace) a to je třeba maximálně zohledňovat.

9.2 Internet

Internet je jistě vhodným doplňkem pro domácí přípravu, ale do vyučovací hodiny se nehodí. Důvodem je žáky časté zneužívání sociálních sítí, které bezesporu výuku narušuje nebo je schopno výuku zcela rozbít.

9.3 Výuka vybraných tematických celků jiných předmětů v cizím jazyce

Výuka vybraných tematických celků jiných předmětů v cizím jazyce, která se mezinárodně nazývá CLIL (Content and Language Integrated Learning) je velmi ambiciózní vyučovací metodou, praktikovanou na některých víceletých gymnáziích. Žáci učilišť většinou postrádají požadovanou vstupní znalost cizího jazyka a učitelé se této metody velmi obávají, neboť i na ně je kladen nárok v podobě znalosti

vyučovaného jazyka, popřípadě nedisponují dostatečnými kompetencemi v tom, kterém kmenovém vyučovaném předmětu, např. dějepis, zeměpis, přírodopis aj.

Možnost přítomnosti dvou učitelů v hodině vyučované metodou CLIL je opět z důvodů finančních pro vedení učilišť nemyslitelné. Metoda CLIL je ve výuce cizích jazyků považována některými odborníky za průlomovou, neboť není nic účinnějšího, než se učit cizí jazyk skrze potřebný nebo „jen“ zajímavý předmět a zcela zapomenout na nudné jazykové vazby, gramatiku apod., které žákům cizí jazyk jen zošklivovují. V příručce pro učitele, vydané University of Cambridge 2010 je psáno o výzkumech provedených na středních školách, které indikují, že metoda CLIL vede k lepší profesionalitě a nemá negativní dopad ani na úroveň L1, což je základní úroveň v rámci stupnice ELL Proficiency Levels (ELL Wiki, 2009, 11-02-2017), ani na kvalitu znalostí ve vyučovaném předmětu ¹(„*In Secondary schools, research indicates that, “CLIL leads to better proficiency, that it has no negative effect on L1 proficiency, nor on the pupils’ subject knowledge.”*) (CLIL handbook, 2010, s.2) Jinými slovy, lze konstatovat, že metoda CLIL je vhodná i pro ty, kteří s cizím jazykem teprve začínají.

9.4 Integrace odborného jazyka do výuky

Integrace odborného jazyka do výuky je na sledovaném učilišti praktikována ve třetím ročníku tříletého učebního oboru pod názvem „technická angličtina“. V rámci fondů EU vypracovali jazykáři této školy dvoujazyčné studijní materiály pro jednotlivé učební obory. Bohužel ani „technická angličtina“ ani dvojjazyčné publikace nevedly k rozvoji jazykových kompetencí žáků. Největším problémem byla opět nízká nebo žádná jazyková vybavenost, nezáměr o studium jako takové, vysoká absence a tím i ztráta orientace v celkové výuce.

Učitelé - jazykáři bývají pod neustálým tlakem školních plánů a hodinových dotací na jednotlivá témata, zakotvená v ŠVP. Tempo výuky je pro potřeby učňů příliš rychlé. Navíc technická angličtina obsahuje vysoké procento odborného názvosloví, například pojmenování náradí, které má mnohdy několik lidových názvů a učni ho pod oficiálním názvem, běžně překládaným ani neznají.

9.5 Organizace odborných jazykových pobytů

Organizace odborných jazykových pobytů by byla velice přínosná, ale také velmi nákladná. Je třeba zdůraznit, že učiliště v posledních desetiletích navštěvují převážně žáci ze sociálně a ekonomicky slabších rodin. Odborné jazykové pobyty by bylo možno uspořádat jen za vysoké participace sponzorů, dobrovolníků či firem, které by se rozhodly podpořit řemeslo. Školy by tak nebyly životně závislé na dotacích od státu.

¹ Výzkumy na SŠ vykazují, že metoda CLIL vede k lepší profesionalitě žáků a není ovlivněna ani relativně nízkou počáteční znalostí cizího jazyka na úrovni L1, ani relativně nízkou znalostí studovaného předmětu.

9.6 POSPOLU

V roce 2012 vznikl na návrh MŠMT a Národního ústavu pro vzdělávání ve spolupráci se zaměstnavatelskými svazy projekt POSPOLU - Podpora spolupráce škol a firem se zaměřením na odborné vzdělávání v praxi. Účelem byla podpora středoškolského odborného vzdělávání ve spolupráci s firmami, které si svým vlivem na organizaci školy vychovávají budoucí řemeslníky dle svých nároků a potřeb. Projekt byl financován z prostředků Evropského sociálního fondu a byl ukončen 31. října 2015. Projekt připravilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ve spolupráci se zaměstnavatelskými svazy. Realizátorem projektu bylo MŠMT, partnerem projektu byl Národní ústav pro vzdělávání. (Podpora spolupráce škol a firem, 2015)

Výhodou takovýchto projektů bývá vyšší motivace žáků se kvalitně vyučit, neboť firma přesně sdělí své požadavky na žáka a vybírá si ty nejlepší, kteří se posléze stávají vzorem pro ostatní. Tento typ spolupráce firem a učilišť má svou dlouholetou tradici v germánských zemích a u nás částečně fungoval v období hluboké totality.

10 METODY VÝUKY ANGLICKÉHO JAZYKA A JEJICH ÚSKALÍ U SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝCH UČŇŮ

Jednoznačně ideální metodu výuky AJ by jen stěží dokázal některý odborník v oblasti vzdělávání určit, ale ze zkušeností pedagogů lze alespoň konstatovat, že nejlépe se učí ve znalostně a dovednostně homogenní třídě. Najít takovou třídu, kde by se sešli žáci s podobnými angličtinářskými kompetencemi, na učilišti bývá zhora nemožné. Jedním z nejdůležitějších povinností pedagoga-angličtináře na učilišti je najít takovou výukovou metodu, která by dokázala zaujmout, byla dostatečně motivující a zábavná, aby přesvědčila učně, že naučit se anglicky se v dnešní době vyplatí. První kroky k volbě správné metody vedou přes seznámení se s vyučovanými žáky. Nejde ovšem jen o představení se navzájem, nýbrž o zevrubné prostudování školní, rodinné a sociální anamnézy, historií absolvovaných škol a využívaných studijních materiálů a v neposlední řadě s mentalitou žáka. Poté je třeba vytvořit si představu o tom, jak žáky potenciálně rozdělit do takových skupin, které by dokázaly interně spolupracovat. Ideální počet v kooperující skupině jsou dva až tři žáci. Větší počet žáků ve skupině není vhodný, neboť hrozí vyloučení znevýhodněných jedinců ať již z důvodu pomalosti či neznalosti.

Hned od prvopočátku, při prvním předstoupení učitele před třídu, je třeba zdůraznit vlastní pravidla (zákaz elektroniky, zákaz svačin při hodinách, sundat čepice a nohy ze stolů apod.) a pravidla striktně vyžadovat. Dalším nezbytným krokem bude určit zasedací pořádek dle učitelova uvážení, zejména pak přesun žáků ze zadních lavic do předních, pokud to je jen trochu možné. V zadu bývají koncentrováni ti, kteří nepředpokládají, že by se do výuky zapojili. Zpravidla to nebývají hloupí žáci, ale výrazní „potížisté”. Vyžadovat učebnice na učilišti je již přežitek. Pár žáků ji nosit bude, ale většina ne, neboť si ji ani nezakoupí. V tomto ohledu je učitelům nápomocna koncepce RVP MŠMT pro jazykáře, neboť nevyžaduje konkrétní materiály ani témata. Ovšem s čím škola i učitel počítat nutně musí je neustálá práce s vyhledáváním zajímavostí a studijních materiálů ať již z internetu nebo z knížek a také s neustálým kopírováním. Hodinu je třeba rozdělit na minimálně tři sekce v rámci nichž se vystřídají různé metody.

10.1 Problematika frontální výuky AJ

Jak píše Němec a Vojtová, obecně se jedná o obtíže s motivací a nadšením pro cizí jazyk, komplikované všeobecným nízkým zájmem o vzdělávání jako takové. Další problém autoři vidí v neschopnosti udržet pozornost a soustředit se na probírané učivo, narušování výuky výchovnými a kázeňskými přestupky, ale i z hlediska učitelů, nedostatečné obměňování výukových aktivit, strnulost v rozvoji učebních strategií, absence reflexe stylů učení a především stále převládající frontální výuka, která je pro učitele tzv. cestou nejmenšího odporu. (Němec, Vojtová, 2009, s.167)

Příprava na frontální výuku je nejméně náročná na přípravu, protože učitel si stroze odvykládá probíranou látku bez očekávání interakce ze strany žáků, učňů či studentů. Frontální výuku lze celkem bez problémů uplatňovat na prestižních školách typu osmiletých gymnáziích, neboť k vysokým požadavkům na přijetí, bývají třídy v obsazení studenty poměrně homogenní, ambiciózní a studijně uvědomělí.

Střední odborná učiliště či střední odborné školy jsou pro hojný výskyt sociálně a mentálně znevýhodněných studentů k nastolení strohé, nezáživné a indiferentní frontální výuky naprosto nevhodné. Frontální výuka postrádá osobnostně-sociální dimenzi, nevýhodou je malý objem žákovy řeči, nedostatek prostoru pro aktivitu žáka a nevýrazná individualizace. Přednosti naopak jednoznačně dominují v oblasti úspory času. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 179)

Požadavky výstupních kompetencí u žáka dle požadavků RVP bývají v určitých situacích, a opět zejména na učilištích a odborných středních školách, nesplnitelné. Učitelé se potýkají s nedostatkem času na individuální vysvětlování vyučované látky a aby byli schopni splnit plán, uchylují se právě k frontální výuce a k přehlížení řady nechápajících obličejů ve třídě. Ti se ve výuce kompletně ztratí a raději se těší na přestávku, než aby se stresovaného učitele na probíranou problematiku zeptali. Den ode dne se tak chladne zájem o vyučovaný předmět a pokud žák spadá do skupiny sociálně znevýhodněných, kde vztah ke vzdělávání jako takovému chybí, je už jen krůček k patologickému jevu záškoláctví.

Proto by bylo dobré RVP pro SŠ a SOU rozvolnit nebo nastavit na realističtější výuku v těchto výchovně vzdělávacích institucích. Autorka záměrně používá termín výchovně vzdělávací instituce, neboť na výchovu je v zařízeních typu učilišť nutno klást velký důraz! Největší bariérou žáků SOU v současnosti nebývá totiž nedostatek inteligence, nýbrž absence jakéhokoliv zájmu o vzdělávání a jistá sociální nedostačivost, jejíž původ je možné nalézt v rodinné výchově. Někteří žáci přicházejí do učilišť po nedokončeném studiu na gymnáziích či středních školách a není výjimkou, když do prvního ročníku učiliště nastoupí dvacetičtyřletý jedinec s bohatou vzdělanostní historií bez dokončení. Čím dál častěji se v prvních ročnících učilišť setkáváme s

patnáctiletými žáky s lehkým mentálním postižením, kteří ukončili studium na základní škole v sedmé třídě, neboť dvakrát propadli. Pro kombinaci výše zmíněných skupin žáků se frontální výuka jeví jako naprosto nevhodná metoda.

10.2 Problematika individuální výuky AJ u sociálně znevýhodněných žáků na učilišti

Protipólem k frontální výuce je výuka individualizovaná. Kasíková, Dittrich a Valenta charakterizují individualizaci jako „jednu z nejaktivnějších inovací minulých dekád“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 153)

Jestliže chceme naplnit cíl rozvoje osobnosti každého jedince, pak je nezbytné si všimnout individuálních specifik. Pedagogové si tak kladou otázku, zda-li je logické vyučovat rozmanité jedince stejnou metodou a ve stejném čase. Každý z nich je přeci jiný a vyžaduje jiný přístup, jinou metodu, jiný čas na překonávání vzdělávacích bariér. Již na přelomu 19. a 20. století podpořili individuální přístupy v pedagogice psychologové A. Adler či L. E. Thorndike a tak se začala, do té doby tolik populární homogenizace tříd a škol, zavedená již J.A. Komenským, pomalu vytlačovat. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 154)

Individualizace a diferenciací výuky jednotlivých žáků je pro učitele nesmírně náročná. Předpokládá totiž učitelovu dobrou znalost studijní výkonnosti svých žáků a neustálé sledování pokroků v rozvoji osobnosti. Význam pedagogické diagnostiky v práci učitele narůstá a klade nároky na neustálou obměnu přístupů učitele k jednotlivým žákům. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 180)

Čím pestřejší spektrum sociálního znevýhodnění ve třídě je, tím náročnější je i příprava učitele na výuku.

10.3 Problematika implementace informačních technologií do procesu výuky AJ na učilištích

Od zavedení informačních technologií do škol uplynula řada let. Vysoké školy se již bez informačních technologií neobejdou (E-learning, dálkové studium, kombinované studium, seminární práce či jiné kvalifikační práce), ovšem na středních školách a zejména na středních odborných učilištích bývá implementace výpočetní techniky, dnes již prakticky do všech předmětů, poněkud rozporuplná.

Povinné hodiny informačních technologií se staly samozřejmostí na každé škole. Ale proč využívat PC i v takových předmětech, jako je výuka cizích jazyků pokud to vyloženě nevyžaduje zdravotní stav žáka? Vždyť při současném stylu života je počítačem a internetem vybavena prakticky každá rodina! Rodiče i odborníci si neustále stěžují, že děti tráví nemyslitelně dlouhou dobu na počítačích a děti naoplátku argumentují tím, že mají ze školy zadané úkoly, které nelze vypracovat jinak, než na

počítači. Kde tedy leží zdravá hranice, kdy je skutečně nutno na počítači pracovat a kdy již ne? Využití PC pro sociálně znevýhodněné žáky na učilištích má pravděpodobně větší rozsah než bychom si mysleli. To jestli využití PC bude přínosem či naopak kontraproduktivní záležití více či méně na umění učitele správně žáka nasměrovat a na zralosti a mentalitě každého vyučovaného jedince. Velkou komplikací se jeví nedostatečná kompetentnost mnohých vyučujících v oblasti PC, zejména žen. Tempo výuky je tak pomalé, pro žáky, mnohdy neporovnatelně schopnější uživatele PC, nudné a význam využití moderních technologií se tak vytrácí.

