



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Role učitele ve výuce anglického jazyka

The role of the teacher in teaching English as a foreign language

Vypracoval: Bc. Pavel Sirotek
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

České Budějovice 2015

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma „Role učitele ve výuce anglického jazyka“ jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích 26. 6. 2015

.....
Pavel Sirotek

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych rád poděkoval doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za inspiraci, ochotu při vedení mé diplomové práce a pomoc s jejím vypracováním.

ANOTACE

Cílem diplomové práce je výzkum role učitele ve výuce angličtiny jako cizího jazyka. Ten proběhne na teoretické a praktické úrovni.

V teoretické části se bude text zabývat rolemi obecně a pohledy na role učitele, popř. jejich proměnami.

Praktická část poté analyzuje řízené rozhovory, které byly vedeny s učiteli cizího jazyka, a dotazníky vyplněné žáky základní školy. Rozhovory se týkají náhledu vyučujících na jednotlivé role ve výuce cizího jazyka a na jejich význam. Dotazníky se zaměří na to, jak žáci vidí role ideálního učitele a jak zároveň pohlíží na realitu. Daný výzkum bude proveden v několika třídách, aby bylo možné odhalit rozdíly ve stanoviscích žáků podle věku a úrovně znalostí. Díky výše zmíněnému by práce měla odhalit vnímání role učitele ze dvou navzájem se doplňujících stran – v případě pedagogů půjde o rozbor sebereflexe, u studentů pak o vyhodnocení subjektivního pohledu na věc.

ABSTRACT

The aim of this diploma thesis is to investigate the role of the teacher in teaching English as a foreign language. The research is going to be carried out on two levels – a theoretical part and a practical part.

In the theoretical part we are going to deal with roles in general and roles of teachers (and possibly their transformations).

The practical part will analyse questionnaires filled in by students of a primary school and controlled interviews done with teachers of foreign languages. The questionnaires will focus on students' idea of the perfect teacher and on their perception of their actual teacher. This research is going to be carried out in various classes to discover differences in students' opinions based on their age and level of knowledge. The interviews will then deal with teachers' opinions on particular roles involved in teaching a foreign language. As a result of all these actions we should be able to see the perception of teachers' roles from two sides – in case of students we are going to work with their subjective view of the topic, in case of teachers we are going to work with their self-reflection.

Obsah

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1 ROLE ČLOVĚKA OBECNĚ	9
1.1 Rozsah pojmu „role“	10
1.2 Rozdělení rolí	11
2 UČITELOVY ROLE	13
2.1 Specifikace učitelských rolí a jejich proměny	13
2.1.1 Klíčové role pedagoga	14
2.1.2 Proměny rolí pedagoga	21
2.2 Shrnutí kapitoly	23
3 ROLE UČITELE VE VÝUCE ANGLIČTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA	24
3.1 Rozbor rolí učitele anglického (a cizího) jazyka	24
3.2 Shrnutí kapitoly	28
4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	29
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
5 PRŮBĚH VÝZKUMU	30
5.1 Dotazníková část	30
5.2 Rozhovorová část	30
6 METODIKA	31
6.1 Dotazník	31
6.2 Rozhovor	31
7 VÝZKUM	33
7.1 Hypotézy	33
7.2 Zaměření dotazníků a rozhovorů	34
7.3 Získaná data – dotazníky	34
7.3.1 Role probírané v dotazníku	35
7.3.2 Výsledky dotazníkového výzkumu	38
7.3.3 Souhrn dotazníkového výzkumu	55
7.4 Získaná data – rozhovory	56
7.4.1 Rozhovory	58
7.4.2 Souhrn rozhovorů	69
7.5 Porovnání a shrnutí výzkumů	70

7.5.1	Mentor a facilitátor	70
7.5.2	Instruktor.....	70
7.5.3	Organizátor učení, tvůrce plánu hodin.....	70
7.5.4	Průvodce vyučováním a zdroj informací	70
7.5.5	Expert/odborník	71
7.5.6	Manažer	71
7.5.7	Poskytovatel motivace	71
7.5.8	Herec	71
7.5.9	Konzultant.....	71
7.5.10	Hodnotitel	72
7.5.11	Představitel kultury cizí země.....	72
7.6	Rozbor hypotéz	72
8	SHRNUTÍ ROLÍ.....	74
	ZÁVĚR	75
	SUMMARY.....	79
	POUŽITÉ ZDROJE.....	81
	Bibliografie	81
	Internetové zdroje	82
	PŘÍLOHY	84

ÚVOD

Jak již napovídá název práce, text se bude zabývat rolí učitele ve výuce angličtiny jako cizího jazyka. Pedagogická činnost neznamená pouze snahu o zajištění vzdělání dalším generacím. Je definována celou řadou okolností a činností, které musí učitel vykonávat. Tak vznikají specifické role spojené s touto profesí.

Autor práce si dané téma vybral zejména proto, že sám studuje učitelský obor zaměřený na výuku anglického jazyka a plánuje se tomuto odvětví nadále věnovat – role učitele jej tedy přirozeně zajímají. Před nástupem do praxe by tak mohl poodhalit principy pedagogické profese.

Vzhledem k tomu, že žijeme v období, kdy angličtina funguje jako lingua franca (je nejvýznamnějším a nejpoužívanějším jazykem při mezinárodní komunikaci), můžeme považovat zkoumání její výuky za více než relevantní. V České Republice je jí věnována velká pozornost. V minulosti dostávali čeští žáci možnost vybrat si ve čtvrté třídě mezi dvěma povinně volitelnými jazyky (anglickým a německým). V dnešní době již však má angličtina výsadní postavení, které zajišťuje všem dětem její poznávání již od útlého věku (obecně platí, že nejlépe se jazyku učíme v dětství) – to znamená, že povinně začínají s prvními kroky ve třetí/čtvrté třídě. Některé školy dokonce nabízejí výuku již od prvního ročníku (němčina naopak plní funkci „sekundárního“ cizího jazyka - učí se ji středoškoláci, nebo v některých případech děti na druhém stupni základní školy). Daná situace není ve světě neobyklá. Úloha učitele anglického jazyka je tedy v současnosti stejně významná jako úloha ostatních učitelů.

V rámci výzkumu klíčového tématu byla práce rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V první z nich se autor zabývá teoriemi týkajícími se rolí obecně – tedy jejich definicí a klasifikací, dále rolí všech učitelů a rolí učitelů anglického jazyka. Nedílnou součástí této sekce je i pohled na vývoj rolí. Vzhledem ke zvýšení poptávky po cizím jazyce, technologickému vývoji a posunu společnosti je jistá změna nevyhnutelná. K vytvoření teoretického podkladu bude využito jak knižních pramenů, tak odborných internetových článků.

Praktická část textu se poté zaměřuje na rozbor klíčových rolí, které byly vybrány k analýze na základě teoretických poznatků, prostřednictvím výzkumu. K dosažení cíle je třeba využít metod dotazníku a rozhovoru. Dotazníky budou předloženy žákům druhého stupně základní školy, aby odhalily jejich pohled na roli učitele, který je momentálně provází hodinami anglického jazyka, a na roli učitele

ideálního. Řízené rozhovory pak budou vedeny se samotnými pedagogy (učiteli cizího jazyka), aby odhalily jejich pohled na vlastní role ve vyučování. Obě části výzkumu poté čeká vyhodnocení, zapsání a okomentování autorem práce. V závěru dojde k jejich porovnání a k potvrzení/vyvrácení předem stanovených hypotéz založených na tvrzeních autorů uvedených v teoretické části text.

Cílem práce je seznámení se s názory žáků a učitelů na role pedagoga ve výuce anglického jazyka a nalezení těch nejvýznamnějších úloh promítajících se do hodin angličtiny. Jde tedy o pohledy dvou stran na stejnou věc. Dvou stran, které se navzájem doplňují ve vzdělávacím procesu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROLE ČLOVĚKA OBECNĚ

Pokud chceme analyzovat role učitele, je třeba nejdříve definovat tento pojem ve vztahu k celé společnosti, odkud vychází. Daný koncept by měl v definicích vzhledem ke své povaze postihovat i klíčové téma této práce. To umožní specifikaci a kategorizaci učitelovy role.

Web Oxford Learner's Dictionaries (dále též OLD) charakterizuje roli jako funkci/pozici, jejíž naplnění je očekáváno v zaměstnání, společnosti nebo vztahu.

“The function or position that somebody has or is expected to have in an organization, in society or in a relationship.”¹

Buriánek (1996) pohlíží na toto téma podobně, když nám v podstatě přibližuje roli jako chování, jež očekává od jedince skupina, v níž se právě nachází. Vše je pak spjata s jeho současným postavením v této jednotce.

Linton (in Blau a kol., 1995) definuje roli jiným způsobem, ovšem mohli bychom říct, že v podstatě pracuje se stejným principem. Podle něj jde o dynamický aspekt našeho (společenského) postavení, který s sebou přináší práva a povinnosti, jež vedou k získání nebo udržení takového stavu.

„Dynamic aspect of a status [that] puts the rights and duties which constitute the status into effect.“ (Linton in Blau a kol., 1995: 1)

Langmaier a Krejčířová (2006) zauímají k věci téměř stejný postoj jako Linton, přičemž však kladou velký důraz na slovo „společnost“. Oproti definici v OLD dochází k zobecnění, jelikož u něj je tento pojem prezentován „pouze“ jako jeden z výčtu, kdežto zde reprezentuje celé spektrum.

Jednotné znaky přítomné u všech zmíněných případů jsou zřejmé. Pokaždé mluvíme o určitých očekáváních kladených na člověka. Ta pak musí být splněna k naplnění jeho úlohy ve společnosti / okruhu lidí.

Z výše uvedených definic lze dále odvodit, že většinou půjde o dlouhodobější nebo trvalé záležitosti. Minimálně v případě zaměstnání a vztahů rozhodně nemůžeme předpokládat krátké trvání.

¹ Převzato z <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/role> (20. 6. 2015)

1.1 Rozsah pojmu „role“

Rozmanitost rolí podílejících se na běžném životě se jeví jako značná – dle některých autorů jde o velmi různorodý pojem. Langmaier a Krejčířová (2006) uvádí pro představu několik příkladů rolí: lékař, manžel, otec, syn, přítel a spolupracovník. Už takto malý výčet možností vycházejících z různých oblastí naznačuje, že předmět našeho zájmu si můžeme dát do spojení s téměř každou lidskou činností a stavem. To potvrzují Slavík a Carlson (2006), přičemž dále mluví o vzniku velkého množství rolí týkajících se třeba náboženství, národnosti, pohlaví nebo životního stylu. I posledně jmenovaný případ podle nich může znamenat široké spektrum funkcí.

Merton (in Blau a kol., 1995) analyzuje téma hlouběji, když se navíc v podstatě soustředí na „role v roli“ (tzn. na to, jaké subrole s sebou přináší jednotlivé role hlavní). V tomto případě ukazuje pro demonstraci rozbor toho, co může provázet status studenta medicíny na jeho cestě za získáním titulu. Ten tedy není označován pouze „nálepkou“ studenta (člověka, který spolupracuje s učiteli), ale i jako osoba interagující s ostatními spolužáky, lékaři, zdravotními sestrami nebo také dalšími zaměstnanci nemocnice (sociální pracovníci a laboranti).

„As one example, the single status of medical student entails not only the role of student in relation to his teachers, but also an array of other roles relating the occupant of that status to other students, nurses, physicians, social workers and medical technicians.“ (Merton in Blau a kol., 1995: 4)

Stejným způsobem bychom mohli přistupovat i k učitelům – kromě člověka pracujícího s dětmi jde o osobu interagující s ostatními kolegy, speciálními pedagogy nebo psychology. K tomu všemu její doprovázejí role, jež klíčovým způsobem ovlivňují vyučování a charakterizují samotnou práci (viz další kapitoly teoretické i praktické části).

S dalším přístupem k tématu se můžeme setkat v práci Znanieckeho (1973), který hovoří o recipročním vztahu rolí. V jeho teorii se povinnosti jednoho člověka odvíjí od charakteru a úloh osoby, se kterou interaguje, a tak se lidé mohou navzájem ve svých rolích doplňovat. Dle něj se pak jako velmi důležitý projevuje náš přístup k sobě samému i ostatním. Jako příklady uvádí následující vztahy:

- host a hostitel,
- dítě a otec,

- obchodník a nakupující,
- pracovník a nadřízený,
- student a učitel (ten nás zajímá nejvíce).

S přihlédnutím k předchozím informacím a v kontextu s pedagogickou profesí bychom dozajista mohli konstatovat, že učitel se setkává s rolemi na dvou úrovních, přičemž jeho zařazení do systému závisí na existenci studenta/studentů. První z úrovní by se měla týkat hlavních úloh ovlivňujících jeho život (viz Langmaier a Krejčířová) a druhá jednotlivých rolí uvnitř již zmíněné profese (viz Merton). Na školách uvidíme vyučující, kteří zároveň disponují charakteristikou spolupracovníka, velmi pravděpodobně se nachází v nějakém rodinném vztahu (syn, manžel, ...) nebo například vystupují jako společensky aktivní osoba (přítel, člen šachového klubu, ...). Ve stejnou chvíli si můžeme všimnout i rolí specifikujících pedagoga jako takového, tedy subrolí o nichž mluvil Merton. Ty budou jakožto téma diplomové práce rozebírány v dalších kapitolách.

Tato podkapitola kapitola nás přivádí k faktu, že člověk musí ve svém životě plnit velkou řadu rolí. To říká jak Langmaier a Krejčířová (2006), tak Slavík a Carlson (2006), Merton (in Blau a kol., 1995) i Znaniecky (1973). Vyšší četnost funkcí pak může dle Kellera (1995) a Grace (2012) vést ke konfliktu rolí a komplikacím – některým z nich se proto nemusí dostat takové pozornosti.

1.2 Rozdělení rolí

Vzhledem k množství a evidentní různorodosti rolí je vhodné připojit k práci i jejich kategorizaci. Získání statusu syna se jen těžko může rovnat vykonávání učitelské nebo lékařské praxe.

Jak již bylo zmíněno v definici OLD na začátku práce, k rolím by se dalo přistupovat třemi způsoby. Podle jejich Oxfordského slovníku jsou to tyto:

- existují role týkající se zaměstnání,
- existují role týkající se společnosti,
- existují role týkající se vztahů.

Loebe (in Masolo a kol., 2004)² třídí role podobně podle jejich povahy, ovšem nenalézá se zde úplná shoda. Dívá se na ně z tohoto hlediska:

- existují role týkající se účasti na nějaké činnosti nebo procesu,
- existují sociální role,
- existují role týkající se nějakého vztahu.

V odlišné rovině od předchozích by se pak za klíčové dalo považovat Kellerovo (1995) rozdělení dle vzniku a trvání. Zde se nejvíce promítá rozdíl mezi již jmenovanou rolí syna a učitele nebo lékaře:

- připsané role – člověk je získává při narození a nemůže je ovlivnit - jde o to, komu, kde a jak se narodí;
- získané role – člověk je získává během života, závisí na jeho jednání a osobnosti – jsou tedy ovlivnitelné (učitel, rodič, ...);
- vnucené role – člověk je získává bez vlastního přičinění během života (Keller uvádí dříve povinnou vojenskou službu).

Učitelem se dle Kellera (1995) člověk stane ze své vlastní vůle (ačkoliv bychom v rámci možností mohli argumentovat nátlakem rodičů a společnosti, který ji jistým způsobem modifikuje), ovšem nikdo nemůže ovlivnit, zda se narodí (syn), popř. komu a za jakých podmínek. To nám přináší do celé teorie rolí jinou perspektivu – existují funkce, které nás provázejí za jakýchkoliv podmínek, a nelze se před jejich vlivem bránit.

² Převzato z <https://www.aaai.org/Papers/KR/2004/KR04-029.pdf> (28. 5. 2015)

2 UČITELOVY ROLE

Před přistoupením k analýze rolí učitele anglického jazyka je dále třeba klasifikovat (dle kapitoly 1) a definovat roli pedagoga jako takového, neboť jde o pojem nadřazený hlavnímu tématu - bude zahrnovat rozbor rolí, které jsou společné pro všechny vyučující, a tedy aplikovatelné na klíčovou skupinu.

Učitele bychom ve vztahu k definici rolí uvedené v kapitole 1 mohli logicky považovat za někoho, kdo v rámci své práce vykonává úlohu minimálně ve dvou ze tří oblastí jmenovaných OLD, jmenovitě zaměstnání a společnost. To samé platí i pro dříve zmiňovanou Loebeho (in Masolo a kol., 2004) teorii. (viz další dva odstavce)

Vzhledem k tomu, že jde o profesi, dostáváme se k prvnímu bodu z Oxfordského slovníku, tedy roli vztažené k *zaměstnání*. Vyučující je zároveň členem rozsáhlých sociálních skupin (spolupracovníci, jednotlivé třídy), což nás přivádí k roli *společenské*, která je v OLD jmenována jako druhá. Vedle toho ovšem dochází i ke spojení učitelů se studenty a budování *vztahů* (třetí bod) – zde by se však o relevanci dalo polemizovat, neboť jde spíše o vztahy sociální než rodinné a jim podobné, proto tedy zůstaneme u dvou ze tří splněných podmínek.

V případě Loebeho (in Masolo a kol., 2004) pouze nahradíme slovo „zaměstnání“ výrazy „činnost“ a „proces“ a dostaneme se ke stejnému závěru. Učitelská práce tyto dva pojmy rozhodně zahrnuje.

Dle Kellerovy (1995) teorie bychom zařadili vyučujícího do kategorie „získaná role“ (respektive tedy vybraná role).

2.1 Specifikace učitelských rolí a jejich proměny

Velký počet zdrojů tvrdí, že učitelé se musí vypořádat s nadměrným počtem rolí. Mnohé z teorií se točí kolem několika výchozích rolí, nicméně existují texty, které se dále zaměřují na jejich proměny a případné navyšování počtu – podle některých autorů ke změnám dochází v posledních letech často a mohou znamenat rozdíly v pojetí významu klíčových úloh napříč časem (např. Juklová, 2009; Hrubá, 2009³, Bedford,

³ <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3058/JAK-SE-MENI-ROLE-UCITELE.html/> (29. 5. 2015)

2013⁴). Tato kapitola se bude nejdříve věnovat klíčovými rolím pedagogů, aby posléze mohla přejít ke změnám, jež v souvislosti s nimi proběhly a probíhají v poslední době.

2.1.1 Klíčové role pedagoga

V přístupech k danému tématu se často nalézají minimálně částečná shoda. K porovnání bylo vybráno pět následujících autorů...

Swerdlow v roce 1998 (in Vališová a Kasíková, 2011) uvedl sedm způsobů, jak pedagoga vnímat:

- 1) učitel je *odborníkem na svůj předmět* („mistrem ve své disciplíně“), zvládá tedy výběr a uspořádání učiva;
- 2) učitel je *odborníkem na motivaci žáků* (resp. „prodávajícím“) – snaží se prodat své znalosti, což zahrnuje různé taktiky (např. být zábavný);
- 3) učitel je *odborníkem na výběr materiálních pomůcek pro výuku* – to zahrnuje i jejich tvorbu, popř. modifikaci a využívání předem daných materiálů (učebnice);
- 4) učitel je *odborníkem na psané materiály pro výuku* – zahrnuje plán výuky, přípravu testů atd.;
- 5) učitel je *hercem* – zvládá tedy hlasovou kontrolu, výklad, neverbální komunikaci nebo improvizovat;
- 6) učitel je *profesionálem*:
 - a) v problematice rozvoje osobnosti pedagoga i žáka – pracuje tedy s výchovnými a vzdělávacími cíli;
 - b) v problematice vyučování - to zahrnuje vzdělávací cíle, procesy učení, rozvoj kurikula, výběr, uplatnění a zhodnocení výukových metod atd.;
- 7) učitel je *manažerem* – zvládá proces vedení, řízení, kontroly, koordinace aktivit atd.

Vašutová (2004) popisuje role komplexněji rovněž v sedmi bodech, a to následovně:

- 1) učitel *poskytuje/zprostředkovává* žákům *poznatky a zkušenosti*;

⁴ <http://www.dreambox.com/blog/technology-changing-role-teachers> (29. 5. 2015)

- 2) učitel je *poradcem a podporovatelem* – provází žáky učením prostřednictvím vyučovacích strategií, konzultuje s nimi výchovné a vzdělávací situace, řeší jejich učební i osobní problémy vztahující se ke školnímu prostředí, podporuje žáky a vytváří optimální podmínky pro učení, sleduje jejich chování ve škole i v mimoškolních aktivitách;
- 3) učitel má roli *projektanta a tvůrce* – tvoří kurikulární a výukové projekty, pracuje se strategiemi ve vyučování, tvoří učební materiály a pomůcky, konstruuje aktivity a úlohy pro žáky, inovuje vyučování;
- 4) učitel funguje jako *diagnostik a klinik* – diagnostikuje vzdělávací potřeby, zájmy žáků a styly učení (a soustředí se na případné související problémy), sleduje sociální vztahy ve třídě, odhaluje sociálně patologické projevy žáků, komunikuje s nimi a dalšími lidmi ohledně výchovných a vzdělávacích záležitostí, zasahuje v případě potřeby;
- 5) učitel je *reflektivním hodnotitelem* – hodnotí žáky co se učení a osobnosti týče, hodnotí výuku a sebe sama, reflektuje hodnocení výuky ze strany žáků, školy atd.;
- 6) učitel je *třídním a školním manažerem* – vede třídu, ovlivňuje sociální vztahy uvnitř, organizuje vyučování a akce mimo vyučování, spravuje vybavení třídy/kabinetu/pracovny, ...;
- 7) učitel zosobňuje *socializační a kultivační model* – je vzorem kultivovaného a etického chování.