Vališová a Bureš v kapitole „Výchova k práci s informacemi a informačními prameny“ popisují výhody a nevýhody použití počítačů ve škole.

„Výhody:

1. *počítač umožňuje respektovat individuální tempo učební činnosti žáků;*
2. *umožňuje předkládat žákům programy různé náročnosti (různě obtížné úkoly a cvičení)*
3. *realizuje zobrazovací možnosti, může se programovat postupnost i pohyb;*
4. *spravedlivě hodnotí, tím i vhodně motivuje žáky činnosti;*
5. *umožňuje učitelům i žákům vydávání vlastních textů (včetně možnosti rychlé a levné publikace těchto textů na internetu);*
6. *umožňuje učitelům samostatný výběr doplňujícího učiva (multimediální encyklopedie, zdroje na internetu atd.);*
7. *motivuje žáky k práci s informační a komunikační technikou;*

Nevýhody:

1. *nedostatečná citová výchova;*
2. *redukce psané a mluvené řeči;*
3. *omezování divergentního myšlení (přílišné přizpůsobování se určitým pravidlům a modelům, upřednostňování operací, které mají jasné podmínky, postuláty, ze kterých se odvozuje jeden správný závěr);*
4. *absence přímého pozorování (nová informační technika stále více podává poznatky zprostředkovaně, chybí přímé pozorování života, poznávání lidí, přírody, věcí, myšlenek);*

5. *snižuje se socializace člověka, pobyt a styk s lidmi, návštěva kulturních zařízení;*
6. *problém rozvíjení tvořivosti a hodnotícího myšlení atd.”*

(Vališová, Kasíková, 2011, s. 223)

Obecným problémem v této oblasti je výše zmíněná nedostatečná IT gramotnost učitelů nejen na učilištích. Důsledkem bývá výuka postrádající plynulost, neustále narušována hbitostí žáků v bryskním napojení na sociální sítě a korespondencí s kamarády, pořípadě surfování po různých webových stránkách. Počítače se tak stávají pouhým doplňkem inspekčních zpráv, které předpisově vyžadují neustálou modernizaci výuky.

Mnozí pedagogové, zejména starší, považují implementaci informačních technologií do většiny předmětů na učilištích za přehnanou. Občasné zpestření výuky není rozhodně na závadu, ale pravidelné vysedávání žáků před obrazovkou doma a ještě ve škole chápou jako zhoubné, výuku klasických všeobecně vzdělávacích na učilištích devastující. Učiliště zpravidla nedisponují dostatečnou vybaveností počítačových učeben a sdílí-li dva a více žáků jeden počítač, výuka není dostatečně efektivní a aktivita žáků upadá.

Zhoubnost nadužívání počítačů popisuje v době digitálně-mediálního „bláznění“ psychiatr, psycholog a filozof Manfred Spitzer. Tvrdí, že nutnost využívání informačních technologií v rámci výuky je nesmyslné, neboť sám se zabývá bádáním v oblasti mozku a ví, že mechanismus koncentrace, paměti a učení je tím nesmírně zasažen. Dříve se vědci pohybovali jen na bázi hypotéz, ale dnes je možné mozkové synapse, nebo-li plastická spojení nervových buněk, jimiž proudí elektrické signály, vyfotografovat či dokonce nafilmovat. Nedostatečným a jednostraným využíváním mozku při časté práci s PC, mobily, a jinými elektronickými zařízeními nám mozek jaksi lenivý, ochabuje a absolutně devastuje naše emoční centrum a představy. Nejhorší na tom je fakt, že proces digitalizace doslova letí nezadržitelně kupředu a lidé bláznivě skupují nejpokrokovější elektroniku a tím neuvěřitelným způsobem potvrzují, že žijeme vskutku v konzumní společnosti. Již na základních školách se děti předhánějí, kdo má lepší mobil, tablet či notebook.

Na obhajobu svého nekompromisního postoje proti informačním médiím Spitzer uvádí, že již v roce 1913 Thomas Alva Edison, vynálezce kina, gramofonu a hlavně žárovky, publikoval v newyorských novinách článek o tom, že *„brzy budou knihy ve školách zastaralé.....Dost možná se bude každé odvětví lidského vědění vyučovat pomocí filmů. Náš školní systém se během deseti let úplně změní.”* (Spitzer, 2014, s. 15)

Za téměř padesát let se obrovským boomem stala televize a optimisté volali, že to je ten pravý vynález, který bude šířit vzdělanost i do těch nejzapadlejších oblastí lidského života. Po uplynutí dalšího padesátiletého období tu byly počítače a davy mediálních pedagogů opět hlásali revoluci ve výuce, která způsobí nebetyčný vzdělanostní nárůst. Přitom jsme již tehdy trpce sledovali rychlý pád tak proklamovaného e-learningu. Ani sedmdesátá léta protkaná jazykovými laboratořemi a metododikou programového učení nedopadla nikterak úspěšně. Učení skrze počítače, dle Spitze, zkrátka nefunguje a doplňuje své závěry o osobní zkušenosti s užíváním internetu publicisty Nicholase Carra: „*Jako by mi síť ničila schopnost soustředění a nerušeného uvažování. Mé vědomí nyní čeká až bude moci zaznamenávat informace přesně tak, jak jsou nabízeny na síti: v podobě rychlého proudu malých částic [...]. Moji přátelé říkají totéž: čím více používají síť, tím namáhavěji se soustřeďují na psaní delších úseků textu.*” (Spitzer, 2014, s. 15, 16)

Další závažnou myšlenkou, kterou je třeba se zabývat ve vztahu k informačním médiím je skutečnost, že stejně jako alkohol, nikotin či jiné drogy, mají média nadvládu nad slabšími jedinci a mohou tak být zdrojem probuzení adikce. A poněvadž alkohol do škol nepatří, nejinak by tomu mělo být u jiných adiktiv, tedy i u počítačů. (Spitzer, 2014, s. 21)

Pravděpodobně nelze mluvit o zákazu s přihlédnutím k provázanosti všech a všeho ve světě éterickými dráty a kabely, ale jistá regulace by byla na místě. Zde není myšleno zabránit technickému pokroku, ale jak píše Spitzer, měli bychom být opatrní... (Spitzer, 2014, s. 21-23)

Podíváme-li se racionálně na dnešní téměř povinné vybavení školáků a hlavně viditelné důsledky tohoto vybavení, pak můžeme s hrůzou očekávat s čím přijdou budoucí výzkumy. Dalším příkladem nevhodnosti nadužívání elektroniky na školách je článek MF Dnes, který publikoval rozhovor s neurologem Martinem J. Stránským, který kritizuje tehdejšího ministra školství Marcela Chládku za bezbřehou podporu využívání tabletů ve školách., totiž, že „...každý prvňáček dostane v první třídě tablet a v něm elektronické učebnice...” s argumentací, že „elektronická média jsou součástí nové doby”. Dle lékařova odborného posouzení si „mozek z monitoru pamatuje až o třetinu méně informací než z papíru.” Důvodem je skutečnost, že papírovou podobu knihy vnímáme vícero smysly. Každá kniha má svou specifickou vůni, někde je více ošoupaná, pokapaná čímsi, má své specifické pyžmo apod. (Březinová, MF Dnes, 2014-09-11)

Nezbývá, než si položit otázku, zda-li nadužívání počítačů, laptopů, tabletů či mobilů není také jednou z příčin neúspěšnosti výuky AJ na učilištích? Jednak se rozevírají ekonomické nůžky dle možností jednotlivců či jejich rodin, zvýrazňují se sociální rozdíly

mezi žáky a v neposlední řadě se jednoznačně evokuje adikce, především u emocionálně slabších jedinců, kterých je na učilištích více než dost.

Nehledě na zrod bezbřehé rivality mezi uční a hierarchického uspořádání v rámci třídy, jako sociální skupiny. Vždyť vlastnictví iphonu je dnes úzce provázáno s postavením jedince ve třídě a proto uční, mnohdy za jakoukoliv cenu, usilují o vlastnictví alespoň jednoho z té nejmodernější modelové řady. Nejednou se můžeme setkat s žáky, kteří úspěšně kumulují finanční prostředky díky bezbřehé důvěře rodičů, kteří svá dítka, v dobré víře, pravidelně vybavují financemi na obědy, svačiny apod. Pokud zde není možnost rodiče přelhávat, pak se najde i jiný, ne zrovna eticky orientovaný způsob získání prostředků na cestě k vytouženému mobilu. Asociální či antisociální jednání je v této sféře problematiky běžnou praxí zejména na učilištích.

Mobilní telefony se staly jakýmsi ukazatelem životní úrovně mezi žáky.

Vrátit dobu zpět a nejprve najít optimální využití IT v praxi bez zneužívání, systematicky děti připravovat a velmi postupně a pozvolna zavádět moderní technologie do škol a neustále sledovat psychologické odezvy jedinců, popřípadě diagnostikovat jedince, zda-li jsou již dostatečně zralí či mentálně schopni využívat IT jen ku prospěchu společnosti je dnes již nemožné. Stejně jako implementace cizojazyčných učebic do naší léty zkosnatělé výuky byl skok do neznáma, s jehož následky bojujeme a ještě dlouho bojovat budeme i implementace IT do výuky byla tak nějak náhlá a příliš plošná a následky jsou bohužel mnohem závažnější, než bychom si byli schopni připustit.

11 MOTIVACE

Motivace je základním elementem, pokud se má někdo něčemu naučit. Je také základem pro úspěšné zvládnutí jakéhokoliv učiva. Bez motivace není úspěchu. Je to forma jistého vnitřního motorku, který nás táhne k vysněnému cíli. Síla motivace závisí na tom, jak si jednotlivec cení dosažení cíle.

Motivaci dělíme na interní a externí, přičemž, dle doložených výsledků mnohých výzkumů, je interní, nebo-li vnitřní motivace mnohem silnější v cestě za úspěšným cílem než motivace vnější. (Harmer, 2007, s. 98)

11.1 Vnější zdroje motivace

Motivovat žáky ke studiu angličtiny může mnoho vnějších aspektů, ale mezi nejdůležitější Harmer řadí:

1. **Cíl** - je jedním z nejsilnějších vnějších zdrojů motivace, zejména jedná-li se o zkoušení či test. (Harmer, 2007, s.98)
2. **Společnost, v níž žák žije** - jak důležitý je význam angličtiny ve společnosti, ve které žák žije, studuje, pohybuje se, zda ho motivuje ke studiu či nikoliv, to vše určuje cestu žáka v apetitu či motivaci se jazyk naučit.
3. **Lidé v okolí žáka** - rodiče, starší sourozenci, co si oni myslí o důležitosti angličtiny, zda má pro ně vyšší hodnotu např. matematika, fyzika, i to ovlivňuje skutečnost, zda-li žák bude pozitivně motivovaným a posléze úspěšným studentem angličtiny či jiného cizího jazyka.
4. **Zvědavost** - není radno podceňovat žákovu přirozenou zvědavost, která bývá nejsilnější první vyučovací hodinu a na nás učitelích je, zda-li ji budeme dále rozvíjet nebo ji postupně utlumíme až zabijeme. (Harmer, 2007, s. 98-100)

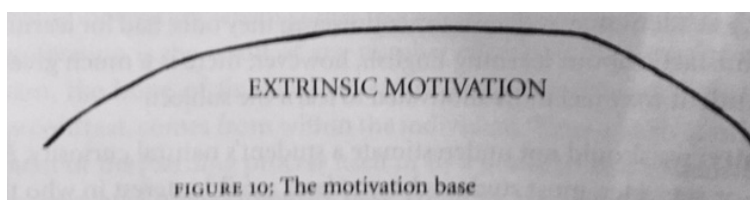
11.2 Vnitřní motivace

Alan Rogers napsal již před mnoha lety.....*„zapomněli jsme, že motivace ke studiu může slábnout až zemřít: alternativně může být vzkříšena a nasměrována do nových kanálů..“* (Harmer, 2007, s. 100)

Jinými slovy, pedagogové mají v rukách obrovskou moc nad motivací žáků. Musí být schopni postavit „motivačního anděla“ pro žáky tak zajímavého a pevného, aby u žáků vydržel zájem a pozornost.

Harmer navrhuje anděla stavět v pěti fázích, pokud za fázi nula považujeme pevné základy motivačního anděla.