Zieleniecová (2014)⁵ ve své přednášce uvádí roli osm:

- 1) učitel je *zprostředkovatelem poznání a kulturních statků*,
- 2) učitel je *znalcem*,
- 3) učitel je *vychovatelem*,
- 4) učitel je *pomocníkem a rádcem*,
- 5) učitel je *hodnotitelem a rozhodčím*,
- 6) učitel je *organizátorem a manažerem*,

⁵ Převzato z

https://kdf.mff.cuni.cz/vyuuka/pedagogika/materialy/prezentace_Is_2014/20140319%20Pedagogika%20II%20-%205%20prednaska%20LS%202013-14.pdf (30. 5. 2015)

- 7) učitel je *tvůrcem plánu hodin a projektantem*,
- 8) učitel je *hercem a režisérem*.

Svobodová (2013)⁶ rozděluje role trochu odlišným způsobem, a to podle dvou kategorií – vzdělávací a výchovné.

Kategorizace vzdělávacích rolí dle Svobodové (2013):

- 1) učitel má za úkol *informovat*,
- 2) učitel má za úkol *podněcovat*,
- 3) učitel má za úkol *předávat*,
- 4) učitel má za úkol *motivovat*,
- 5) učitel má za úkol *inspirovat*,
- 6) učitel má za úkol *kontrolovat*,
- 7) učitel má za úkol *řídít*.

Kategorizace výchovných rolí dle Svobodové (2013):

- 8) učitel má za úkol být *empatický*,
- 9) učitel má za úkol *naslouchat*,
- 10) učitel má za úkol *podporovat*,
- 11) učitel má za úkol *kontrolovat*,
- 12) učitel má za úkol *trestat*.

Další seznam rolí uvádí ve svém příspěvku na webu Encyclopædia Britannica Havighurst⁷. Role člení na ty, které přímo ovlivňují učení, a na ty, které pociťují všichni lidé, s nimiž přijde pedagog do kontaktu. Oxford Learner's Dictionaries mluví právě o tomto jevu – tedy úloze zaměstnance a osoby společensky činné. Zde budou jmenovány pouze ty funkce, jež přímo zasahují do výuky.

Ve věci vzdělávací je dle Havighursta učitel:

- 1) *zprostředkovatelem poznatků*;
- 2) *člověkem, který udržuje disciplínu a kontroluje třídu*;
- 3) *zástupcem rodiče ve škole*;

⁶ Převzato z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html/> (30. 5. 2015)

⁷ Převzato z <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/585183/teaching/39100/Functions-and-roles-of-teachers> (30. 5. 2015)

- 4) *tím, komu se žáci mohou svěřit;*
- 5) *hodnotitelem;*
- 6) *tvůrcem a modifikátorem učebního plánu;*
- 7) *odborníkem co se vyučovaného předmětu týče;*

Ve věci rolí definujících jej v očích společnosti je dle Havighursta učitel:

- 8) *odborníkem v určitém okruhu znalostí;*
- 9) *vedoucím určité skupiny lidí;*
- 10) *vzorem při socializaci.*

Několik rolí se objevuje ve všech výše zmíněných výčtech (nebo alespoň ve většině). Dále zde však můžeme vidět i role, kterým se dostalo výrazně méně prostoru (v některých případech až nečekaně). Četnost jejich výskytu v uvedených výčtech a případné poznámky lze nalézt níže.

2.1.1.1 Vychovatel

Všichni jmenovaní autoři nějakým způsobem uvádějí pedagogovu úlohu vychovatele. Swerdlow (in Vališová a Kasíková, 2011) nazývá učitele profesionálem ohledně problematiky rozvoje osobnosti žáka a výchovných záležitostí (2.1.1, Swerdlow, bod 6a). Vašutová (2004) hovoří o tom, že vyučující by měl konzultovat tyto věci s žáky i ostatními zúčastněnými – tzn. s rodiči, dalšími učiteli, psychologem, ... (viz 2.1.1, Vašutová, body číslo 2 a 4) Dle Havighursta je pedagog zástupcem rodiče ve škole (viz 2.1.1, Havighurst, bod číslo 3) – vcelku výstižný koncept. S tím souvisí i úloha trestat, již zmiňuje Svobodová (viz 2.1.1, Svobodová, bod číslo 12), tedy protipól pochvaly a odměny.

Ve spojení s výchovou je nutné uvést i roli učitele jako socializačního vzoru, jak píše Vašutová a Havighurst. Prvně jmenovaná jej nazývá modelem kultivovaného a etického chování.

2.1.1.2 Zprostředkovatel

Čtyři z výše uvedených autorů (Vašutová, 2004; Zieleniecová, 2014; Svobodová, 2013; Havighurst) přímo jmenují úlohu učitele něco

předávat/zprostředkovávat – ať už to jsou informace, poznatky, nebo zkušenosti, vyučující vždy funguje v roli jejich zprostředkovatele/mediátora. Swerdlow (in Vališová a Kasíková, 2011) pouze naznačuje existenci této role skrz druhý bod, když o pedagogovi hovoří jako o odborníkovi na motivaci a člověka „prodávajícího“ informace (viz 2.1.1, Swerdlow, bod číslo 2). Dle Svobodové a Havighursta tuto roli charakterizujeme jako vzdělávací.

2.1.1.3 Mentor a podporovatel

Vašutová (2004) a Zieleniecová (2014) přisuzují učiteli související role rádce/poradce/mentora a podporovatele. Svobodová (2013) se první části definice blíží skrze slova „podněcovat“ (viz 2.1.1, Svobodová, bod číslo 2) a „inspirovat“ (bod číslo 4), v druhém případě se pak s autorkami ztotožňuje a zároveň teorii rozšiřuje, když roli podporovatele zařazuje mezi výchovné. Swerdlow (in Vališová a Kasíková, 2011) se k tématu vyjadřuje jiným způsobem. V podkapitole 2.1.1 (Swerdlow, bod 6a) můžeme vidět jeho označení učitele jako profesionála ve smyslu odbornosti v problematice rozvoje osobnosti žáka, což zahrnuje výchovné a vzdělávací cíle.

Havighurst se překvapivě (vzhledem k rozsahu jím jmenovaných rolí) k danému bodu nevyjadřuje.

2.1.1.4 Instruktor a manažer

Dle Swerdlowa (in Vališová a Kasíková, 2011), Vašutové (2004), Zieleniecové (2014) a Svobodové (2013) učitel vykonává samozřejmě i roli organizátora a manažera třídy (jde tedy o řídicí funkci, viz 2.1.1, Svobodová, bod číslo 7). Do této funkce Vašutová zahrnuje nejenom organizaci školních a mimoškolních aktivit, ale i ovlivňování sociálního prostředí třídy.

Havighurst se definici přibližuje uvedením úlohy člověka, který vede určitou skupinu osob. Píše o ní ovšem v souvislosti s vnímáním pedagoga společností, nikoliv ve spojení s vyučováním jako takovým (viz 2.1.1, Havighurst, bod číslo 9).

2.1.1.5 Poskytovatel motivace

Zcela překvapivě motivaci přímo jmenují pouze dva z autorů – Swerdlow (in Vališová a Kasíková, 2011; 2.1.1, bod číslo 2) a Svobodová (2014; 2.1.1, bod číslo 4). Přitom jde o jedno z nejčastěji propíraných témat týkajících se pedagogické činnosti.

Důležitost motivace je nezpochybnitelná – ať už ve školních záležitostech, nebo jiných činnostech. O tomto tématu v kontextu vyučování bychom našli spousty publikací – ve výzkumech se těší ze všech rolí nejspíše největšímu zájmu.

Vališová a Kasíková (2011) uvádí, že správné provedení motivace vede ke zvyšování efektivity učení. Její úloha je jasná a nelze ji opomenout. S tím se ztotožňuje i Brophy (2013), který stejně jako Pintrich a kol. (2012) považuje za značný problém nedostatečnou motivaci u dětí. Ze všech rolí učitele jde možná o tu nejméně vděčnou. Pintrich a kol. (2012) například uvádějí, že někdy se stimulem stávají pouze známky, nikoliv osobnost a taktiky pedagoga. Mělo by být zajímavé sledovat názory žáků na toto téma v praktické části práce.

2.1.1.6 Kontrolor

Svobodová (2013) a Havighurst se vyjadřují k roli učitele jako kontrolora ve dvou směrech. Prvním z nich je kontrola práce třídy (2.1.1, Svobodová, bod číslo 6; 2.1.1, Havighurst, bod číslo 2 - „učitel kontroluje třídu“). V druhém případě jde o udržování disciplíny (doslovně řečeno Havighurstem), tedy výchovnou funkci, jak píše Svobodová (2.1.1, bod číslo 11).

2.1.1.7 Hodnotitel

Dle Vašutové (2004), Zieleniecová (2014) a Havighursta patří mezi role vyučujícího i povinnost hodnotit. Vašutová (2004) tvrdí, že jde nejenom o známkování práce žáků, ale i o hodnocení jejich osobností, výuky a vlastní práce – zapojena je tedy i sebereflexe.

2.1.1.8 Odborník v oboru

Swerdlow (in Vališová a Kasíková, 2011), Zieleniecová (2014) a Havighurst uvádí, že pedagog by měl být znalcem ve svém oboru. Swerdlow pak roli blíže definuje

jako schopnost učitele zvládat výběr a uspořádání učiva. Úlohu si zároveň můžeme vyložit jako dostatečnou znalost předmětu (zejména pak momentálně probírané látky) a připravenost odpovědět na otázky žáků.

V tomto případě bychom mohli polemizovat o míře potřebné odbornosti. Například Čapek (2010) uvádí, že mladí učitelé se často bojí otázek, na něž nedokáží odpovědět. Obavám oponuje tvrzením o malém počtu otázek kladených dětmi, obzvláště pak těch opravdu obtížných. Dle výzkumů jsou navíc považovány za důležité jiné kvality (Švec a kol.; in Čapek, 2010). Dalo by se tedy říct, že absolutní znalost vyučovaného předmětu nemusí být nutná, nicméně názory žáků na téma rozhodně budou zkoumány v praktické části.

2.1.1.9 Projektant, organizátor vyučovacích hodin

Dle Swerdlowa (in Vališová a Kasíková, 2011), Vašutové (2004), Zieleniecové (2014) a Havighursta je další z rolí pedagoga plánování a připravování hodin. S tím souvisí nejen tvoření a modifikace učebního plánu (viz 2.1.1, Havighurst, bod číslo 6), ale i práce se strategiemi vyučování, plánování aktivit, tvoření materiálů a učebních pomůcek a tvorba kurikulárních a výukových projektů (viz 2.1.1, Vašutová, bod číslo 3). Se stejnou vizí k tématu přistupuje i Swerdlow (in Vališová a Kasíková, 2011; 2.1.1, body 3, 4 a 6b), přičemž do výčtu úkonů zahrnuje i vytváření testů a práci s učebnicemi.

2.1.1.10 Herec

Swerdlow (in Vališová a Kasíková, 2011) a Zieleniecová (2014) přidávají do výčtu rolí i úlohu herce. Ta by měla být založena na schopnosti komunikovat verbálně (kvalitní výklad, modulace hlasu) i neverbálně a případně na schopnosti improvizace.

2.1.1.11 Diagnostik

Podle Vašutové (2004) učitel navíc vykonává i roli diagnostika (a klinika). Jeho úlohou je tedy nejenom diagnostikovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, ale i sledovat sociální vztahy ve třídě a soustředit se na záležitosti, jež by mohly znamenat problémy

v oblasti výchovy a vzdělání. Dalo by se říct, že musí navíc provádět i část funkce speciálního pedagoga, popř. psychologa.

2.1.1.12 Naslouchající člověk

Svobodová (2013) a Havighurst hovoří ještě o tom, že učitel by měl být tím, komu se žáci mohou svěřit – tedy prezentovat se jako naslouchající a empatický.

2.1.2 Proměny rolí pedagoga

Výše uvedené role jsou dle tvrzení různých autorů proměnlivé. Některé z nich v poslední době nabírají na významu, další naopak jen drží svou „pozici“. Dále tedy můžeme nalézt různé pohledy na věc, včetně klíčových činitelů proměny rolí.

Horká (in Nelešovská, 2005) říká, že učitelova úloha učit (poskytovat informace, zkoušet, vysvětlovat správné řešení, ...) zůstává stejná, zatímco nutnost organizovat, usměrňovat a tvořit aktivity se zdá být markantnější než v minulosti.

Také Szucs (2009)⁸ považuje samotnou snahu naučit děti učební látku za v současnosti méně výraznou – na rozdíl od rolí podporovatele a mentora, které se naopak dostávají do popředí. Vyučujícího označuje jako člověka, který byl v minulosti hlavním zdrojem informací a vedoucím v ohledu vzdělávání, což podle ní už tolik neplatí. V souvislosti s tím uvádí, že role pedagoga se v tomto případě mění zejména podle toho, jaké možnosti získávání informací jsou dětem nabízeny. Dnes mají k dispozici internet, jenž poskytuje velké množství vědomostí. Autorka tak současného učitele definuje jako někoho, kdo „pouze“ disponuje informacemi a ukazuje žákům, jak k nim přistupovat a těžit z nich. Funguje tedy v podstatě jako průvodce procesem vyučování.

Vališová a Kasíková (2011) mají na věc podobný názor. Mluví o tom, jak pedagogova role směřuje hlavně k vedení žáka, probouzení jeho sebereflexe a vztahu k sobě samému. Jde tedy o pozitivní změnu v důležitosti mentorství a výchovné funkce obecně. Mimo to však nepovažují míru významu některých dalších rolí za klesající – prohlašují, že role se mění, ale neustupují do pozadí. Vališová a Kasíková (2011) mimo jiné označují jako významný činitel proměny rolí potřebu aktivovat žáka a umožnit mu

⁸ Převzato z <http://www.sens-public.org/spip.php?article667&lang=fr> (1. 6. 2015)

reflektující a tvořivý vztah k sobě sama. V podstatě hovoří o tom, že výuka je zaměřena na žáka více než kdykoliv jindy.

Zajímavě k věci přistupuje Cox (2015)⁹. S odkazem na Lanierovou uvádí, že dříve byla role učitele více lineární – bylo mu říkáno, co a jak má učit s tím, aby stejnou taktiku používal za jakýchkoliv podmínek. Podle Coxové je dnes mnohem více kladen důraz na individuální přístup, na konzultování problémů a vedení žáků ke správnému využívání znalostí, které by mělo být následováno jejich zakomponováním do dalšího života. Opět se tedy setkáváme s úlohou mentorství a podporování – jen skrze jinou definici.

Zmiňovaná Lanierová v roce 1997 vyzdvihla důležitost erudovanosti u učitele v kombinaci s přívětivým přístupem a schopností motivovat dítě. Nikdo z výše uvedených autorů tyto role na nejvyšší úroveň nestaví. Zde se nejspíše projevuje časový rozdíl mezi jednotlivými publikacemi a články. Stejně jako dílo Horké, jež ve své knize využívá Nelešovská (2005), vyšla Lanierová na konci devadesátých let minulého století, tedy ještě před obrovským rozkvětem počítačové techniky a internetu (viz níže). Horká (a potažmo i Nelešovská) se názorům ostatních přibližují více, nicméně je s podivem, že motivaci neřeší nikdo z uvedených. Právě technický rozkvět by dle autora této diplomové práce mohl být jednou z logických příčin klesající motivace. Pro spoustu dětí dnes v určitém slova smyslu existuje pouze počítač a internet, což před ně pokládá otázku, proč by se vlastně vůbec měli snažit...

Bedford (2013)¹⁰ čtenářům sděluje, že technologie způsobuje výrazné změny v rolích pedagogů. Stejně jako Szucs mluví o přechodu z pozice absolutního zdroje informací do pozice, v níž „pouze“ instruuje a navádí žáky k získávání vědomostí a zkušeností, práci se zdroji a ke spolupráci. Navíc hovoří i o významu zapojení školáků do běhu společnosti skrze jejich aktivování a vzbuzení zájmu o okolní svět.

Hrubá (2009)¹¹ se taktéž vyjadřuje právě ke zvyšujícímu se vlivu informačních technologií. Uvádí, že novější výzkumy poukazují na to, jakým směrem se přinejmenším v České Republice ubírá přístup studentů ke zdrojům vědomostí – škola podle jejich zdrojů ztratila minimálně mezi středoškoláky první místo v dané kategorii

⁹ Převzato z <http://k6educators.about.com/od/becomingateacher/f/What-Is-The-Role-Of-A-Teacher.htm> (1. 6. 2015)

¹⁰ Převzato z <http://www.dreambox.com/blog/technology-changing-role-teachers> (2. 6. 2015)

¹¹ Převzato z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3058/JAK-SE-MENI-ROLE-UCITELE.html/> (2. 6. 2015)

(nahrazena byla samozřejmě internetem). Tato situace logicky musí být v současnosti, tedy o šest let později, více alarmující. Na druhou stranu Hrubá (2009) hovoří o nárůstu (v negativním slova smyslu) požadavků v pedagogově roli vychovatele. Dle ní musí více usměrňovat žáky, kteří jsou čím dál častěji ovlivňováni sociálními záležitostmi (bohatší versus chudší děti) a rasovými předsudky. Za významný činitel rovněž považuje strádání v oblasti rodičovské výchovy, jež bývá důsledkem nedostatku času nebo osamocení v roli vychovatele.

2.2 Shrnutí kapitoly

V kapitole číslo 2 jsme ve zkratce odhalili následující:

- učitelské role jsou různorodé a existuje jich dlouhá řada – definice a názory se liší;
- nové milénium přineslo do oblasti rolí značné změny a význam některých z nich kolísá – mezi klíčové činitele patří technologický rozvoj a sociální záležitosti;
- učitel se z absolutního zdroje informací přesunul spíše do pozice mentora, instruktora a průvodce procesem učení – žáci by měli dostávat větší prostor k samostatnosti;
- role pedagoga se zdá být složitější než v minulosti.

3 ROLE UČITELE VE VÝUCE ANGLIČTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA

Dá se předpokládat, že role učitele cizího jazyka budou v určitých ohledech odlišné od rolí učitelů s jiným oborovým zaměřením (tzn. některé z nich nabírají na síle, další naopak oslabují). Dle autora práce by na to dozajista měl mít vliv používaný jazyk (tedy na rozdíl od ostatních předmětů ne ten mateřský) a redukovaný počet lidí, jenž může navštěvovat jednu studijní skupinu. Dle České školní inspekce (ČŠI)¹² stanovený maximální počet žáků v jedné skupině dosahuje počtu 24, nicméně ve statistikách se uvádí nižší průměrné hodnoty. V této kapitole najdeme jako první pohledy zahraničních autorů na téma a posléze se dostaneme ke stanoviskům autorů českých – dá se předpokládat, že druzí jmenovaní by se k sobě měli v názorech blížit.

3.1 Rozbor rolí učitele anglického (a cizího) jazyka

Wright (1987) klade v tomto ohledu důraz zejména na roli manažera a instruktora, které jsou v jeho teorii dále doplňovány zejména úlohou mentora, hodnotitele a zdroje informací. Jak ovšem bylo uvedeno v kapitole 2, role zdroje ztrácí na důležitosti a do popředí se naopak dostává funkce mentora. Učitel jako manažer by dle autora knihy „Roles of Teachers and Learners“ měl zvládat motivování, kontrolu, organizaci a udržování disciplíny ve třídě. Z pozice instruktora pak musí zvládat výklad a zadávání úkolů. Zřetel je brán i na okolnosti spojené s testováním znalostí a jejich procvičováním – i zde je vyžadována precizní instruktáž.

Ve Wrightově díle si zasloužila zvláštní pozornost manažerská subrole s názvem „organizace“. Autor tvrdí, že v případě skupiny učící se cizí jazyk je důležité vhodně rozložit třídu. Vedle klasického rozestavení lavic do řad (obyčejná třída s frontální výukou) hovoří o dvou dalších variantách, které více zapojují pedagoga. První z nich zahrnuje uskupení lavic/židlí do výseče, v níž učitel sedí a operuje v jejím volném prostoru. Druhá přináší do vyučování tvar kruhu – učitel pak buď může být přímo součástí tohoto útvaru, nebo dokonce sedět v jeho centru.

¹² Převzato z <http://www.csicr.cz/cz/Poradna-QL/Informace-pro-zaky-a-rodice/Je-stanoven-pocet-deti-ve-tridach-v-jednotlivych> (2. 6. 2015); poslední aktualizace 20. 4. 2010

Choudhury (2011)¹³ porovnává tradiční (desítky let platnou) roli učitele cizího jazyka z pozice kontrolora a organizátora a inovativní roli průvodce vyučováním. V prvně jmenovaném případě se setkáváme s třídou plně vedenou pedagogem, jenž určuje průběh hodiny a řídí činnosti, kdežto výše zmíněná inovace nás naopak přivádí k větší volnosti ve vyučování a kladení důrazu na to, aby se žáci pokoušeli přebírat iniciativu a přijali jistou zodpovědnost. S podobným konceptem jsme se seznámili již v podkapitole 2.1.2 (např. Cox, 2015; Bedford, 2013).

Renandya (2012)¹⁴ se taktéž vyjadřuje k tradičním rolím učitele angličtiny a jejich fungování v současném světě. Klade si otázku, zda nedochází k jejich zániku, popř. jestli mají šanci přetrvat. Vše dle něj závisí na tom, jak každý pedagog analyzuje své role, vyhodnotí jejich funkčnost v kontextu požadavků současného vzdělávacího systému a přizpůsobí je momentálním potřebám. Přímo se pak vyjadřuje k širokému spektru tradičních rolí ve výuce anglického jazyka:

- učitel *je instruktorem* – měl by vzhledem k charakteru vyučování zadávat jednoduché a srozumitelné pokyny;
- učitel *motivuje žáky* – tato úloha má dle Renandy stálé a významné místo v žebříčku rolí;
- učitel *zvládá analýzu potřeb žáků*;
- učitel *pracuje s materiály a rozvíjí je*;
- učitel *monitoruje a hodnotí vyučování*;
- učitel *kontroluje třídu*;
- učitel *je facilitátorem* - pomáhá žákům a poskytuje jim nápovědu (např. doplnění slov ve větě a pomoc s výslovností);
- učitel *se může přímo účastnit některých činností, pracuje se žáky při zadaných plnění úkolů*;
- učitel *je zdrojem a poradcem*;

¹³ Převzato z

http://www.academia.edu/1026697/Classroom_roles_of_English_language_teachers_The_Traditional_and_the_Innovative (3. 6. 2015)

¹⁴ Převzato z

http://www.academia.edu/2641234/Teacher_Roles_in_EIL_English_as_an_International_Language (4. 6. 2015)

- učitel *je vzorem pro výuku jazyka* (dle Renandyi dochází k přebírání úlohy rodičského mluvčího);
- učitel *je představitelem kultury a reálií anglicky mluvících zemí*;
- učitel *poukazuje na různé varianty angličtiny* (britská angličtina, americká angličtina atd.);
- učitel *ve třídě podporuje myšlenku mnohojazyčnosti*;
- učitel *umožňuje interkulturní interakci* – v současnosti vyučující anglického jazyka velmi často spolupracují s rodilými mluvčími, což by mělo mít pozitivní dopad na celou výuku.

Podobně i TESOL (2013)¹⁵ uvádí, že role učitele anglického jazyka se v poslední době nevyhnutelně posouvá dále. Důraz klade na úlohu experta/odborníka, podporovatele a poradce. V prvním případě mluvíme o znalostech pedagoga ve svém oboru – jak zná jazyk a zda dokáže předat další generaci vše potřebné. V druhé zmíněné roli vidíme nezbytnost podpořit rozvoj žáka (jak v rovině vzdělání, tak výchovné – viz kapitola 2). Funkce poradce pak zde implikuje již výše zmíněné mentorství – v článku od TESOLu je kladen důraz na konzultanství.

Tyta (2009) v souvislosti s výukou cizího jazyka píše o rozšířeném modelu rolí. Vedle již zmíněné funkce manažera (zde autor hovoří o potřebě organizování lidí do skupin za určitých situací), zdroje informací (tzn. vysvětlení gramatiky atd.), průvodce vyučováním (pod tímto pojmem Tyta uvádí proces poskytování materiálů a pomoci za účelem osamostatnění žáků) a mentora (zde je opět kladen důraz na výraz „konzultant“ ve smyslu směřování žáků k nalezení nejefektivnějších způsobů řešení úkolů) uvádí úlohu kontrolora (učitel obchází žáky, naslouchá jejich rozhovorům, sleduje jejich práci) a vzoru (v tomto případě se mluví o pedagogovi jako o vzoru pro naučení se jazyka – např. demonstrace výslovnosti).

AGCAS¹⁶ (Association of Graduate Careers Advisory Services) vysvětluje, že pedagog musí v souvislosti s výukou zastoupit široké spektrum rolí. Z těch přímo ovlivňujících hodiny anglického jazyka je jmenován management, plánování a připravování hodin (včetně testů), hodnocení a poskytování zpětné vazby žákům

¹⁵ Převzato z http://www.tesol.org/docs/default-source/advocacy/ccss_convening_final-5-7-13.pdf (3. 6. 2015)

¹⁶ Převzato z http://www.prospects.ac.uk/english_as_a_foreign_language_teacher_job_description.htm (4. 6. 2015)

(skrže písemnou a ústní formu) a výroba a další práce s materiály (včetně audia a vizuálu). Některé role jmenované v předchozím textu jsou vynechány, nicméně je určitě třeba vyzdvihnout práci s materiály a zpětnou vazbu, jež zdůrazněny v dalších zdrojích nebyly navzdory své důležitosti.

Jak již bylo řečeno v úvodu, čeští autoři se také vyjadřují k roli učitele anglického (potažmo cizího) jazyka. Janíková a kol. (2011) uvádí, že humanizace cizojazyčné výuky vyžaduje změnu v této oblasti. Zdůrazňuje chápání pedagoga jako facilitátora, organizátora učení, rádce a pomocníka. Vyzdvihuje tak zaměření se na žáka, jeho tvůrčí potenciál a seberealizaci. Vyučující za těchto podmínek pouze nabízí pomoc a ovlivňuje proces učení a zpracování informací. Vedle toho tvrdí, že hranice mezi řízeným procesem učení a individuálním procesem osvojování cizího jazyka jsou stírány a dochází k rozšiřování způsobů výuky (např. projektové vyučování, činnostně zaměřená hodiny a výuka s podporou moderních technologií), s čímž výše uvedené změny korespondují. Stejně jako Renandya taktéž uvádí aspekt interkulturní interakce v hodině – tedy zapojení rodilého mluvčího do výuky vedle „klasického“ pedagoga.

Sirůčková (2013) ve své práci pohlíží na učitele cizího jazyka jako na někoho, kdo ovládá cizí jazyk (je tedy expertem/odborníkem) a zároveň disponuje pedagogickými a didaktickými dovednostmi. To dohromady zajišťuje kvalitní rozvoj komunikačních kompetencí dítěte. Stejně jako ostatní autoři hovoří o vyučování zaměřeném na žáka, v němž pedagog přijímá výše zmiňované inovativní role. Dle jejího pojetí jde o úlohu facilitátora, moderátora a kouče – viz dále:

- *facilitátor* – pomáhá žákům při samostatné činnosti a třídění informací (což vede k vytváření vědomostí), usnadňuje učení a umožňuje jeho reflexi;
- *moderátor* – usměrňuje a koordinuje činnost žáků, dává k dispozici prostředky, jež jim pomáhají při řešení úloh;
- *kouč* – posuzuje návrhy žáků, pomáhá jim vybírat nejvhodnější strategie, přináší hodnocení do výuky a řeší spory.

Vedle těchto rolí autorka zmiňuje i ty, které dostávají značný prostor ve výuce zaměřené na pedagoga, tzn. roli manažera a experta/odborníka.

3.2 Shrnutí kapitoly

V kapitole číslo 3 jsme zjistili následující:

- role učitele anglického jazyka v podstatě podléhají globálním změnám uvedeným v kapitole 2;
- výuka jazyka je zaměřená na žáka, jeho rozvoj a samostatnost;
- vedle role mentora, instruktora a průvodce procesem učení se ve výuce anglického jazyka dostává velké pozornosti i úloze facilitátora;
- velký význam je přikládán i funkci manažera a odborníka, nicméně Sirůčková (2013) je hodnotí jako role nejvíce využívané ve výuce zaměřené na pedagoga, přičemž jejich důležitost by v současném systému neměla být tak značná;
- učitel cizího/anglického jazyka je „mostem“ mezi kulturami.

4 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části diplomové práce jsme se dostali k tomu, že jak role pedagoga jako takového, tak role učitele angličtiny jako druhého jazyka prochází změnami. Některé z rolí již nedisponují takovým využitím a významem, další si udržují (a nejspíš si i dále budou udržovat) svoji funkci a ostatní nabývají na důležitosti skrze momentální potřeby vzdělávacího systému.

Za klíčové role pedagoga velký počet zmiňovaných autorů považuje následující:

- *facilitátor;*
- *mentor/poradce a podporovatel;*
- *instruktor;*
- *organizátor učení;*
- *průvodce vyučováním;*
- *expert/odborník;*
- *manažer.*

Všechny z těchto úloh se zároveň promítají i do role učitele anglického jazyka a ve spojení s ním se objevují nejčastěji. Dle Sirůčkové (2013) se poslední dvě v současnosti promítají výrazněji už jen do vyučování zaměřeného na pedagoga.

Jako důvod proměny rolí je nejčastěji uváděn technologický vývoj a proměna hlavního zaměření výuky. Dle uvedených autorů se dnes jejím středobodem stává žák, jeho schopnost pracovat samostatně a seberealizace. V takovou chvíli musí přirozeně role učitele jako absolutního zdroje informací a direktora hodiny ustoupit do pozadí v zájmu daných vzdělávacích cílů.

Mezi další pedagogické role se stálým místem v seznamu (ovšem s případným kolísajícím významem) patří dle informací v předchozím textu následující:

- *poskytovatel motivace;*
- *herec;*
- *vychovatel;*
- *konzultant;*
- *kontrolor;*
- *hodnotitel;*
- *diagnostik.*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na provedení výzkumu v oblasti role učitele ve výuce angličtiny jako cizího jazyka. Bude proveden ve dvou rovinách.

Nejdříve se zaměříme na názory žáků týkajících se daného tématu. Ty budou získány prostřednictvím dotazníků, aby zde posléze mohly být vyhodnoceny a okomentovány. Úkolem výzkumu je zjistit, jak žáci vidí nejenom roli jejich vyučujícího, ale také odhalit, jak v jejich očích vypadá ideální pedagog.

Druhý oddíl práce se poté zaměří na názory samotných vyučujících anglického jazyka. Získávání informací v tomto případě proběhne prostřednictvím řízeného rozhovoru.

5 PRŮBĚH VÝZKUMU

V závislosti na teoretické bázi práce dojde k vybrání otázek pro obě části výzkumu. Ty budou obsahovat jak role jmenované jako nejvýznamnější, tak i většinu ostatních (vynechány budou pouze ty, jejichž rozbor by byl ve vztahu k tomuto výzkumu bezpředmětný), aby nám bylo umožněno vysledovat, zda žáci a učitelé nevidí úlohu pedagoga odlišněji než autoři uvedení v předchozích kapitolách - tedy zda některé ze jmenovaných rolí nejsou podceňovány, popř. naopak nadhodnocovány.

5.1 Dotazníková část

Dotazníková část výzkumu proběhne ve třídách druhého stupně, tedy v šestém, sedmém, osmém a devátém ročníku. Každý z žáků obdrží dotazník vhodně formulovaný pro žáka základní školy. Některé role budou v tomto případě vynechány vzhledem k předpokladu, že žáci na základní škole nemůžou všechny z nich vnímat a hodnotit.

5.2 Rozhovorová část

Rozhovorová část výzkumu bude taktéž vykonána na základní škole prostřednictvím dialogu s vyučujícími anglického jazyka. Každému z nich budou kladeny stejné otázky. V rozhovorech bychom měli odhalit pohled pedagogů na role a jejich osobní vztah k nim – tedy zjistit to, jakou váhu přiřkládají jednotlivým rolím.

6 METODIKA

Jak již bylo řečeno, v diplomové práci budou použity dvě metody výzkumu – dotazník a rozhovor. V této kapitole nalezneme jejich definice, strukturu otázek a jejich rozvržení. Dotazníky a rozhovory budou sestaveny autorem na základě teoretické části práce.

6.1 Dotazník

Gavora (in Chráska, 2007) definuje dotazník jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“. Sám Chráska (2007) tvrdí, že dotazník je soustavou předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, jež jsou promyšleně seřazeny. Jandourek (2008) dále říká, že „*dotazník obsahuje otázky a možnosti odpovědí, popřípadě ponechává i místo na spontánní odpověď*“. Šauerová a kol. (2013) pak tuto definici rozvádí, když hovoří o třech druzích dotazníku:

- dotazník s uzavřenými otázkami - odpověď je vybírána z předem stanovených možností;
- dotazník s otevřenými otázkami – respondent sám vytváří odpovědi;
- polouzavřené otázky – kombinace dvou výše uvedených druhů.

Žákům bude předložen dotazník s polouzavřenými „otázkami“ – u každé z nich budou vybírat z několika možností podle toho, která se nejvíce blíží pravdě (např. „ano“, „spíše ano“, „nevím“, „spíše ne“, „ne“), ale zároveň dostanou příležitost svůj výběr okomentovat. Ve druhém případě se nicméně nedá předpokládat jejich velká angažovanost.

Výsledky a rozbor výzkumu jsou k dispozici v další kapitole. Vzor dotazníku pak lze nalézt v sekci „PŘÍLOHY“.

6.2 Rozhovor

Šauerová a kol. (2013) dělí rozhovory podle dvou kritérií:

- podle toho, kolik respondentů zpovídáme v jednu chvíli:
 - a) individuální rozhovor,
 - b) skupinový rozhovor.

- podle řízenosti:
 - a) řízený (strukturovaný),
 - b) neřízený (nestrukturovaný).

Jandourek (2008) dále rozvádí definici řízeného a neřízeného rozhovoru. Řízený rozhovor charakterizuje jako akt, během kterého jsou všem tázaným osobám kladeny určité otázky v daném pořadí (s případnou nabídkou možných odpovědí). Neřízený rozhovor naopak definuje jako akt, v jehož průběhu jsou otázky přizpůsobovány tomu, jak odpovídá tázaný.

Při výzkumu vedeném s pedagogy bude použit individuální řízený rozhovor, což znamená přípravu na dialog s pevně danými otázkami.

Výsledky a rozbor výzkumu jsou k dispozici v další kapitole.

7 VÝZKUM

Výzkum proběhne na základní škole, která v současné době zaměstnává autora práce – může nad ním tedy držet úplnou kontrolu. V prvních podkapitolách nalezneme grafické znázornění a záznam výsledků výzkumu, aby mohly být v další části porovnány a okomentovány. Názory učitelů a žáků budou posléze položeny do kontrastu.

7.1 Hypotézy

Informace získané v teoretické části práce vyústily v několik možných hypotéz týkajících se klíčového tématu:

- 1) Učitel cizího jazyka má v současnosti za úkol podporovat žáky v samostatné práci více než v minulosti - ti jsou schopni ji vykonávat.
- 2) Správné podávání instrukcí žákům má ve spojení s bodem č. 1 velmi důležitou úlohu.
- 3) Učitel již nadále není hlavním zdrojem informací – nahrazuje jej například internet.
- 4) Hodiny cizího jazyka vyžadují velké množství plánování a organizování ze strany učitele.
- 5) Management třídy prováděný vyučujícím nemá v současném zaměření výuky na žáka tak výraznou úlohu jako v minulosti.
- 6) Pedagog by měl být ve svém oboru odborníkem, nicméně definice této úlohy není pevně daná.
- 7) Motivace žáků je stále komplikovanou záležitostí a v podstatě věčným tématem.
- 8) Učitelskou profesi provází další (v současnosti na první pohled méně výrazné) role, mezi něž patří např. herectví nebo konzultantství.

Dané hypotézy by měly být v průběhu získávání dat potvrzeny nebo vyvráceny – některé z nich učiteli i žáky zároveň, další pouze prvními jmenovanými.

7.2 Zaměření dotazníků a rozhovorů

Dotazníky a rozhovory se zaměří na ty učitelské role, jejichž význam a proměny stojí za to v souvislosti s výukou anglického jazyka zkoumat, mají tedy přímý dopad na hodiny daného předmětu. Půjde o následující role:

- *mentor/poradce a podporovatel;*
- *facilitátor;*
- *instruktor;*
- *organizátor učení, tvůrce plánu hodin;*
- *průvodce vyučováním;*
- *expert/odborník;*
- *manažer;*
- *poskytovatel motivace;*
- *herec;*
- *konzultant;*
- *hodnotitel;*
- *představitel kultury a reálií anglicky mluvících zemí (ačkoliv se tato role objevila v textu pouze jednou, jedná se o zajímavé téma a rozhodně by bylo vhodné zaměřit se i na něj).*

Další role zmiňované v teoretické části budou vynechány vzhledem k tomu, že v jejich případě buď nelze spatřovat přímý dopad na hodinu anglického jazyka (*vychovatel, diagnostik* – každý pedagog vychovává a diagnostikuje, ovšem tyto úlohy vzhledem k jejich charakteru uvedenému v předchozím textu nemohou být hlavním cílem ve vyučování angličtiny), nebo nemají dostatečný potenciál pro hlubší rozbor (*kontrolor* - každý pedagog kontroluje práci svých žáků, více není potřeba říkat).

7.3 Získaná data – dotazníky

Žákům šestých až devátých tříd stejné základní školy byly předloženy dotazníky o šestnácti bodech (viz 7.3.1). V nich měli za úkol vybrat odpověď z několika možností podle toho, do jaké míry s tvrzením souhlasili / do jaké míry je tvrzení dle nich pravdivé.

Výsledky výzkumu byly podrobeny sčítání a jednotlivé body dotazníku autor spolu s odpověďmi přetransformoval do grafů. Ty lze nalézt níže spolu s komentáři. U každého bodu / otázky se objevuje jeden graf obsahující statistiku odpovědí žáků všech jmenovaných ročníků – to zajišťuje možnost rychlého a jednoduchého porovnání názorů respondentů různých věkových skupin.

7.3.1 Role probírané v dotazníku

V dotazníku byly rozebírány pouze ty role, k nimž se mohli respondenti smysluplně vyjádřit (vynechána tedy byla například úloha herce a manažera). Ve výsledku tak pracovali s následujícími šestnácti otázkami a reagovali na ně dle svého uvážení, čímž nám poskytli širokou škálu názorů:

1) *Nechává tě učitel v hodinách anglického jazyka často pracovat samostatně a dává ti prostor k tomu, abys na věci přišel/přišla sám/sama?*

- Tento bod se vztahuje k úloze učitele jako mentora a facilitátora. Žáci mají za úkol sdělit autorovi, jakým způsobem probíhá vysvětlování nové učební látky a do jaké míry v hodinách pracují samostatně.

2) *Chtěl/chtěla bys mít více prostoru k samostatné práci během hodin angličtiny a přijít na vše sám/sama?*

- Stejně jako u bodu číslo 1, i zde se setkáváme s rolí mentora a facilitátora. Úlohou respondentů je nicméně poukázat na to, jak by chtěli, aby hodiny vypadaly ve srovnání s jejich skutečnou podobou s ohledem na přístup vyučujícího a míru pomoci.

3) *Chtěl/chtěla bys, aby ti učitel během hodin angličtiny více napovídal a pomáhal při řešení úloh?*

- Viz popis bodu číslo 2.

4) *Potřebuješ v hodině angličtiny přesné vysvětlení toho, jak vyřešit úlohu? (Nestačí zadání napsané u cvičení.)*

- V tomto případě se dostáváme k roli učitele jako instruktora. Sledujeme, jak jsou na tom žáci s chápáním instrukcí a jejich rozsahem – můžeme zde zaznamenat potřeby respondentů týkající se práce v hodině.

5) *Je pro tebe učitel hlavním zdrojem informací? (Nikde se toho tolik o anglickém jazyce nedozvíš a jinde se jej nenaučíš.)*

- Tento bod se dotýká pozice pedagoga jako průvodce vyučováním. Chceme se dozvědět, zda platí hypotéza, že učitel již dnes není hlavním zdrojem informací a žáky k nim pouze navádí.

6) *Měl by učitel pouze pomáhat k tomu, aby ses v angličtině rozvíjel/rozvíjela s tím, že se anglicky nejvíce naučíš jinde (např. při sledování filmů, na internetu)?*

- Zde se dostáváme ke vztahu žáků k subjektu pátého bodu. Snažíme se získat informace o tom, zda žáci chtějí být kompletně provázeni výukou anglického jazyka, nebo zda je jim bližší pouze jakési „navádění“ k učení se.

7) *Měl by učitel angličtiny bezchybně ovládat tento jazyk? (Pokud se jej na něco zeptáš, musí znát odpověď - např. překlad slova. Pokud ji náhodou nezná, nelíbí se ti to.)*

- Na pedagoga jsme se dále dívali jako na experta/odborníka. V tomto případě jde o názor žáků na dané téma – chceme se navíc dozvědět, zda mají problém s tím, když vyučující nezná odpověď na jejich otázku týkající se předmětu.

8) *Dokáže tě tvůj učitel angličtiny přimět k učení a práci tím, jak s vámi jedná a jak vyučuje?*

- Osmý bod se soustředí na motivaci respondentů skrze osobnost pedagoga a jeho vyučovací styl. Ptáme se, zda jsou žáci těmito faktory ovlivněni během výuky, abychom zjistili jejich úlohu.

9) *Přimějí tě k učení a práci v hodinách angličtiny známky?*

- Podobně jako v předchozím případě i zde pohlédneme na motivaci, tentokrát však v podobě známkování.

10) *Baví tě angličtina?*

- S motivací dále souvisí i to, zda žáky předmět baví – ať už sám o sobě, nebo díky inspiraci od učitele. Snažíme se zjistit jejich vztah k anglickému jazyku, abychom v dalším bodě případně mohli navázat na význam motivace.