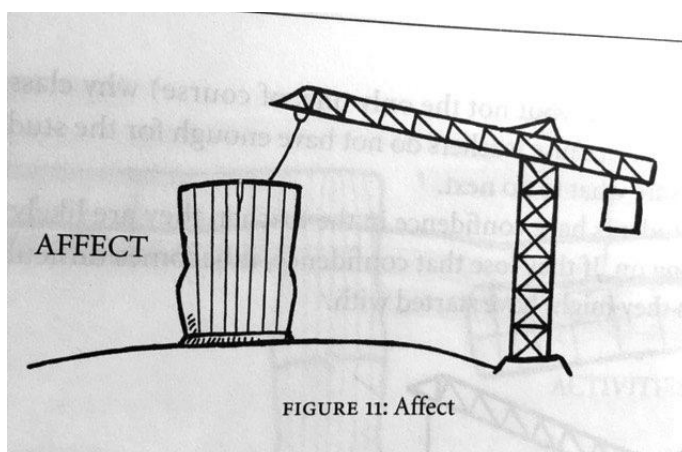
Obrázek 1: Základ motivace



Zdroj: Harmer, 2007, s. 100

Základ motivace je zaměřen na cítění žáků a je velmi mocný. Slovy jedenáctiletých žáků: „...dobrý učitel je ten, kdo s žáky konverzuje a nevyžaduje zvednuté ruce..., je to také ten, který si pamatuje jména...”. Pokud žáci doznají, že se o ně učitel nezajímá, motivace ke studiu se u nich rychle vytrácí. (Harmer, 2007, s. 100)

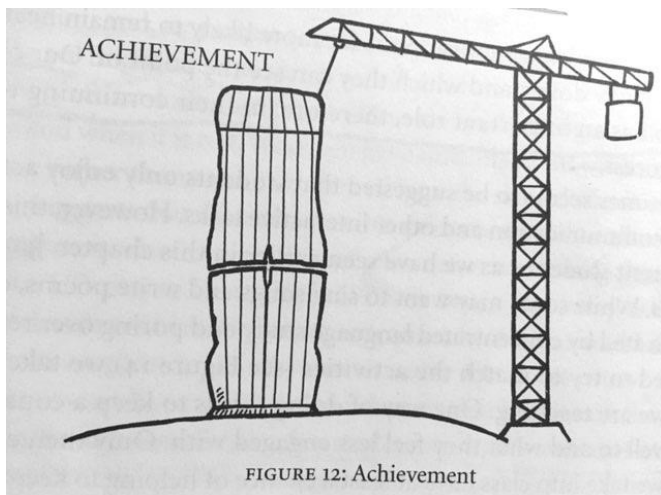
Obrázek 2: Dojem



Zdroj: Harmer, 2007, s. 101

Jaký dojem učitel udělá na žáky je jeden z klíčových faktorů ovlivňující emoční stránku žáka. Svým působením, nadšením a důvěryhodností má učitel obrovskou příležitost buď žáka získat pro svou věc nebo ho definitivně odradit. Vše toto se odehraje během prvních vyučovacích hodin a výsledek bývá zakotven na celou dobu studia. Slovy jednoho z žáků: „ Dobrý učitel je ten, který si pamatuje naše jména...” I tato, relativně drobná skutečnost, dokáže sehrát významnou roli v tom, jak na žáky učitel zapůsobí.

Obrázek 3: Dosažení cíle

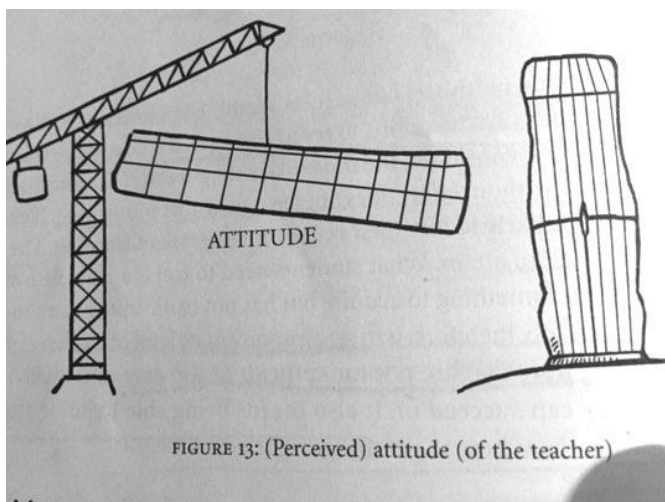


Zdroj: Harmer, 2007, s. 101

Nic nemotivuje více než úspěch a nic nedemotivuje více než prohra. Nicméně úspěch bez úsilí motivací není! Pokud se žákům zdá vše příliš jednoduché, ztratí velmi záhy respekt jak k vyučujícímu, tak k výuce. Proto je třeba nastavit výuku tak, aby nebyla ani příliš složitá, ani příliš jednoduchá. (Harmer, 2007, s. 101)

V prostředí homogenních tříd žádný problém, ale v prostředí tříd různorodých, které na učilištích běžně bývají, problém nebetyčný!

Obrázek 4: Postoj (attitude)

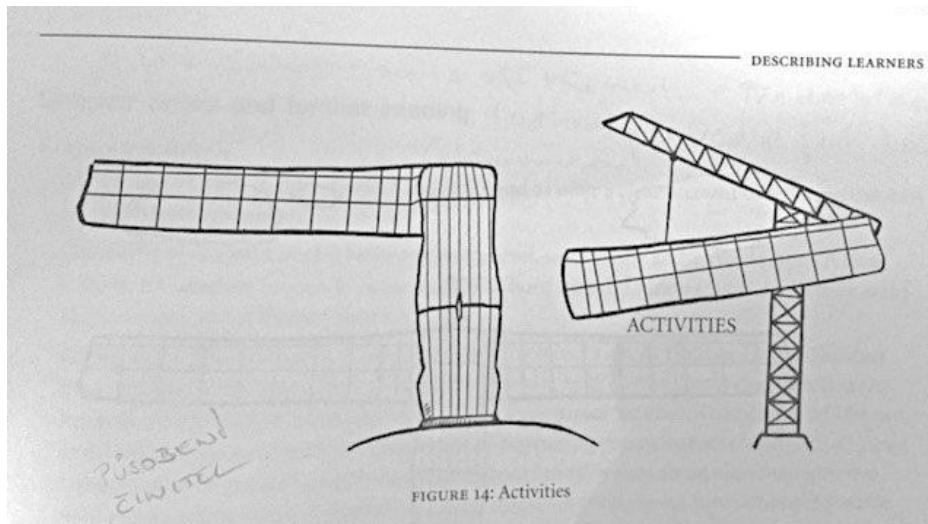


Zdroj: Harmer, 2007, s. 102

Žáci musí věřit, že to co dělají, dělají s láskou a přesvědčením. Důvěra v učitele začíná v momentě, kdy poprvé vchází do třídy. Důležité jsou i takové aspekty, jako dress code, jak se pohybujeme po třídě, jak se na žáky díváme, zda-li jsme pozitivní a

jsme-li skutečnými odborníky v našem vyučovaném předmětu. Rozhoduje i celkový přehled, protože mnohdy se stává, že výuka zabředne do jiné oblasti, než bylo původně plánováno. Obecným důvodem, proč bývají žáci nedisciplinováni ve vyučovacích hodinách je nedostatečná připravenost učitele na výuku, nejistota a ztráta důstojnosti v očích žáků.

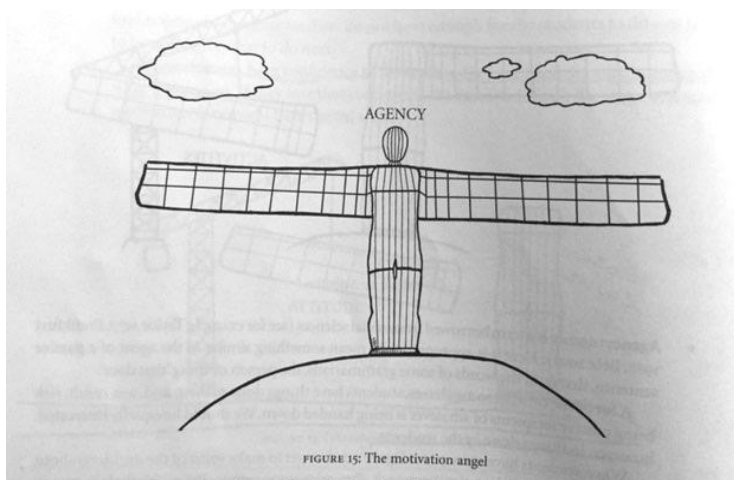
Obrázek 5: Vlastní aktivita žáka (activities)



Zdroj: Harmer, 2007, s. 103

Motivaci žáků lze udržet bez poskvrny, pokud jim je umožněno dělat aktivity, které dělají rádi a v kterých vidí nějaký smysl. Ovšem je třeba brát v úvahu skutečnost, že každý jedinec je jiný, uznává jiné hodnoty, má jiné preference i jiný přístup ke studiu.

Obrázek 6: Přesun části kompetencí na žáka (agency)



Zdroj: Harmer, 2007, s. 104

Působící činitel bývá učitel, ale nikdy ve své klasické nadřazené situaci. Mají-li žáci vykazovat aktivitu a zájem během vyučovacích hodin, je zapotřebí na ně převést část kompetencí a zodpovědnosti. Proto je vhodné s žáky diskutovat jako rovný s rovným, být jejich partnerem, provádět je výukou a zodpovědnost za průběh výuky nechat částečně na nich. Velmi dobrá zkušenost s tímto přístupem bývá právě na učilištích.

Mnoho učňů bylo v minulosti ve školním prostředí ponižováno, neboť výkonnostně nestačili svým spolužákům bez handicapu. Přístup učitelů k nim byl povětšinou odměřený, mnohdy hraničící s šikanou. Otevřená dlaň v podobě participace na výuce pro ně bývá novou výzvou. Na učiteli pak je, aby motivaci žáka udržel. Konkrétním příkladem nastavení rovnoprávnosti při hodině může být dotaz učitele, zda-li si žák přeje, aby ho učitel opravoval během jeho plynulé aktivity (referát, čtení, apod.), nebo mu chyby sdělil až po jeho výkonu. (Harmer, J., 2007, s. 100-103)

12 EXPERIMENT

Cílem praktické části je kvalitativní výzkum za účelem zjištění, zda se na základě experimentální výuky podaří zvýšit zájem vybraného vzorku sociálně znevýhodněných učňů o anglický jazyk.

12.1 Výzkumný vzorek

Na základě pozorování a analýzy přístupných dokumentů (katalogové listy s vysvědčeními z předešlých studií, zpráv z pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center a rozhovorů si autorka pro experiment vybrala dva učně ze sloučené třídy tříletého učebního oboru - elektrikář pro silnoproud a dvě dívky z prvního ročníku oboru manipulát poštovního provozu. Ve všech čtyřech případech se jedná o sociálně znevýhodněné jedince, ačkoliv u každého z vybraných učňů se handicap sociálního znevýhodnění se v celkovém pohledu projevuje jinak. Některé faktory sociálního znevýhodnění se prolínají, například neblahé zkušenosti z minulosti. Jména učňů byla v práci změněna.

12.2 Kazuistiky

Kazuistika č. 1:

Petr je dvacetiletý žák třetího ročníku oboru elektrikář pro silnoproud a přišel do sledovaného učiliště ze soukromého anglického gymnázia, odkud byl ve čtvrtém ročníku z důvodu častých neomluvených absencí a nezájmu o studium vyloučen. Petr žije se svým 76 letým dědečkem na předměstí Pardubic, se svou původní nukleární rodinou se nestýká. Maminka je údajně alkoholička a tatínek má již několikátou vlastní rodinu. Sourozence údajně má, ale netouží se o nich bavit. O dědečkovi vypráví s respektem a úctou, i když sám přiznává, že na jeho výchovu nikdy nestačil. Doma nemají internet a jejich ekonomická situace není nikterak příznivá. Žijí z dědečkova důchodu a sociálních dávek. Čas od času si Petr přivydělává prodejem blíže nespecifikovaných věcí.

Petr je velmi bystrý, do školy dochází pravidelně, ale pozdě a v angličtině jasně dominuje nad zbytkem třídy. Finance si zabezpečuje na brigádách a v rámci školního odborného výcviku. Na poznámku, že pokud bude mít výborný prospěch, bude mít nárok na přidělení studijního stipendia až 2000 korun měsíčně reaguje pousmáním a mávnutím ruky. Petr je komunikativní, ale tento typ školy je pro něj nevhodný, neboť řemeslo netouží v budoucnu vykonávat, údajně zná spoustu řemeslníků, kteří jsou v padesáti letech zdravotně problematictí a on tak dopadnout nechce. Dle jeho vyjádření do školy dochází jen kvůli nároku na sociální příspěvek. Během výuky anglického jazyka si maluje, ale pokud je tázán odpoví a správně. Má ale tendenci sklouzávat k českému jazyku, neboť rád povídá a také rád dokazuje, že toho ví víc než ostatní. V

anglické komunikaci často chybje, protože by rád řekl víc a má pocit, že to musí sdělit co nejrychleji. Jeho tok myšlenek lze charakterizovat jako překotný. Od dětství, asi od třinácti let, jak uvádí, experimentuje s lehkými drogami. Petr je typickým příkladem sociálního znevýhodnění v podobě absence rodinného zázemí, negativních zkušeností z dětství a tíživé ekonomické situace.