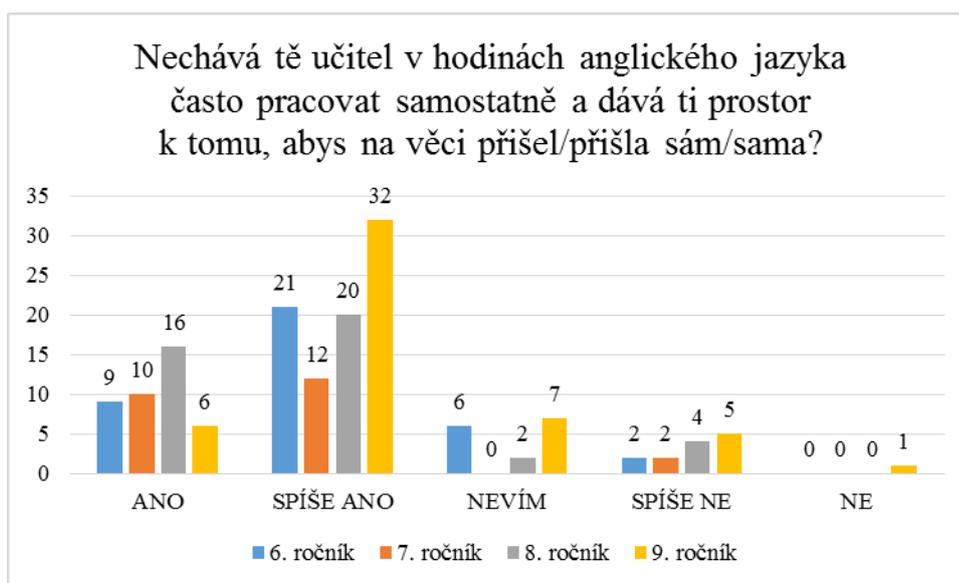
- 11) *Bavila by tě angličtina více, kdyby hodiny vypadaly jinak?*
- Pokud žáky nebaví hodiny angličtiny (popř. je baví „průměrně“), příčinou může být jejich podoba. Proto se ptáme, zda by změna mohla být dostatečnou motivací pro obrat v přístupu.
- 12) *Chodíš za učitelem, abyste si promluvili o tvém studiu a známkách?*
- Pedagog je dále také konzultantem. Vzhledem k tomu, že se bavíme o vyučování v jazyce, který pro ně není přirozený, můžeme se setkat se zvýšenou potřebou konzultace mezi žákem a učitelem. Odpovědi by měly ukázat, zda tato teorie platí.
- 13) *Chtěl/chtěla bys, aby s tebou učitel více mluvil o tvém studiu a známkách?*
- Třináctý bod by měl odhalit přání žáků týkající se množství konzultací.
- 14) *Je podle tebe známkování (hodnocení) důležité?*
- Známkování jakožto významná součást vyučování, jež staví pedagoga do role hodnotitele, může být sledována i z pozice žáků. Mohli bychom předpokládat, že se známek bojí a jejich vztah k nim by mohl být negativní. Pravda ovšem může být jiná.
- 15) *Zajímáš se díky hodinám angličtiny o země, kde se mluví anglicky?*
- Učitel angličtiny byl v teoretické části práce zmíněn i jako zprostředkovatel informací o kultuře a reáliích anglicky mluvících zemí. Zajímá nás, zda i respondenti jej vidí tímto způsobem a zda má role dopad na zájmy žáků.
- 16) *Chtěl/chtěla by ses v hodinách angličtiny dozvědět více o zemích, kde se mluví anglicky?*
- V závěru dotazníku se zaměříme i na to, zda mají respondenti v souvislosti s bodem číslo 15 chuť dozvědět se více o anglicky mluvících zemích, abychom zjistili, zda je vhodné soustředit se vedle výuky jazyka i na zmíněné téma.

7.3.2 Výsledky dotazníkového výzkumu

V šestých třídách se průzkumu zúčastnilo 38 respondentů. Sedmý ročník nabídl 24 vyplněných dotazníků. O rok starší žáci jich pak odevzdali 42. Nejvíce respondentů se objevilo v ročníku devátém – celkem 51. Dohromady se tedy průzkumu zúčastnilo 155 lidí ze stejné školy.

7.3.2.1 Otázka č. 1

První část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Nechává tě učitel v hodinách anglického jazyka často pracovat samostatně a dává ti prostor k tomu, abys na věci přišel/přišla sám/sama?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



Graf č. 1

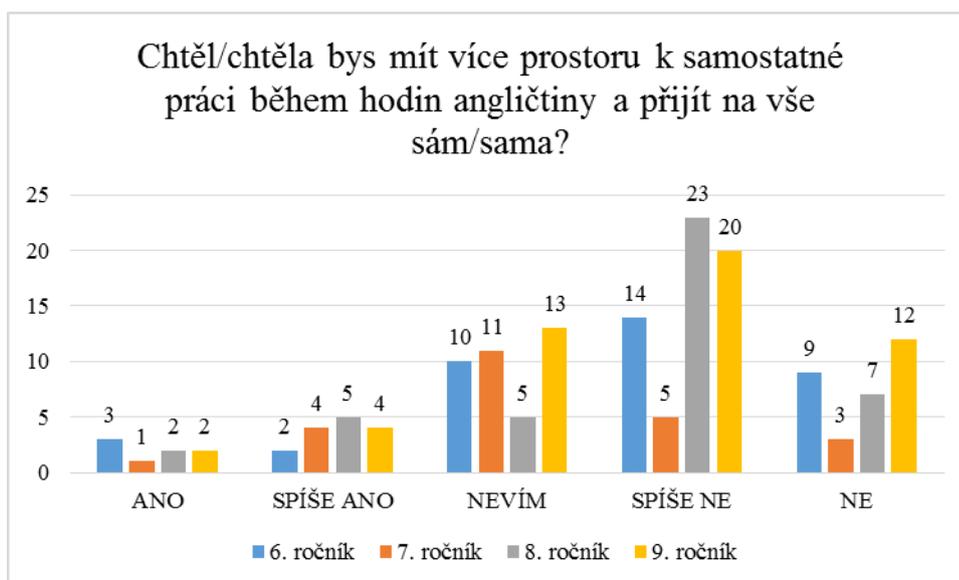
Převážná většina všech dotázaných se přiklonila k možnostem „ANO“ a „SPÍŠE ANO“. Z toho můžeme usuzovat, že vyučující anglického jazyka na dané škole nechávají žáky druhého stupně běžně pracovat samostatně. Největší procentuální zastoupení odpovědi „ANO“ v jednom ročníku můžeme nalézt u sedmých tříd – 41,7 %. Naopak pouhých 11,7 % žáků devátých tříd sdílí stejný názor – 62,7 % z nich se ovšem ztotožnilo s celkově nejčetnější odpovědí „SPÍŠE ANO“, přičemž ostatní ročníky nezůstaly pozadu, pohybují se kolem 50 %.

Co se týče komentářů respondentů k otázce, několikrát byly zaznamenány následující reakce: „*Jak kdy.*“; „*Někdy ano, někdy ne.*“ Z toho lze usuzovat, že učitelé nechávají žáky pracovat samostatněji pouze za určitých podmínek.

Opakovaně se také objevila následující věta v různých variacích: „*Pracujeme sami, ale pokud jsem v koncích, pomůže mi učitel nebo spolužáci.*“ Odlišoval se pouze kontext, s jakým bylo sdělení uvedeno – někteří respondenti napsali tento komentář poté, co odpověděli, že je učitel nechává pracovat samostatně (označili tedy možnost „ANO“, popř. „SPÍŠE ANO“), další pak v opačném případě. Nejzajímavěji a nejpozitivněji na otázku reagoval jeden žák sedmé třídy: „*Když mě učitel nechává pracovat samostatně, je to lepší, protože se to tím víc naučím.*“ Odpověď lze považovat za jisté svědectví o funkčnosti dané taktiky. Na druhou stranu se v dotazníku ovšem objevily i tyto komentáře: „*Nechává mě pracovat samostatně, ale pak nic nevím.*“; „*Žák by látku mohl při samostatné práci pochopit špatně a poté se ji i špatně naučit.*“ S přihlédnutím k ostatním odpovědím můžeme ovšem říct, že jde spíše o problém jednotlivců, se kterým se dá pracovat (např. konzultace, pomoc slabším žákům během samostatné práce).

7.3.2.2 Otázka č. 2

Druhá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Chtěl/chtěla bys mít více prostoru k samostatné práci během hodin angličtiny a přijít na vše sám/sama?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



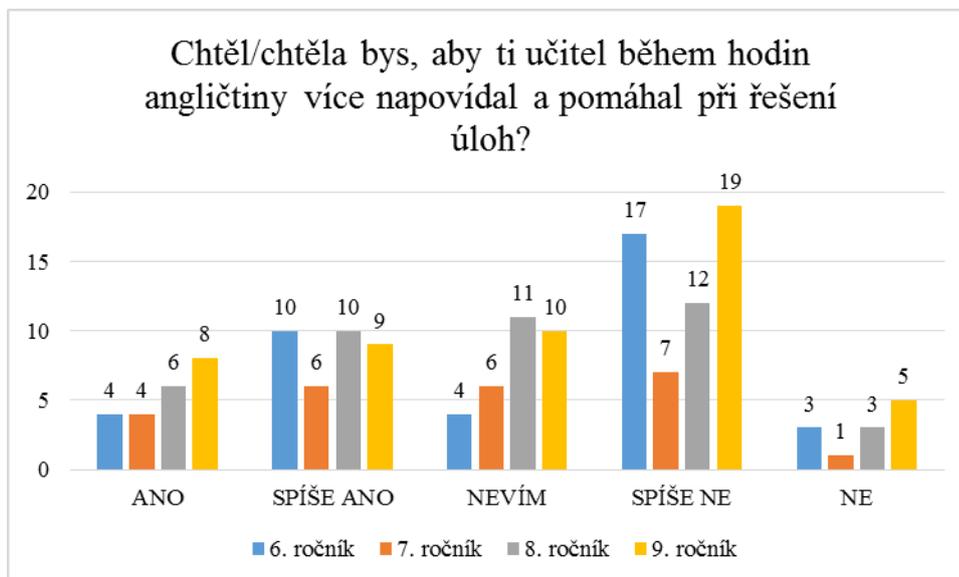
Graf č. 2

Dle výsledků týkajících se druhé otázky lze usuzovat, že žáci jsou s momentálním stavem dané situace spíše spokojeni, nebo by dokonce raději byli pedagogem více vedeni (viz 7.3.2.3). Devadesát tři z nich se totiž k otázce vyjádřilo v negativním slova smyslu – v 60 % případů tedy byla označena buď celkově nejčastější odpověď „SPÍŠE NE“, nebo odpověď „NE“. „Nejaktivnější“ v tomto ohledu byli žáci osmých tříd – „získali“ celých 71,4 %. Jako protipól k nim působí žáci sedmého ročníku s číslem 33,3 % - ti se zdají být v daném ohledu více nerozhodnými. Zdá se, že starší ročníky (osmý a devátý) netíhnou k samostatné práci tolik, jako ty mladší.

V malém množství komentářů se nejčastěji objevovaly následující (a jim podobné): „*Tak, jak to je teď, mi to vyhovuje.*“; „*Někdy potřebuji pomoc a opravu.*“; „*Nejraději pracuji se sousedem, ovšem někdy mi samostatná práce nevdá.*“

7.3.2.3 Otázka č. 3

Třetí část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Chtěl/chtěla bys, aby ti učitel během hodin angličtiny více napovídal a pomáhal při řešení úloh?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



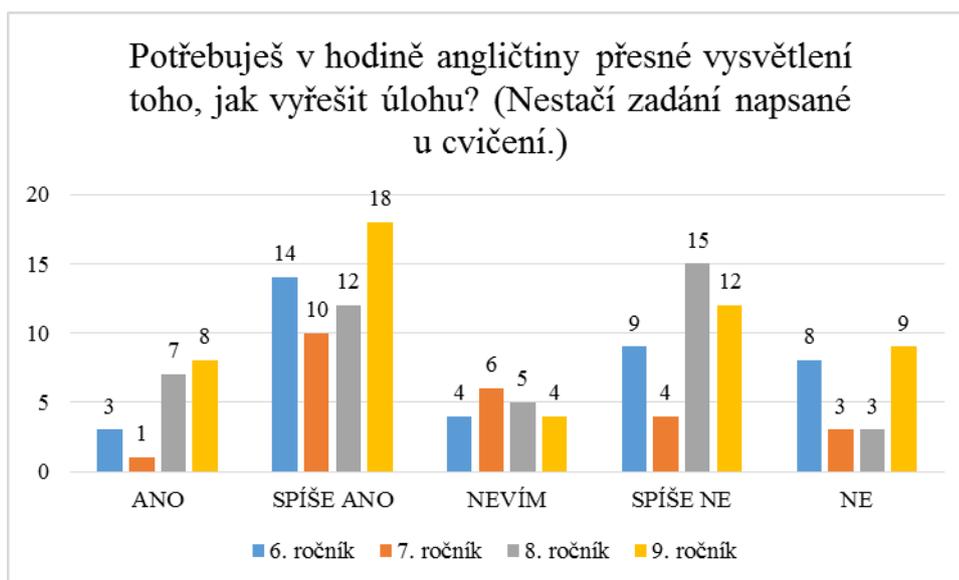
Graf č. 3

V návaznosti na předchozí výsledky bychom mohli považovat odpovědi na třetí otázku za pochopitelné. Jde o vcelku vyrovnané rozložení odpovědí, přičemž nejčastěji se objevuje ta s označením „SPÍŠE NE“. Dle dosavadního průzkumu to vypadá, že nejvíce jsou se stávající situací spokojeni žáci šestého a devátého ročníku (tedy paradoxně ti nejmladší a nejstarší) – v souvislosti s grafem č. 2 spíše nehledají větší samostatnost, ale zároveň nepotřebují ani větší vedení. Oba případy lze odůvodnit způsobem přístupu ke studiu – žáci šestých tříd se nachází ve věku, kdy je jejich snaha na vrcholu (tedy před příchodem adolescence), starší kolegové jsou naopak ovlivněni faktem, že uzavírají povinnou školní docházku a v druhém pololetí závěrečného školního roku již necítí tak silnou povinnost učit se – tedy ani nepotřebují silnější vedení.

Většina komentářů obsahovala následující schéma: „*Rád na věci přicházím sám.*“ Vedle toho se ovšem objevilo i tvrzení, že učitel by měl vysvětlovat látku česky: „*Chtěla bych, aby mi učitel více pomáhal a vysvětlil věci česky.*“ V případě výuky gramatiky je taková taktika v některých studijních skupinách nejspíše nevyhnutelná.

7.3.2.4 Otázka č. 4

Čtvrtá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Potřebuješ v hodině angličtiny přesné vysvětlení toho, jak vyřešit úlohu? (Nestačí zadání napsané u cvičení.)“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



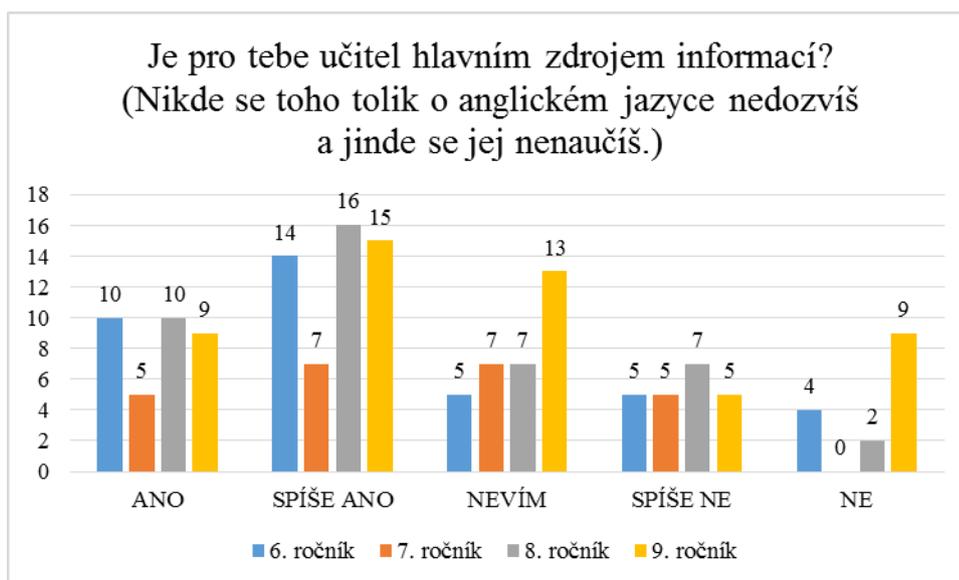
Graf č. 4

Co se týče instrukcí podaných učitelem, žáci šestých, sedmých a devátých tříd se nejčastěji přiklání k variantě, že spíše potřebují přesné vysvětlení úlohy (ve všech případech jde o zhruba 35 – 40 % dětí). Žáci osmého ročníku se téměř rovnoměrně rozložili u možností „SPÍŠE ANO“ a „SPÍŠE NE“. V globálnějším měřítku bychom mohli říct, že zhruba 40 % respondentů se setkává s problémy v pochopení zadání, avšak stejný počet dokáže vypracovat úkol i bez důkladnějšího vysvětlení.

V malém množství komentářů se objevily následující: „Bylo by lepší hlubší vysvětlení.“; „Vysvětlení od učitele je lepší.“; „Záleží na tom, jak moc jsou písemná zadání srozumitelná.“; „Nerozumím písemným zadáním.“ Někteří respondenti tedy mají evidentně výrazné problémy s pochopením písemných zadání (obzvláště v anglickém jazyce)

7.3.2.5 Otázka č. 5

Pátá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „*Je pro tebe učitel hlavním zdrojem informací? (Nikde se toho tolik o anglickém jazyce nedozvíš a jinde se jej nenaučíš.)*“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



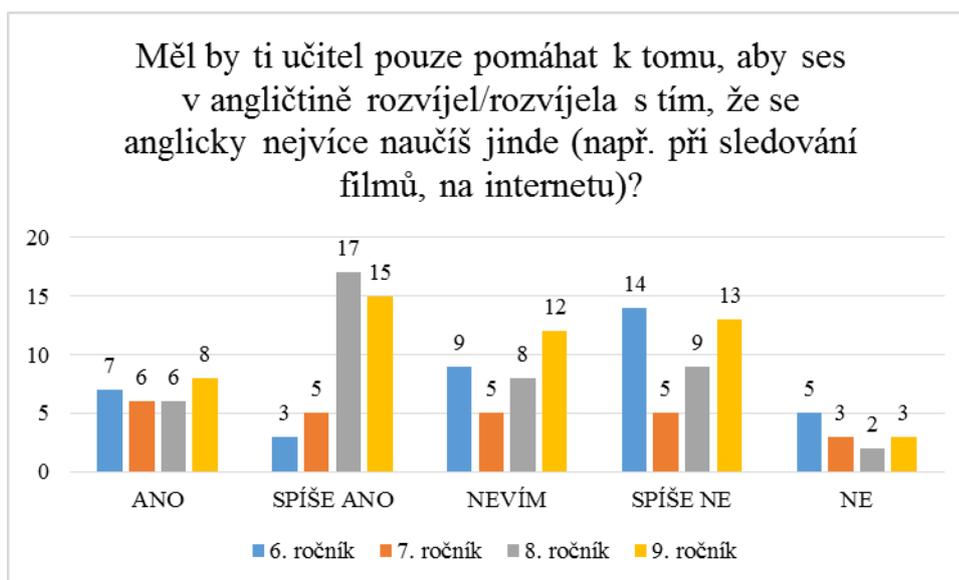
Graf č. 5

Pátá otázka přinesla nejzajímavější a nejpřekvapivější výsledek výzkumu. Navzdory tomu, že mnohé teorie nazývají současného učitele pouze průvodcem ve vyučování, nadpoloviční většina všech respondentů (55,5 %) jej označila za hlavní (popř. spíše hlavní) zdroj informací (tzn. má pro ně stejnou úlohu jako v minulosti). Pouze žáci devátých tříd se lehce vymykají výsledku – velká část z nich buď nezná odpověď (25,5 %), nebo označila možnost „(SPÍŠE) NE“ (27,5 %). Mohli bychom tak spekulovat o tom, že s přibývajícím věkem dětí učitel ztrácí svou pozici zdroje – výzkum na středních školách by mohl přinést zajímavé výsledky.

V souvislosti s touto otázkou se objevil pouze jediný komentář: „*Od učitele se naučím dost, ale doma se mnou máma mluví anglicky, takže se toho od ní také hodně dozvím.*“ Jde o v poslední době celkem oblíbený trend – žáků, na něž rodiče mluví anglicky, se na dané škole vyskytuje několik. Ať už jde o děti rodilých mluvčích, nebo potomky učitelů anglického jazyka, efektivitu této taktice nelze upřít.

7.3.2.6 Otázka č. 6

Šestá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Měl by ti učitel pouze pomáhat k tomu, aby ses v angličtině rozvíjel/rozvíjela s tím, že se anglicky nejvíce naučíš jinde (např. při sledování filmů, na internetu)?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



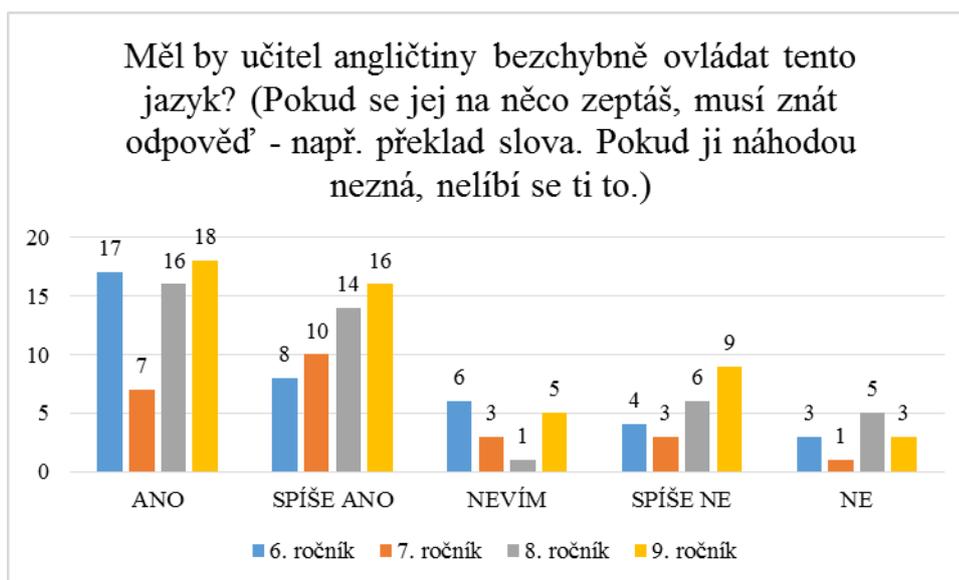
Graf č. 6

Šestá otázka se váže k předchozí části výzkumu – v tomto případě si žáci byli méně jistí, když většina označila položky „SPÍŠE ANO“, „NEVÍM“ a „SPÍŠE NE“. Starší respondenti (osmé a deváté třídy) se nicméně často přiklání k možnosti „ANO“ a „SPÍŠE ANO“ (osmý ročník: 14,3 % a 40,5 %; devátý ročník: 15,7 % a 29,4 %). To nás opět vede k tomu, že s přibývajícím věkem si žáci hledají jiné zdroje informací. V případě šestých tříd narážíme na opačný jev a sedmé třídy (podobně jako u ostatních předchozích otázek) rozložily své odpovědi v podstatě rovnoměrně mezi všechny nabízené možnosti.