Kazuistika č. 2:

Martin, druhým rokem studuje obor elektrikář pro silnoproud. Pochází z neúplné rodiny, kde chybí otec. Má ještě další dva mladší sourozence. Matka je v současnosti bez zaměstnání, občas si přivydělává úklidem školy. Martin absolvoval základní školu s většími studijními problémy, neboť od narození se potýká s parciálními nedostatky v oblasti motoriky hrubé i jemné, dále v oblasti pozornosti a logopedie. Vrozené rozumové předpoklady chlapce jsou dobré, odpovídají střednímu pásmu průměru. Martinův výkon limituje pomalejší osobnostní vyladění hypoaktivního typu. Poslední speciálně pedagogické vyšetření bylo realizováno v roce 2011, při němž byla Martinovi diagnostikována dysortografie, dyslektické a dysgrafické obtíže na bázi ADD. V úkolech s postupně navazujícími kroky chybje, často přeslechne nebo si nezapamatuje zadání, neporozumí úloze, pak si příliš nevěří, vzdává se a zbytečně chybje. Čtení není pro Martina příjemné (stydí se za své nedostatky ve čtení), nicméně je sociálně únosné. Technika čtení je dobře zvládnutá. Při delším čtení komolí nebo zaměňuje slova. Při čtení neznámého složitějšího textu slabikuje. Čtení často komplikují logopedické nápadnosti. V řeči přetrvává ledabylá výslovnost některých hlásek, jiné hlásky vyslovuje vadně. Nápadné jsou i orální myofunkční obtíže. Písemný projev je neúhledný, plný specifických dysortografických chyb. Krátkodobá sluchová paměť a pozornost je nejistá, nepamatujesi obsah diktovaného, často chybje. Problematická je i sluchová diferenciacce a sluchová analýza víceslabičných slov. V angličtině se všechny Martinovi problémy projevují dvojnásb z důvodu jinak psaných a jinak vyslovovaných slov. Vzhledem k věku Martina (18 let) je prognóza na zlepšení SPU mizivá. Vzhledem k SPU a slabému sociálnímu zázemí patří Martin mezi žáky se sociálním znevýhodněním. Pro zvládnutí alespoň základů AJ by jednoznačně potřeboval asistenta pedagoga. V současné době má pouze nastavena podpůrná opatření 1. stupně, neboť již nechce navštěvovat PPP. Opatření 1. stupně jsou zaměřena na redukci výuky a schovívavosti učitelů v hodnocení Martinových výkonů.

Kazuistika č. 3:

Eliška je velmi otevřená až extravagantní devatenáctiletá matka dvou dětí. V současnosti žije se starším dítětem v kojeneckém ústavu, kde jí byl z důvodu ekonomické nouze poskytnut azyl. Její starší dítě vychovávají prarodiče. Pravidelný příjem nemá, proto je nucena studovat denně. Jediná finanční podpora přichází od rodičů a občas i od otce Eliščiných dětí, který je odsouzený pro výrobu a distribuci

omamných látek. Ačkoliv by si Eliška měla uvědomit svou situaci, která jí nabízí možnost vzdělání, přijímá tuto skutečnost jako samozřejmost a ve škole se podle toho i chová. Během výuky si dělá co chce. Nerespektuje řád ani žádná pravidla. Při výuce se hlasitě projevuje, bez omezení používá mobil či tablet, při hodinách běžně svačí a touží být viděna a slyšena. Pokud má učitel vůči ní nějaké výhrady, bývá její reakce velmi nepřiměřená, nedokáže adekvátně kontrolovat své emoce. Angličtinu by zvládla bez problémů, ale drogová minulost a sociální vyloučení se podepsalo na jejím krystalickém intelektu (Závisí na sociálním prostředí, ve kterém žijeme a na vzdělání). Opakem je intelekt fluidní neboli vrozený, biologický, nezávislý na kultuře či vzdělání). Často argumentuje svými životními zkušenostmi a s pohnutou minulostí se netají, někdy se zdá, že se jí ráda chlubí. Uvědomuje si, že do školy musí docházet z důvodu možnosti přechodného bydlení, pouze na dobu studia, v kojeneckém ústavu. Pokud by byla ze školy vyloučena, musela by se z provizorního bydlení vystěhovat. Její vysvědčení ze základní školy jsou průměrná, jen z chování běžně mívala trojku. Jaké byly její prohřešky, není známo.

Kazuistika č. 4:

Kristýna je hezká, tichá patnáctiletá dívka, o které vyučující neví, pokud není tázána. Kristýna trpí pocitem viny za svého bratra, který si v současnosti odpykává trest za spoluúčast na brutální vraždě. Mimo jiné i on navštěvoval sledované učiliště. Na základní škole dívka prospívala jen s obtížemi, poslední ročník opakovala, pravděpodobně i z důvodu rozruchu kolem odsouzení jejího bratra. Znalosti Kristýny v angličtině i v jiných předmětech jsou na velmi nízké úrovni. O rodičích, prarodičích či bratrovi dívka příliš nemluví. Ve škole se spíše straní kolektivu. Má údajně pouze jednu kamarádku, se kterou sedí v jedné lavici. Na základě písemného i ústního projevu patří pravděpodobně do skupiny dyslektiků, dysgrafiků a dysortografiků (neúhledné písmo, pokaždé s jiným sklonem, píše pomalu a často chybuje. Poslední půlrok velmi zhubla, je často unavená a duchem nepřítomná. Dle dlouhodobého pozorování lze soudit na možné náznaky mentální anorexie či bulimie. Rodiče do školy nedochází ani na rodičovské schůzky. Kontakt s nimi je komplikovaný. Prožitá traumata, zaviněná vyšetřováním jejího bratra, následný rozvod rodičů a omezená schopnost navázat sociální kontakt, zejména z důvodu katastrofálně nízkého sebevědomí, pravděpodobné poruchy příjmu potravy a SPU a jisté sociální vyloučení, řadí Kristýnu do skupiny sociálně znevýhodněných učňů, kterým je zapotřebí co nejdříve pomoci, neboť prognóza je jen velmi nejistá.

13 METODOLOGICKÝ CHARAKTER VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Koncem srpna 2016 si autorka, na základě studia katalogových listů a v nich obsažených důvěrných informací, vytypovala potenciálně vhodné vzorky sociálně znevýhodněných žáků pro účel experimentální výuky. Tito žáci byli během výuky anglického jazyka v průběhu měsíce září sledováni. Na konci určeného období byli učni podrobeni **pretestu**, ve kterém autorka sledovala jejich úroveň znalostí a zájem o samotnou výuku. Výsledky výzkumu poté zaznamenala do tabulky. Pro objektivitu testace probíhalo pozorování i hodnocení bez vědomí sledovaných žáků. Při hodině evaluace byl žákům rozdán dotazník, v němž měli zakroužkovat okruhy vyučovacích témat, které se jim zdály být zajímavé, respektive zajímavější než ostatní témata, popřípadě mohli navrhnout téma vlastní.

Dotazníky byly autorkou vyhodnoceny a v průběhu konverzace konzultovány. Reakce sledovaného vzorku učňů byly průběžně zaznamenány a posléze využity při přípravě experimentální výuky.

V průběhu měsíce října byla výše zmíněná experimentální výuka aplikována do sedmi vyučovacích hodin anglického jazyka a v poslední osmé hodině stejným způsobem otestována **posttestem** a porovnána se zářijovým výzkumem. Oba typy výuky anglického jazyka autorka v závěru porovnala a zhodnotila a navrhla takové metody výuky, které jí připadly vhodnější pro zvýšení motivace a zájmu sociálně znevýhodněných učňů.

13.1 Časová organizace výzkumu

Tabulka 1: Časová organizace výzkumu podle fází

	8/2016	9/2016	10/2016	11/2016 - 2/2017
FÁZE 1	- Obsahová analýza a dokumentů	- Výuka dle ŠVP - Pozorování výzkumného vzorku - Průběžné hodnocení - Dotazník - Dialog - Zhodnocení - Příprava experimentální výuky AJ		
FÁZE 2			- Aplikace experimentální výuky - Pozorování reakcí žáků - Zhodnocení experimentální výuky AJ	- Závěrečné zhodnocení experimentální výuky

13.1.1 Obsahové analýza dokumentů jednotlivých žáků

Na základě obsahové analýzy školní matriky, respektive katalogových listů učňů sledované školy, byly vybráni učni s rozdílným sociálním znevýhodněním. Významným vodítkem pro výběr učňů byly posudky speciálně pedagogických center nebo speciálně pedagogických poraden. V některých případech nebylo možné si posudky vyžádat, ti byly pak hodnoceni pouze na základě jejich osobní výpovědi. U všech čtyř vybraných učňů převládá obecná nedůvěra k vzdělávacímu procesu a zejména nechut se učit dle doporučeného školního kurikula, mimo jiné, z důvodu negativního přístupu učitelů na základní škole, který v nich vybuďoval jistou averzi vůči školskému systému, údajné nesmyslnosti studijní náplně (dle jejich vlastních slov) a zejména nedostatečné nebo úplně chybějící podpoře v rodinách.

Petr - absence rodinného zázemí, ekonomická nouze, užívání lehkých drog.

Martin - neúplná rodina, tíživá ekonomická situace, patologicky snížené sebevědomí v důsledku nevhodného přístupu učitelek na základní škole.

Kristýna - rodina bez zájmu o její studium, poškozena kriminálním činem bratra Kristýny, známky sociální exkluze, fatálně nízké sebevědomí posílené pravděpodobnou mentální anorexií či bulímií.

Eliška - dlouhodobé závislostní chování na droze (marihuana, pervitin, LSD a jiné, některé i intravenózně), těhotenství v adolescentním věku, sociální exkluze, absence rodinného zázemí.

Pro možnost porovnání reakcí žáků na experimentální výuku, bylo nejprve třeba zhodnotit proměnné - znalosti, aktivitu, pozornost, vybavení. Ty byly na konci měsíce září testovány a subjektivně zhodnoceny běžnou škálou hodnotících stupňů (známek) 1 až 5. Hodnocení bylo zapsáno do tabulky výše.

13.1.2 Dosažené znalosti v anglickém jazyce

Bylo třeba posoudit, jakou dosavadní znalostí anglického jazyka sledovaní jedinci disponují.

Petr - vzhledem k předchozí docházce na anglické gymnázium jsou jeho jazykové kompetence mimořádně dobré ve srovnání se sledovaným vzorkem učňů.

Martin - bez jakýchkoliv znalostí, byť anglický jazyk studuje již šestým rokem.

Kristýna - nedostatečné kompetence, bez jakékoliv slovní zásoby či schopnosti jazyku porozumět.

Eliška - základní slovní zásoba, jinak bez dalších kompetencí.

13.1.3 Aktivita při výuce

Aktivita při vyučování byla hodnocena s ohledem na interakci s vyučujícím, validitu odpovědí žáků, využití anglického jazyka při konverzaci. Zohledněny byly SPU i jiné handicap, například známky ADHD u Elišky či hypoaktivita s parciálními nedostatky u Martina.

Diagnostika SPU byla prováděna průběžně, subjektivně a na základě osobní zkušenosti z minulých let výuky, neboť mnoho žáků a žákyň nebylo v minulosti odborně vyšetřeno ve specializovaných pracovištích (PPP, SPC), ale jejich nedostatečnost v oblasti jazyků odpovídá, dle subjektivního pohledu autorky, projevům SPU.

13.1.4 Vybavenost pomůckami

Vybaveností pomůckami bylo rozumně vybavení psacími potřebami (u mnohých učňů je toto základním nedostatkem) a předtištěných kopií studijních materiálů z minulých hodin či alespoň „univerzálním“ poznámkovým sešitem, eventuálně osobním portfoliem pro anglický jazyk.

13.1.5 Udržení pozornosti

Udržení pozornosti je jedním z rozhodujících faktorů, určujícím budoucí kompetentnost v anglickém jazyce. Je také faktorem poukazujícím na trénovanost mozku pro tuto disciplínu. Na základě autorčina pozorování se většině učňů nedařilo udržet pozornost déle než deset minut., což je typické pro děti na prvním stupni základní školy.

Tabulka 2: Hodnocení zkoumaných jedinců v anglickém jazyce v měsíci září 2016

Subjektivní hodnotící škála 1-5 (1 - výborné, 5 - nedostatečné)

	Testované znalosti	Aktivita při vyučování	Motivace dle subjektivního posouzení učitele	Udržení pozornosti
Petr	1	3	4	3
Martin	5	3	4	5
Eliška	4	3	4	5
Kristýna	5	5	4	4

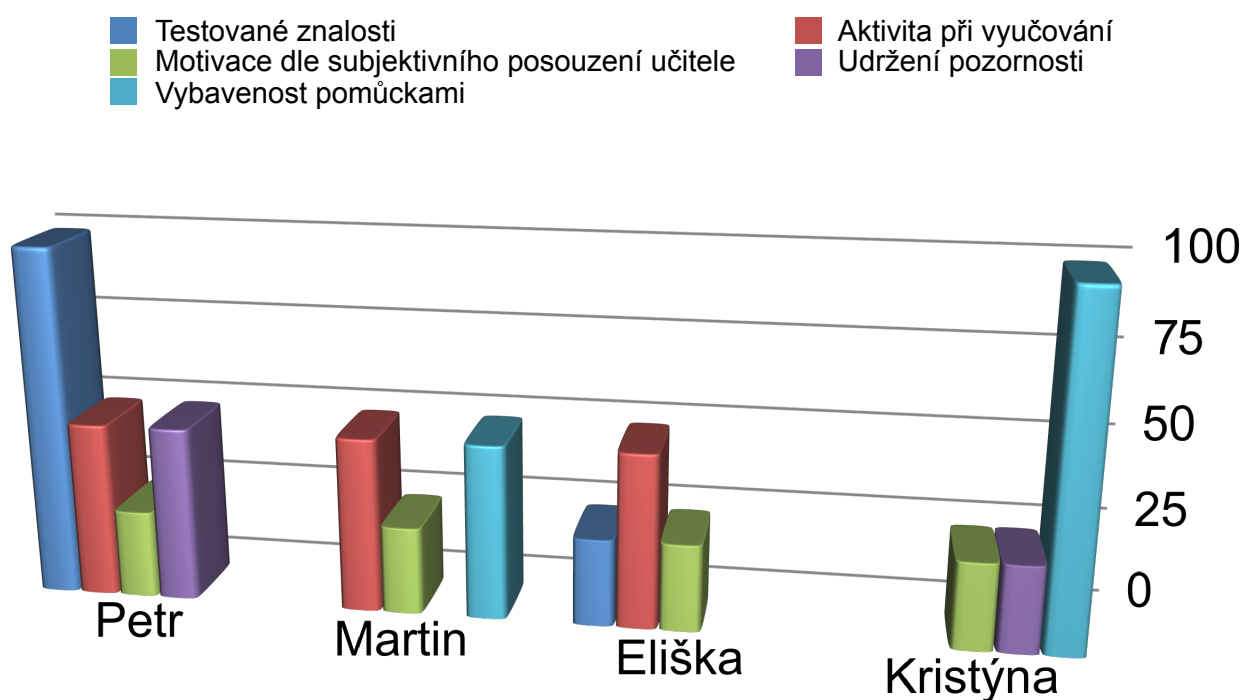
Petr měl ve srovnání s ostatními v měsíci září výborné znalosti AJ, jeho aktivita byla dobrá, ale jen s velkou tolerancí k jeho mimoškolní činnosti během výuky (kreslení, psaní zpráv do mobilu) a respektu k jeho dříve získaných znalostí. S jeho velkým znalostním nárůstem nad ostatními souvisí nedostatek motivace pro práci při hodině.

Martin neměl prakticky žádné znalosti, ale celkem se snažil alespoň částečně reagovat, byť jeho aktivita brzy ochabla. Působil dojmem nepozorného žáka.

Eliška komunikovala mimo téma, ale vzpoměla si na pár výrazů, které se na základní škole naučila. Její pozornost byla značně rozptýlena a jedinou motivací byla „čtyřka“. Aktivně se projevovala pouze mimo vyučované téma.

Znalosti Kristýny nebyly ani dostatečné a dívka byla po celou dobu velmi pasivní, ale ve srovnání s Eliškou klidná a nenápadná. Pretest, který sledovaní žáci absolvovali na konci výukové periody měsíce září odpovídal hodnocení testovaných znalostí, uvedeného v prvním slouku tabulky 2.

Graf 1: Percentuální hodnocení sledovaných proměnných před zahájením experimentu



14 VÝZKUMNÉ METODY

Jedinými výzkumnými metodami, které autorka použila byly dotazník navrhovaných tématických celků a polořízená dialogizace.

14.1 Dotazník navrhovaných tématických celků

Dotazník s navrženými tématy byl vypracován na základě předběžné diskuze v rámci výuky AJ, tématické okruhy zařazeny dle výsledku diskuze s vyučovanými žáky a vlastního uvážení. Dotazník byl rozdán celé třídě, aby byla zachována určitá diskretnost. Dotazníky určené pro výzkumný vzorek autorka lehce označila zvýrazňovačem pro rozpoznání, neboť dotazník mohl být dle uvážení respondenta anonymní. Žáci měli označit čísla 1 až 3 pořadí témat dle jejich zájmu. Měli možnost doplnit i témata dle vlastního uvážení. Vyplněný dotazník vhodili do připravené krabice.

Dotazníky výzkumného vzorku autorka vyčlenila, vyhodnotila a výsledky zapracovala do tabulky.

Tabulka 3: Nabídka vyučovacích témat v AJ (dotazník)

Čísla v tabulce značí pořadí (1. - 3.), které učni určili pro jednotlivá témata.

	Petr	Martin	Eliška	Kristýna
Alkohol adiction		3.		
Drogs				2.
Education in another countries			2.	
Ideal family life			3.	
Sports		1.		
Music (Songs)			1.	1.
Simplyfied detektive story	2.	2.		3.
Political situation	1.			
Graffiti	3.			

14.1.1 Vyhodnocení dotazníku

Nikdo z respondentů nedoplnil vlastní návrh. Dívky jednoznačně preferují hudbu, zatímco chlapci zjednodušený detektivní příběh. Z výsledku dotazníku vyplývá, že dívky jsou emocionálně laděné bytosti a rády by si zpestřily strohou výuku melodií. Vzhledem ke skutečnosti, že angličtina je jazyk melodický a zpěvný, je využití písniček při výuce více než vítáno. Důležité ovšem je nalézt hudební žánr a písně, které budou ladit se zájmem a vkusem dívek. Problémem může být text vybraných písní, který mnohde sklouzává k hovorové angličtině a improvizované úpravě jazyka pro potřeby samotné písně a nemusí být pro žákyně dostatečně srozumitelný ani po překladu. Precizní příprava textu je nezbytností. Dále je třeba vytipovat ve třídě žákyně, které mají nedostatečnou slovní zásobu a těm napomoci extra vytištěnou slovní zásobou i s překladem. Dohledávání jednotlivých slov ve slovnících by zdržovalo výuku bystřejších dívek a dávalo prostor pro nekázeň.

Chlapci vybírali spíše simplifikované verze detektivek z anglického originálu. Tato metoda výuky je lákavá zejména z důvodu akce a děje směřující k nějakému cíli. Pro akčnost této metody, žáci zapomínají na původní jazyk příběhu a učí se vnímat zápletku jako celek, tedy bez selekce gramatiky, neznámé slovní zásobě apod. Výrazně této metodě výuky pomáhají nahrávky s výrazným akcentem na intonaci a hudební podbarvení příběhu. Zajímavé je, že témata jako graffiti, závislost na alkoholu či drogy, u kterých se autorka domnívala, že budou jednoznačně dominovat, téměř propadly.

14.2 Polořízená dialogizace

Rozhovory byly vedeny s jednotlivci výzkumného vzoru osobně po skončení hodiny nenásilně, jen když se k tomu naskytla příležitost, například při rozdávání studijních materiálů o přestávce, nebo balení vlastních věcí.

Petr a Eliška byli velmi otevření a sdílní, Kristýna byla zpočátku nejistá, ale poté se, co zjistila, že o případu bratra autorka práce ví a jí za to v žádném případě neodsuzuje, rozpovídala se. Martin byl nejvíce uzavřen a rozhovor se podařilo uskutečnit až po několika neúspěšných pokusech.

14.2.1 Přepis vybraných částí rozhovorů

Petr

„...chtěl jsem zůstat na gymplu a dodělat ho, ale musel jsem se postarat o barák a taky jsem chtěl cestovat....nechci dopadnout, jak máma.....chlast vůbec nevemu do ruky.....myslím, že už jsem docela dobrej v angličtině.....moch bych někam jet, ale nemám prachy.....musím si vydělat....je to tu samej blb (o učilišti)...neuměj nic....musím tu vydržet kvůli sociálce a dědovi...”

Martin

„.....nikdy mi to nešlo (*angličtina*)....mamka se se mnou občas učí, ale neumí anglicky a táta taky ne.....tady jsem dostal první jedničku (*na učilišti, z angličtiny*)....vadí mně, že se mi posmívají (*spolužáci*)....matika je dobrá (*na mou poznámku, že si ho paní učitelka na matematiku chválila*).....”

Eliška

....to není žádnéj zátah (hlasitě se směje a reaguje tak na návštěvu protidrogového policisty se psem ve třídě)...to když vlítli k nám, normálně jsem se počůrala, fakt.....musím řešit nějaký problémy v kojeňáku (*reakce, proč je pořád při výuce na mobilu*)přivezli tam novou cikánku se dvěma drzejma spratkama a pořád si dobírá mýho kluka (syna)....nadává mu, že je to hajzl...a nic ji neudělal...je divná....jo, nepište mi tu čtyřku na internet (*výsledek opakovacího testu*) měla bych průšvih....musím se učit, aby mě nevyrazili z kojeňáku.....přítel je v base za drogy (*výroba a distribuce omamných látek*)...jo je to borec.....mě je angličtina volná, stejně už nic neumím....druhýho kluka mi sebrali, ale už dávno...(*o druhém synovi*)....

Kristýna

...myslela jsem, že se tady o tom bude pořád mluvit....bála jsem se...(*o bratrovi odsouzeném za podíl na vraždě*)....řekla jsem to jenom Verče (*spolusedící spolužačka*)mě by to docela bavilo, ale moc to neumím (*o angličtině*)... na základce mě to nebavilo, učitelka mě furt nutila něco přepisovat, aby mě mohla dát čtyřku...tady je to dobrý (*o současném učilišti*)...

15 EXPERIMENTÁLNÍ VÝUKA

Po vyhodnocení katalogových listů, výuky dle ŠVP v měsíci září, dotazníků a rozhovorů sledovaného vzorku učňů připravila autorka studijní materiál pro osm výukových hodin anglického jazyka. Sedm hodin bylo aplikačních, osmá hodina opakovací - testovací. Pro přípravu pro třídu elektrikářů využila simplifikovanou verzi knihy L.A.Detective, pro třídu manipulantů poštovního provozu vybrala hymnu letních olympijských her 2016 v Brazílii „Rise”, nazpívanou americkou zpěvačkou Katty Perry a zhudebněnou baladu anglického interpreta Ericka Klaptona „Tears in Heaven”. Obě písně jsou velmi emocionálně laděné a pro dívky ve věku adolescence chytlavé. Navíc bylo mož porovnat droněé odlišnosti v britské a americké angličtině. Pro dokreslení „obrazu” bylo třeba ve stručnosti dodat i životní příběh obou zpěváků.

15.1 Aplikace experimentální výuky

Aplikace proběhla ve výukové periodě obou tříd, v říjnu 3. až 14.10.2016, vždy v úterý a čtvrtek po dvou vyučovacích hodinách v jednotlivých dnech pro každou třídu zvlášť, přičemž opakování a testování probrané látky byly zařazeny do poslední dvouhodinovky.

15.1.1 Třída 2E+3E (sloučená třída elektrikářů pro silnoproud)

Žáci byli seznámeni s připraveným studijním materiálem, vypracovaném na základě dotazníku. Byli rovněž seznámeni se závěrečným testem v průběhu poslední dvouhodinovky před nástupem na odborný výcvik. Reakce žáků byla rezervovaná, bez emocí.

15.1.2 Třída 1P (manipulant poštovního provozu)

Dívky přijaly seznámení s výukou na bázi písní s nadšením. Hned se vyptávaly o jaké písně půjde, kdo je zpívá a jestli budou moci zpívat i ony.

Na zmínku o závěrečném testu téměř nereagovaly, neboť jejich představa „diskotéky” v hodinách angličtiny byla iracionálně najivní a test se jevil jako tak vzdálený cíl, že nemá smysl se jím zabývat.

15.2 Průběh experimentu

Experiment proběhl ve dvou třídách v rámci výukové periody v měsíci říjnu na základě autorkou zjištěných skutečností.

15.2.1 Třída 2E + 3E (sloučená třída elektrikářů pro silnoproud)

Detektivní příběh byl rozdělen do několika nepravidelných poslechových sekvencí o rozsahu cca pět minut. Žáci měli k dispozici text vybraného úseku příběhu a mohli během poslechu text sledovat. Přepsaný text byl strukturován do odstavců a pod každým odstavcem doplněn o otázky na právě poslechnutou část. Tato metoda umožnila okamžitou zpětnou vazbu a učitel tak věděl hned po úvodní části, zda-li nastavené tempo žákům vyhovuje. Otázky vepsané do textu bylo třeba doplnit o otázky improvizované. Množství otázek záviselo na samotném zájmu žáků. Slabší žáci nebyli nikterak napomínáni za použití českého jazyka, ale učitel mluvil neustále anglicky. Pro možnost participace pomalejších žáků (Martin), dostali tito k dispozici agendu s dvojjazyčnou slovní zásobou. Ideální by bylo jim tuto slovní zásobu předat dostatečně dlouho před zahájením experimentální výuky, ale požadavek domácí přípravy je pro učně prakticky zbytečný. Angličtinářsky výkonnější jedinci v případě nutnosti překládali pro jedince slabší. Pohyb po třídě byl volný. Tímto docházelo k určitému potírání rozdílů, respektive jejich vnímání. Na konci každé hodiny byli žáci rozděleny do dvou skupin po třech a jejich úkolem bylo sepsat hypotézu vývoje příběhu. Poslední skupinová práce byla zařazena jen tehdy, byla-li atmosféra ve třídě unavenější (ponuré deštivé počasí, přetopíno ve třídě apod.)

Závěrečný test byl založen na opakování poslechu, kdy žáci dostali text s vymazanými výrazy a jejich úkolem bylo tyto doplnit (viz.příloha)

15.2.2 Třída 1P (manipulant poštovního provozu)

Pro vysokou nekompetentnost dívek v anglickém jazyce musel vyučující používat pro vysvětlení úkolů i češtinu. Pro experimentální výuku v této třídě byly zvoleny dvě písně s tím, že na rozbor textu, poslech, slovní zásobu, vlastní zpěv a opakování budou vyčleněny tři vyučovací hodiny. Úvodní hodinu byly dívky seznámeny s první vybranou písní „Rise” od zpěvačky Katty Perry. Píseň byla vybrána záměrně, neboť byla hymnou letních olympijských her v Rio de Janeiru, byly pro ni natočeny dva klipy, dává prostor emocím, je líbivá a chytlavá a dívky se sní ještě neseťkaly. Navíc zpěvačka si prošla zajímavým životním příběhem, který řečený jednoduchým jazykem, byl vhodným doplňkem.

Druhou vybranou písní byla balada od Ericka Claptona „Tears in Heaven”, která je velmi srozumitelná, text je jednoduchý a zakládá se na životním neštěstí - smrti zpěvákova syna, který z neznámých důvodů vypadl z okna. Opět se jedná o emocionálně laděnou píseň.

Postest proběhl ve stejném duchu, jako test pro elektrikáře, tzn. doplňování výrazů do předtištěného formuláře s písněmi + odhad slovní zásoby na základě deskripce.