Část komentářů spojených s touto otázkou se vztahuje k odpovědím „SPÍŠE NE“ a „NE“. Žáci v nich naznačují, že se jazyk učí zejména jinde: „Dost se toho naučím ve hrách.“; „Dost se učím z jiných zdrojů.“ a „Koukám na americké seriály v originále.“ Vedle toho však další respondenti tvrdí následující: „Na internetu se toho tolik nenaučím tolik, jako ve škole.“; „Filmy mě nic nenaučí.“

7.3.2.7 Otázka č. 7

Sedmá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Měl by učitel angličtiny bezchybně ovládat tento jazyk? (Pokud se jej na něco zeptáš, musí znát odpověď – např. překlad slova. Pokud ji náhodou nezná, nelíbí se ti to.)“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



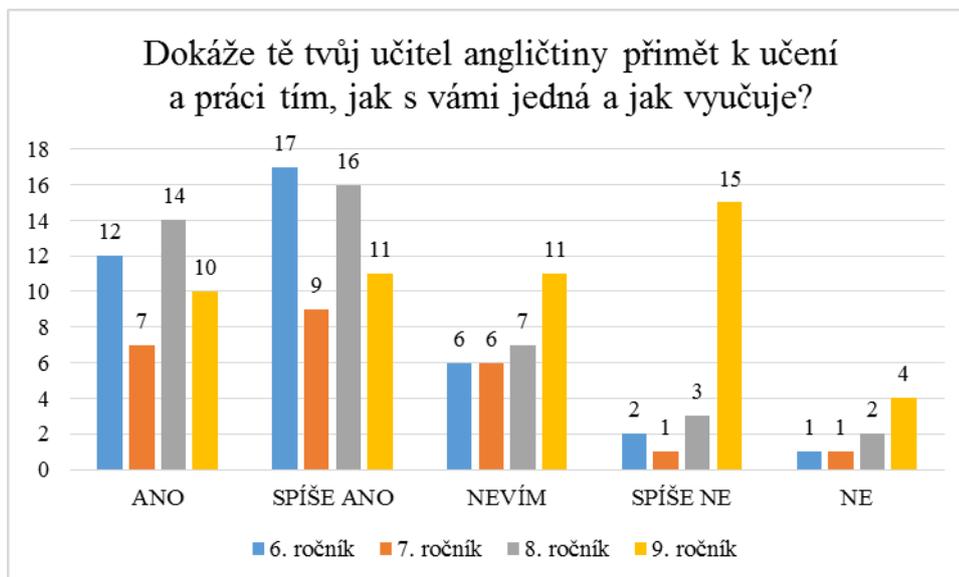
Graf č. 7

Značná část všech respondentů považuje za důležité, aby vyučující angličtiny skvěle ovládal jazyk. 44,7 % žáků šestých, 29,8 % žáků sedmých, 38,1 % žáků osmých a 35,3 % žáků devátých tříd odpovědělo rezolutně „ANO“. Podobné výsledky přinesla i varianta „SPÍŠE ANO“.

Sedmá otázka se stala nejkomentovanějším bodem dotazníku. Respondenti se zde rozdělili zejména do dvou skupin. První z nich (spíše mladší žáci) prohlašovala, že pedagog by měl svůj předmět výborně ovládat: „Když učitel něco učí, musí to sám skvěle umět.“ Druhá skupina pak tvrdila, že pedagog by svůj obor znát měl, ale každý dělá chyby apod.: „Učitel by měl jazyk ovládat, ale nikdo není dokonalý.“; „Každý si občas nemusí být něčím jítý.“; „Učitel by měl angličtinu znát dobře, ale je jasné, že nikdo neví všechno. Když nebude vědět jedno slovíčko, zlobit se nebudu. Případně ho společně najdeme.“; „Na většinu otázek by učitel měl umět odpovědět.“; „Teorii by měl určitě dobře ovládat, ale všechna slovíčka znát ani nejde.“ Další dotazovaní uvedli, že se do podobné situace nedostali, ovšem učitel by dle nich měl jazyk znát výborně.

7.3.2.8 Otázka č. 8

Osmá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Dokáže tě tvůj učitel angličtiny přimět k učení a práci tím, jak s vámi jedná a jak vyučuje?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



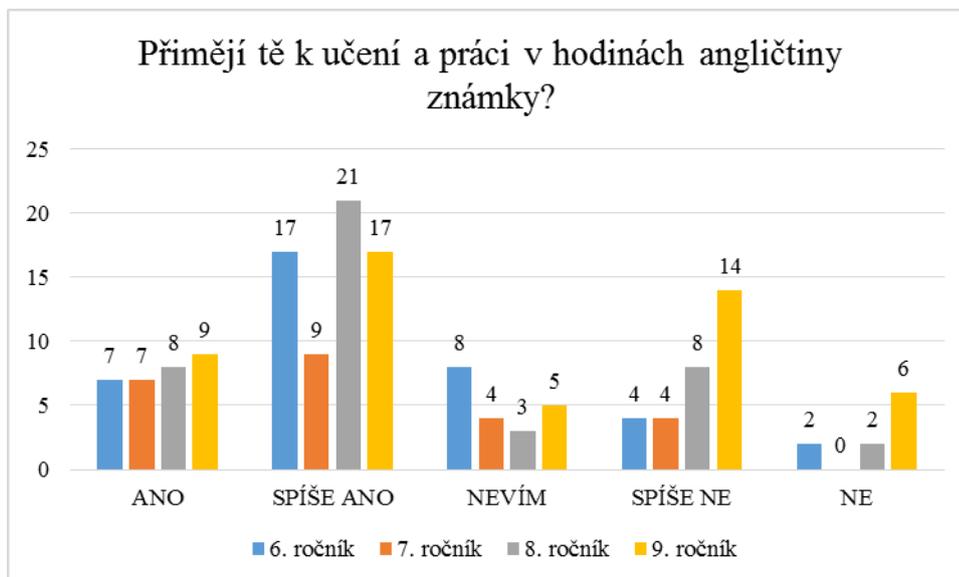
Graf č. 8

Co se týče motivace, velký počet respondentů odpověděl, že učitel je dokáže motivovat svým jednáním a stylem vyučování. Převaha žáků šestého a osmého ročníku označila buď možnost „ANO“, nebo „SPÍŠE ANO“ (šestý ročník: 31,6 % a 44,7 %; osmý ročník: 33,3 % a 38,1 %). Naopak žáci devátých tříd velmi často vybírali variantu „SPÍŠE NE“ (celých 29,4), čímž výrazně vybočili z řady respondentů. Tento krok by se dal vzhledem k jejich pozici pochopit – v druhém pololetí školního roku je jejich motivace obvykle pokládána za velmi obtížný krok.

U osmého bodu se objevil pouze jeden komentář: „Učení mě docela zajímá i samo o sobě.“

7.3.2.9 Otázka č. 9

Devátá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Přimějí tě k učení a práci v hodinách angličtiny známky?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



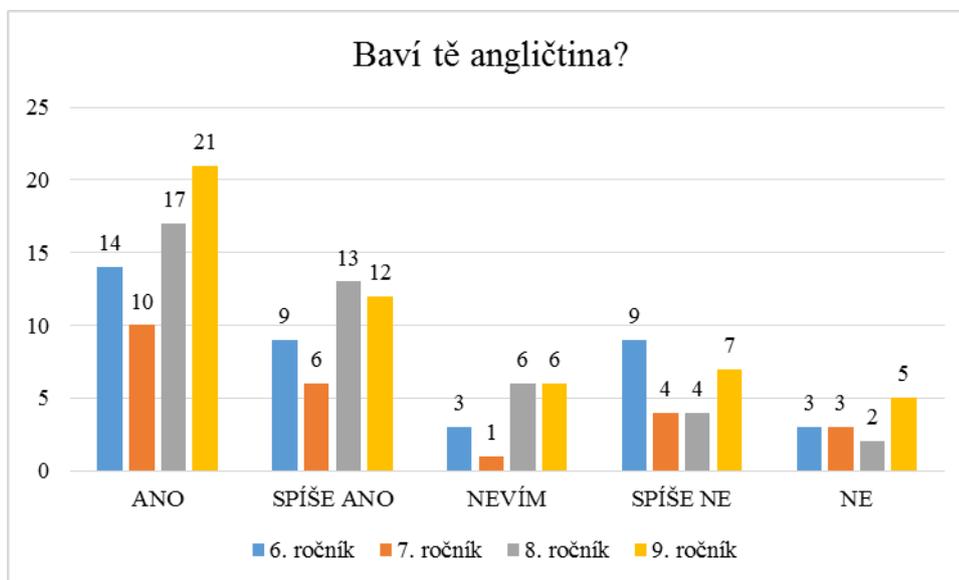
Graf č. 9

Větší část respondentů při výuce minimálně částečně ovlivňují a motivují známky. S výjimkou devátých tříd označilo více než 60 % dotazovaných z každého ročníku buď možnost „ANO“, nebo „SPÍŠE ANO“. Nejstarší žáci ve 27,5 % případů odpověděli „SPÍŠE NE“ a v 11,8 případů „NE“. Stejně jako u otázky č. 8 můžeme hovořit o tom, že vzhledem k situaci je to pochopitelné.

Mezi komentáři se objevily následující prohlášení (a jim podobné): „*Nechci propadnout.*“; „*Pracuji kvůli tomu, abych se naučila jazyk, a kvůli známkám.*“ V prvním případě se jedná až o negativní případ motivace, ačkoliv stále o motivaci jde.

7.3.2.10 Otázka č. 10

Desátá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Baví tě angličtina?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



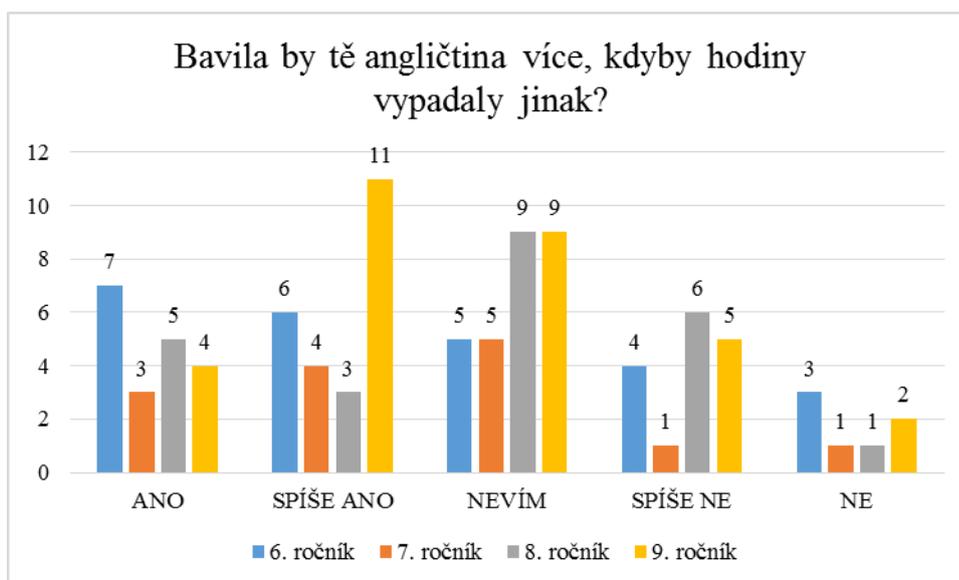
Graf č. 10

Rozložení odpovědí na danou otázku je poměrně nečekané. Počet respondentů zaznamenaných u varianty s názvem „ANO“ dosahuje vysokých čísel (šestý ročník: 36,8 %; sedmý ročník: 41,7 %; osmý ročník: 40,5 %; devátý ročník: 41,2 %), díky čemuž můžeme usuzovat, že dotazované buď angličtina jednoduše baví, nebo že motivace funguje. Výsledky týkající se žáků devátých tříd jsou krajně překvapivé.

Několik respondentů (spíše starších) uvedlo, že je pro ně angličtina nejméně oblíbeným předmětem: „*Nejhorší předmět – alespoň pro mě.*“ Další komentující žáci byli méně rozhodní: „*Angličtina mě baví pouze někdy.*“; „*Angličtina mě baví, pokud pracujeme ve skupinách.*“; „*Angličtina mě baví, pokud při ní pracujeme na počítačích.*“

7.3.2.11 Otázka č. 11

Jedenáctá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Bavila by tě angličtina více, kdyby hodiny vypadaly jinak?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



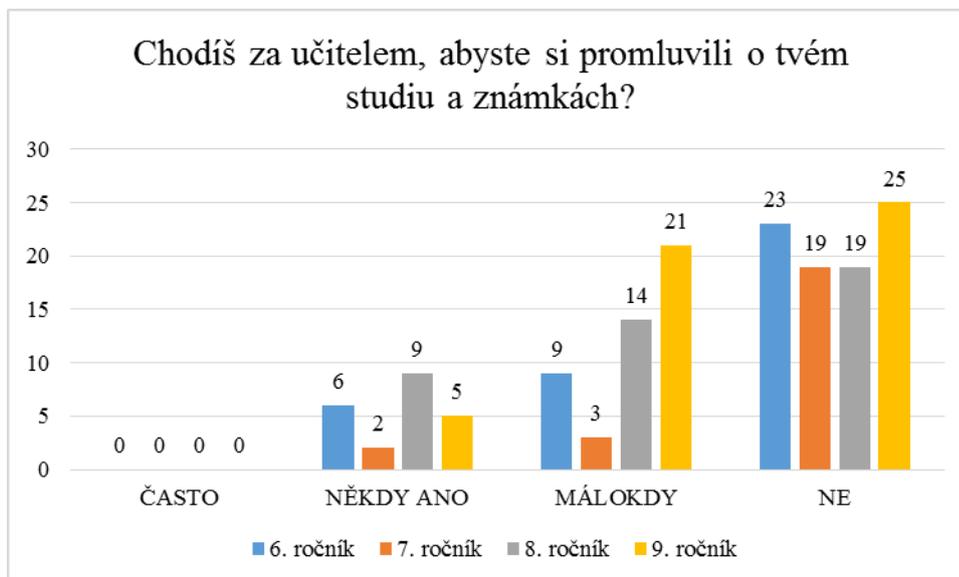
Graf č. 11

Vzhledem k tomu, že určitá část respondentů odpověděla na předchozí otázku jinak než „ANO“, stává se tato část výzkumu důležitou na poli motivace. Vyjma možnosti „NE“ obsahují všechny nabízené varianty relativně vysoký počet „hlasů“ – statistiky jsou pak celkem vyrovnané. Překvapivý se může zdát počet kladných odpovědí ze strany žáků devátých tříd – celých 21,6 % z nich tvrdí, že angličtina by je nejspíše bavila víc, kdyby hodiny vypadaly jinak. Na rozdíl od většiny dalších otázek se v tomto případě dotazovaní často podepisují pod možnost „NEVÍM“ (celých 18,1 % z celkového počtu 155 respondentů).

U bodu č. 11 se objevily pouze dva komentáře (od žáků osmé a deváté třídy) týkající se zábavnosti hodin: „Hodiny by mě bavily více, kdybychom chodili na počítače a pracovali s iPady.“; „Hodiny by se měly dělat zábavnější, poté bych k tomu měl jiný přístup.“ Někteří respondenti zjevně očekávají od angličtiny více her a zábavy, než tomu bylo doposud.

7.3.2.12 Otázka č. 12

Dvanáctá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „*Chodíš za učitelem, abyste si promluvili o tvém studiu a známkách?*“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



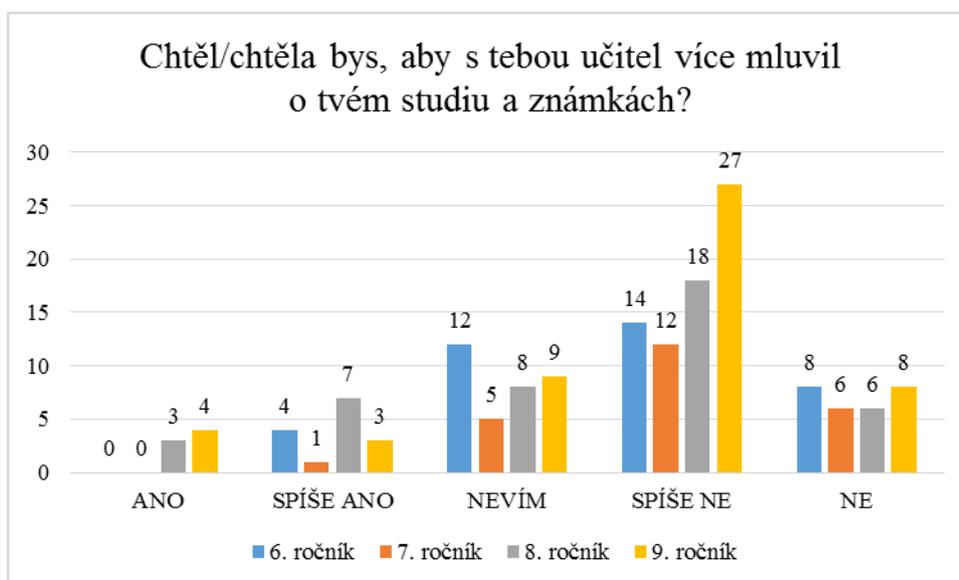
Graf č. 12

Dle výzkumu dotazovaní obvykle nevyhledávají pomoci učitele jako konzultanta. Většina z nich označila možnost „NE“ (55,5 % z celkového počtu 155). Pouze několik respondentů vybralo variantu „NĚKDY ANO“, nejméně pak v sedmém (8,3 %) a devátém (9,8 %) ročníku. V druhém případě můžeme nezájem vcelku pochopit – opět vzhledem k situaci, v níž se nachází nejstarší žáci.

Stejně jako v předchozím případě, i u této otázky se objevily pouze dva komentáře: „*Chodím za učitelem, když se chci nechat vyzkoušet / dopsat test.*“ (dá se předpokládat, že právě tento případ je obecně nejčastějším důvodem pro návštěvu učitele); „*Učitelka nám vše potřebné říká o hodině, takže za ní nemusím chodit.*“ Ve své podstatě jsme se ze statistik (a popř. komentářů) u dvanáctého bodu dozvěděli, že dotazovaní víceméně nemají potřebu docházet na konzultace.

7.3.2.13 Otázka č. 13

Třináctá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Chtěl/chtěla bys, aby s tebou učitel více mluvil o tvém studiu a známkách?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



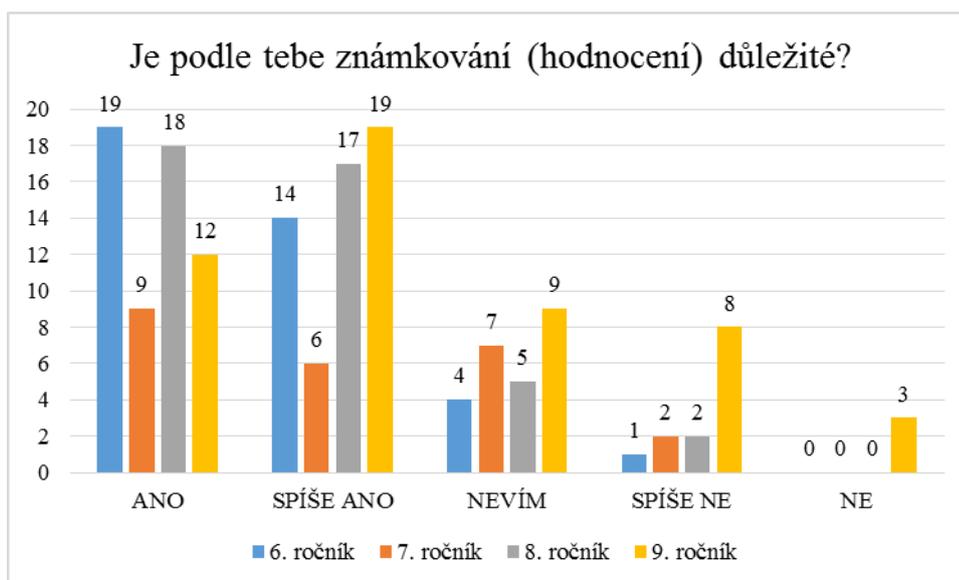
Graf č. 13

Odpovědi zaznamenané u třinácté otázky ukazují, že ačkoliv dotazovaní obvykle nechodí na konzultace, nelze za to v podstatě vinit učitele. Většina označila možnost „SPÍŠE NE“ (šestý ročník: 36,8 %; sedmý ročník: 50 %; osmý ročník: 42,9 %; devátý ročník: 52,9 %). Přesto se objevilo sedm starších žáků, kteří zvolili variantu „ANO“, což signalizuje, že někteří respondenti by měli zájem docházet na konzultace, ovšem buď nemají možnost, nebo se bojí/stydí.

Respondenti třináctý bod nekomentovali.