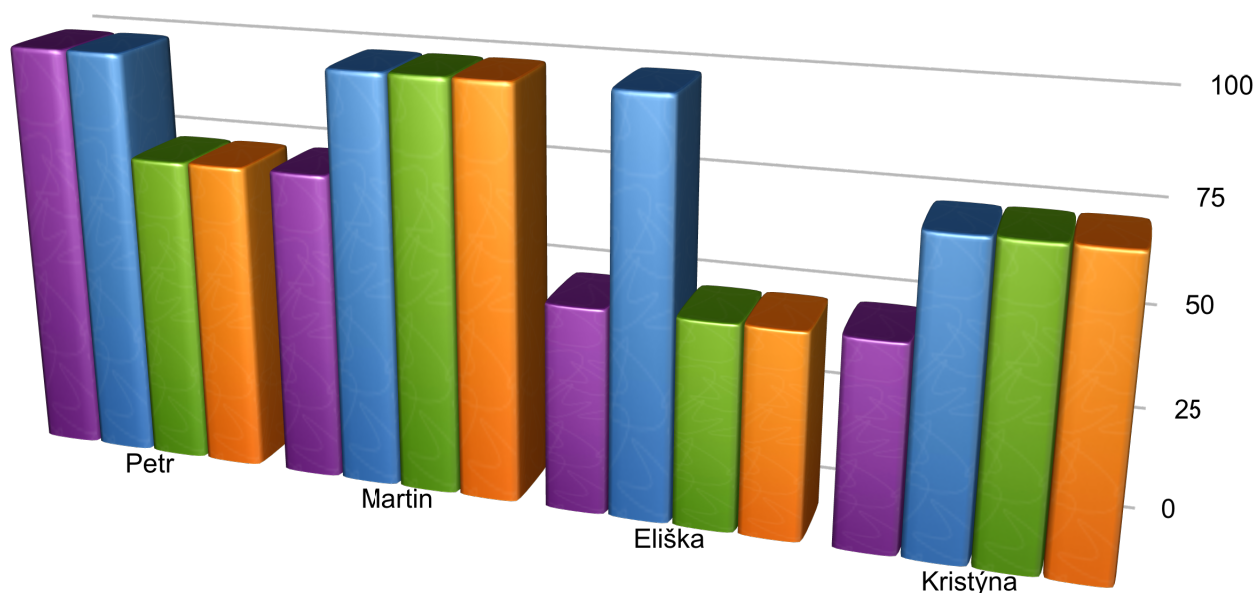
Tabulka 4: Vyhodnocení experimentální výuky

(subjektivní hodnotící škála 1-5)

	Testované znalosti	Aktivita při vyučování	Motivace dle subjektivního posouzení učitele	Udržení pozornosti
Petr	1	1	2	2
Martin	2	1	1	1
Eliška	3	1	3	3
Kristýna	3	2	2	2

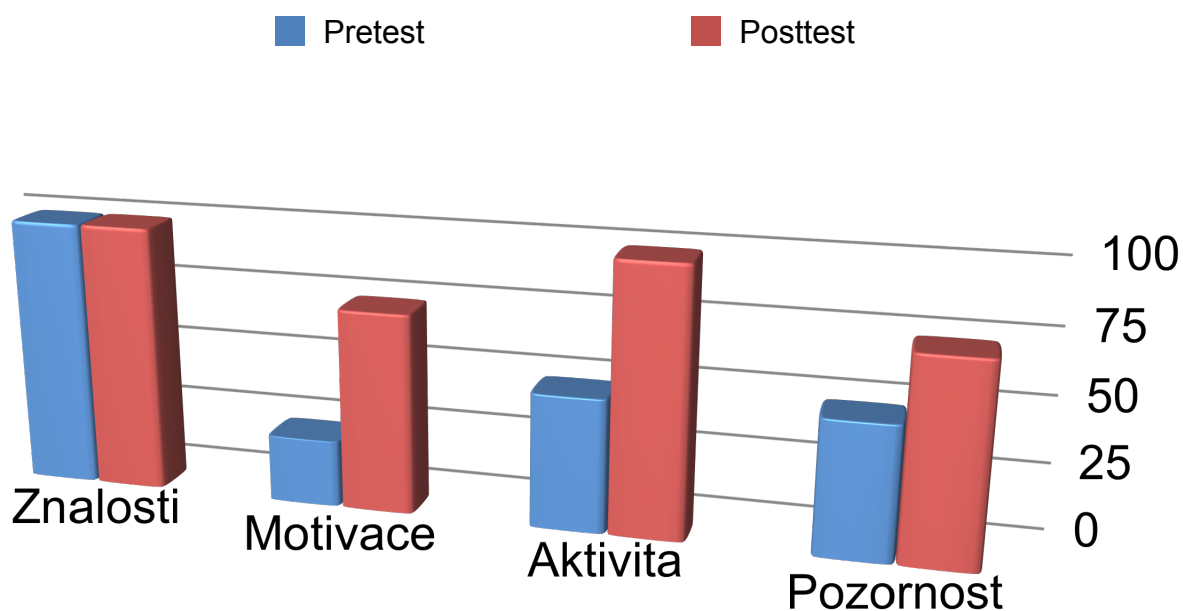
Graf 2: Percentuální hodnocení experimentální výuky

■ Testované znalosti ■ Aktivita při vyučování
■ Motivace dle subjektivního posouzení učitele ■ Udržení pozornosti



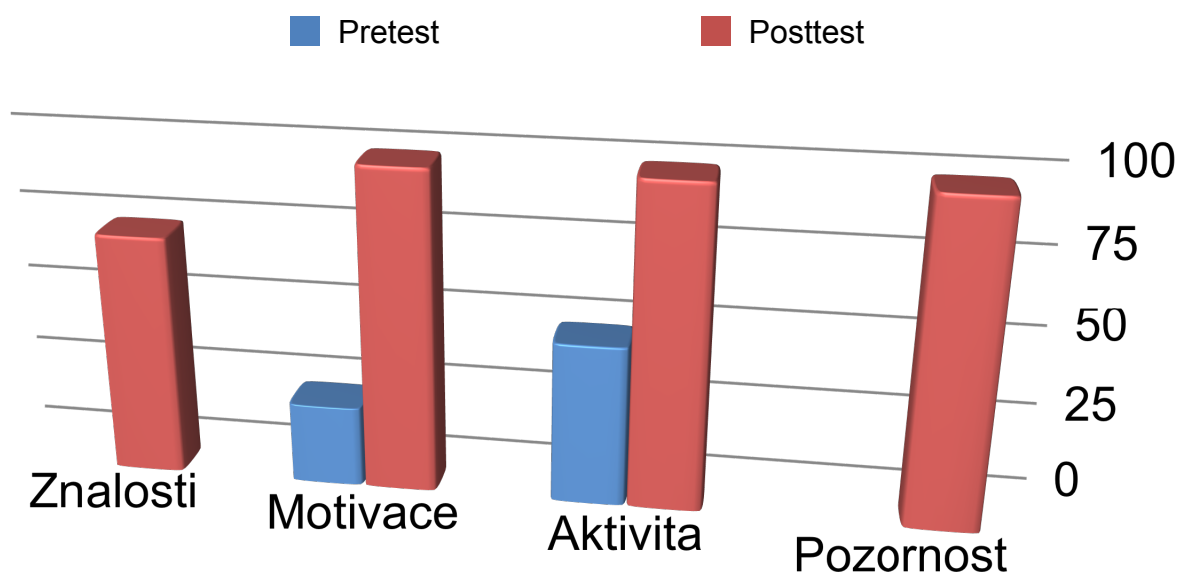
16 PERCENTUÁLNÍ POROVNÁNÍ PROMĚNNÝCH V PRETESTU A POSTTESTU U VYBRANÝCH UČŇŮ

Graf 3: Petr



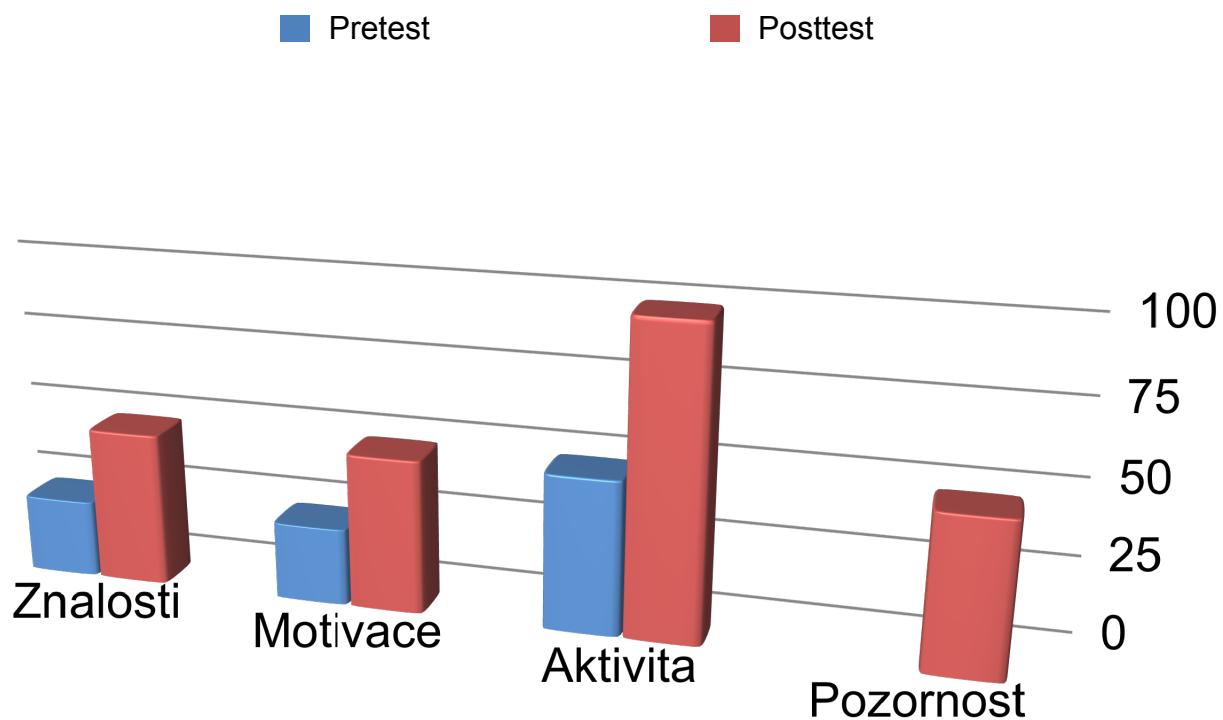
Znalosti Petra zůstávají na stejné úrovni, neboť byly více než dostačující již před zahájením experimentu. Motivace sice narostla, nicméně vzhledem k nízkým požadavkům, nikterak významně. Aktivita byla evidentně zapříčiněna osvěžením výuky. Pozornost nebyla u Petra nikterak výrazně povzbuzena.

Graf 4: Martin



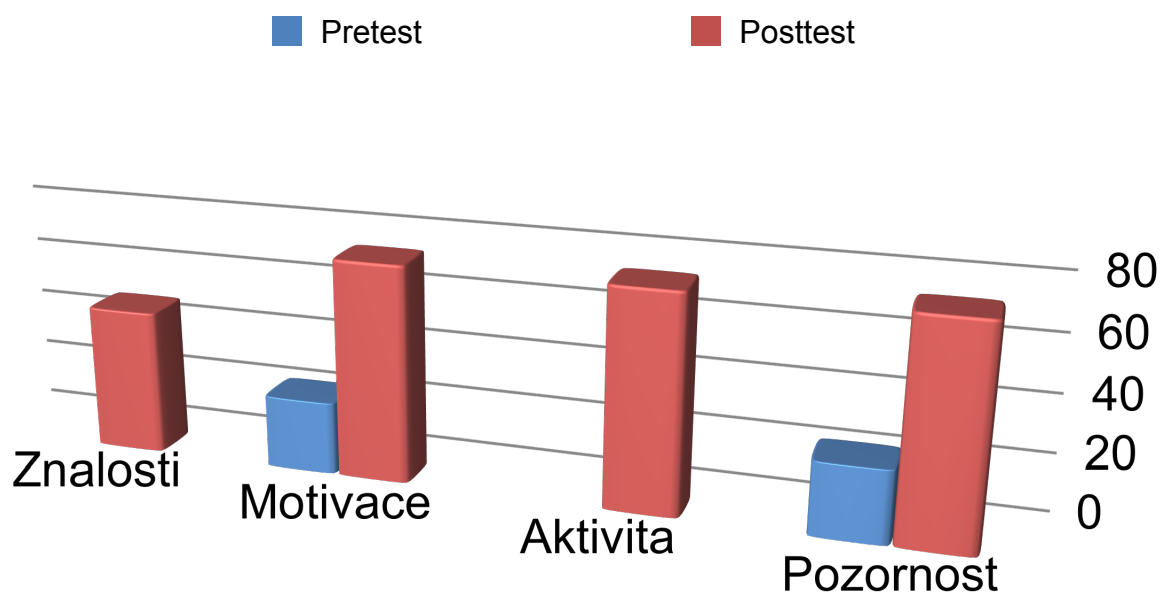
U Martina došlo k významnému zlepšení ve všech proměnných. Důvodem zlepšení byla, dle autorčina názoru, pestrost a dostatek příležitosti pro zapojení Martina do vlastní výuky.

Graf 5: Eliška



Eliška se lehce zlepšila ve znalostech, motivaci ke studiu, výraznější kladný výsledek autorka zaznamenala v aktivitě a pozornosti. Ve srovnáním s dalšími testovanými uční však ukázal Eliščin posttest slabší zlepšení.