7.3.2.14 Otázka č. 14

Čtrnáctá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Je podle tebe známkování (hodnocení) důležité?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



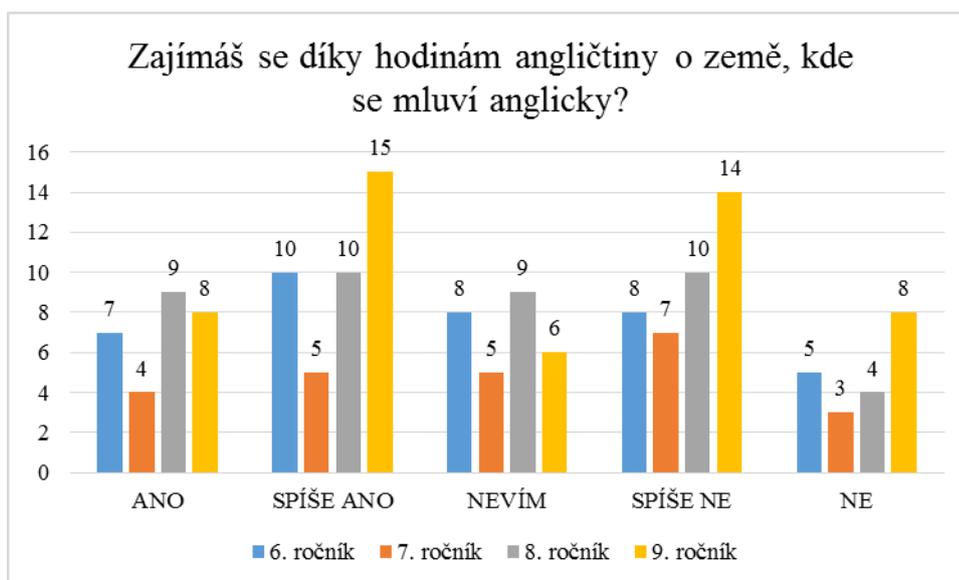
Graf č. 14

Vzhledem k tomu, že dotazovaní se často mohou bát známek, mohli bychom říct, že výsledek čtrnácté části výzkumu je překvapivý. Převážná většina respondentů (71,6 %) alespoň částečně souhlasí s tím, že známkování je důležité – žáci šestých tříd pak v 50 % případů označili možnost „ANO“ a v 36,8 % případů variantu „SPÍŠE ANO“ – ze všech ročníků nejvíce, s osmými třídami v těsném závěsu. Největší počet nesouhlasných reakcí přinesli respondenti z devátého ročníku (15,7 % zvolilo možnost „SPÍŠE NE“ a 5,9 % variantu „NE“).

Pro několik dotazovaných je známkování významné, jelikož dle nich poukazuje na to, jak dané látce rozumí: „*Díky známkování vím, jak to umím.*“; „*Známky dokazují, jak jsme se to naučili – a to je hlavní.*“ Další žáci však považují známky za méně důležité, ačkoliv si myslí, že ovládat látku je nutné: „*Je důležité to, co umíme, ale známkování se mi úplně nelíbí.*“; „*Důležité je hlavně to, kolik toho umíš a kvalita znalostí.*“ Nejzajímavější odpovědí se zdá být následující: „*Známky jsou důležité, ale je ještě důležitější, abych měla dobrý pocit ze svých znalostí – ne pouze z čísel.*“ Převaha kladných odpovědí autora velmi překvapila (stejně jako některé komentáře).

7.3.2.15 Otázka č. 15

Patnáctá část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Zajímáš se díky hodinám angličtiny o země, kde se mluví anglicky?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



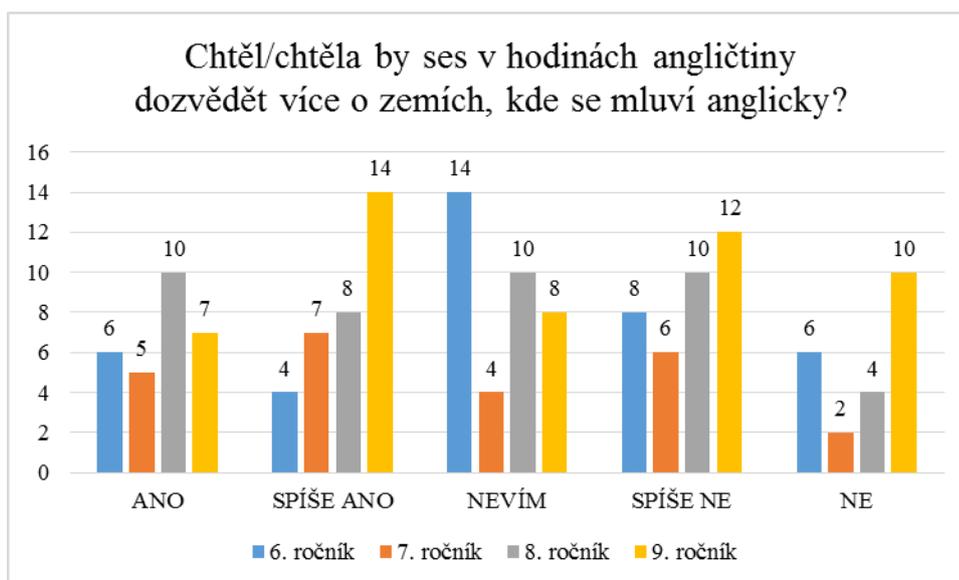
Graf č. 15

Tato otázka je jednou z mála, u níž se odpovědi výrazně různí. Šestý, sedmý a osmý ročník téměř rovnoměrně rozdělily své názory, a u možností „ANO“, „SPÍŠE ANO“, „NEVÍM“ a „SPÍŠE NE“ se tak objevuje vyšší počet odpovědí pocházejících od daných tříd. Devátý ročník lehce vybočuje z řady vzhledem k tomu, že jeho nadpoloviční většina označila buď variantu „SPÍŠE ANO“ (29,4 %), nebo „SPÍŠE NE“ (27,5 %). Žáků, kteří se o anglicky mluvící země nezajímají, je minimum (nejvíce v devátých třídách – 15,7 %).

Patnáctý bod obsahoval dva komentáře doplňující výběr kladné odpovědi: „O cizí země se zajímám i kvůli budoucí práci.“; „O anglicky mluvící země se zajímám nejenom díky učiteli.“

7.3.2.16 Otázka č. 16

Poslední část dotazníku vyžadovala od respondentů reakci na následující otázku: „Chtěl/chtěla by ses v hodinách angličtiny dozvědět více o zemích, kde se mluví anglicky?“ Četnost jednotlivých odpovědí lze nalézt v autorově grafu níže.



Graf č. 16

Podobně jako v předchozím případě, i zde se můžeme setkat s velkým počtem odpovědí zaznamenaných u více než dvou variant (tentokrát dokonce u všech pěti). Nejzajímavější je zřejmě to, jaký počet dotazovaných ze šestého ročníku označil možnost „NEVÍM“ – celých 36,8 %. To může být dáno tím, že ještě nemuseli dostat tolik možností setkat se v hodinách s kulturou a reáliemi anglicky mluvících zemí. Několik stejně starých respondentů je ovšem přesvědčeno, že by je dané téma nezajímalo (15,8 %) – podobně jako v případě žáků devátého ročníku (19,6 %).

I v tomto případě se žáci k otázce vyjádřili pouze ve dvou komentářích: „O anglicky mluvících zemích už se bavíme.“; „O anglicky mluvících zemích už toho vím hodně.“

Statistiky a komentáře u posledních dvou otázek svědčí o tom, že žáci dostávají možnost dozvědět se informace o anglicky mluvících zemích - zdá se tedy, že učitel anglického jazyka opravdu může vykonávat i roli „mostu“ mezi kulturami.

7.3.3 Souhrn dotazníkového výzkumu

V první části výzkumu jsme zjistili, že respondenti ve velkém množství případů vnímají učitele anglického jazyka jako mentora a facilitátora (svým přístupem jim umožňuje samostatnou práci a pomáhá jim). Našel se ovšem relativně vysoký počet žáků, který by uvítal úplné mentorství a větší pomoc během hodin.

Co se týče pedagoga jako instruktora, značná část dotazovaných by byla ráda za komplexnější instruktáž před vypracováním cvičení. Role učitele angličtiny jako instruktora by se tedy stále dala považovat za silnou.

Navzdory předpokladům většina respondentů považuje vyučujícího za hlavní zdroj informací – jsou ovšem otevření i dalším cestám.

Role experta/odborníka se zdá být relativní – velký počet žáků považuje odbornost za důležitou, ale zároveň říká, že ta nemusí být stoprocentní.

Dále se ukázalo, že pedagog stále disponuje schopností motivovat – jedním ze způsobů se zdá být i známkování. Motivace víceméně probíhá až na takové úrovni, že žáky jazyk baví.

Respondenti nepovažují roli učitele jako konzultanta za příliš významnou – na rozdíl od úlohy hodnotitele.

Vyučující anglického jazyka se také zdá být „spojkou“ mezi kulturami.

7.4 Získaná data – rozhovory

Řízené rozhovory týkající se rolí učitele ve výuce anglického jazyka byly provedeny se čtyřmi vyučujícími ze základní školy. Každému z nich bylo položeno patnáct otázek. Některé z nich se dotýkají stejných témat jako otázky položené žákům. Díky tomu nám bude umožněno porovnat náhled na role ze dvou stran:

1) *Musíte v hodině cizího jazyka častěji žáky kompletně zásobovat informacemi o nově probíraném tématu, gramatice atd., nebo je obvykle stačí navést a nechat přemýšlet samostatně?*

- První otázka se vztahuje k úloze učitele jako mentora a facilitátora. Pedagog by se měl v rozhovoru vyjádřit k tomu, do jaké míry je třeba žáky v hodinách vést při probírání nové látky.

2) *Jsou žáci častěji v pozici, kdy je jim pouze napovídáno a oni jsou schopni úkol vyřešit pouze s menší pomocí od pedagoga, nebo se setkáváte s úplným vedením?*

- Podobně jako u první otázky, i zde se setkáváme s úlohou učitele jako mentora a facilitátora – tentokrát ovšem v případě plnění úkolů / práce se zadanými cvičeními.

3) *Mají žáci spíše snahu pracovat samostatně, nebo očekávají pomoc a přesné vysvětlení situace?*

- Třetí otázka řeší, zda žáci mají z pohledu učitele snahu pracovat samostatně a vystačí si s vyučujícím jako facilitátorem, nebo vyžadují vedení a úplné mentorství.

4) *Změnila se situace oproti předchozím rokům? Je možné žáky vést při vyučování méně než v minulosti?*

- Autoři uvedení v teoretické části práce se víceméně shodují na tom, že žáky je třeba vést méně než v minulosti. Otázkou je, zda to stejně funguje i v praxi.

5) *Jak moc je třeba soustředit se na instrukce k zadanému cvičení? Jsou žáci častěji schopni pochopit zadání pouze z toho, co je napsáno u cvičení, nebo potřebují další (detailní) rady?*

- Další klíčovou úlohou pedagoga je role instruktora – snažíme se zjistit, zda ji učitelé vidí stejně/podobně jako žáci.

- 6) *Proběhly v oblasti instrukcí během posledních let nějaké změny?*
- Pokoušíme se zjistit, zda jsou žáci schopni pracovat s psanými instrukcemi lépe/jinak než v minulosti.
- 7) *Je učitel stále hlavním zdrojem informací, nebo jej nahrazují média, tedy zejména internet, a on sám spíše jen informace nabízí a ukazuje, kde a jak hledat?*
- Stejně jako v případě dotazníkového výzkumu i zde se setkáváme se snahou potvrdit/vyvrátit hypotézu, že učitel dnes již není hlavním zdrojem informací a žáky k nim pouze navádí.
- 8) *Stává se plánování a organizování vyučovacích hodin náročnější než v minulosti? Které ročníky (popř. skupiny) vyžadují nejvíce přípravy?*
- S pedagogickou činností souvisí i role organizátora a tvůrce plánu vyučovacích hodin. Tato role má ve výuce stále místo, je ovšem otázkou, zda se nějak proměňuje, popř. zda různé ročníky vyžadují odlišnou přípravu.
- 9) *Přijde Vám, že v současnosti, kdy je vyučování zaměřeno na žáka, již učitel sám o sobě tolik neřeší management třídy a přesouvá volbu více na žáky?*
- V teoretické části práce bylo řečeno, že v současném zaměření výuky nemá manažerská role tak významnou úlohu – přebírají ji žáci. Otázkou je, zda toto tvrzení platí, popř. zda je vyučování opravdu možné zaměřit zejména na žáky.
- 10) *Jaký význam přikládáte odbornosti učitele? Měl by být vyučující cizího jazyka expertem v této oblasti? Myslíte, že žáci se soustředí na to, zda pedagog ví vše?*
- Stejně jako žáci i samotní učitelé by měli mít názor na roli experta/odborníka. Chceme se dozvědět, zda považují odbornost za klíčovou vlastnost dobrého učitele.
- 11) *Je v současnosti náročnější motivovat studenty? Jaké způsoby se nyní osvědčují a jaké ztrácejí na váze?*
- Jak již bylo řečeno v předchozích částech práce, motivace se zdá být vzhledem k okolnostem (technický pokrok, změny ve společnosti atd.) obtížnější. Její místo mezi rolemi učitele je stále.

12) *Stává se učitel cizího jazyka často hercem? Je třeba v každé třídě/skupině „hrát“ jiným způsobem v závislosti na jejich věku a přístupu?*

- Mezi dalšími úlohami ovlivňujícími pedagogickou činnost se v tomto textu objevilo i herectví. Dle teorie musí pedagog přizpůsobovat své učební styly a jednání situaci – jeho hodiny a přístup se mohou různit.

13) *Jak často konzultujete se žáky jejich studijní rozvoj, úspěchy a pochopení látky?*

- Úloha konzultanta by také měla patřit mezi stálé učitelské role. Dle dotazníkového výzkumu ovšem nevypadá jako příliš výrazná. Bude zajímavé sledovat, jak na ni pohlíží učitelé, když žáci ji víceméně přehlíží.

14) *Jaký význam přikládáte hodnocení a jak často žáky hodnotíte známkami?*

- K výuce bezesporu patří i samotné hodnocení. Někým je odmítáno, nelze ovšem popřít, že funkci zpětné vazby naplňuje a bylo by jen velmi těžké jej nahradit. Jiné druhy zpětné vazby nemusí být dostatečně efektivní.

15) *Zdá se Vám, že učitel cizího jazyka nejenom vyučuje daný předmět, ale zároveň žákům přibližuje cizí zemi a její kulturu, čímž u nich vzbuzuje zájem o tyto věci?*

- Někteří dotazovaní žáci v předchozím výzkumu v podstatě označili učitele cizího jazyka jako most mezi kulturami... Vidí se tak i samotní pedagogové?

7.4.1 Rozhovory

Tři rozhovory byly vedeny s vyučujícími angličtiny, jeden (pro případné srovnání) s učitelkou němčiny. V diplomové práci budou označeni písmeny A, B, C (učitelé AJ) a D (učitelka NJ). Zmínění angličtináři vyučují jazyk na prvním i druhém stupni.

7.4.1.1 Otázka č. 1

Otázka: „Musíte v hodině cizího jazyka častěji žáky kompletně zásobovat informacemi o nově probíraném tématu, gramatice atd., nebo je obvykle stačí navést a nechat přemýšlet samostatně?“

A: *„Obvykle se pokouším žáky pouze navádět. Například se jich na úvod zeptám, zda danou věc někde viděli a jestli jim to něco nepřipomíná. Poté jim dám prostor k přemýšlení. Ne vždy to ovšem vyjde – dost záleží na studijní skupině. Většinou se však alespoň jeden člověk, který si s tématem poradí, najde.“*

B: *„Většinou mi stačí uvést nějaký příklad, navést žáky a nechat je přemýšlet. Obvykle se setkám s pár dětmi, které už nově probíranou látku někde viděly.“*

C: *„Dost záleží na situaci, lidech a obtížnosti učiva. Někdy žáky pouze navádím, ale v některých případech potřebují více mé pomoci.“*

D: *„V případě gramatiky žáky kompletně zásobuji informacemi. Co se týče slovní zásoby, snažím se žáky navést, aby význam slov odhadli sami. Ve druhém případě pak často využívám různých interaktivních pomůcek, rozhovorů apod. Zároveň se snažím, aby nad tématem přemýšleli i doma.“*

Učitelé evidentně mají snahu za určitých podmínek nechávat děti při probírání nového tématu přemýšlet nad pravidly, což, jak se zdá, může fungovat. Nelze tvrdit, že by všichni žáci byli schopni okamžitě odhalit, jak funguje nově představená gramatická struktura, ovšem zároveň nejsou ani zcela pasivní.

7.4.1.2 Otázka č. 2

Otázka: „Jsou žáci častěji v pozici, kdy je jim pouze napovídáno a oni jsou schopni úkol vyřešit pouze s menší pomocí od pedagoga, nebo se setkáváte s úplným vedením?“

A: *„Pokud moji žáci mají příklad a zadání, jsou schopni pracovat v rámci možností samostatně.“*

B: *„To je různé, ale pokud mají do práce vkládat vlastní invenci, dost často nevědí, jak postupovat.“*

C: *„Někteří žáci pracují bez problémů, takže není třeba za nimi během samostatné práce chodit. Dalším je potřeba se věnovat. V případě nevyrovnané skupiny dětí to není úplně jednoduché.“*

D: *„Častěji žáky během práce vedu.“*

Plnění samotných úkolů během hodiny se již dle výše uvedených odpovědí nezdá být tak jednoduché bez výraznější pomoci vyučujícího – pravděpodobně proto, že v tomto případě se již musí zapojit úplně všichni žáci. Během probírání nové látky jde spíše o naplnění očekávání směřovaných ke konkrétním jedincům, zde o práci všech dětí.

7.4.1.3 Otázka č. 3

Otázka: *„Mají žáci spíše snahu pracovat samostatně, nebo očekávají pomoc a přesné vysvětlení situace?“*

A: *„Jak kdo.“*

B: *„Záleží na jednotlivcích. Ale obecně si žáci raději vše nechají nadiktovat – kdyby byli více motivováni, šlo by vše lépe.“*

C: *„Tady je to spíš individuální záležitost.“*

D: *„Řekla bych, že asi 25 % žáků se snaží o samostatnost.“*

Ačkoliv je žákům nabízena možnost pracovat samostatněji, ani zdaleka se nedá říct, že by o to všichni stáli. Vše se zřejmě bude odvíjet od schopností a snahy jednotlivců.

7.4.1.4 Otázka č. 4

Otázka: *„Změnila se situace oproti předchozím rokům? Je možné žáky vést při vyučování méně než v minulosti?“*

A: *„Situace je rozhodně horší. Navíc i domácí příprava je v současnosti minimálně – dříve mělo domácí úkol osm z deseti dětí, dnes je to prakticky naopak.“*

B: *„Situace je podstatně horší, žáky je potřeba více vést. I prvostupňoví vyučující tvrdí, že zhoršení oproti minulým rokům je znát už v první třídě. Děti nejsou ve velkém množství případů řádně vychované a zvyklé pracovat. Často místo toho, aby se snažili, pouze řeknou, že neví, co dělat.“*

C: *„Žáci spíše potřebují více vedení než dříve.“*

D: *„Děti chtějí pracovat čím dál méně, takže chtějí i více vést. Problém vidím i v přílišné velikosti jazykové skupiny – výuka pak není tak efektivní jako dřív.“*

Dle uvedených odpovědí je zájem žáků o samostatnou práci malý a oproti minulým rokům je situace výrazně horší. Vedení je tedy obtížnější než v minulosti.

7.4.1.5 Otázka č. 5

Otázka: *„Jak moc je třeba soustředit se na instrukce k zadanému cvičení? Jsou žáci častěji schopni pochopit zadání pouze z toho, co je napsáno u cvičení, nebo potřebují další (detailní) rady?“*

A: *„Žáci si zadání nepřečtou – potřebují podrobné vysvětlení.“*

B: *„Sice je učíme, aby si zadání sami přečetli, nedělají to. Kouknou jen na příklad a řídí se jím, takže ani pořádně nepřemýšlí o dalších větách a používají pořád stejné konstrukce, takže mají nakonec skoro všechno špatně. (např. vidí v první větě „He is.“ a použijí to i v dalších větách, ačkoliv by tam mělo být „You are.“).“*

C: *„Záleží jak u koho, ale obecně jsou ze samotného zadání zmatení a potřebují další vysvětlení.“*

D: *„Často potřebují obojí – někdy dokonce musím zadání několikrát opakovat, protože několik žáků pořádně neposlouchá.“*

Mladí žáci mají evidentně s instrukcemi problémy. Pouze psané návody obecně nestačí – buď jim nerozumí, nebo jsou líní je číst. Učitelova role instruktora je tak celkem jasná – musí se snažit vysvětlit zadání, pokud chce, aby skupina měla výsledky.

7.4.1.6 Otázka č. 6

Otázka: *„Proběhly v oblasti instrukcí během posledních let nějaké změny?“*

A: *„Bylo to tak vždy. Odjakživa jsem jim třeba musela opakovat, aby si přečetli zadání, že je tam vše potřebné.“*

B: *„Takhle to bylo vždy.“*

C: *„Nejspíše ne.“*

D: *„Žáci mají větší problémy – jsou čím dál více imunní i k mluvenému slovu.“*

Problém s pochopením a prací s instrukcemi je, zdá se, dlouhodobější. Jak již bylo v předchozím výzkumu naznačeno, žáci očekávají pomoc – ideálně co největší. Je možné, že situace se v budoucnu zhorší, pokud už k tomu nedošlo.

7.4.1.7 Otázka č. 7

Otázka: *„Je učitel stále hlavním zdrojem informací, nebo jej nahrazují média, tedy zejména internet, a on sám spíše jen informace nabízí a ukazuje, kde a jak hledat?“*

A: *„Učitel je stále hlavním zdrojem informací. Děti jsou líné a např. na internetu si najdou jen to, co chtějí (oblečení, kapely, ...).“*

B: *„Učitel je zdrojem informací více než v minulosti. Žáci nic nechtějí hledat, potřebují informace od učitele.“*

C: *„Učitel je hlavním zdrojem, ale žáci nyní mají více možností než dříve.“*

D: *„Více žáky navádím a oni si hledají informace jinde. Snažím se, aby nahlíželi i do jiných materiálů mimo učebnice.“*

Stejně jako v dotazníkové části výzkumu, i v rozhovorech se překvapivě setkáváme s převahou tvrzení o tom, že učitel zůstává hlavním zdrojem informací, či dokonce získává větší úlohu v této oblasti.

7.4.1.8 Otázka č. 8

Otázka: *„Stává se plánování a organizování vyučovacích hodin náročnější než v minulosti? Které ročníky (popř. skupiny) vyžadují nejvíce přípravy?“*

A: *„Spíše bych řekla, že přípravy a plánování se vyvíjí. Na začátku kariéry jsem nestíhala, teď je to méně náročné. Méně přípravy vyžadují starší žáci – na druhý stupeň bych výjimečně byla schopná jít i bez přípravy, u prvního stupně to nelze – člověk musí počítat se spoustou aktivit.“*

B: *„Přípravy pro mě nejsou těžší než v minulosti. První stupeň je celkově náročnější na přípravu, musí se střídat aktivity atd., žáci druhého stupně déle*

udrží pozornost a zvládnou mnohem více učiva. Přípravy mám přibližně stejně rozsáhlé – co se týče času, zaberou mi přibližně stejně.“

C: *„Přípravy jsou přibližně stejně náročné jako v minulosti. Záleží spíše na věku – mladší žáci vyžadují více přípravy.“*

D: *„Lehce náročnější mi přípravy přijdou. Vždy ale záleží hlavně na složení třídy a věku. Někdo chce více her a pohybu, jiný zase zůstává na místě.“*

Obecně se dá říct, že přípravy zůstávají v průběhu let podobné. Nejvýznamnějším faktorem při děláni příprav se zdá být věk – mladší žáci vyžadují více aktivit a jejich rozmanitost.

7.4.1.9 Otázka č. 9

Otázka: *„Přijde Vám, že v současnosti, kdy je vyučování zaměřeno na žáka, již učitel sám o sobě tolik neřeší management třídy a přesouvá volbu více na žáky?“*

A: *„Podle mě učitel řeší management více než dříve – děti jsou rády za větší vedení a pomoc. To platí i o dalších věcech, jako výchově a morálce – chtějí, aby je učitel poslouchal a pracoval s nimi.“*

B: *„Učitel management nadále řeší. Školství se snaží děti zbytečně nacpat do samostatnosti, ačkoliv po tom samy netouží a potřebovaly by vedení jako v minulosti.“*

C: *„Záleží na situaci – když vidím, že je třeba žáky rozřadit (např. kvůli vědomostní vyrovnanosti ve skupinách nebo špatným vztahům s určitými dětmi), udělám to. Ve výsledku se to stává celkem často.“*

D: *„Volbu, s kým budou děti pracovat, nechávám spíše na nich – případně zasáhnu.“*

Dle odpovědí na devátou otázku lze soudit, že management třídy je stále důležitou věcí. Ačkoliv děti mají možnost volby, zásahy ze strany učitele jsou v některých případech zřejmě nezbytné. Tvrzení, že se školství snaží děti zbytečně nutit do samostatnosti je velmi zajímavé a rozhodně stojí za zamyšlení.

7.4.1.10 Otázka č. 10

Otázka: „Jaký význam přikládáte odbornosti učitele? Měl by být vyučující cizího jazyka expertem v této oblasti? Myslíte, že žáci se soustředí na to, zda pedagog ví vše?“

A: *„Učitel určitě musí znát svůj obor a v zásadních věcech by měl být znalý. Chyby se určitě objeví, ale nemělo by jich být moc. Nejčastějším problémem budou slovíčka – nejlepší je nechat žáky hledat ve slovníku. Co se týče nepříjemných dotazů, občas se během hodiny ze zájmu ptají i na slovíčka, která nesouvisí s momentálně probíranou látkou a neobjevují se v žádném textu. Že by se mě ale snažili zkoušet, se říct nedá.“*

B: *„Učitel musí znát svůj obor. Můžete říct, že nevíte, ale nesmí to být často. Žáci se nějak nesoustředí na to, zda vše umím, ale občas kladou více otázek souvisejících s překladem. Běžně je nechávám používat slovník, takže není problém jít v případě potřeby tímto směrem. Sami navíc tak nějak počítají, že učitel není slovníkem.“*

C: *„Se znalostí gramatiky by učitel podle mě neměl mít problémy, pokud chce učit. Co se týče slovní zásoby, jen těžko lze znát všechno – myslím, že žáci nemají problém, když učitel výjimečně neví (vidí i jeho lidskou stránku, každý chybuje). Zákeřní nebývají.“*

D: *„Učitel by měl podle mě být spíše pedagogem než odborníkem. Určitě je vhodné svůj předmět ovládat, ale ještě důležitější je vědět, jak předat vědomosti. Žáci si nicméně odbornosti všímají. Pokud jednou, dvakrát nebudete vědět, nic se neděje, ale při opakovaném a častém chybování si začnou uvědomovat problém a výraznější chyby si zapamatují.“*

Tázání se víceméně podle předpokladů shodli na tom, že odbornost je důležitá a učitel by neměl chybovat často. Lehce překvapivý může být náhled na vztah žáků k odbornosti – dle dotazovaných si sice této kvality všímají, avšak za normálních podmínek se nesnaží pedagogovu činnost úmyslně komplikovat.

7.4.1.11 Otázka č. 11

Otázka: „Je v současnosti náročnější motivovat studenty? Jaké způsoby se nyní osvědčují a jaké ztrácejí na váze?“

A: „Vzhledem k tomu, kam směřuje školství, je to určitě náročnější. Děti jsou přehlacené „kreativními“ přístupy, motivace je těžší. Přitom by samy chtěly klidnější hodiny a frontální výuka jim nevadí, rády naslouchají. S nadšením občas udělají projekt – přeloží pár věcí, nalepí obrázky/fotky a odprezentují potřebné – nic se ovšem nemá přehánět a motivování k takovým věcem jsou jen proto, že na nich dělají pouze výjimečně. Za největší motivaci považují známky.“

B: „Způsoby motivace jsou stejné jako dříve (je těžké přijít s něčím novým), ale výsledek je odlišný – v negativním slova smyslu. Škola chce, abychom děti motivovali tak, že jim poskytneme něco navíc, než mají doma. Bohužel není co – dříve jako zpestření výuky fungovala návštěva počítačů. Dnes už je ani toto, protože na nich sedí celou dobu doma. Bylo by lepší redukovat jejich vliv. Jediné, co pořád stejně motivuje žáky, jsou známky – dá se říct, že potřebujeme „bič“.“

C: „Je těžké motivovat žáky, kteří nechtějí. Najde se pár jedinců, kteří chtějí pracovat – ty není třeba nějak výrazněji motivovat, ovšem na druhé straně je velký počet dětí, které pracovat nechtějí. A my nemáme moc způsobů, jak s tím něco udělat. Téměř na všechny platí alespoň známky.“

D: „Ano, výrazně náročnější. Osobně bych zrušila známkování – sice žáky motivuje, ale spíše kvůli společnosti a rodině, ne kvůli samotnému zájmu o učení. Osvědčil se mi pohyb při hodině, různé scénky a posouvání jazyka do roviny života. Záleží také na volbě témat. Naopak opisování věcí např. z tabule a učebnice, dělání cvičení a důraz na gramatiku podle mě postupně ztrácí význam.“

Dotázaní pedagogové se shodují na tom, že motivace je v současnosti velmi náročná. Zajímavý je však rozpor v přístupu ke známám. Všichni čtyři učitelé tvrdí, že mají motivující úlohu, nicméně vyučující němčiny se k nim staví negativně, jelikož tato funkce dle ní nemá charakter pozitivní motivace. Dané tvrzení lze jen těžko vyvrátit...

7.4.1.12 Otázka č. 12

Otázka: „Stává se učitel cizího jazyka často hercem? Je třeba v každé třídě/skupině „hrát“ jiným způsobem v závislosti na jejich věku a přístupu?“

A: *„Moc nehraji, ale případně se přizpůsobuji podle ročníků – např. u devátých tříd využívám ironie. Nejvíce je potřeba hrát, pokud člověk nemá dobrou náladu. Na učiteli se nějakým způsobem nálada promítá, ale vždy to musí být v mezích normy. Nelze si na žácích vylévat zlost, ať už je situace jakákoliv – v tu chvíli je třeba hrát úplně.“*

B: *„Hraji v podstatě pořád. Hodiny nevypadají tak, jak se cítím, musím se přizpůsobit – např. pokud jsou žáci otráveni nebo unavení. V podstatě se jim i podřizuji – nebudu s nimi jednat určitým způsobem, pokud vidím, že na to nemají náladu. Nikdy však nesmí mou vlastní hru prokouknout, musí být nenápadná. Další věcí je nebýt falešný – snaha dotlačit děti někam je dobrá, ale má určitá pravidla, vše se vám může vrátit. Výjimečně je dobré zahrát si i „hru“, na kterou přistoupí obě strany a vidí do jejího fungování.“*

C: *„Hraji běžně. Vše se pak odvíjí od situace, skupiny a případně i věku dětí. Někdy přijdu do hodiny a jen tak překvapím žáky jiným přístupem, než na jaký jsou zvyklí – ne v negativním slova smyslu. Někdy to prostě jen vyplyne z momentálního naladění apod.“*

D: *„Určitě. Hraji a přeháním velmi často.“*

Všichni dotazovaní autorovi sdělili, že ve svých hodinách využívají pozice herce. S výjimkou jednoho pedagoga aplikují s ní spojené taktiky ve vyučování velmi často. K učitelskému povolání zjevně herectví patří.

7.4.1.13 Otázka č. 13

Otázka: „Jak často konzultujete se žáky jejich studijní rozvoj, úspěchy a pochopení látky?“

A: *„Průběžně pořád, v rámci možností, ale nepřeháním to. Nejčastěji konzultuji s žáky hromadně. Mezi to patří i dotazy v hodinách na to, zda novou látku chápou apod. Někdy je nicméně obtížné děti přesvědčit, aby přiznaly problém. Nejlepší mi přijde promluvit si s žákem o problému jen tak mezi řečí“*

– necítí pak takový tlak jako při pozvání do kabinetu. Obecně se nějak neřídím doporučenými metodami, spíše provádím konzultace intuitivně.“

B: „Nemám vyčleněné hodiny na konzultace, ale snažím se průběžně konzultovat. Klasické konzultace mohou být pro žáka i nepříjemné a navíc zaberou spoustu času.“

C: „Pokud vidím, že někdo potřebuje konzultaci, popř. si o ni řekne, poskytnu ji. Žáci za mnou mohou přijít, když potřebují – a vědí o tom. Není to ovšem často. Nejlepší mi přijdou menší konzultace během hodiny / těsně po hodině (třeba i ve skupině).“

D: „Každou hodinu hodnotíme naši práci a mluvíme o tom, co si žáci odnáší domů za poznatky. V pololetí dělám hodnocení do portfolia - vypracované listy s charakteristikou toho, co umím, co zvládám a v jakých situacích jsem si jistý svými vědomostmi...“

Dotazovaní považují danou roli za dobrou věc, nicméně nejčastěji využívají hromadnějších konzultací v hodině, které jim zároveň přijdou pro žáky příjemnější.

7.4.1.14 Otázka č. 14

Otázka: „Jaký význam přikládáte hodnocení a jak často žáky hodnotíte známkami?“

A: „Důležité. Hodnotím všechno a pořád. Obvykle píšeme jeden až dva známkové testy za týden.“

B: „Hodnocení je důležité. Známkuji velmi často - od malých známek až po velké. Známkuji i aktivitu v hodině a různé projekty. Testy píšeme několikrát do týdne - obzvlášť pokud jde o důležitou látku.“

C: „Hodnocení je důležité, ať už za účasti známek, nebo bez nich. Běžně známkuji testy tak jednou, dvakrát za týden.“

D: „Slovní hodnocení je pro mě velmi cenné. Známkami hodnotím v rámci požadavků od školy a rodičů - nejvyšší váhu má pro mě mluvení a tvorba svého vlastního projektu.“

Hodnocení považují za důležité všichni dotázaní. Vyučující německého jazyka nicméně nepovažuje samotné známkování za dobrý způsob evaluace – zde jde ovšem o osobní přístup, nikoliv o věc spojenou konkrétně s výukou cizího jazyka.

7.4.1.15 Otázka č. 15

Otázka: „Zdá se Vám, že učitel cizího jazyka nejenom vyučuje daný předmět, ale zároveň žákům přibližuje cizí zemi a její kulturu, čímž u nich vzbuzuje zájem o tyto věci?“

A: *„Ani ne. Dostane se jim toho klasického základu (informace o Velké Británii, Kanadě atd.), ale na rozsáhlejší informování o cizí zemi není moc prostředků. Žáci se nicméně občas zeptají, trochu je to zajímavá. Pár z nich by se rádo podívalo například do Anglie. Dobré by bylo mít po ruce rodilého mluvčího s pedagogickým vzděláním, který by dostal např. jednu nebo dvě hodiny navíc ještě k základním vyučovacím hodinám.“*

B: *„Základy probíráme, ovšem není na to moc času – byla by potřeba nadstandardní výuka. Nějakou motivaci k zájmu o cizí kulturu zřejmě učitel poskytuje, žáci kouknou na film, ale není tak výrazná.“*

C: *„Děti mají o cizí země zájem a určitě se najdou tací, kteří by se rádi dozvěděli více. Učitel spíše žáky navnadí, aby si další informace hledali sami. Některé lekce obsahují články o cizí zemi apod. Hodiny konverzace v deváté třídě také otevírají více možností.“*

D: *„Určitě a dělám to. Zvu do hodin i mluvčí a jezdím na poznávací zájezdy do sousedních zemí, na ambasádu atd.“*

Učitelé souhlasí, že jsou v určitém slova smyslu „mostem“ mezi kulturami. Názory na význam této role se však výrazně liší. Zmiňovaná možnost mít k dispozici nadstandardní hodiny a rodilého mluvčího zní rozhodně zajímavě. Je pravdou, že zájem o cizí kultury v poslední době obecně roste a výuka jazyka by mohla být příležitostí ke zvýšení informovanosti o daném tématu.

7.4.2 Souhrn rozhovorů

Dotazovaní pedagogové považují učitele cizího jazyka spíše za mentora a facilitátora. Uvádí ovšem, že žáci převážně vyhledávají vedení a svým způsobem jej i očekávají. Současná situace se jim zdá oproti předchozím rokům horší.

Co se týče role instruktora, učitelé tvrdí, že děti potřebují a očekávají podrobné a přesné instrukce. Zadání v učebnici mnohdy nestačí. I v tomto případě hovoří o zhoršení situace v průběhu let.

Stejně jako žáci, i sami pedagogové se považují za hlavní zdroj informací navzdory neustálému otevírání nových možností ve výuce a vzdělávání. Nevidí se tedy jako „pouhé“ průvodce vyučováním.

Rozmluva nad tématem plánování a organizování hodin přinesla téměř jednotné výsledky... Tato role se mění pouze minimálně a při dělení přípravy záleží zejména na věku žáků.

Otázka managementu obecně nepřinesla zcela jednotné výsledky. Jeho důležitost a potřebu manažerských schopností u vyučujícího však nikdo z dotazovaných ani zdaleka nepopřel.

Učitel by měl být dle všech čtyř pedagogů do určité míry odborníkem/expertem. Chybám se lze jen těžko vyhnout, nicméně žáci se na ně vyloženě nezaměřují, pokud je vše v mezích normy.

Všichni dotázaní se bezvýhradně shodli na tom, že motivace je v současnosti velmi náročná a těžko se hledají nástroje.

Z dalších rolí jmenovaných v teoretické části byly jako funkční potvrzeny role herce, konzultanta, hodnotitele i představitele cizí kultury. Úlohy konzultanta a představitele cizí kultury nicméně nebyly tak vyzdvihovány jako zbylé dvě.

Zajímavé je, že vyučující německého jazyka se v části názorů lišila od dalších učitelů. V případě známkování a odbornosti se jednalo spíše o osobní názor, další odlišnosti ovšem mohou mít spojitost se samotným jazykovým základem a jeho momentálním postavením ve světě. Cestování do zemí hovořících německy je rozhodně jednodušší než návštěva anglicky mluvících států. Nejvýraznější rozdíl se však zdá být ve způsobu vedení – z rozhovorů lze usuzovat, že v hodinách němčiny žáci potřebují více pomoci (nikoliv vyžadují více pomoci – požadavky se ukázaly být přibližně stejné v obou případech). To může být dáno faktem, že děti nemají dostatek možností setkat se s jazykem mimo školu (např. filmy, internet) a lépe poznat s ním spojené zákonitosti.

7.5 Porovnání a shrnutí výzkumů

7.5.1 Mentor a facilitátor

Respondenti z řad žáků šestých až devátých tříd se ve většině shodli, že učitel anglického jazyka je nechává více pracovat samostatně. Přibližně polovině z nich takový stav vyhovuje, další část by ovšem byla ráda za úplné vedení/mentorství. Role učitele jako facilitátora (tedy pedagoga, který děti pouze navádí a napovídá jim) se tedy nezdá být univerzálně funkční. Mentorství se naopak ukazuje jako více aplikovatelné.

Dotazovaní učitelé využívají role facilitátora, nicméně prohlašují, že žáci spíše vyžadují větší vedení. Dalo by se říct, že oba cíle výzkumu se v tomto ohledu shodly.

7.5.2 Instruktor

Dotazníky vyplněné žáky nám přinesly víceméně nerozhodné výsledky – necelá polovina vyžaduje komplexnější instrukce a přibližně stejný počet se spíše spokojí se základními instrukcemi.

Učitelé naopak tvrdí, že žáci převážně očekávají a vyžadují kompletní instruktáž před samotnou prací. Roli instruktora lze považovat za významnou.

7.5.3 Organizátor učení, tvůrce plánu hodin

K této roli se vyjadřovali pouze vyučující. Ti tvrdí, že daná úloha je víceméně neměnná a stejně důležitá jako v minulosti. Nejvíce plánování vyžadují hodiny s mladšími žáky (první stupeň základní školy).

7.5.4 Průvodce vyučováním a zdroj informací

Dotazovaní žáci i pedagogové označili vyučujícího angličtiny (popř. cizího jazyka) za hlavní zdroj informací. Internet a další prameny mají také určitý vliv na studium, ovšem první pozice dle nich nadále patří učiteli. Ten tak v současnosti není obecně považován pouze za průvodce vyučováním a rádce, jak některé písemné zdroje tvrdí, ale uchovává si svůj status z minulých let.

7.5.5 Expert/odborník

Dotazování žáci i učitelé se z většiny shodují na tom, že vyučující angličtiny by měl být ve svém oboru odborníkem. Výjimečné chybování nicméně považují za věc, která by neměla znamenat problém.

7.5.6 Manažer

Dotázaní učitelé převážně tvrdí, že stále musí vykonávat manažerskou funkci a řídit třídu při různých aktivitách s tím, že žáci vedení do jisté míry i očekávají.

7.5.7 Poskytovatel motivace

Dotazníkový výzkum přinesl možná překvapující informace o tom, že značnou část respondentů dokáže učitel motivovat svým přístupem. Vedle toho také uvedli, že i známky fungují jako motivátor. Velký počet dětí pak označil angličtinu za předmět, který je baví.

Sami vyučující však vidí situaci negativně – tvrdí, že žáky je čím dál složitější motivovat a známky se tak stávají téměř jediným způsobem, jak je povzbudit k práci.

7.5.8 Herec

Učitelé se shodli na tom, že role herce k povolání patří a některé situace hraní vyžadují.

7.5.9 Konzultant

Dotazovaní žáci si nepřijdou rolí konzultanta příliš afektovaní. Učitelé tuto úlohu nezanedbávají, nicméně preferují hromadnou konzultaci během vyučovacích hodin – možná i proto do ní děti tolik nevidí.

7.5.10 Hodnotitel

Většina respondentů dotazníkového výzkumu spíše překvapivě považuje známkování za důležité. Stejně tak i téměř všichni dotázaní učitelé – hodnocení jako takovému pak přiřkládají význam všichni.

7.5.11 Představitel kultury cizí země

Názory na tuto roli se velmi různily v obou výzkumech. Část žáků uvedla, že hodiny angličtiny je vedou k zájmu o cizí zemi a ráda by zjistila více informací. Zbytek respondentů se však o podobné věci buď nezajímá, nebo neví, jaký zaujmout k tomuto tématu postoj.

Dva z učitelů si myslí, že daná role není nikterak výrazná, další dva se však přiřkládání více či méně k variantě opačné.

Jde o nejspornější roli celého výzkumu.

7.6 Rozbor hypotéz

Před provedením výzkumu bylo sestaveno osm hypotéz (viz 7.1), které nyní budou na základě výsledků praktické části buď potvrzeny, nebo vyvráceny.