Graf 6: Kristýna



Na Kristýnu měl experiment velký význam stejně jako na Martina. Důvod významu autorka spatřuje zejména v poskytnutí dostatku prostoru pro vlastní zapojení do výuky bez ohledu na čas.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce byla podpora zájmu sociálně znevýhodněných učňů o studium cizího jazyka, které je povinnou součástí školního vzdělávacího programu. Pro posouzení zájmu bylo před experimentem nezbytné zjistit dosavadní zájem učňů o výuku cizího jazyka. Základními zkoumanými proměnnými byly dosavadní motivace, vlastní aktivita učně, udržení pozornosti a znalosti. Stejně proměnné byly vyhodnoceny po aplikaci experimentu. Pro hlubší poznání souvislostí si autorka vybrala dva sociálně znevýhodněné učně ze sloučené třídy „elektrikář pro silnoproud“ a dvě obdobně handicapované dívky z třídy „manipulant poštovního provozu“. Učni byli sledováni při běžné výuce AJ, na základě ŠVP, během čtrnáctidenní periody v měsíci září a po té během aplikace experimentální výuky v průběhu měsíce října. Sledované proměnné autorka zaznamenala do tabulek a grafů. Pro posouzení znalostí AJ před experimentem byli učni na konci měsíce září 2016 testováni pretestem. Znalosti z experimentální výuky byly testovány na konci měsíce října 2016 posttestem. Hodnocení pretestu i posttestu proběhlo bez jednoznačné bodové škály pro jednotlivá cvičení z důvodu rozdílných handicapů učňů, ke kterým bylo třeba přihlídnout.

Zájem sociálně znevýhodněných učňů o cizí jazyk závisí na předešlých zkušenostech a stanovených cílech výuky. Mnoho sociálně znevýhodněných učňů si prošlo neúspěšným obdobím studia cizích jazyků již na základní škole. S touto neblahou zkušeností často úzce souvisí i nechuť se v této oblasti dále vzdělávat. Proto je velmi významnou složkou výuky cizích jazyků prvotní diagnostika jednotlivých handicapovaných jedinců a maximální podpora v opětovné získání sebedůvěry. Jedním ze základních pravidel na cestě za znovuoživením cizího jazyka je realistická volba cíle. Čím dosažitelnější cíl je, tím větší motivaci žák má cíle dosáhnout.

Každý mozek je vybaven určitou mentální mapou. Čím více je mapa mozku rozvětvená, nebo-li, čím více informací mozek má, tím srozumitelnější je pro jedince informace, kterou obdrží z externího světa. Tato skutečnost úzce souvisí i se znalostí, respektive studiem cizího jazyka. Pokud má mozek možnost implementovat nové slovo či frázi do určitého kontextu v naší paměti, význam slova je pro jedince srozumitelnější a tudíž i poutavější.

Experimentální výuka sice prokázala zvýšení zájmu o studium při možnosti výběru tématu, nicméně dalším významným faktorem, který má rovněž zásadní vliv na zájem sociálně znevýhodněných učňů o studium cizího jazyka je vlastní autorita učitele. Bez autority nelze nastolit klid a pořádek ve třídě, kde podstatnou část učňů tvoří více či méně handicapovaní jedinci ať již z hlediska mentálního, fyzického či sociálního.

Dalším významným faktorem ovlivňující výkon znevýhodněných učňů při hodinách cizího jazyka je nastolení striktního řádu výuky, které vyžaduje precizní přípravu

učitele. Nestací pouze zorganizovat výuku na čtyřicetpět minut, nýbrž je třeba připravit nastavbu výuky pro případ narušení výuky kázeňsky či jinak. Mnoho sociálně znevýhodněných studentů trpí nedostatkem běžné rodinné komunikace. Spousta otázek, které v intaktní společnosti nezazní, neboť jsou považovány za standardní součást života, bývají pro sociálně znevýhodněné jedince velkou neznámou. Učitel proto musí fungovat i jako zpovědník, rodič či kamarád. Jinak hrozí nastolení nedůvěry a tu znevýhodnění jedinci považují za něco, jako zradu. Narušená důvěra bývá pro vztah učitel - žák fatální. Na učilištích s vysokou koncentrací sociálně znevýhodněných žáků totiž neplatí postihy či tresty, které v běžných školách fungují. Snížená známka schování či podmíněčné vyloučení nebývají pro děti bez rodinného zázemí žádným trestem a často se stanou právě naopak kontraproduktivní metodou a v extrémním případě mohou přispět k povýšení jedince do „funkce“ lídra či, v případě výskytu šikany, agresora. Mnohdy způsobí utvrzení jedince v bludu, že „za nic nestojí“ a ten pak pod tíhou nízkého sebehodnocení přestane do školy docházet. Při nepevném rodinném zázemí se tito jedinci uchylují do asociálních part a není výjimkou ani patologický jev - bezdomovectví. Duše sociálně znevýhodněných učňů bývá nadmíru zranitelná, proto je pro učitele na učilišti nepsanou povinností s tímto faktem pracovat.

Selekce výuky anglického jazyka na jednotlivé kompetence (čtení, psaní, poslech, mluvení a gramatika) je dle experimentální výuky na učilišti nevhodná. Otrocké učení separovaných slov a gramatiky mívá bez využití jazyka v praxi minimální účinky. Proto je cizí jazyk třeba studovat v nějakém uceleném kontextu, například ve své zájmové oblasti nebo skz oblíbený předmět (dějepis, biologie, fyzika apod.). Tuto skutečnost potvrzuje jak experiment (detektivní příběh či písničky vnímali učni jako celek), tak metoda CLIL (Content Language Integrated Learning), která bývá v současnosti aplikována jen na některých, vybraných gymnáziích a má, z důvodu náročnosti na přípravu učitele, ustupující charakter.

Další skutečností, kterou experiment potvrdil je, že sociálně znevýhodněné dívky-učeňky se v přístupu ke vzdělávání výrazně liší od sociálně znevýhodněných chlapců-učňů. Dívky bývají citlivé až přecitlivělé a výuka cizího jazyka je pro ně ještě méně lákavá než pro chlapce-učně. Zatímco u chlapců je alespoň částečná motivace ke studiu cizího jazyka z důvodu počítačových her či potenciálního zaměstnání, dívky-učeňky se do budoucna váží na to, že se vdají a budou mít děti. O zaměstnání příliš neuvažují, tudíž i motivace ke studiu značně pokulhá.

Z porovnání jednotlivých grafů, porovnávajících individuální proměnné v rámci pretestu a posttestu, lze jednoznačně vyčíst, že pestrost a akce výuky anglického jazyka je dominantním faktorem při pokusech o vtažení učňů do probírané problematiky a samotná koncentrace učňů na téma a obsah výuky jim neumožní příliš se zabírat separátními jevy jako jsou chyby v gramatice či ostych při mluvení cizím jazykem.

Požadavek učitelů na bezchybný projev svých žáků bývá častou bariérou v pozdějším využívání cizího jazyka v běžném životě.

K výsledkům pretestu a posttestu bylo nutno přistupovat individuálně s přihlédnutím k handicapu jednotlivých učňů.

Experiment lze využít jako zpestření výuky nebo i jako možnost celoroční výuky pokud by vedení školy přistoupilo na možnost zahrnutí tohoto typu výuky cizího jazyka do ŠVP. Současné RVP, vydané MŠMT toto umožňují.

Při současném stavu nezájmu žáků o studium na učilištích nelze počítat s možností zvýšených požadavků vyučujícího na žáka, protože tím by se ještě více snížil zájem o učňovské obory. Je třeba vycházet ze skutečnosti, že pokud se nesníží nabídka středních škol nebo nezvýší počet dětí, nelze předpokládat možnost zvýšení kvality výuky na učilištích. Proto i potenciální zájemci o služby a řemeslo budou pravděpodobně i budoucnu jedinci s jistým sociálním či jiným handicapem. Nutnost přizpůsobení výuky možnostem těchto jedinců je tak nezbytná a výchozí kompetence v cizím jazyce při ukončení jejich studia na příslušném učilišti je třeba zohlednit.

Experiment nastiňuje možnost, jakým způsobem, alespoň dočasně, upoutat zájem sociálně znevýhodněných učňů bez významného vztahu ke vzdělávání a k cizím jazykům obzvláště.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.

BILANOVÁ, Markéta, LORENCOVIČOVÁ, Eva a NETOLIČKA, Jan. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe - náměty pro začínajícího učitele*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 88, [8] s. ISBN 978-80-7368-881-3.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Základy pedagogiky*. Vyd. 1. V Praze: Oeconomica, 2014. 272, xxvii s. Vysokoškolská učebnice. ISBN 978-80-245-2014-8.

GULOVÁ, Lenka, ed. a ŠÍP, Radim, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 245 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4368-4.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. 399 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

KALEJA, Martin a HAMPL, Igor. *Asistence žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami* [CD-ROM]. Vyd. 2., upr. a aktualiz. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. Požadavky na systém: Adobe Acrobat Reader. ISBN 978-80-7464-292-0.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1., Praha: Portál, 2008. 215 s. Pedagogika. ISBN 978-80-7367-383-3.

NĚMEC, Jiří, ed. a VOJTOVÁ, Věra, ed. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním = Education of Socially Disadvantaged Pupils*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 381 s. ISBN 978-80-210-5033-4.

NĚMEC, Jiří et al. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním = Education of socially disadvantaged pupils*. 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 381 s. ISBN 978-80-7315-191-1.

NĚMEC, Zbyněk a kol. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Nová škola, 2014. 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006. 263 s. První pomoc pro pedagogy; 4. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

SPITZER, Manfred. *Digitální demence: jak připravujeme sami sebe a naše děti o rozum*. 1. vyd. Brno: Host, 2014. 341 s. ISBN 978-80-7294-872-7.

TRHLÍKOVÁ, Jana. *Prevence a intervence předčasných odchodů ze středních škol: příručka opatření*. Vydání první. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015. 97 stran. ISBN 978-80-7481-104-3.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. London: Longman, 2007. 448 s. Longman handbooks for language teachers. ISBN 978-1-4058-5311-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

BŘEZINOVÁ, *Mladá Fronta Dnes*. M. Lékař: Nahradiť učebnice tablety, to je vědecký nesmysl. [online]. [cit. 2014-09-11]. Dostupné z: <http://www.pressreader.com>

ELL (English Language Learners) Proficiency Levels [online]. [cit. 2016-12-23] Dostupné z: <https://ells.wiki.farmington.k12.mi.us/ELL+Proficiency+Levels>

GOŠOVÁ, V., *Metodický portál RVP*. Sociálně znevýhodněný žák. [online] © 2011 [cit. 2016-10-11]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/S/Sociálně_znevýhodněný_žák

HUSNÍK, P., *Cizí jazyky útočí na profesi*. Učitelské noviny č. 41 [online] © 2002 [cit. 2016-08-08]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3843>

KAŠPAROVÁ, V., HUČÍN, J., *Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a žáky cizince*. Týdeník ŠKOLSTVÍ, č. 22/2010 [online]. [cit. 2016 - 12- 23]. Dostupné z: <http://www.tydenik-skolstvi.cz/archiv-cisel/2010/22/asistenti-pedagogu-pro-zaky-socialne-znevychodnene-a-pro-zaky-cizince/>

KOLEKTIV AUTORŮ, *Mají na to!* [online] © 2013 [cit. 2016-10-14]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz>

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PŘI MŠMT (*Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*), *RVP*. [online] © 2007 [cit. 2016-11-03]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/uvod1.htm>

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PŘI MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy). *RVP*. [online] © 2007 [cit. 2016-11-03]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%202651H01%20Elektrikar%202651H02%20Elektrikar%20silnoprud.pdf>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *POSPOLU (Podpora spolupráce škol a firem)* [online] © 2015 [cit. 2016-12-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/pospolu>

PORTÁL ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Je stanoven počet dětí ve třídách*. [online] © 2010 [cit. 2016-11-03]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Poradna-QL/Informace-pro-zaky-a-rodice/Je-stanoven-pocet-deti-ve-tridach-v-jednotlivych>

PORTÁL MŠMT (Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [online] © 2017 [cit. 2017- 02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

PROWSE, P., *L.A.Detective*. Macmillan Readers, Starter Level [online]. ©2005 [cit. 2016-09-02]. Dostupné z: <https://teachingenglishtochildren.files.wordpress.com/2012/09/l-a-detective-philip-prowse.pdf>

TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages). *International Association Policy Manual*. [online] © 2016 [cit. 2016-12-02]. Dostupné z: <https://www.tesol.org/docs/default-source/governance/tesolintlassociation-policymanual.pdf?sfvrsn=8>

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. ESOL Examinations. . CLIL - Content and Language Integrated Learning. Teaching History through English - a CLIL approach .[online] © 2014 [cit. 2016-08-08]. Dostupné z: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/teaching_history_through_clil.pdf

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. ESOL Examinations. Teaching Knowledge Test (TKT) CLIL - Content and Language Integrated Learning. Handbook for Teachers. [online]. © 2014 [cit. 2016-08-08]. Dostupné z: http://www.ceneval.edu.mx/documents/20182/41370/TKT_CLIL_Handbook.pdf/1375191d-74f9-4a9a-9b32-f4754ee164c6

SEZNAM ZKRATEK

AJ - Anglický jazyk

SPU - Specifické poruchy učení

PPP - Pedagogicko-psychologická poradna

SPC - Speciální pedagogické centrum

ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Porucha pozornosti s hyperaktivitou)

ADD - Attention Deficit Disorder

RVP - Rámcový vzdělávací program

ŠVP - Školní vzdělávací program

SŠ - Střední škola

SOU - Střední odborné učiliště

TESOL - Teaching English to Speakers of Other Languages

CLIL - Content Language Integrated Learning

POSPOLU - Podpora spolupráce škol a firem

SPU - Specifické poruchy učení

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Základ motivace.....	46
Obrázek 2: Dojem.....	46
Obrázek 3: Dosažení cíle.....	47
Obrázek 4: Postoj (attitude).....	47
Obrázek 5: Vlastní aktivita žáka (activities).....	48
Obrázek 6: Přesun části kompetencí na žáka (agency).....	48

Seznam tabulek

Tabulka 1: Časová organizace výzkumu podle fází	54
Tabulka 2: Hodnocení zkoumaných jedinců v AJ v měsíci září 2016	56
Tabulka 3: Nabídka vyučovacích témat v anglickém jazyce (dotazník)	58
Tabulka 4: Vyhodnocení experimentální výuky	63

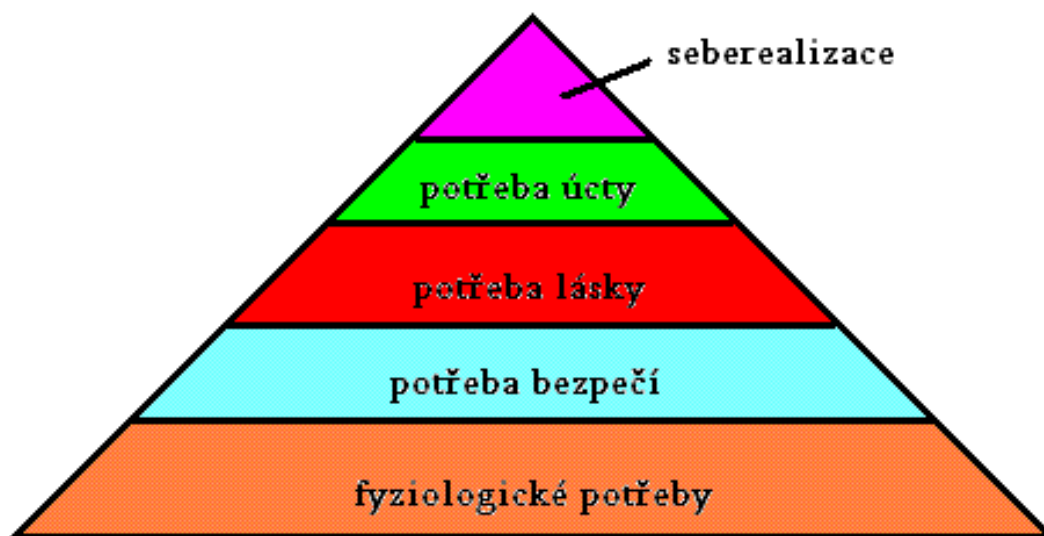
Seznam grafů

Graf 1: Percentuální hodnocení sledovaných proměnných před zahájením experimentu	57
Graf 2: Percentuální hodnocení experimentální výuky	63
Graf 3: Petr	64
Graf 4: Martin	65
Graf 5: Eliška	66
Graf 6: Kristýna	67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Maslowova pyramida potřeb	I
Příloha B - Příklad experimentální výuky.....	II
Příloha C - Ukázka pretestu.....	XI
Příloha D - Ukázka posttestu	XIII
Příloha E - Dotazník	XV

Příloha A - Maslowova pyramida potřeb



(ZDROJ: Autor: Ripclaw na projektu Wikipedie v jazyce čeština, CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=8534115>)

Příloha B - Příklad studijního textu pro experiment

DETECTIVE STORY

L. A. Detective

“My name is Lenny Samuel. My friends call me Len. I’m a detective. I work in Los Angeles.

I’m an L.A. detective.”

Everybody in Los Angeles is busy. Len isn’t busy. He is sitting in his office. He is waiting.

He has no work today. Nothing is happening.

QUESTIONS:

1) *Who is Mr. Samuel?*

2) *Is the detective busy today?*.....

Then a man comes into the office. Len doesn’t know him. The man is short and dark.

He is about forty years old. He’s wearing a suit. The man is holding a gun.

The gun is pointing at Len.

QUESTIONS:

1) *Describe the man who comes into the office.*

2) *Is the man a nice person?*

“I’m Frank. Come with me. Mr. Blaine wants to speak to you.”

“I won’t go with you Frank! I don’t like Mr. Blaine. I don’t want to speak to him.”

Frank is a tough man. He laughs. He hits Len in the head. He hits Len hard. Len’s eyes close. Len falls down. He falls onto the floor of the office.

QUESTIONS:

1) *What did Frank do?*

2) *Is Frank a friendly guy?*

Len wakes up. He opens his eyes. He is sitting in a big chair. The room is very warm. There are lots of plants in the room.

“Where am I?”

“Hallo Mr. Samuel! Welcome to my house.”

An old man is talking and smiling. He is Mr. Blaine. He is a very rich man. He is also a very bad man.

“You are going to help me Mr. Samuel. You are going to find my daughter. Read these letters!”

QUESTIONS:

1) *Where does Len wake up?*

2) *What does Mr. Blaine want from the detective?*.....

-LETTER 1-----

“Carmen is our prisoner. We want 100 000 dollars. Give us the money. Than Carmen will come home. Meet us on Tuesday at two PM. Meet us at the bus station!”

“ The Young Ones.”

-LETTER 2-----

“Father, help! Please, give them the money!”

Carmen.”

Carmen is 18. She has long dark hair. Her eyes are blue. She is beautiful.

Mr. Blaine gives Len a photo. He says: "I want Carmen Back!" Go to the bus station at two o'clock on Tuesday. Frank has 100 000 dollars. He is going with you. Give them money to The Young Ones! Bring Carmen home! I'll pay you 100 000 dollars."

QUESTIONS:

1) *Who is Carmen?*

2) *Describe Carmen.*

Len says: "I don't like you Blaine. I don't want your money but Carmen is in trouble. She needs help. I'll help her."

It's 2PM on Tuesday. Frank and Len are at the bus station. Frank has 100 000 dollars in a bag. Large buses are going in and out of the bus station. There are lots of people. But Len can't see Carmen. Frank and Len wait. Then they see Carmen. She is standing by a bus. A young man is with her. The young man is holding Carmen's arm.

"Hallo! Are you Carmen Blaine? I'm working for your father. "

"Who are you?"

"I'm from The Young Ones. Where is the money? "

"Here it is."

QUESTIONS:

1) *Where are Frank and Len at 2 PM*.....

2) *What does Frank have in the bag?*

Frank opens the bag. The young man sees the money. The young man let's go with Carmen's arm. Len holds Carmen's arm. Frank gives the bag of money to the young man. Suddenly, Carmen bites Len's hand. Len let's go off Carmen's arm."Auuu!"

The young man hits Frank. Frank fall down.....

Carmen and the young man jump onto the bus. The door of the bus closes. The bus drives off. It's going to San Francisco. Len can't get on the bus. He decides to get his car. Len decides to drive to San Francisco.

QUESTIONS:

1) *Who jumped onto the bus?*

2) *What did Len decide to do?*

Len is in his car. He is driving to San Francisco. He is going to find Carmen.

"Why is Carmen going to San Francisco? Who is the young man?"

It's Thursday. Len is in San Francisco. San Francisco is a big city. Len can't find Carmen. Suddenly Len sees the sign on the building. The sign says "The Young Ones". The building is a school for poor children. Carmen is playing with the children. Len stops his car. He goes to speak to Carmen.

QUESTIONS:

1) *Where was Len driving to?*

2) *Who were "The Young Ones"?*

"I don't want to go home. I'm happy here! I like working for this school. The 100 000 dollars is for the school. My father is a bad man. These papers show he is a criminal. Take the papers to the police."

"You stay here. Nobody will find you. I'm taking the papers to the police. Good luck!"

It's Friday. Len is in Los Angeles. He is at the police station. Frank and Blaine are at police station too.

"These papers show that you are a criminal, Blaine."

"Hmmm!"

"I'm tired. I have no money but I have an exciting job. I like to help people that's why I am an L.A. detective."

QUESTIONS:

- 1) What did Carmen say about her father?
- 2) Why does Len like his job?

EXERCISE 1:

LISTENING (poslechněte příběh a doplňte chybějící slova):

L. A. Detective

"My is Lenny Samuel. My friends me Len. I'm a detective. I in Los Angeles. I'm an L.A. detective."

E..... in Los Angeles is busy. Len isn't He is sitting in his office. He is

He has work today. Nothing is happening.

Then a man into the office. Len doesn't him. The man is and dark.

He is about years old. He's wearing a The man is holding a

The gun is pointing at Len.

"I'm Frank. Come me. Mr. Blaine to speak to you."

"I won't with you Frank! I don't Mr. Blaine! I don't want to to him!"

Frank is a man. He laughs. He Len in the head. He hits Len Len's eyes close. Len falls He falls onto the floor of the

Len wakes up. He his eyes. He is sitting in a big The room is very warm. There are lots of in the room.

"Where am I?"

"Hallo Mr. Samuel! W..... to my house."

An man is talking and smiling. He is Mr. Blaine. He is a very man.
He is also a very man.

*“You are going to me Mr. Samuel. You are going to find my
..... Read these letters!”*

*“Carmen is prisoner. We want 100 000 dollars. Give the money.
Than Carmen come home. Meet on Tuesday at two PM. Meet us at
the bus station. The Young Ones.”*

“Father, help! Please, them the money, Carmen.”

EXERCISE 2:

Answer the questions (odpovězte):

- a) Who is Len Sammuel?
- b) In what town does he work?
- c) How many people were in the story?.....
- d) Is Mr. Blaine a good person?
- e) Whose daughter is Carmen?
- f) What does she (Carmen) want the money for?

EXERCISE 3:

VOCABULARY LIST:

Everybody is busy	Rich
Nothing happens	Find somebody
Than	These letters
I know him	Our prisoner
Short and dark	Meet us
Hold a gun	Come home
Point a gun	Give a photo
Wear a suit	Bring
Want to speak to.....	Be in trouble
A tough man	Need help
Hit somebody	Work for sb.
Close eyes	Who are you?
Fall down	Here it is
On the floor	Let's go!
Task	Suddenly
Be friendly to sb.	Bite a hand
Wake up	Go off the arm
Warm room	Drive to S.F.
Lots of plants	Decide
Where	Get the car
Welcome	The sign says
Smile	He is tired

EXERCISE 4:

NOUNS (podstatná jména)

Doplňte neurčité členy (indefinite articles A/AN) + vytvořte množné číslo (plural):

- | | |
|----------------|-------|
| name | |
| work | |
| gun | |
| suit | |
| office | |
| chair | |
| plant | |
| daughter | |

EXERCISE 5:

VERBS (slovesa)

Vytvořte jednoduché věty v přítomném čase prostém (present simple) a průběhovém (present continues), použijte 3.osobu jednotného čísla:

Present simple

Present continues

Work

Wait

Come

Hold

Want

Show

Speak

Hit

Open

Help

EXERCISE 6:

TRANSLATE (Přeložte):

Všichni jsou zanepráznění.

On je špatný a bohatý muž.

Náš dům je otevřený.

Dejte nám peníze!

EXERCISE 7:

Vytvořte z přídavných jmen - ADJECTIVES příslovce – ADVERBS (viz gramatický dodatek)

Adjectives (přídavná jména): (Ptáme se na ně....Jaký?)

Short

Open

Bad

Hard

Adverbs (příslovce): (Ptáme se na ně.....Jak?)

S.....

O.....

B.....

H.....

Příloha C - Ukázka pretestu

Datum:..... Třída:..... Jméno:.....

Doplňte věty správným tvarem slovesa:

- 1) Steve (be) 17 yes old. He (live) in London.
- 2) Debbie (not be) Steve's sister. I (be) their friend.
- 3) Debbie's family name (be) Adams. Debbie and Sue (be)sisters.
You (not be) her sister.
- 4) Debbie (go) to a vocational school. She (want) to
become a florist.
- 5) Barbora and I (work) in an office. She (live) with her
mother and brother. They (live) in a little town.
- 6) Goran (be) German. I (not be) German.

Doplňte osobní a přivlastňovací zájmena:

- 1) Ms Adams, what are the names of daughters?
- 2) Debbie lives with sister. live in a flat.
- 3) He lives with family. house is not very big.
- 4) Steve has got a brother. name is Harry. is 18.
- 5) Goran, are married? No, am single.
- 6) This is sister Anita. is 22.

Odpovězte:

- 1) Where do you live?
- 2) What time do you get up in the morning?
- 3) What is your favorite film?
- 4) Do you read books?
- 5) What books do you read?
- 6) How long does it take you to get to school?
- 7) Do you have a regular breakfast?

Napište svůj denní program dle časového rozvrhu:

6 - 8 AM	9 - 12 AM	1 - 6 PM	7 - 11 PM

Hodnocení vyučujícího:

Příloha D - Ukázka posttestu

Date:..... Class: Name:

1) What is the name of L. A. Detective?

2) What City is the detective from?

3) Describe Frank:

- tall or short
- dark o fair
- nice or bad
- with gun or without gun

4) Describe Mr. Blaine:

- nice or bad
- poor or rich
- criminologist or criminal

5) Who is Carmen?

- daughter of Mr. Blaine
- sister of Mr. Blaine
- cousin of Mr. Blaine
- wife of Mr. Blaine

6) Describe Carmen:

- ugly or beautiful
- young or old
- nice or bad
- with long hair or short hair

7) How old is Carmen?

- eighty
- eighteen
- eight

8) Does Carmen like her father? Yes / No

9) Who are "The Young Ones"?

- a Criminal Organization
- a School for Poor Children
- a Hospital in San Francisco

10) How did you like the story?

- I liked it
- I didn't like it
- Nothing interesting for me
- I was bored

Hodnocení učitele:

Příloha E - Dotazník pro výběr tématu

Označte čísla 1 - 3 příslušné téma, kterému byste se chtěli v hodinách angličtiny věnovat (1 - nejvíce preferované téma). Do posledních dvou řádků v tabulce doplňte vlastní návrhy.

Alkohol adiction	
Drogs	
Education in another countries	
Ideal family life	
Sports	
Music (Songs)	
Simplyfied detektive story	
Political situation	
Graffiti	
Vlastní téma	
Poznámky, nápady	

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Lenka Štěrbová

Obor: SPPG - vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Podpora motivace k osvojení cizího jazyka u sociálně znevýhodněných studentů učňovských oborů

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 69

Celkový počet stran a příloh: 93

Počet titulů českých použitých zdrojů: 15

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 15

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Němec, PhD.