- 1) Učitel cizího jazyka má v současnosti za úkol podporovat žáky v samostatné práci více než v minulosti - ti jsou schopni ji vykonávat.
 - Ano, učitel žáky podporuje v samostatné práci více než v minulosti, ovšem jejich schopnost a vůle ji vykonávat není na dostatečně vysoké úrovni.
- 2) Správné podávání instrukcí žákům má ve spojení s bodem č. 1 velmi důležitou úlohu.
 - Ano, role instruktora je klíčová a náročnější, než by se mohlo na první pohled zdát.
- 3) Učitel již nadále není hlavním zdrojem informací – nahrazuje jej například internet.
 - Ne, dotazovaní učitelé i žáci se shodují na tom, že vyučující jazyka stále zůstává hlavním zdrojem informací. Internet atd. mají funkci spíše sekundární.

- 4) Hodiny cizího jazyka vyžadují velké množství plánování a organizování ze strany učitele.
 - Hodiny cizího jazyka vyžadují plánování a organizaci, ale jejich míra je závislá na věku žáků.
- 5) Management třídy prováděný vyučujícím nemá v současném zaměření výuky na žáka tak výraznou úlohu jako v minulosti.
 - Ne, role manažera je dle vyučujících stále důležitá.
- 6) Pedagog by měl být ve svém oboru odborníkem, nicméně definice této úlohy není pevně daná.
 - Ano, pedagog by měl být odborníkem, ale chyby se mohou v menším počtu objevit – potřebnou míru odbornosti lze dle výsledků výzkumu vidět různými způsoby.
- 7) Motivace žáků je stále komplikovanou záležitostí a v podstatě věčným tématem.
 - Ano, ačkoliv žáci spíše tvrdí, že jsou učitelem motivováni a angličtina je baví, pedagogové dané téma svorně uvádí jako velmi komplikovanou záležitost.
- 8) Učitelskou profesi provází další (v současnosti na první pohled méně výrazné) role, mezi něž patří např. herectví nebo konzultantství.
 - Ano, učitel anglického jazyka se stává hercem, konzultantem atd.

8 SHRNUTÍ ROLÍ

Učitel anglického jazyka dle výzkumu nejvíce vykonává následující role:

- facilitátor,
- instruktor,
- organizátor učení a tvůrce plánu hodin,
- zdroj informací,
- expert/odborník,
- manažer,
- poskytovatel motivace,
- herec,
- hodnotitel.

Učitel anglického jazyka by se na základě dat získaných od žáků mohl více zaměřit na následující role:

- mentor,
- představitel kultury cizí země.

Učitel anglického jazyka dále vykonává následující role:

- konzultant,
- vychovatel (její rozbor byl v souvislosti s tématem práce bezpředmětný),
- diagnostik (její rozbor byl v souvislosti s tématem práce bezpředmětný),
- kontrolor (její rozbor byl v souvislosti s tématem práce bezpředmětný).

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo odhalit, s jakými rolemi se v současné době setkává učitel ve výuce angličtiny jako cizího jazyka.

Teoretická část se zabývala rolemi obecně a jejich tříděním, rolemi všech učitelů a rolemi učitelů anglického jazyka. Zahnut byl i rozbor jejich vývoje. Na základě práce s knižními a internetovými zdroji byly definovány jednotlivé úlohy pedagogů, aby mohly být využity v následujícím rozboru rolí samotných vyučujících angličtiny. Dozvěděli jsme se, že jejich škála je poměrně široká – v další fázi pak došlo k vytřídění těch rolí, jež bylo nutné analyzovat ve výzkumu.

Praktická část práce si kladla za cíl provedení studie týkající se rolí a její následný rozbor a shrnutí. S tím bylo spojeno i sestavení hypotéz založených na teoretických poznatcích, z nichž některé byly v závěru práce potvrzeny a další vyvráceny. Výzkum byl proveden mezi žáky a učiteli základní školy. Prvně jmenovaní obdrželi dotazníky, v nichž odpovídali na šestnáct otázek týkající se těch rolí, které sami mohou vnímat – vybírali z několika předem daných odpovědí (např. „ANO“, „SPÍŠE ANO“) s tím, že svou volbu mohli zdůvodnit komentářem. Vyplněno a odevzdáno bylo celkem 155 dotazníků od žáků šestého, sedmého, osmého a devátého ročníku. Pedagogové pak byli zpovídati za pomoci patnácti otázek během řízeného rozhovoru, aby mohli odhalit vlastní pohled na role, které vykonávají během výuky. Šlo o tři vyučující anglického a jednu vyučující německého jazyka.

Některé části výzkumu dopadly podle předpokladů, důležitost určitých rolí byla tedy potvrzena žáky i učiteli, avšak objevily se i takové případy, k nimž se většina dotázaných vyjádřila jiným způsobem, než se dalo očekávat po sepsání teoretické části práce a vytvoření hypotéz – viz níže.

V dotazníkovém výzkumu byly probírány následující role: mentor, facilitátor, instruktor, průvodce vyučováním a zdroj informací, odborník, poskytovatel motivace, hodnotitel, konzultant a představitel kultury cizí země. Dle výsledků lze soudit, že žáci sice vnímají pedagogovu roli facilitátora a mentora, ovšem sami by převážně byli raději za větší vedení / úplné mentorství, což nekoresponduje se snahami školství o co největší osamostatnění dětí. Co se týče další položky, tedy úlohy instruktora, necelá polovina respondentů vyžaduje více než zadání napsané u cvičení (podobný počet si s písemným zadáním vystačí) – to znamená, že učitel má za úkol instruovat minimálně část žáků. Prvním překvapením se staly výsledky týkající se role průvodce, tedy člověka, který

žáky pouze navádí k tomu, aby sbírali informace, a ukazuje, kde je hledat – ta byla v podstatě popřena na úkor definice pedagoga jako zdroje informací. Navzdory tomu, že mnohé teorie poukazovaly na přechod vyučujícího z pozice zdroje do polohy průvodce, hypotézu spojenou s danou rolí potvrdilo pouze malé množství žáků v dotazníkovém výzkumu. Čtvrtý bod, tedy úloha učitele jako odborníka přinesla spíše očekávané výsledky – žáci obecně vyžadují, aby jejich vyučující ovládal svůj předmět, nicméně někteří z nich nemají problém s výjimečnou neznalostí nebo chybováním. Ve věci pedagoga jako poskytovatele motivace se velký počet respondentů shodl na tom, že učitel je dokáže určitým způsobem stimulovat – stejně vnímají i známky, které zároveň většina považuje za důležité. Opačným způsobem však přistupují k roli konzultanta, jež se nezdá být v jejich očích klíčovou. Nejednoznačně pak dopadl výzkum úlohy představitele cizí kultury, tzn. odpovědi respondentů se ukázaly jako nejednotné – obecně by se ovšem dalo říct, že alespoň část žáků více informací o Anglii, USA atd. vítá.

Během rozhovorů s pedagogy byly probírány následující role: mentor, facilitátor, instruktor, organizátor / tvůrce plánu hodin, průvodce vyučováním a zdroj informací, odborník, manažer, poskytovatel motivace, herec, hodnotitel, konzultant a představitel kultury cizí země. K úloze mentora a facilitátora se učitelé ze svého úhlu pohledu staví podobným způsobem jako žáci – snaží se je nechat pracovat samostatně, ovšem zároveň pociťují touhu dětí po větším vedení. Roli instruktora vidí kritičtějším způsobem – prohlašují, že žáci často ani nečtou zadání ke cvičení a očekávají vysvětlení. Jako problematická se vyučujícím jeví i motivace, již považují za výrazně náročnější než v minulosti – někteří z nich dokonce uvedli jako jediný účinný stimul známkování (názor pedagogů na jeho význam je tedy celkem jasný – s jedinou výjimkou se shodli na vysoké důležitosti, přičemž hodnocení jako takové označili za důležité všichni). K tématu odbornosti se pak učitelé staví téměř stejně jako žáci (viz výše). Jejich názor na roli pedagoga jako představitele cizí kultury dopadl nejednoznačně – dva z nich se přiklání spíše k variantě, že děti netouží po důkladnějším poznávání této oblasti, a dva vyučující zde naopak vidí potenciál. Co se týče konzultování, dotazování spíše vykonávají tuto činnost hromadně během hodin – tradiční konzultace (ve dvou lidech) tedy nemá výraznou úlohu. Role organizátora / tvůrce plánu hodin se zdá mít stálý význam – obtížnost přípravy hodin se pak dle výzkumu liší v závislosti na věku žáků. Ve věci herectví se pedagogové víceméně shodli na jeho častém užívání. Neočekávané výsledky přinesla role manažera

a průvodce vyučováním. Teoretické podklady upozad'ovaly úlohu manažera a naopak vyzdvihovaly druhou jmenovanou, výzkum nám však v podstatě ukázal pravý opak. Vypadá to, že učitel často řídí třídu a navíc jsme se stejně jako v dotazníkové části práce dozvěděli, že vyučující není pro žáky pouhým průvodcem učivem, nýbrž hlavním zdrojem informací.

Na základě předchozích odstavců lze shrnout i východiska hypotéz. Bylo potvrzeno, že učitel cizího jazyka se v současnosti snaží podporovat žáky v samostatné práci – ti ovšem mají v dané oblasti problémy. Kladný výsledek přinesla i práce s druhou hypotézou – role instruktora je velmi důležitá. Oba subjekty výzkumu se dále shodují ve věci odbornosti pedagoga, když ji uvádí jako významnou, a potvrzují tak další hypotézu. Pozitivního výsledku dostala i prohlášení, že motivace je komplikovanou záležitostí a že učitelskou profesi doprovázejí další na první pohled méně výrazné role (jako herectví). Nepotvrdily se naopak hypotézy týkající se manažerství (pedagog řeší organizaci třídy i při výuce zaměřené na dítě) a rolí průvodce (vyučující v současném pojetí není pouhým průvodcem, nýbrž zůstává hlavním zdrojem informací). Vedle výše jmenovaného se v dané podkapitole objevil i bod, jenž nelze zcela potvrdit ani vyvrátit. Otázkou v tomto případě bylo, zda příprava hodin vyžaduje velkou míru plánování – to se však liší v závislosti na ročníku (mladší žáci obecně potřebují více aktivit atd.).

Značná část výsledků výzkumu nebyla pro autora nijak překvapivá. Našly se nicméně odpovědi, které nenaplnily očekávání dané teoretickým podkladem práce. Podle autorova názoru je nejzajímavější rozpor ve vztahu žáků a učitelů k pedagogické roli představitele cizí kultury a samozřejmě vyzdvihnutí role vyučujícího jako hlavního zdroje informací. V prvním případě jsme narazili na pro autora celkem překvapivý zájem o anglicky mluvící země ze strany dětí, který se sešel s názory učitelů jen částečně – někteří z nich této úloze nepřikládají tak velkou váhu, jakou bychom mohli očekávat. Nejvíce šokující však byl bezesporu druhý výše zmíněný případ. Různé publikace a články uváděly, že pedagog již v době internetu a technologického rozvoje obecně není hlavním zdrojem informací a stává se pouhým průvodcem, který žákům říká, kde je čerpat. Autor práce s těmito tvrzeními souhlasil, ovšem většina respondentů v obou částech výzkumu teorii vyvrátila. Nejzajímavější komentář k danému tématu pochází od jedné z dotázaných vyučujících: „*Učitel je zdrojem informací více než v minulosti. Žáci nic nechtějí hledat, potřebují informace od učitele.*“ Navzdory tomu, že děti mají k dispozici internet, nejspíše ho využívají ke studiu jen minimálně –

samozřejmě nemůžeme očekávat, že žáci budou používat tento nástroj hlavně ke studijním účelům, ovšem alespoň určité zaujetí v daném směru by se předpokládat dalo. Vždyť poskytuje nepřeberné množství způsobů, jak se zdokonalit v cizím jazyce. Navíc je i místem, kde si lze významně rozšířit obzory. Školský systém v posledních letech směřuje čím dál více k využívání techniky a internetu – otázkou je, zda tato cesta může fungovat...

Cíle práce se zdají být splněny. Všechny role klíčové pro hlavní téma tohoto textu byly podrobeny rozboru. Výsledky dotazníkového i rozhovorového výzkumu obsahovaly dostatek informací na to, aby mohly být analyzovány a shrnuty. Za zmínku stojí i bezproblémová spolupráce se všemi zúčastněnými a jejich ochota.

SUMMARY

The topic of this diploma thesis is called "The role of the teacher in teaching English as a foreign language". It deals with a description and analysis of teachers' roles in a foreign language classroom. The work is divided into two parts – theoretical and practical.

The theoretical part focused on a description of human roles in general, on teachers' roles in general and on the roles of English language teachers. It included a description of the development of the latter. Using books and internet sources we created a basis for the practical part of this work. From the wide range of roles only some were chosen to be analysed further in the practical part – some of them do not need further research considering purposes of this work's main topic.

The practical part focused on the analysis of teachers' roles through a research consisting of two parts – a questionnaire survey and an interview survey. The questionnaire survey included the following: a formation of sixteen questions concerning teachers' roles, a research carried out among students of an upper primary school (meaning the sixth, seventh, eighth and ninth grade) and an assessment of the research's results. The interview survey included the following: a formation of fifteen questions concerning teachers' roles, interviews with four teachers (three teachers of English, one teacher of German) and an assessment of interviews' results. The practical part also included a composition of eight hypotheses that were intended to be tested in the process (as seen below).

The questionnaire survey dealt with as many roles as students of upper primary school could perceive. That means the role of a teacher as a mentor, facilitator, instructor, guide, source of information, expert, motivation provider, assessor, consultant and a representative of a foreign country/culture. Each question provided four or five alternatives serving as answers (e.g. "YES", "LIKELY", "NOT SURE", "NOT LIKELY", "NO") and space for possible comments. The author of this work collected 155 questionnaires from his students – specifically 38 from sixth graders, 24 seventh graders, 42 eighth graders and 51 ninth graders. Later he collected all the data from questionnaires and put them in diagrams displaying all the answers provided by students while distinguishing their age. He also commented on the results and added students' comments supporting their opinions. The aim of this research was to find out what teachers' roles look like according to our respondents and what does

a perfect teacher look like in comparison with the former. The results of the questionnaire survey were summarized at the end of the chapter.

The interview survey dealt with all the roles that were intended to be analysed as every teacher should have an opinion on each of them. The teachers were asked fifteen questions based on the theoretical part of work concerning with the following roles: a mentor, facilitator, instructor, lesson planner and organiser, guide, source of information, expert, manager, motivation provider, actor, assessor, consultant and a representative of a foreign country/culture. Each answer was written down and later used in the theoretical part of work. The results of this part were summarized at the end of the "interview survey" chapter.

After finishing the research students' and teachers' opinions were compared to find out if they are similar or rather different. Surprisingly they mostly were not as different as one might expect. Both subjects even agreed on the idea that teacher is the main source of information and not just the guide, which is contradictory to one of the main ideas of the theoretical part – most authors claimed that nowadays teacher is no longer the main source and rather guides his/her students to find information elsewhere (on the internet etc.).

Considering the previously mentioned hypotheses, five of them emerged rather as true, two of them rather as false and one was not proved nor disproved entirely.

At the end of the practical part all the roles were divided into three categories – "common roles in teaching English", "roles that students might like to see more often" and "other roles". The author found out what he was supposed to – specifically what roles are of the highest importance in teaching English nowadays and what roles might be on a rise.

The main goals of this work were seemingly fulfilled as all the necessary roles were analysed. There was enough information in the results of our research to draw conclusions. The gathering of required data was not followed by any problem and every contributor was willing to cooperate.

POUŽITÉ ZDROJE

Bibliografie

BLAU, J. (1995): *Social Roles and Social Institutions*. New Jersey: Transaction Publishers.

BROPHY, J. E. (2013): *Motivating Students to Learn*. New York: Routledge.

BURIÁNEK, J. (2001): *Sociologie*. Praha: Fortuna.

ČAPEK, R. (2010): *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing.

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. In CHRÁSKA, M. (2007): *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

HORKÁ, H. Koncepce globální výchovy. In NELEŠOVSKÁ, A. (2005): *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing.

CHRÁSKA, M. (2007): *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing.

JANDOUREK, J. (2008): *Průvodce sociologií*. Praha: Grada Publishing.

JANÍKOVÁ, V. a kol. (2011): *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing.

LANGMAIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. (2006): *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.

LINTON, R. The Study of Man. In BLAU, J. (1995): *Social Roles and Social Institutions*. New Jersey: Transaction Publishers.

MERTON, R. K. Social Theory and Social Structure. In BLAU, J. (1995): *Social Roles and Social Institutions*. New Jersey: Transaction Publishers.

PINTRICH, P. R. a kol. (2012): *Student Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. Mckeachie*. New York: Routledge

SIRŮČKOVÁ, J. (2013): *Informační a komunikační technologie v práci učitelů němčiny*. Brno: Masarykova Univerzita.

SLAVIK, S. a CARLSON, J. (2006): *Readings in the Theory of Individual Psychology*. New York: Routledge.

SWERDLOW, R. H. Turning Professors into Better Teachers. In VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H. (2011): *Pedagogika pro učitele – 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing.

ŠAUEROVÁ, M. a kol. (2013): *Speciální pedagogika v praxi*. Praha: Grada Publishing.

ŠVEC, V. a kol. Kurikulum základní školy z pohledu učitelů a žáků středních škol a jejich rodičů: zamyšlení nad výsledky výzkumné sondy. In ČAPEK, R. (2010) *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing.

VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H. (2011): *Pedagogika pro učitele – 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing.

VAŠUTOVÁ, J. (2004): *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

WRIGHT, T. (1987): *Roles of Teachers & Learners*. Oxford: Oxford University Press.

ZNANIECKY, F. (1973): *Social Relations and Social Roles*. Ardent Media.

Internetové zdroje

Loebe, F. An Analysis of Roles. In <https://www.aai.org/Papers/KR/2004/KR04-029.pdf> (28. 5. 2015)

https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/materialy/prezentace_ls_2014/20140319%20Pedagogika%20II%20-%205%20prednaska%20LS%202013-14.pdf (30. 5. 2015)

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html/> (30. 5. 2015)

<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/585183/teaching/39100/Functions-and-roles-of-teachers> (30. 5. 2015)

<http://www.sens-public.org/spip.php?article667&lang=fr> (1. 6. 2015)

<http://k6educators.about.com/od/becomingateacher/f/What-Is-The-Role-Of-A-Teacher.htm> (1. 6. 2015)

<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3058/JAK-SE-MENI-ROLE-UCITELE.html/>
(2. 6. 2015)

<http://www.dreambox.com/blog/technology-changing-role-teachers> (2. 6. 2015)

<http://www.csicr.cz/cz/Poradna-QL/Informace-pro-zaky-a-rodice/Je-stanoven-pocet-deti-ve-tridach-v-jednotlivych> (2. 6. 2015)

http://www.academia.edu/1026697/Classroom_roles_of_English_language_teachers_The_Traditional_and_the_Innovative (3. 6. 2015)

http://www.tesol.org/docs/default-source/advocacy/ccss_convening_final-5-7-13.pdf (3. 6. 2015)

http://www.prospects.ac.uk/english_as_a_foreign_language_teacher_job_description.htm (4. 6. 2015)

http://www.academia.edu/2641234/Teacher_Roles_in_EIL_English_as_an_International_Language (4. 6. 2015)

<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/role> (20. 6. 2015) – sestaveno na základě publikace *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* - HORNSBY, A. S. (2010): *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.

PŘÍLOHY

Příloha 1 - Dotazník

Dotazník – role učitele ve výuce anglického jazyka

U každého bodu zakroužkujte nejpříjemnější odpověď a případně ji okomentujte.
Děkuji.

- 1) Nechává tě učitel v hodinách anglického jazyka často pracovat samostatně a dává ti prostor k tomu, abys na věci přišel/přišla sám/sama?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

- 2) Chtěl/chtěla bys mít více prostoru k samostatné práci během hodin angličtiny a přijít na vše sám/sama?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

- 3) Chtěl/chtěla bys, aby ti učitel během hodin angličtiny více napovídal a pomáhal při řešení úloh?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

- 4) Potřebuješ v hodině angličtiny přesné vysvětlení toho, jak vyřešit úlohu? (Nestačí zadání napsané u cvičení.)

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

- 5) Je pro tebe učitel hlavním zdrojem informací? (Nikde se toho tolik o anglickém jazyce nedozvíš a jinde se jej nenaučíš.)

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

- 6) Měl by ti učitel pouze pomáhat k tomu, aby ses v angličtině rozvíjel/rozvíjela s tím, že se anglicky nejvíce naučíš jinde (např. při sledování filmů, na internetu)?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

- 7) Měl by učitel angličtiny bezchybně ovládat tento jazyk? (Pokud se jej na něco zeptáš, musí znát odpověď - např. překlad slova. Pokud ji náhodou nezná, nelíbí se ti to.)

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

- 8) Dokáže tě tvůj učitel angličtiny přimět k učení a práci tím, jak s vámi jedná a jak vyučuje?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

- 9) Přimějí tě k učení a práci v hodinách angličtiny známky?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

- 10) Baví tě angličtina? (Pokud jsi odpověděl/odpověděla „ANO“, můžeš rovnou přejít k bodu č. 12.)

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

- 11) Bavila by tě angličtina více, kdyby hodiny vypadaly jinak?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

12) Chodíš za učitelem, abyste si promluvili o tvém studiu a známkách?

ČASTO NĚKDY ANO MÁLOKDY NE

Komentář:

13) Chtěl/chtěla bys, aby s tebou učitel více mluvil o tvém studiu a známkách?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

14) Je podle tebe známkování (hodnocení) důležité?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

15) Zajímáš se díky hodinám angličtiny o země, kde se mluví anglicky?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář:

16) Chtěl/chtěla by ses v hodinách angličtiny dozvědět více o zemích, kde se mluví anglicky?

ANO SPÍŠE ANO NEVÍM SPÍŠE NE NE

Komentář: