

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra Pedagogiky a psychologie**

# **Diplomová práce**



## **Osvojování jazyků v primárním vzdělávání**

**Acquiring of foreign languages in Primary Education**

Autor práce:

Kateřina Vrobelová

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Lenka Hrušková, Ph.D.

# I. Úvod

## Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích 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 Praze dne 17. prosince 2013

Kateřina Vrobelová

Děkuji své rodině za pomoc a podporu při mém studiu na vysoké škole.

Děkuji své vedoucí diplomové práce za její vedení, cenné připomínky a rady.

Děkuji kolegům - učitelům ze základních škol při realizaci praktické části.

## II. Teoretická část



Před pedagogy stojí logický požadavek zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích jazycích, aby občané dovedli porozumět a komunikovat i v cizích jazycích. Učení se cizím jazykům a jejich používání nám pomáhá být otevřenější k druhým kulturám a názorům. Každý občan Evropy by měl být schopen komunikovat kromě mateřského jazyka alespoň ve dvou dalších jazycích.

Jazykové vzdělávání v českém školství má dlouholetou tradici a má k dispozici velmi kvalitně zpracované metodické postupy, které jsou stále modernizovány a harmonizovány v souladu s doporučeními, dokumenty a projekty v oblasti jazykové politiky Rady Evropy a Evropské Komise, se kterými je odborná veřejnost průběžně seznamována prostřednictvím národních a mezinárodních diseminačních aktivit, např. seminářů Evropského střediska pro moderní jazyky, konferencemi apod. Na tvorbě některých projektů Rady Evropy se podíleli odborníci pedagogických fakult České republiky.

Volba druhého cizího jazyka se bude odvíjet z podstaty mnohojazyčnosti tedy dostatečně široké nabídky dalších jazyků (francouzština, ruština, italština, španělština a jiné.)

V naší geografické situaci to znamená především jazyků sousedních států (němčina, polština) mezi nimiž má zvláštní postavení slovenština v návaznosti na tradici bilingvního státu. Slovenština se dá zvládnout metodou „napříč předměty základní školy“, není nutné ji zařazovat jako další cizí jazyk.

Vzdělávání ve školách se dotýká možné výuky jazyků již od předškolního věku formou jazykové propedeutiky. Výuka cizího jazyka v mateřských školách není povinná. Na výuku v mateřské škole se může plynule navazovat v 1. ročníku základní školy s využitím metodického postupu „napříč předměty 1. stupně“. Od 3. ročníku je výuka cizího jazyka povinná. V souvislosti s navrhovanou koncepcí se postupně zvyšuje počet hodin cizích jazyků na 1. stupni i na 2. stupni základní školy. Na základní školu naváže výuka na středních školách, kde se zvyšuje počet hodin jazykové výuky v učebních plánech některých oborů.

Má práce se zaměřuje na výuku anglického jazyka u žáků na 1. stupni základní školy. Zabývám se stylem výuky na jednotlivých školách, v jednotlivých ročnících a zjišťuji rozdíly v jazykových dovednostech žáků. Již druhým rokem učím na Základní škole Pod Marjánkou v Praze 6, která se nachází v blízkosti Pražského hradu. Je to škola s rozšířenou výukou cizích jazyků. Pořádáme zde pravidelně celopražské soutěže, které mají část poslechovou, gramatický test a konverzační část.

Soutěže jsou organizovány díky finanční podpoře Magistrátu hlavního města Prahy. Zamýšlím se nad svými žáky, sleduji jejich jazykové dovednosti. Posuzuji jejich schopnosti a talent učít se cizímu jazyku, hovořit a psát, zpívat si a hrát v jazyce jiném, než je jejich mateřský. Úroveň cizojazyčných dovedností závisí nejen na dětech samotných, ale především na učiteli a stylu výuky na jednotlivých školách, který se samozřejmě liší.

## **1. Předškolní jazykové vzdělávání**

Má význam vzdělávat malé děti v předškolním věku? Samozřejmě a jednoznačně ano.

Čím dřív se s výukou anglického neb jiného cizího jazyka formou hry u dětí začne, tím lépe.

“Jestliže se dítěti dostane všeho dobrého na úrovni vztahů i na úrovni modelů chování, pak je jen málo pravděpodobné, že by se mohlo “zkazit”. (Matějček, 2000, s.94)



Porozumět výchově znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.



Většinou tak nastává v šesti letech, pokud se dítě normálně vyvíjí a nemá žádné zdravotní a jiné problémy. Prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc platí za významného reformátora péče o děti, ve které má nezastupitelnou úlohu rodina. Vzdělání každého člověka musí probíhat hned od mala a nic se nesmí zanedbat. Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakterové stránce ve zdravou a společnosti užitečnou bytost, musí vyrůstat v prostředí stálém, citově příznivém, vřelém a přijímajícím.

“Nervový systém dítěte zraje a jeho osobnost dále vospívá, takže ve věku předškolním je právě čas kdy se z pouhého lidského tvora stává tvorem civilizovaným a kulturním.”

(Matějček 2000, s.50).

Pozornost dítěte v předškolním věku je krátkodobá. Dítě v předškolním věku je hodně citlivé, rádo si hraje, kreslí, zpívá, poslouchá pohádky. Chce dělat všechno, co je zajímavé. Završením předškolního věku je zahájení školní docházky.

Vstup dítěte do školy je závažným životním mezníkem. Dítě začíná mít každodenní školní povinnosti a musí dodržovat kázeň. Musí se podřídit autoritě učitele, navazuje kamarádské vztahy se spolužáky, učí se ohleduplnosti a pochopení.

## 1.1. Svět dětí - svět hry

Předškolní děti ještě neumějí číst a psát, je nutné je zaujmout hrou. Při předškolních aktivitách je nutné zapojit všechny dětské smysly a především dětskou fantazii. Výuka cizího jazyka v předškolním věku by měla probíhat formou hraní, zpěvu a tance. Vyučujeme děti anglickému jazyku zábavnou formou. Děti se setkávají s jazykem prostřednictvím přirozené každodenní komunikace. Plán výuky je tematický (Topic Based) protože věříme že nejlépe reflektuje přirozený způsob učení dítěte. Témata jsou vybrána nejen podle zájmů této věkové skupiny ale i podle jejich užitečnosti ve smyslu použití funkčního jazyka, který může dítě použít během komunikace s učitelem. Svět dětí - to jsou hry. Proto k výuce cizího jazyka využíváme pexeso, domino, karty, písničky, kreslení, tanečky, divadlo atd.



Left and right,  
Forward and back.  
Left and right,  
Forward and back.  
Left and right,  
Forward and back.  
Left and right,  
Forward and back.

Sit down  
Stand up  
Turn left

Turn right  
And jump, jump,  
Jump, jump, jump!

Left and right,  
Forward and back.  
Left and right,  
Forward and back.  
Left and right,  
Forward and back.  
Left and right,  
Forward and back.

Spin around  
Sit down  
Stand up  
Spin around  
And jump, jump,  
Jump, jump, jump

Left and right,  
Forward and back.  
Left and right,  
Forward and back.  
Left and right,  
Forward and back.  
Left and right,  
Forward and back.

## 1.2. Roční harmonogram výuky angličtiny v mateřských školách

Měsíc	Téma	Cíl lekce
<b>Září</b>	<b>První lekce</b>	- "What's your name?" - "My name is.."
Úvod..do angličtiny		
	<b>Barvy</b>	- red, yellow, blue, green, pink, purple
	<b>Číslo</b>	- Číslo 1-6 - Opakování barev
<b>Říjen</b>	<b>Ve třídě</b>	- bag, pen, book, ball, crayon, chair, paintbrush, ruler, scissors, table - I have a (book)
Představujeme třídu		

		- It's a (book)
	<b>Tvary</b>	- square, circle, triangle, star, line - It's a (square)
	<b>Halloween</b>	-pumpkin, happy, sad, big, small,Happy Halloween "I'm a pumpkin and I'm happy / sad / big / small"
<b>Listopad</b> Já a moje rodina	<b>Části obličeje</b>	-face, eye(s), ear(s), nose, mouth, hair - Touch your- (nose, eyes etc) - Close your eyes / open your mouth -Comb your hair, wash your face
	<b>Rodina</b>	- baby, mummy, daddy, sister, brother, family - hello, bye-bye, čísla 1-6
	<b>Domácí mazlíčci</b>	- bird, spider, fish, turtle, rabbit (elephant) - Do you like-- - Yes I do / No I don-t - I want a- - big / small - Pet shop
<b>Prosinec</b> Hračky a Vánoce	<b>Hlučné hračky</b>	- plane, boat, robot, telephone, drum, trumpet -Stop that noise! - noisy, quiet, stop - Opakování barev
	<b>Tiché hračky</b>	- ball, car, teddy, dolly, train, scooter - Circle, square, rectangle, triangle - Wher's the-? - What is-(red/ blue)? - I can see a- - ukazování
	<b>Vánoce</b>	-Father Christmas, card, Happy Christmas, Christmas tree, present
<b>Leden</b>	<b>Části těla</b>	-head, arms, tummy, fingers, legs, feet

Já, moje oblečení a počasí

-Rozeznávání - shake/třást, wave/mávat, pat/poklepání, stamp/dupnout

**Oblečení**

-t-shirt, trousers, socks, shoes, jacket, hat

-barvy

-What colour is / are the--?

- Put on/ take off

**Počasí**

-hot, cold, windy, sunny, rainy, umbrella

-Oblečení

-Části těla

-Barvy

Rozeznávání

-What do we do when the weather is-(sunny/ rainy etc)

**Únor**

Můj domov

**Incy Wincy Spider**

- spider, sunshine, rain

- sunny, rainy

- Rozeznávání - What is it? What is he doing? Is it sunny/ rainy?

**Místnosti v domě**

- house, sitting room, kitchen, bedroom, bathroom, garden

**Nábytek**

- sofa, fridge, cooker, toilet, bath, TV, table, chair

**Březen**

Zvířata

**Zvířata z džungle**

- snake, parrot, monkey, tiger, crocodile

- monkey/tiger etc - goes like this- (napodobování)

**Five little Monkeys**

- Opakování čísel

- doctor, monkey, telephone, bed, jumping

**V ZOO**

- lion, tiger, crocodile, monkey, spider, elephant, snake, bird, section

- The monkeys are- (climbing, eating, drinking)

- Don't-

**Duben**

Jídlo a velikonoce

**Piknik**

- melon, cherries, chicken, sandwiches, yoghurt, milkshake

- Yum! Yum!

- Do you like-

- I like-

- I'm hungry

	<b>Děláme dort/koláč</b>	- chocolate, ice-cream, cake, apples, fish, banana - I like- - I don't like-
	<b>Velikonoce</b>	- Easter, Easter Bunny, Easter Eggs
<b>Květen</b> Svět kolem nás	<b>Zvířata na statku</b>	- duck, horse, sheep, cow, rabbit
	<b>Dopravní prostředky</b>	- lorry, bus, car, fire engine, bike - What can you see-
	<b>V zábavním parku</b>	- I want to-(fly, drive, ride) - He's/ she's (eating/ playing/ flying a plane) - Adventure park, big wheel, merry-go-round, bumper car, train, stall, game)
		RECEPTIVNÍ CVIČENÍ - Who's-(flying a plane/ eating/ driving) -What's (student's name) doing-



### 1.3. Nejznámější jazykové školy v Praze

V České republice je velká spousta jazykových školiček s akreditací, kam rodiče své předškoláky mohou denně dávat. Převážně jsou školičky s výukou angličtiny, ale též němčiny, francouzštiny, španělštiny a ruštiny. Při velvyslanectvích v Praze mohou děti cizinců navštěvovat i málopočetné školičky japonské, čínské, arabské, indické atd.

Z anglických škol je nejvýznamnější **Riverside School Prague**, kde výuka předškolních i školních dětí probíhá výlučně v angličtině. Škola je založená na britských osnovách přizpůsobených mezinárodnímu prostředí. Součástí je samozřejmě též český program. Škola byla založena 1994, je schválená Ministerstvem Školství ČR a akreditovaná CIS, COBIS, NEASC a IB. Tato škola v Praze 6 má přátelskou rodinnou atmosféru a kvalitní vybavení.



Deset důvodů, proč mají děti začít s angličtinou už v předškolním věku:

1. V předškolním věku se učí děti přirozeně a spontánně
2. Děti se učí zábavnou formou bez námahy a stresu
3. Děti získávají přirozenou výslovnost a intonaci
4. Veškeré znalosti získávají děti pouze na základě zvukového vnímání
5. Děti se učí vnímat a poslouchat angličtinu bezprostředně
6. Úsilí dětí je odměňováno chválou a povzbuzením

7. V brzkém věku děti získají slovní zásobu, která jim později usnadní učení gramatiky
8. Děti se naučí rozumět z kontextu, aniž by musely rozumět každému slovu
9. Během výuky děti získávají podvědomí o životní kultuře v anglicky mluvících zemích
10. Děti se naučí jazyk v kolektivu, ve kterém předškolní děti spolupracují navzájem



Vědění má smysl pouze v případě, že se odrazí v každodenním životě.

Na závěr kapitoly o předškolním věku si dovoluji citovat pár moudrých vět spisovatele Roberta Fulghuma z jeho známé útlé knížečky.

**Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce**

Představte si, oč lepší byl byl svět, kdybychom si všichni - na celém světě - každý den ve tři odpoledne dali koláček a mléko a pak si lehli a zdřímli si s polštářkem pod hlavou. Nebo kdyby základní politikou všech vlád bylo vždy vracet věci nazpátek a uklízet po sobě.

Všechno, co opravdu potřebuji znát o tom, jak žít, co dělat a jak vůbec být, jsem se naučil v mateřské školce.



Moudrost mě nečekala na vrcholu hory zvané postgraduál, ale na pískovišti v nedělní škole.  
Tohle jsem se tam naučil:

- O všechno se rozděl.
- Hraj fér.
- Nikoho nebij.
- Vracej věci tam, kde jsi je našel.
- Uklízej po sobě.
- Neber si nic, co ti nepatří.
- Když někomu ublížíš, řekni promiň.
- Před jídlem si umyj ruce.
- Splachuj.
- Teplé koláčky a studené mléko ti udělají dobře.
- Žij vyrovnaně - trochu se uč a trochu přemýšlej a každý den trochu maluj a kresli a tancuj a hraj si a pracuj.
- Každý den odpoledne si zdímní.
- Když vyrazíš do světa, dávej pozor na auta, chytň někoho za ruku a drž se s ostatními pohromadě.
- Nepřestávej žasnout. Vzpomeň si na semínko v plastickém kelímku - kořínky míří dolů a rostlinka stoupá vzhůru a nikdo vlastně neví jak a proč, ale my všichni jsme takoví.
- Zlaté rybičky, křečci a bílé myšky a dokonce i to semínko v kelímku - všichni umřou. My také.
- A nikdy nezapomeň na dětské obrázkové knížky a první slovo, které ses naučil - největší slovo ze všech - DÍVEJ SE

## 2. Výuka cizích jazyků v České republice

Staré české přísloví tvrdí: Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem. Neboli – kolik jazyků znáš, tolik životů máš. Člověk, který umí pouze jeden jazyk, tedy žije pouze jeden život. Umět jazyk ovšem neznamená pouze umět pozdravit, poděkovat a vědět jak se řekne Miluji tě ve více než 20 jazycích. Plynně se domluvit znamená rozumět rodinnému mluvčímu a být schopen s ním vést smysluplnou konverzaci.

Znalost cizích jazyků nám otevírá dveře do světa a umožňuje nám, abychom se profesně uplatnili i mimo rodnou zemi. V Evropě se dnes hovoří 23 jazyky. Proto je dnes naprosto nezbytné hovořit kromě svého mateřského jazyka ještě minimálně dvěma cizími jazyky.



Nejvýznamnější anglicky zaměřené školy v České republice jsou tyto:

**Open Gate School** v Babičích u Prahy a **International School of Prague** v Praze 6 - Nebušicích. Za obě tyto školy se platí nemalé měsíční školné. Výuka probíhá denně v angličtině a má za cíl vychovat vzdělané lidi, kteří dál pokračují na evropských univerzitách rozmanitého zaměření. Studují zde především děti významných zahraničních (ale i českých) podnikatelů a diplomatů, kteří na studiu svých dětí rozhodně nešetří.

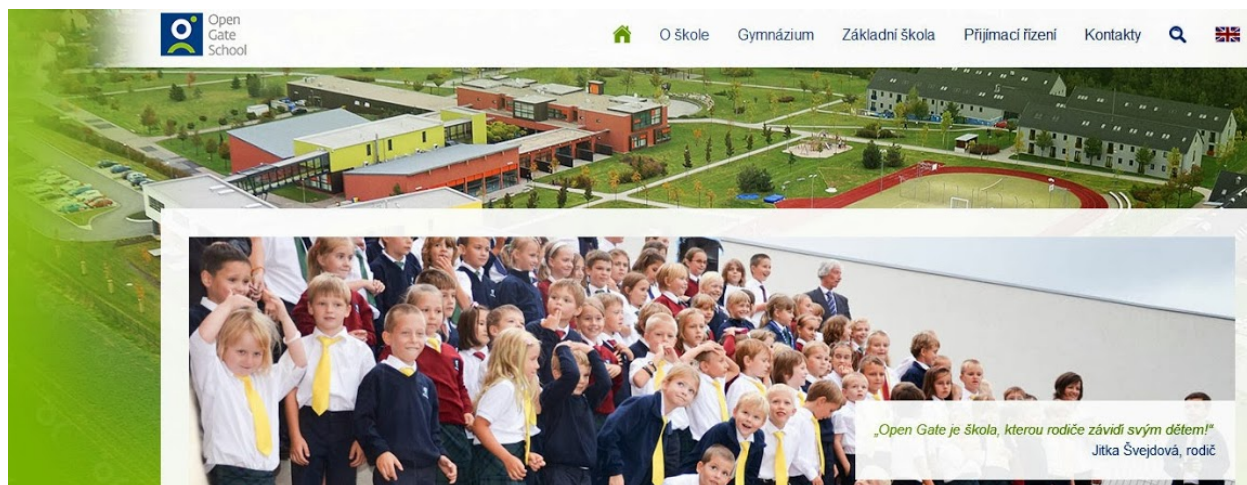
V první jmenované škole Open Gate School mají možnost získat stipendium i děti z chudých poměrů, dokonce i s dětských domovů, pokud u přijímacích zkoušek prokážou, že jsou nadané a pilné. Tato škola je internátní, studenti jsou zde na ubytování na kolejích od pondělí do pátku a domů jezdí pouze o víkendech.

***Lidé se omezují tím, co si myslí, že dokáží. Každý ale může dojít tak daleko, jak jim to jejich mysl dovolí. Open Gate pomáhá všem dosáhnout toho, čemu věří.***

Jana Errington, pedagog

***Kreativita je stejně důležitá jako znalosti. Formujeme osobnosti, které jsou nadšené, energické a adaptabilní. Je pro nás výzvou chovat se taky tak.***

Peter Sommers, pedagog



Výše uvedené mezinárodní školy vycházejí z osvědčených postupů světových vzdělávacích systémů. Jejich studenti jsou velmi dobře připraveni k pokračování studia na dalších mezinárodních školách, nebo českých univerzitách. Obě mezinárodní školy mají vysoký standard a vynikající profesionální personál. Obě tyto školy uznávají našeho významného myslitele, pedagoga, učenice, filozofa a spisovatele, učitele národů Jana Amose Komenského, a hlásí se hrdě k jeho odkazu.

## **2.1. Hlavní pedagogické názory Jana Amose Komenského**

Komenský vysoce oceňoval význam výchovy. Podle něj by žádné dítě nemělo být vyloučeno z výchovy, protože i to nejméně nadané dítě lze alespoň poněkud vychovat.

Výchova dítěte má podle Komenského tři hlavní cíle:

- poznat sebe a svět – vzdělání ve vědách, uměních a řemeslech
- ovládnout sebe – výchova mravní
- povznést se k Bohu – výchova náboženská

Ve svých spisech navrhoval Komenský tuto školskou organizaci:

- **od narození do 6 let** má být dítě vychovááno doma. Obsah výuky stanovil v příručce pro rodiče *Informatorium školy mateřské*
- **od 6 do 12 let** navštěvují děti školu **obecnou**, která by měla být v každém městě i vesnici. Škola je pro chlapce i dívky. Vyučuje se čtení, psaní, počítání, náboženství, reálie (učení o přírodě a společnosti), zpěv, ruční práce. Vyučování probíhá dvě hodiny dopoledne a dvě hodiny odpoledne.
- **od 12 do 18** má mládež navštěvovat školu **latinskou**, která by měla být v každém městě. Základem vzdělání je sedmero svobodných učen (gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, astronomie a múzika), přírodní vědy, zeměpis, dějepis, matematika a jazyky jako latina a řečtina. Komenský ovšem doporučuje i jiný jazyk, aby se každý dorozuměl se svými sousedy (němčina).
- **od 18 do 24 let** slouží ke vzdělávání **akademie**, která by měla být v každé zemi. Jde o vysokou školu, kde by se studovalo bohosloví, práva nebo medicína. Důležité je i vzdělání náboženské a filosofické. Vysokou školu nazývá akademie, protože univerzity byly katolické, chtěl je tedy odlišit od protestantských.

Komenský kladl důraz na význam kázně. Odmítá tělesné tresty za neznalost, ale za porušení kázně je v určitých případech připouští. Poprvé definoval Jan Amos Komenský pojem školní rok, školní prázdniny a školní týden. Ve třídách by měli být žáci stejného věku a stejné úrovně znalostí. Pokud je ve třídě větší počet žáků, doporučuje pro učitele pomocníka (ve třídách bývalo 80 až 100 žáků). Každá třída by měla mít svou místnost pro výuku, každý rok by měla mít učebnice, učitelé by měli mít poznámky, jak s učebnicí pracovat.

We are all citizens of one world.

To dislike a man because he was born in another country, because he speaks a different language, or because he takes a different view on this subject or that, is a great folly.

Let us have but one end in view, the welfare of humanity.



Jan Amos Komenský (1592-1670)

Czech Teacher, Educator and Writer

Při výuce samé aplikoval Komenský tyto zásady:

- zásada názornosti – přímá žákova zkušenost
- zásada systematickosti a soustavnosti – učivo by na sebe mělo navazovat, nejen v jednotlivých předmětech, ale i mezi nimi. Je třeba zajistit soustavný vzdělávací režim
- zásada aktivity – žáci by měli své poznatky získávat vlastní zkušeností, využívat je v praxi
- zásada trvalosti – je třeba soustavně učivo opakovat
- zásada přiměřenosti – učitel by měl vycházet z věkových a individuálních schopností dětí

Děti dělí Jan Amos Komenský podle nadání:

1. bystré, dělají radost
2. bystré, líné
3. bystré, vzpurné
4. s nedostatkem bystré mysli
5. s nedostatkem bystré mysli, líné
6. s nedostatkem bystré mysli, vzpurné

Rodiče a učitel mají být podle Komenského vhodným příkladem pro dítě a vést jej ke správné životosprávě. J.A. Komenský doporučoval vhodnou stravu, střídání práce s odpočinkem, dostatek spánku (8 hodin) a péči o hygienu těla.

Po ukončení vzdělávání by měl člověk cestovat.

Jan Amos Komenský zdůrazňoval ale, že vzdělávání nikdy nekončí, že je neustálé.

## **2.2. Znalost cizích jazyků je potřebou “zmenšujícího” se světa**

*“Hranice mého jazyka znamenají hranice mého světa.”* - Ludwig Wittgenstein

Evropská unie je mnohojazyčná, a to hned ve dvojnásobném slova smyslu:

její obyvatelé hovoří mnoha rodnými jazyky a značná část z nich umí používat více jazyků.



*“Na prahu svobodného národního života je nejen vhodné, ale naléhavě nutné zastavit se před touto otázkou: Jaké bylo a jaké je české vzdělání? A jaké má býti za nového stavu věcí?”*

*České vzdělání - co je to? ... Celý náš zvláštní národní osud, i naše centrální poloha v Evropě, i stupeň naší početnosti, určují ráz a obsah našeho vzdělání. Co je tedy na českém vzdělání zvláštního? Čím se vyznačuje kulturní obzor Čecha? Kterým jiným typům vzdělanostním v Evropě se podobá a kterým je nejbližším?”*

F.V. Krejčí, České vzdělání - Úvahy o jeho podstatě a budoucnosti, Praha 1924

Češi se v rámci Evropské unie řadí ve znalosti cizích jazyků spíše k podprůměru. Alespoň jedním cizím jazykem je u nás schopno mluvit 49 procent lidí, zatímco evropský průměr je 54 procent. V průzkumu Eurobarometru nás to řadí na 19. místo ze 27. Proti roku 2005 se v Česku podle dat Eurobarometru počet lidí schopných hovořit nejméně jedním cizím jazykem snížil o 12 procent, což je jeden z největších zaznamenaných poklesů. Větší pokles už byl jen na Slovensku (17 procent), kde ale jednu cizí řeč ovládá 80 procent lidí. Nejméně dva jazyky kromě mateřštiny na konverzační úrovni ovládá v ČR 22 procent lidí (průměr v EU je 25 procent) a tři jazyky šest procent (průměr v EU je deset procent).



Zatímco v Česku žádnou cizí řečí nehovoří 51 procent lidí, tak průměr v EU dosahuje 46 procent. Například v Lucembursku se to týká pouhých dvou procent obyvatel, zatímco v Maďarsku naopak 65 procent lidí. Průzkum také ukázal, že naprostá většina lidí si uvědomuje užitečnost znalosti cizích jazyků. Pro 98 procent dotázaných je ovládnutí cizích řečí pro jejich děti přínosem z hlediska budoucnosti. Eurokomisařka pro vzdělání Andrulla Vassiliuová ocenila fakt, že si lidé uvědomují důležitost jazykových znalostí. "Je však třeba také udělat více pro to, aby se výuka a studium jazyků zlepšily," zdůraznila.

Mezi nejrozšířenějšími cizími jazyky na prvním místě figuruje angličtina (38 procent), následovaná francouzštinou (12 procent) a němčinou (11 procent). Angličtina je nejvíce rozšířenou cizí řečí v 19 z 25 států EU, v nichž není úředním jazykem (EU kromě Británie a Irska). Nejrozšířenějším mateřským jazykem v EU je mezi lidmi němčina (16 procent), za níž následují italština s angličtinou (13 procent).

Mateřským jazykem valné většiny Evropanů je některý z úředních jazyků EU.

Výjimky najdeme pouze v Lotyšsku a Estonsku, kde je mateřským jazykem velké části obyvatel (26 % a 17 %) ruština, nebo třeba v Bulharsku, kde 8 % obyvatel uvádí jako mateřský jazyk turečtinu.

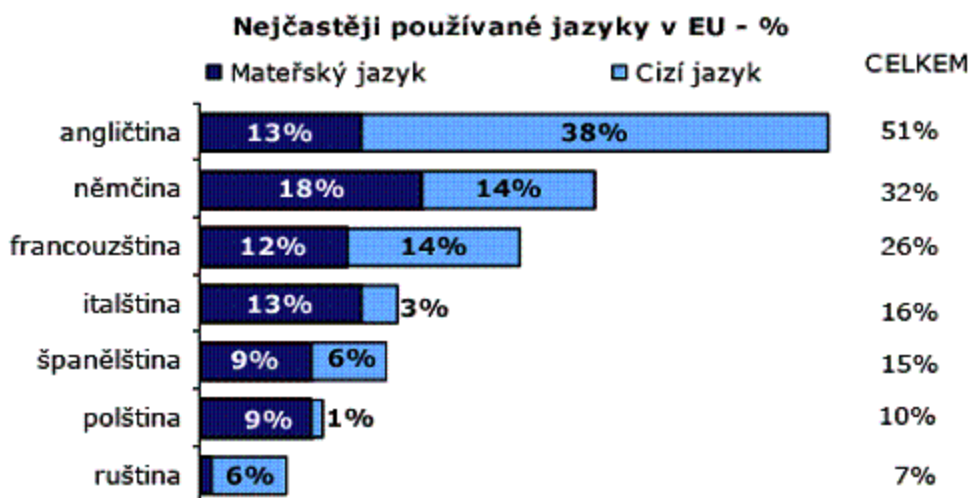
V každé zemi, kde byl průzkum proveden, byla zaznamenána menšina, jejíž mateřštinou je úřední jazyk EU, který je odlišný od státního jazyka, nebo neevropský jazyk (pro některé občany EU je mateřštinou jazyk jejich země původu mimo území EU. To lze pozorovat v zemích s tradičně početnou přistěhovaleckou komunitou, jako je např. Německo, Francie a Spojené království.). 56 % občanů EU se domluví kromě své mateřštiny ještě v jednom jazyce, 28 % alespoň dvěma dalšími jazyky, alespoň třemi 11 % a žádným jiným 44 %.

### **2.3. Nejčastěji používané jazyky v EU**

Nejrozšířenějším cizím jazykem zůstává v celé Evropě angličtina. 38 % občanů EU uvádí, že



umí anglicky natolik dobře, že se tímto jazykem domluví. Více než polovina respondentů (51 %) hovoří anglicky buď jako svou mateřštinou nebo cizím jazykem. 14 % Evropanů uvádí, že kromě své mateřštiny umí také francouzsky nebo německy.



Co se týče motivace, zůstávají nesilnějším důvodem, proč se učit cizí jazyk, praktické výhody ze znalosti cizího jazyka vyplývající: příležitost využít jej v práci (32 % dotázaných) nebo cíl pracovat v zahraničí (27 %). Rozšířené je i použití znalosti cizího jazyka během zahraniční dovolené (35 %) nebo pro osobní uspokojení (27 %).

Valná většina Evropanů považuje znalost cizího jazyka za výhodnou. 83 % občanů EU se domnívá, že znalost cizích jazyků jim je nebo může být osobně užitečná, více než polovina (53 %) považuje znalosti jazyků za velmi užitečné.

Evropané se učí jazyky zejména na základní a střední škole. Velká většina, 65 % respondentů, uvádí hodiny jazyka ve škole jako způsob, jak se učili cizí jazyky. Na otázku, kde si zlepšili své jazykové znalosti, odpovídá 59 % respondentů, že na střední škole a 24 % na základní škole.

Jazykové znalosti jsou rozděleny nerovnoměrně, a to jak v rámci geografického území Evropy, tak v rámci sociodemografických skupin. Poměrně dobré jazykové znalosti lze pozorovat v relativně malých členských státech, které mají několik státních jazyků, méně používané rodné jazyky nebo „jazykovou výměnu“ s okolními zeměmi.

Naopak lidé, kteří žijí v jihoevropských zemích nebo v zemích, kde je jeden z hlavních evropských jazyků státním jazykem, mají malé jazykové znalosti.



Od 1.1.2007 má EU 23 úředních jazyků (angličtina, bulharština, čeština, dánština, estonština, finština, francouzština, irština, italština, litevština, lotyština, maďarština, maltština, němčina, nizozemština, polština, portugalsština, rumunština, řečtina, slovenština, slovinština, španělština a švédština).

### 3. Kurikulum

Pojem “kurikulum” pochází z latinského slova curriculum (běh, závodní dráha, vůz), v přeneseném významu pak vyjadřuje posun po plánované cestě (trase).

V pedagogice vyjadřoval tento termín původně pouze učivo, později se jeho význam rozšiřoval a měnil. V současnosti se uvádí více než stovka definic kurikula, které se vztahují k různým vzdělávacím koncepcím a jednotlivým výkladům autorů.



Pro příklad uvádím:

- Kurikulum je program života školy (Rugg, 1974).
- Kurikulum zahrnuje učivo, vztahy učitele a žáků a prostředí (Westburg – Steiner, 1971).
- Kurikulum je plánovaná a řízená učební zkušenost (Tanner, D. – Tanner, L., 1975).

Z výše uvedeného vyplývá, že kurikulum představuje nejčastěji: vzdělávací program, obsah vzdělávání (co máme žáky naučit), vztahy ve vzdělávání, prostředí pro vzdělávání, jeho průběh a výsledky. V české pedagogice se pojem kurikulum začal výrazněji používat v 80. letech minulého století. Jan Průcha definuje kurikulum v *Moderní pedagogice* (2005) jako „obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení“.

Jan Průcha také rozlišil pět forem existence obsahu vzdělávání (2005):

**akceptační forma** – dokumenty školské politiky, národní priority ve vzdělávání, koncepce zájmových skupin

**projektová forma** – vzdělávací programy, učební plány a osnovy, standardy vzdělávání

**realizovaná forma** – konkrétní prezentace učiva realizovaná učiteli nebo výukovými médii

**rezultátová forma** – vzdělávací výsledky (osvojené učivo)

**efektivní forma** – efekty obsahu vzdělávání v profesní kariéře lidí, jejich politických postojích atd.

V našich podmínkách si pod pojmem kurikulum můžeme v současnosti vybavit především vzdělávací programy na úrovni státu a školy. Jedná se o obsahové a organizační předpisy, které jsou určeny především pro učitele ve školách k vedení a řízení učebního procesu. Součástí kurikulárních dokumentů jsou hlavně cíle vzdělávání, vzdělávací obsah, učební plán, časové dotace atd., to vše pro daný typ vzdělání. Programy jsou realizovány v učebním prostředí, které ovlivňuje nejen to, co by se žáci měli naučit, ale i to, jak učení probíhá. Školní kurikulum se realizuje v interakci a komunikaci mezi učiteli a žáky, a to nejen v prostředí školy, ale i mimo školu. Kurikulum nelze chápat jako neměnné vymezení vzdělávání, ale jako vyvíjející a obměňující se proces ve shodě s potřebami a hodnotami společnosti a s potřebami žáků.

Kurikulum je živý dokument, který se mění především na základě zkušeností s jeho realizací v praxi. Kurikulum bylo vždy předmětem výzkumu, který má ve školství dlouholetou tradici.

V současné době probíhají výzkumy zaměřené na ověření kvality výuky podle nových kurikulárních dokumentů a monitorování potřeb učitelů.



Související termíny:

**Zamýšlené kurikulum** – to, co je ve vzdělávací soustavě určité země plánováno jakožto cíle a obsah vzdělání.

**Realizované kurikulum** – vymezováno jako „učivo skutečně předané žákům konkrétními učiteli v konkrétních školách a třídách“.

**Dosažené kurikulum** – obsahuje učivo, které si žáci skutečně osvojili. To jsou především znalosti žáků v příslušných předmětech, zjišťované speciálními testy pro měření vzdělávacích výsledků.

**Formální kurikulum** – komplexní projekt cílů, obsahu, prostředků a organizace vzdělávání a realizace projektového kurikula ve vzdělávacím procesu (ve výuce) a způsoby kontroly a hodnocení výsledků vzdělávacího procesu (výuky).

**Neformální kurikulum** – zahrnuje aktivity a zkušenosti vztahující se ke škole a domácí studium, úkoly, přípravu žáků na vyučování.

Po kurikulární reformě na počátku 21. století už není tvorba jazykového kurikula jen českou záležitostí. V moderní sjednocené Evropě je hlavní prioritou nové pojetí jazykové výuky.

Hlavními cíly jsou:

- “a) právo všech občanů osvojit si a používat svůj národní jazyk, i když je to jazyk národnostní menšiny,
- b) právo všech občanů osvojit si během povinné školní docházky alespoň dva cizí jazyky,
- c) povinnost všech vlád podporovat osvojování cizích jazyků ve škole i mimo ni,
- d) posílení principu vícejazyčnosti.” (Janíková, 2006, s.2)

## 4. Škola a třída

Školní třída označuje skupinu žáků základních a středních škol, kteří se společně učí a postupují z ročníku do ročníku. V přeneseném smyslu třída označuje také nesespecializovanou učebnu pro takovou skupinu spolužáků, hovorově i postupný ročník základní školy. Školní třída je modelové společenství, kde se žáci nejen učí, ale také socializují. Za několik let společného života se ve školní třídě často vytvářejí trvalá přátelství a bývalí spolužáci se někdy scházejí až do stáří. Většina školních vzdělávacích aktivit se odehrává ve třídě. Učitel pracuje průměrně s pětadvaceti, maximálně s třiceti žáky najednou, nebo jednotlivě. Časem ve třídě vzniká mezi učitelem a žáky vzájemný vztah. Tento vztah buď napomáhá jejich spolupráci, anebo spolupráci při výuce komplikuje.

S výjimkou prvních roků povinné školní docházky vyučuje školní třídu více učitelů. Vyučují rozdílně náročné a rozdílně zajímavé vyučovací předměty a v dané třídě se střídají. Každý z vyučujících je trochu jiný. Na každého učitele reagují žáci jinak. Mezi učitelem a žáky se vytváří neviditelný, ale dobře fungující sociálně-psychologický jev, kterému říkáme klima. Klima může být negativní, nebo pozitivní. Klima ovlivňuje všechny žáky ve třídě.

Každá třída má své specifické fluidum. Buď je to třída pomalá, nebo upovídaná, snaživá nebo provokující, zlobivá, ale bystrá, soutěživá anebo nespolupracující atd. Prakticky neexistují dvě stejné třídy.

Škola je instituce, která plní pět komplementárních úkolů:

Děti, které do ní přicházejí má naučit předepsanému učivu;  
má vychovávat žáky, aby se stali kvalitními lidmi;  
má socializovat, aby děti mohly bez překážek vstoupit do společenského života;  
má je naučit, jak se učit, aby se samy mohly učit po celý život;  
a má naučit je samostatnosti, aby měly odpovědnost za svůj život a svůj osud ve svých rukou.

Prostředí třídy je dáno architektonicky - prostorovým řešením třídy; hygienicky - osvětlením, vytápěním, větráním třídy; ergonomicky - školním nábytkem a technickým vybavením; akusticky - šumem, hlukem, ozvučením prostoru; esteticky - barevností a výzdobou třídy.

## 4.1. Klima třídy

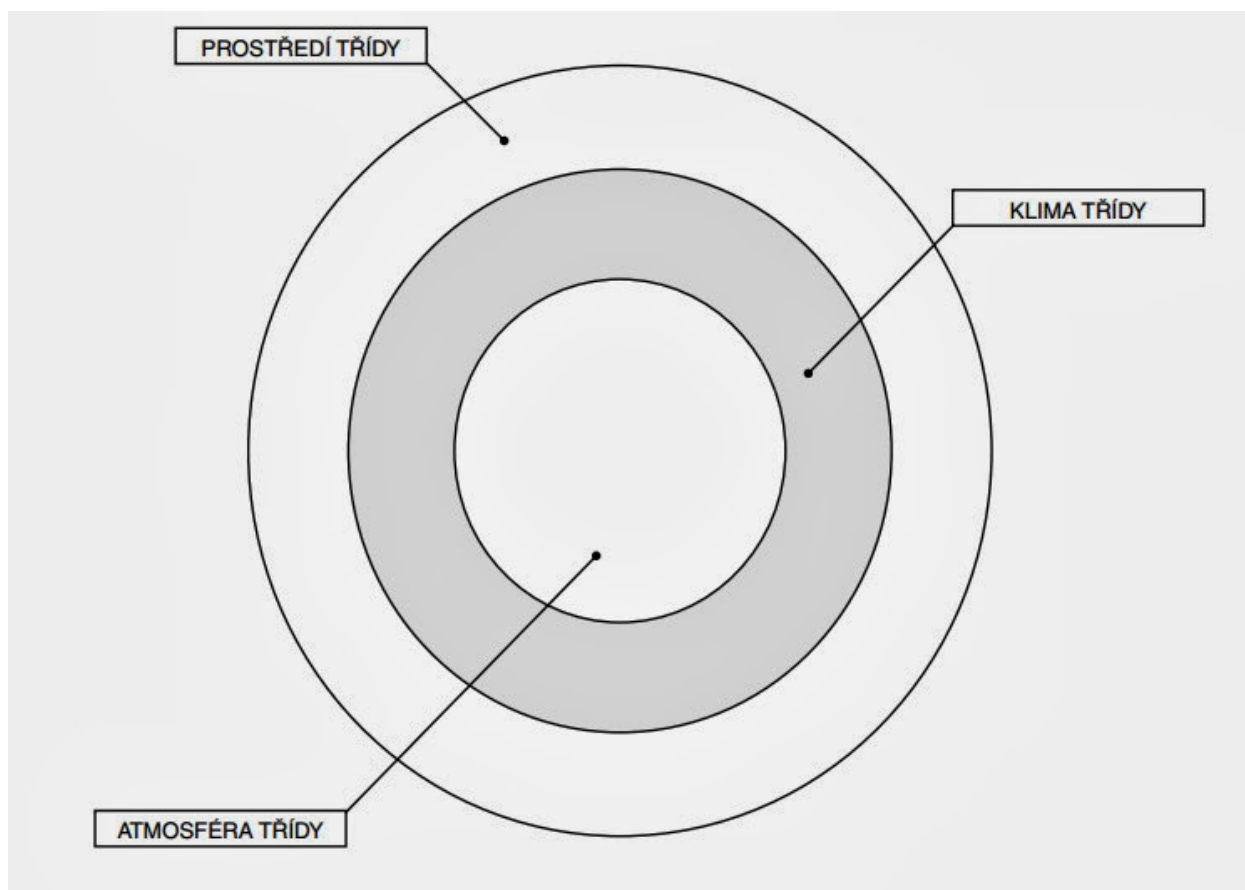
Termín klima školní třídy je jev dlouhodobý (classroom environment).

Termín atmosféra školní třídy je jev krátkodobý a proměnlivý.

Klima školní třídy vytvářejí všichni žáci, je to skupinový jev.

Žádoucí jsou dobré vztahy se spolužáky, spolupráce mezi žáky ve třídě, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, motivující soutěživost. Žádoucí je též uvolněná čas na pravidelné přestávky sloužící k odpočinku, k svačině a k tzv. vypnutí a relaxu. Žádoucí jsou diskuze uprostřed výuky, aby žáci byli iniciativní a měli motivaci se učit. Učitel by měl stále dbát na dobré vztahy se svými žáky, aby ti k němu měli plnou důvěru a věřili mu.

Klima školy je podle Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 100) sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Z. Helus a P. Piřha (In: Grecmanová, 1998, s. 33) si představují klima jako „celkové rozpoložení (převážně pocitové a postojoyé), které škola navozuje.“ Důraz se klade na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, protože pro uvažování, zaujímání postojů, jednání a hodnocení tohoto jednání je mnohem důležitější subjektivní pohled aktérů na školu, než jaké klima objektivně je.



Společně s klimatem učitelského sboru a klimatem jednotlivých školních tříd je školní klima dílčí složkou sociálního klimatu školy. Tento pojem označuje dlouhodobé jevy, typické právě pro danou školu, které trvají měsíce až roky. Mezi tvůrce a zároveň aktéry sociálního klimatu řadíme vedení školy, učitelský sbor, učitele jako jednotlivce, žáky jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy a další nepedagogické zaměstnance školy. Je obrazem kvality vnitřního prostředí školy a vypovídá o spokojenosti nebo soudružnosti třídy, konfliktech, náročnosti učení, užívaných pravidlech či napětí nebo spěchu při práci (Čáp; Mareš, 2001).

Podle Grecmanové (1998) existují specifické znaky pozitivního klimatu.

(Grecmanová, 1998, s. 50)

**Pozitivní školní klima z hlediska žáků** umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost, klade požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka, podporuje rozvoj osobnosti žáka, dává žákovi jistotu, že bude akceptován, umožňuje žákovi zažít úspěch, je pro žáka organizačně přehledné, zprostředkuje žákovi vědomí, že se k němu přistupuje spravedlivě, dává žákovi možnost tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.



**Pozitivní klima z hlediska učitelů** je obecně chápáno jako pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, dobře a adresně učí, rád spolupracuje se žáky, rodiči a kolegy. Pozitivní klima umožňuje učiteli prožívat: citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru jeho působnosti a pocit seberealizace v práci, pocit svobody a samostatnosti v práci, radost z pochvaly a uznání i ze spravedlivého ohodnocení, spokojenost s daným stavem věcí i s bezkonfliktní atmosférou.

**Pozitivního klimatu z hlediska rodičů** - rodiče očekávají vstřícnost učitelů, spravedlivé hodnocení a spravedlivé zacházení s dětmi, transparentnost rozhodnutí (např. organizačních, výchovných), vychovatelskou kvalifikovanost a vyučovací kompetentnost učitelů, vhodnou motivaci žáků k učení, individuální podporu každému dítěti, cílevědomou práci školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní a emocionální oblasti.

**Pozitivní klima z hlediska veřejnosti** musí žáky připravit k úspěšnému zapojení do odborného a pracovního světa, k svéprávné a zodpovědné účasti na veřejném životě, k angažovanosti pro společné záležitosti, k osobní a odborné mobilitě, k dodržování sociálních a pracovních ctností.“





## 5. Učitel

V minulosti byl učitel ve městě či na vesnici vedle starosty a pana faráře velmi váženou osobou. Dnes je postavení učitele jiné, je spíš přátelské. Jeho úkolem je vychovávat a vzdělávat žáky. Učitel patří k významným osobám v životě dětí i mladistvých, neboť ovlivňuje jejich myšlení a chápání světa. Učitel by měl být empatický, komunikativní, laskavý, sympatický, citlivý, sebevědomý, humorný, zdravě náročný, uměl by umět naučit a vzbudit v žácích zájem o učivo.



Stále více učitelů a ředitelů zejména základních škol ve velkoměstech začíná mít obavy z rodičů svých žáků. Ti v učitelích vidí nejslabší článek veřejné služby, ke kterému si můžou dovolit téměř všechno, a dobře vědí, že se pedagogů většinou nikdo nezastane.

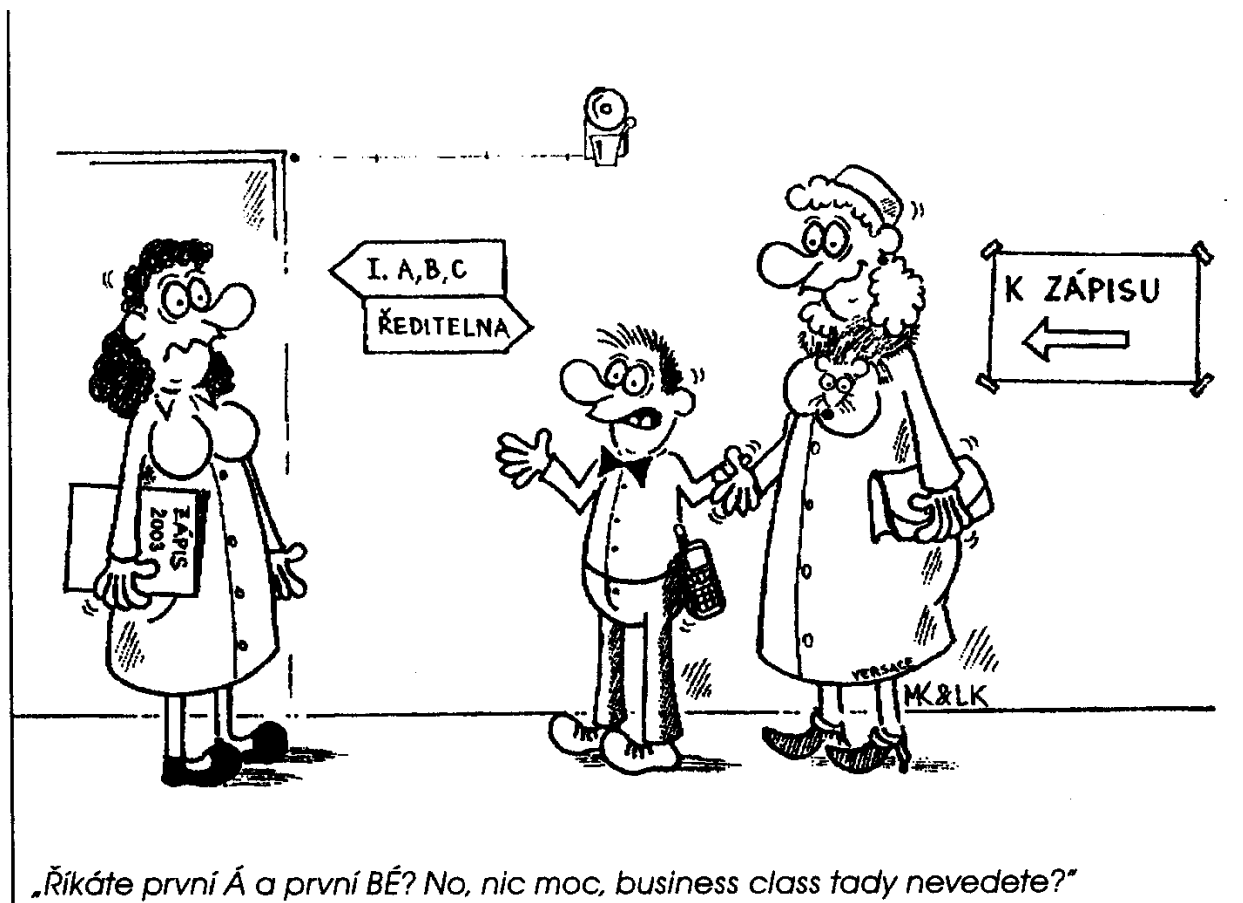
Před zraky svých dětí učitelům často nadávají, sepisují petice za jejich odvolání a občas je i fyzicky napadnou. Děti pak ztrácejí pocit autority. Příčina je doma, neboť rodiče mnohdy mluví o učitelích pohrdavě, bez úcty, kritizují je, neváží si jich a činí je odpovědnými za prohřešky svých dětí. Rodič, který platí svému potomkovi soukromou školu, pak bere učitele jako svého podřízeného zaměstnance. Učitel samozřejmě není nedotknutelný.

Není ten, který má vždy pravdu, je ale možné vše řešit v poklidu, na úrovni.

Hlavní je hledat řešení nějakého problému společně s rodiči. Podle pedagogů jsou konflikty mezi učitelem a rodiči časté v soukromých školách na prvním stupni, kde se za výuku platí.

Postupně mizí postoje, kdy se rodiče postavili za kantora. Teď zcela nekriticky rodiče hájí svoje děti. Ty jsou podle nich bez viny. Problém je podle rodičů vždy na straně učitele. On něco nezvládl, on to s jejich dítětem neumí, oni si ho přece platí za bezchybnou práci s velkou efektivitou. Rodiče zaplatí, učitelé mu jeho investici musí zhodnocenou vrátit. Mizí pocit potřebné kooperace mezi školou a rodinou, potvrzuje řada zkušených učitelů. To se projevuje například tehdy, když rodiče usilují o to, aby do první třídy šlo dítě, které ale není pro školu a první

povinnosti zralé. Rodiče však trvají na tom, aby do školy šlo. Když učitel navrhne vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, vysmějí se mu a odmítnou to.



Podle psychologů je chování dětí odrazem poměrů v rodině. Děti poznávají vliv peněz, za které si myslí, že lze vše koupit. Rodiče často nemají na děti čas, tak si koupí chůvu, aby se o děti starala. Později si koupí školu, aby převzala roli vychovatele. Jakmile skončí vyučování, nahrazují roli rodiče zase různé placené kroužky a aktivity.

Vliv má i to, že současné děti sedí u počítače, mizí komunikace s vrstevníky, kamarádství. Děti spolu komunikují přes Skype, přes sociální sítě typu Facebook atd. To má bohužel vliv na mezilidské vztahy. Není třeba pěstovat a kultivovat vztah, být ohleduplný, laskavý, snažit se domluvit, učit se žít v kolektivu. Facebook snese všechno. Nadávky, agrese, výsměch, šikanu i vulgaritu. Učitel může ze strachu z agrese rodičů, ze stížností ustoupit, ohodnotí dítě jedničkami, přivře oči nad jeho přestupky, jen aby měl od rodičů klid a pokoj. Správné to ale není. Nakonec to totiž paradoxně vždy odnese dítě. Začne brát život jako prostředí bez autorit, bez normativů, bez hranic. Nerespektuje nepsaná pravidla a přirozené mantinely. Myslí si, že nejlépe je prosadit se v

životě silou či penězi. Jenže v dospělém věku narazí, společnost ho takového nepřijme, začne mu klást odpor.



Svět se mění rychleji, podstatněji a agresivněji. Společnost očekává, že učitel má dostatek vnitřních a odborných sil k tomu, aby automaticky plnil roli katalyzátoru, výkonné jednotky, citlivého psychologa, zdatného pedagoga, odolného vyjednavče, brilantního formalisty, statistika, neúnavného kreativce.

Učitel dnes nemůže být už jenom tím, kdo ovládá poznatky svého oboru (matematiky, fyziky, českého jazyka apod.), dokonce ani tím, kdo ovládá didaktiku tohoto oboru. Mnohdy i dobře oborově didakticky připravený učitel se k vlastnímu vyučování nedostane pro nezvládnutí situace ve třídě.

Dříve učitelé předávali především znalosti, nyní to jsou stěžejní dovednosti a návyky. Očekává se schopnost kompenzace obecných problémů společnosti a zvyšování kvality vlastní práce při absenci systémových motivačních a kariérních prvků. S vyšším stupněm autonomie škol se požaduje po učitelích více iniciativy, tvořivosti, samostatnosti, flexibility a zodpovědnosti. Více než

dříve je požadována týmová spolupráce a zvládnání nových vzdělávacích technologií. Zvyšování požadavků na učitele a zvyšování náročnosti učitelské profese bylo potvrzeno mnoha pedagogickými výzkumy.

Práce učitelů je objektivně v současnosti mnohem náročnější jak z hlediska časových nároků, složitosti, různorodosti činností (učitel musí plnit funkce a být kompetentní v oblastech, o kterých kolegové před 30 lety netušili, že existují) i z hlediska psychického vypětí.

Nové vzdělávací programy vyžadují změny metod a strategií výuky, nové způsoby hodnocení žáků a intenzivnější výchovné působení. Roste počet žáků s jiným mateřským jazykem a z jiného kulturního prostředí, a tedy od učitele se očekává dovednost interkulturní komunikace. Větší potřeba individualizace výchovy a vzdělávání vyžaduje jinak připraveného učitele. Průběžné vzdělávání učitelů se stává nutností. Děti mají mnohem snadnější přístup k informacím, učitel již nefunguje jako zprostředkovatel vědomostí.

Základem práce učitele je naučit děti získané informace používat, myslet v souvislostech apod. Jestliže toto nedělá, jeho funkce je ve škole minimální. Třída tohle velmi rychle pozná a zaujme k takovému učiteli příslušný postoj. Novým a náročným požadavkem jsou dovednosti v oblasti sociální komunikace, psychologie, speciální pedagogiky, poradenství (suplování psychologa při řešení agresivity žáků, šikany a užívání drog), práce s integrovanými žáky a interkulturní komunikace (žáci s jiným mateřským jazykem a z jiného kulturního prostředí), stejně jako dovednosti v oblasti komunikace se žáky a rodiči (předcházení mezním situacím).

V přípravě, ale především ve vlastní pedagogické práci učitelů nabývají stále většího významu znalosti a dovednosti z oblasti psychologie, speciální pedagogiky, poradenství. Učitel by měl umět analyzovat problémy v jejich souvislostech, odhalovat příčiny, navrhnout a realizovat řešení. Učitelská profese tak získává zcela jinou dimenzi, profesní příprava učitele se stává stále náročnější. Vymezení kompetencí učitele v rámci standardu může přispět i k pochopení a ocenění složitosti jeho práce veřejností. Učitelé to mají dnes mnohem těžší než dřív. Žijeme v době velkých protikladů. Děti a rodiče mají víc možností, jak se bavit, a současně se častěji nudí. Kultura staví pocity do středu pozornosti a přitom pozorujeme úbytek empatie a ochoty pomáhat. Ačkoli existuje mnoho pomůcek, které nám mohou ušetřit čas, máme ho stále méně. Působí víc sociálních pracovníků a terapeutů, a přesto narůstá počet lidí s vážnými duševními problémy.

## 6. Povahové profily

Lidé jsou různí, učitelé jsou různí. Žáci jsou různí, rodiče jsou různí.

Vidí sklenici a říkají, že je poloprázdná. - Vidí stejnou sklenici a říkají, že je poloplná.

Říkají: "Máte sklenici špatné velikosti." - Říkají: "To nevádí já ji nemyji!"

Čím to je, že někteří lidé ... jsou takoví a druzí makoví?

Jsou silně orientovaní na úkoly. - Jsou více orientovaní na lidi.

Jsou tak otevření a rychlí. - Jsou tak uzavření a pomalí.

Rozdíly mezi jednotlivými lidmi tkví v základních povahových typech.

Je nutné mít tyto rozdíly na paměti pro pochopení dětí a jejich rodičů a pro spolupráci s nimi.



**Extrovert** je "otevřený" světu, má rád společnost, je pružný a družný, snadno navazuje společenské kontakty, ale tyto kontakty bývají často povrchní i z toho důvodu, že extrovert má rád změnu a nestačí citově do větší hloubky prožít přátelství, lásku apod. Má rád vzrušení, a proto mnohdy riskuje, je převážně optimistický. I jeho zájmy jsou směřovány především k lidem.

**Introvert** je spíše zdrženlivý k lidem, ve společnosti plachý. Nejedná pod dojmem bezprostředně působící reality, ale svá rozhodnutí dlouze zvažuje. Rád plánuje a klade důraz na pravidelnost a rytmus v každodenním životě. Usiluje o kontrolu svých citů a důležitá je pro něho etická stránka věci. Nemá rád vzrušení a má tendence k mírnému pesimismu.

Když se podíváme na obrázek, je zde ještě další dimenze s protipóly - labilita (neuroticismus) versus stabilita. Labilitou je vyjádřena disponovanost některých lidí k onemocnění neurózou v případě dlouhodobě působících stresorů. Pro tyto lidi je charakteristická zvýšená dráždivost, tendence k agresivnímu chování, nebo naopak tendence k uzavírání se vůči okolnímu světu, dále častá úzkostnost apod. Stabilita je protipólem lability.

**Sangvinik** se snadno přizpůsobuje měnícím se životním podmínkám, je sebejistý, společenský a umí vycházet s lidmi. Je pohyblivý, ale často impulzivní, chybí mu větší sebekontrola a prozíravost v jednání. U některých lidí s převažujícími charakteristikami sangvinického temperamentu se projevuje myšlenková pružnost a rychlé tempo řeči. Dále také snadno pronikají k jádru problému a jsou schopni kritického pohledu na jevy objektivní reality. Sangvinik aktivně vyhledává nové informace a může se stát, že někdy není schopen tyto informace si uspořádat a trvale zafixovat. V pracovní činnosti je produktivní, ctižádostivý a potrpí si na uznání. Žije přítomností a méně ho již zajímá minulost či budoucnost.

**Cholerik** je impulsivní s vysokou mírou reaktivity. Bývá energický, dovede vést a strhnout druhé lidi. Má smysl pro praktické věci. Citově je nestálý a může se stát, že někdy postrádá smysl pro míru a vkus. V jednání je přímočarý, má odpor ke spekulacím a k planému filozofování. Snaží se dosáhnout hmatatelných výsledků ve své pracovní činnosti. Žije činem.

**Flegmatik** je vyrovnaný, klidný, vytrvalý a důsledný. V pracovní činnosti dovede setrvat a nedá se od ní odvést působením náhodných okolností. Ovšem částečně se dovede přizpůsobit i novým podmínkám a změnit svoje návyky. Projevuje se u něho menší pružnost a nejistota tehdy, má-li tvořivě rozvinout už zaužívaný způsob chování, a zůstává pozadu i v těch výkonech, které vyžadují rychlé přepojování pozornosti a uplatnění fantazie. Žije prací, jejímž prostřednictvím reaguje na vnější vlivy.

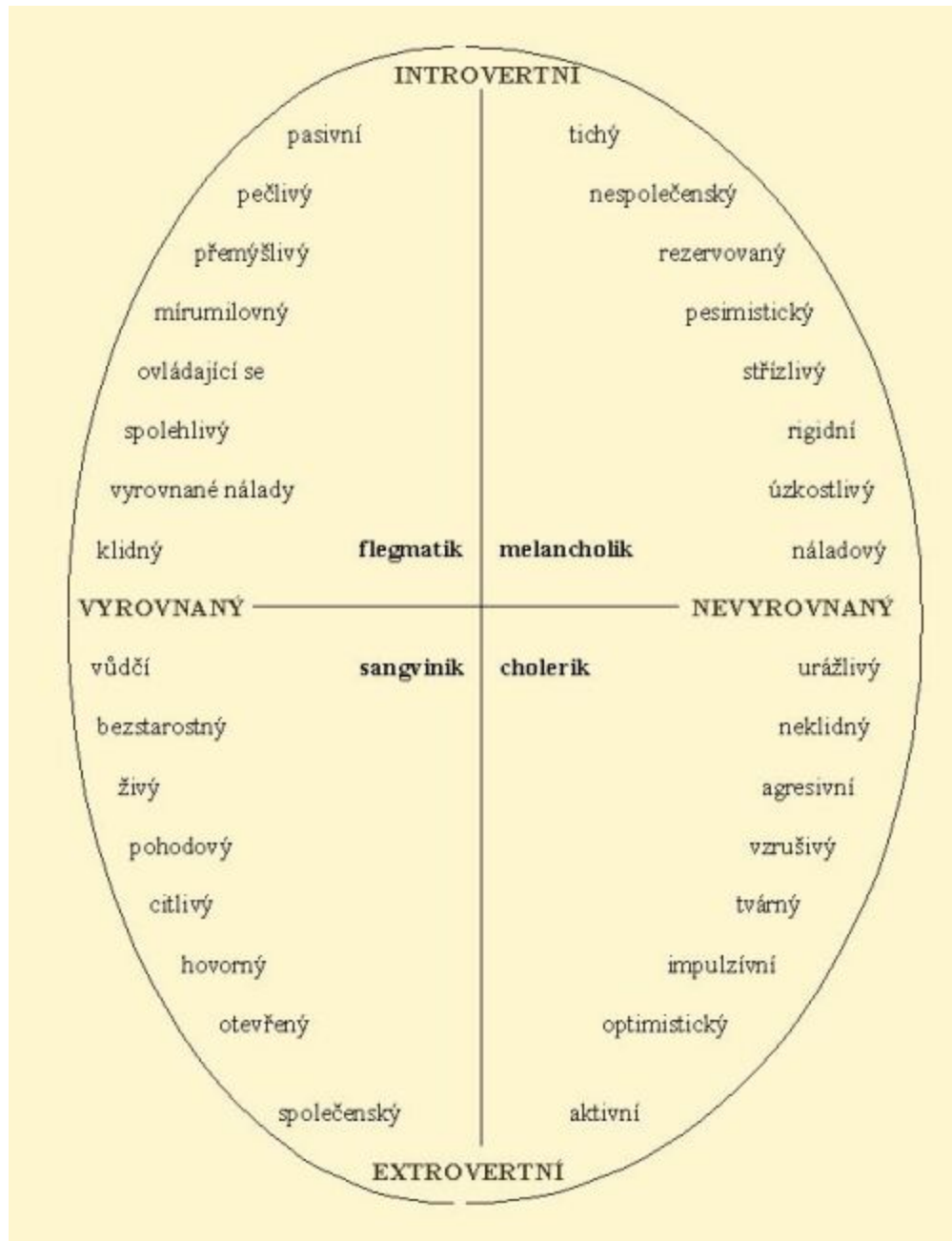


**Melancholik** má sklony nedůvěřovat, kritizovat a v mnohých jevech vidět nebezpečí a zlo. Pro melancholika je také charakteristická zvýšená přecitlivělost na hluk, vysokou či nízkou teplotu, množství mu neznámých lidí apod. Má značně rozvinutou obrazotvornost, která ho "nutí" neustále vymýšlet různé životní plány, které obvykle neuskutečňuje. Je nerozhodný, uzavřený, nespolečenský a vyhledává samotu. Ovšem je-li v klidném a známém prostředí, bývá dobrým pracovníkem a vyznačuje se taktním jednáním. Rád žije věcmi neobvyklými a tajemnými.

### **Eysenckova typologie osobnosti**

Autorem je Hans Jurgen Eysenck,  
doplnil Hippokratovu teorii osobnosti o dimenzi emocionální stability

(typy stabilní a labilní)

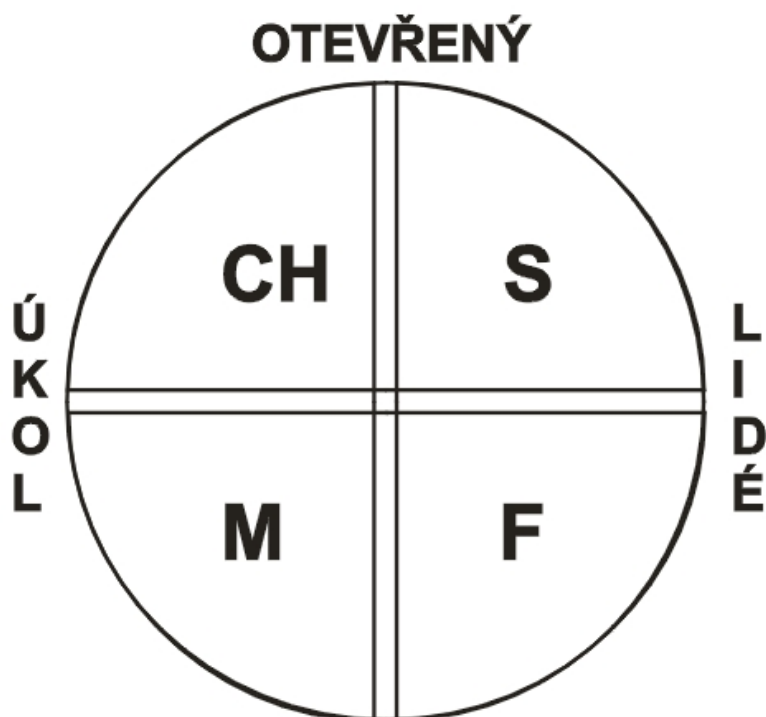


## CHOLERIK

- dominantní
  - přímý
- náročný
- rozhodný
- odhodlaný
- člověk činu

## SANGVINIK

- inspirující
- ovlivňující
- vnímavý
- společenský
  - působivý
- zajímá se o lidi



## MELANCHOLIK

- opatrný
- vypočítavý
- způsobilý
- svědomitý
- přemýšlivý
  - pečlivý

## FLEGMATIK

- chápavý
- vyrovnaný
  - stálý
  - milý
- nemá rád změny
  - stydlivý

SANGVINIK

Sangvinik miluje společnost. Je citový a okázalý, dokáže přeměnit každou práci v legraci. Nachází v životě spoustu vzrušení a dokáže své zážitky zajímavě a pestře vyprávět. Je vždy vstřícný a optimistický. Od nejtělejšího dětství je zvědavý a veselý, dokáže si hrát se vším, co je při ruce, zbožňuje přítomnost ostatních. Nemusí mít více talentu než ostatní, ale zřejmě si užívá více legrace. Jeho charisma a překypující osobnost k němu neustále přitahuje lidi. Zatímco ostatní povahy pouze mluví, sangvinik vypráví příběhy. Nejsnadnější způsob jak jej objevit je zjistit, kdo v kterékoliv skupince lidí mluví nejčastěji a nejhlasitěji. Touží být středem pozornosti a díky svému vypravěčskému talentu je duší společnosti. Dobře si pamatuje barvy, na rozdíl od jmen a jiných faktů. Je pro něj přirozený fyzický kontakt s ostatními, doteky, objetí, hlazení. Má vrozený smysl pro dramatičnost a může být vynikajícím hercem. Má naivní povahu a i v dospělosti si zachovává dětskou prostotu. Je citový, bezprostřední a otevřený, překypuje optimismem a nadšením téměř nad vším. Odjakživa chce vše vědět a tajemství u něj vyvolává šílenství. Bez váhání umí nabídnout svou pomoc, nedomýšlí však důsledky své ochoty. Je tvůrčí a neustále produkuje nové vzrušující nápady. Přitahuje a inspiruje ostatní svou energií a nadšením. Umí začít hovor s každým, kdo je po ruce a hned se stane vaším přítelem. Většinou nic nedotáhne do konce a nedokáže pochopit, že by měl nějaké zásadní povahové vady. Příliš mluví, je rozvláčný a často přehání. Je málo vnímavý k ostatním, přehnaně se zaobírá sám sebou, je egocentrický. Neumí naslouchat. Protože neumí naslouchat a nemá zájem, nepamatuje si přesně jména. Jako přítel je nestálý a zapomnětlivý, jelikož přátel má příliš mnoho. Skáče lidem do řeči a často odpovídá za ostatní. Málokdy dodělá práci ve stanoveném termínu, střídá často zaměstnání.

## **CHOLERIK**

Cholerik je dynamická osobnost, která dosahuje svých cílů. Stejně jako sangvinik je vstřícný a optimistický. Je rozeným vůdcem od nejtělejšího věku. Má podvědomou silnou touhu po změně, kdykoliv vidí, že něco není v pořádku. Bez váhání bojuje za lidská práva a chrání ukřivděné. Nikdy není apatický nebo lhostejný. Má silnou vůli, rozhodnost, problémy řeší rychle. Dokáže velet úplně všemu, bez ohledu na znalosti a podmínky. Jeho prvotním zájmem je dosahování cílů, nejde mu o to, aby se někomu zalíbil. Je cílevědomý a skvělý organizátor. Má schopnost

dokončit větší díl práce než kdokoliv jiný. Rád překonává překážky, miluje boj a konkurenci. Obejde se bez přátel a diváků, stačí mu jeho cíl. Má intuici pro odhad situace a obvykle má pravdu. Miluje krizové situace, ve kterých exceluje.

Jeho život se řídí základním heslem, že má vždy pravdu a nemůže si ani náhodou připustit, že by se mohl mýlit. Musí vždy vítězit a pak hledat způsob, jak si zachovat tvář. Neumí vysadit z pracovního tempa a nutí k němu i své okolí. Musí stát vždy v čele a cítí se dobře, jen když má nadvládu. Má nadřazený postoj, který dokáže druhé značně psychicky deptat. Netoleruje slabosti, nesnáší nemocné a nerozhodné lidi. Neumí dobře jednat s lidmi, je netrpělivý.

## **MELANCHOLIK**

Melancholik se už jako dítě jeví jako hluboký myslitel. Je nenáročný a tichý a má rád samotu. Vyznává pevný řád, oceňuje krásu a inteligenci. Je mlčenlivý a přemýšlivý, má pesimistickou povahu a předvídá potíže ještě dřív než vzniknou. Je pro něj velmi důležitá duševní činnost. Je vážný, stanovuje si dlouhodobé cíle a zabývá se pouze věcmi, které mají trvalý význam. Má sklon ke genialitě a vysoký intelekt. Ze všech typů má nejvíce tvůrčího talentu, žasne nad nadáním géniů. Potrpí si na precizní poslech hudby, potřebuje dokonalé stereo. Miluje čísla, grafy, mapy, plánky, seznamy, vidí cifry téměř všude. Dokonalá vnitřní organizovanost pro něj představuje základ jeho existence. Vyžívá se v detailech, které ostatní ani nestačí zaregistrovat. V životě hledá řád, ukládá vždy věci přesně na své místo.

Bývá dobře oblečený a upravený s úzkostlivou pečlivostí, vyžaduje čisté okolí.

Je perfekcionista a pokud něco dělá, dělá to jen pořádně, záleží mu pouze na kvalitě. Nesnáší plýtvání a miluje výhodné koupě. Umí být starostlivý a soucitný s upřímným zájmem o jiné lidi. Svého partnera si vybírá obezřetně, aby splňoval všechny jeho nároky. Melancholik snadno podléhá depresi. Snadno se uráží a ve všem hned hledá problémy. Má nízké sebevědomí, myslí si, že ho všichni pomlouvají, trpí vnitřní nejistotou. Je váhavý, protože se bojí, že jeho plány nejsou úplně perfektní. Věnuje plánování příliš mnoho času. Na své okolí klade nerealistické nároky, uplatňuje na ostatní svůj perfekcionismus.

## **FLEGMATIK**

S flegmatikem se vychází nejlépe ze všech povahových typů. Pro své rodiče představuje požehnání, protože je spokojený všude, kam ho strčíte. Má rád přátele, ale je šťastný i o samotě. Umí se snadno přizpůsobit každé situaci. Je cílevědomý. Mezi ostatními představuje tlumenou osobnost, dobře odolává tlakům. Ke všemu přistupuje klidně, věci řeší postupně, je prostě bezproblémový. Obdivuhodnou vlastností je zachovat si klid, chladnokrevnost a soustředěnost za každé situace. Nikdy nikam nespěchá a nedá se vyvést z míry. Je smířený se zákeřnostmi života a do ničeho nevkládá velké naděje. Je spolehlivý a vytrvalý, má dobré úřednické schopnosti, dokonale zvládá administrativní práci. Snaží se kolem sebe udržovat klid, působí jako zprostředkovatel a řešitel problémů. Má spoustu přátel, protože se s ním dobře vychází, je nejlepším přítelem. Nikoho neuráží, umí poslouchat, nemá potřebu mluvit, umí být vrbou nebo chápatcím publikem. Neumí se pro cokoliv nadchnout a neexistuje situace, která by ho rozčílila. Brání se jakýmkoliv změnám a nerad zkouší nebo vymýšlí nové věci. Vypadá jako lenoch, odkládá věčně práci nebo se jí úplně vyhýbá. Nerad nese odpovědnost za svůj život. Nedává najevo své city, zdá se být strašně mdlý. Nerad říká ne. Bojí se učinit rozhodnutí.

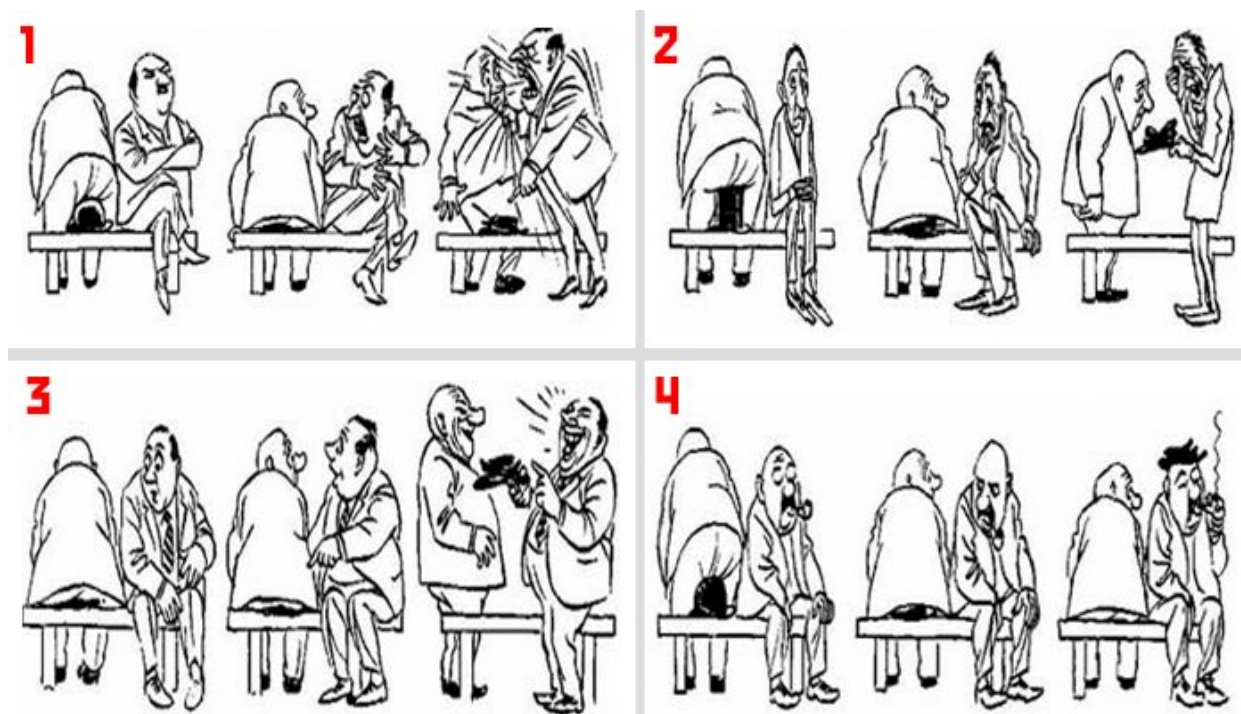
### **Každý jsme originál**

To, jak se chováme či jak žijeme, dělá z každého z nás nezaměnitelný originál. Nikdy proto nenajdeme dva lidi, kteří jsou naprosto stejní. Vždycky bude existovat menší či větší počet odlišností, které jsou důvodem toho, proč jsme každý z nás jedinečný. Pravdou však je, že i když prožíváme určité situace různě, lze vyzorovat, že některé znaky projevů chování jsou pro určité lidi společné. A od toho se typologie osobnosti odráží.

Už výše bylo nastíněno, jak lze pojem osobnost člověka chápat. Jako soubor všech projevů chování, prožívání či vnímání, který je typický vždy pro konkrétního člověka. Osobnost člověka se utváří a mění v průběhu celého života, ovlivňují ji zážitky, socializace, psychický vývoj i to, jaký postoj má jedinec sám k sobě.

Zkusme se zamyslet nad tím, zda jsme stále stejní jako před pár lety, měsíci, týdny nebo

dokonce dny a hodinami? I na první pohled bezvýznamná událost může být důvodem velkých změn v naší psychice, tedy i osobnosti. Osobnost člověka prochází neustálým vývojem.



## 7. Osobnost učitele - typ učitele

Vliv osobnosti učitele nenahradí ani učebnice, ani mravní poučování, ani soustava trestů a povzbuzování. Osobní příklad učitele a vliv jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Působení učitele, má často dalekosáhlý, dlouhodobý a sugestivní dopad na vývoj osobnosti, chování a prožívání žáků a studentů. Vztah žáků (studentů) s učiteli má do určité míry „symbiotický ráz“.

Škody ve vývoji osobnosti a prožitky stresu žáků a studentů zaviňují učitelé, kteří nejsou zcela duševně zdraví (neurotici, osoby s poruchou chování či osobnosti atp.).

Je ovšem nutno vzít v úvahu, že i mezi žáky a studenty je poměrně vysoké procento problémových jedinců se závadami (dificilitami) a poruchami chování, kteří často způsobují také vysoký stres učitelů.

Vzhledem k mimořádné náročnosti učitelského povolání na duševní zdraví by bylo třeba uvažovat i o zdravotnicko-psychologických aspektech při *výběru* učitelů, kteří jsou zvláštním druhem subjektů řízení zdokonalující práci řízeného objektu (žáků či studentů).

V současné době se výrazně rozvíjí nauka o osobnosti učitele, tzv. **pedeutologie**.

Při studiu osobnosti učitele se uplatňují zejména dva přístupy: normativní a analytický.

**Normativní** přístup je ten, jehož cílem je určit, jaký má být učitel, jaké má a jaké nemá mít vlastnosti, jestliže má mít ve výchovně - vzdělávací práci úspěch. Jde např. o vlastnosti ve složce pedagogicko - psychologické a odborné. Někdy hovoříme o dvojí kvalifikaci učitele: odborné a pedagogicko-psychologické.

Žáci a studenti oceňují zejména učitele sociálního a filantropického typu, kteří trpělivě vytvářejí pozitivní klima a psychosociální atmosféru, pohodu na škole i v jednotlivých třídách a mají smysl pro dialog, humor a mají dobrou, optimistickou základní životní náladu. Mezi žáky a studenty nejsou oblíbeni netrpěliví učitelé cholerického a extrémně autoritářského a mocenského typu, kteří žáky a studenty dehonestují, zesměňují, ironizují, často okřikují a někdy dokonce i fyzicky trestají (např. ukazovátkem, pravítkem, klíči, taháním za vlasy a fackováním).

Nelibě reagují žáci a studenti na preferování oblíbenců učitelů a učitelek. Při uplatňování normativního přístupu se používá deduktivní metoda, kterou se určuje vzor, ideální obraz pedagoga, jemuž by se měl každý konkrétní pedagog blížit.





**Analytický** přístup k učitelově osobnosti je takový, jehož cílem je určit, jaké mají konkrétní pedagogové skutečné, reálné osobnostní vlastnosti. Při uplatňování tohoto přístupu se používá induktivní metoda. Patří sem psychologické testování osobnosti učitelů, analýza výpovědí žáků a studentů o svých učitelích. Žáci a studenti např. uvádějí, které vlastnosti svých učitelů postřehli, které považují za žádoucí a které za nežádoucí.

Osobnost, tedy i osobnost učitele, má vždy vlastnosti obecné, typologické a individuální.

**Typ** (typos) znamenal ve staré řečtině obraz, ráz, tvářnost, podobu, kterou nějaká tvrdá věc vtiskuje, vyráží nebo vbíjí do tvárné látky. Naše typologie pedagogů má na mysli představitele určitého druhu, souhrn určitých vlastností, které jsou příznačné pro více pedagogických osobností. Typologie je pro učitele jakési zrcadlo důležité pro sebepoznání a z něho vyplývající sebevýchovu. Typologie také pomáhá lépe poznat kolegy v pedagogických sborech.

Jednu z nejčastěji uváděných typologií pedagogů vytvořil W. O. Döring. Vycházel přitom ze všeobecné typologie osobností podle německého psychologa filozofa Eduarda Sprangera založené na hodnotách upřednostňovaných v životě. Döring popsal šest základních typů osobnosti pedagoga. Ani Döring ani Spranger přitom netvrdí, že by nemohly existovat smíšené, resp. méně výrazné typy.

**Náboženský** typ pedagoga charakterizuje tendence a pocit vnitřní nevyhnutelnosti každý svůj čin a každou svou pohnutku posuzovat z hlediska smyslu života (z hlediska vyšších principů). Charakterově je spolehlivý. Je často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor. Nemá také mnoho smyslu pro dětskou hru. Žákům (studentům) se proto nezřídka nedovede přiblížit. Jeví se jim jako nudný pedant, puntičkář. Döring rozděluje náboženský typ na dva podtypy: více citový (pietistický) a více intelektuální (ortodoxní).

**Estetický** typ charakterizuje převaha iracionálního prvku (intuice, fantazie a citu) nad racionálností v myšlení a v jednání. Estetický typ má schopnost vžívat se do osobnosti žáka a utvářet ji. Vidí nejvyšší hodnotu v kráse, harmonii, tvaru, půvabu, symetrii, stylu. Má tendenci k individualismu a nezávislosti. Tento typ má dvě varianty: aktivně tvořivý (originální) a pasivně receptivní. Aktivně tvořivý typ utváří osobnost žáků a studentů, jakoby tvořil umělecké dílo. Někdy však nebere dostatečný ohled na zvláštnosti osobnosti žáků a studentů, a proto naráží. Pasivně receptivní typ má ohled na konkrétní osobnost žáka, rozvíjí v něm, co je pro něho specifické. Umí se vcítit i do jiného založení osobnosti než jaké má sám. Proto ho žáci a studenti mají v oblibě.

**Sociální** typ učitele neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny, ale věnuje se všem žákům či studentům. Je trpělivý, střízlivý. Je schopen sebezapření. Chce vychovávat společensky prospěšné a užitečné lidi. Žáci ho mají v oblibě. Často toleruje nižší úroveň vědomostí a dovedností žáků. Nejvyšší hodnotou tohoto typu je láska k lidem, altruismus, filantropie. Velmi se blíží náboženskému typu.

**Teoretický** typ učitele má větší zájem o teoretické poznání, o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka. Zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka a do detailů mu porozumět. Učitelů teoretického typu se žáci a studenti často bojí. Teoretický typ učitele často vědecky pracuje. Dominantním zájmem teoretického člověka je nalézání pravdy. Za hlavní svůj cíl považuje řadit a systematizovat své poznatky. Podílí se na výzkumné činnosti, je aktivní na

teoretických seminářích a konferencích, nezřídka sám odborně a vědecky publikuje. Jeho publikace často odpovídají současnému stavu vědy a techniky daného oboru. Je na znalosti a dovednosti žáků a studentů náročný.

**Ekonomický** typ pedagoga je charakterizován snahou dosáhnout u žáků maximální výsledky s minimálním vynaložením energie, sil a úsilí. Je často úspěšným metodikem. Rád žáky (studenty) vede k samostatné práci. Chápe vzdělání jako osvojení si a rozvoj prakticky užitečných vědomostí a dovedností. Ekonomický typ je však často až příliš praktický a nedoceňuje teorii a fantazii (originalitu). Má hlavně zájem na tom, co je užitečné a aplikovatelné v praxi.

**Mocenský** typ pedagoga má tendenci vždy a všude prosadit vlastní osobnost, a to třeba i agresí. Řídí se spíše úsilím prosadit své názory, postoje atp., než kladným vztahem k žákům. Velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy. S oblibou kárá a trestá. S uspokojením prožívá, že se ho žáci bojí. Bývá velmi náročný a kritický. Chce být obáván. Zajímá se především o moc, vliv a uznání. Bývá velmi náročný a kritický.

Podle reakcí na působící podněty rozlišuje E.Luka pedagogy na dva typy, a to na typ **reflexivní**, uvážlivý, adaptivní, který mezi působící podněty a reakce na ně vkládá svou vlastní úvahu, a na typ **naivní** - bezprostřední, spontánní, expresivní, který se vyznačuje tím, že na působící podněty reaguje bez uvažování, často impulzivně. Podle toho, jak zpracovává pedagog vnější podněty ve své psychice, rozdělil Luka pedagogy rovněž na dva typy: na typ **reproduktivní**, který podněty z vnějšího světa (ze studia, četby atd.) vnitřně nezpracovává, ale pouze je ve své činnosti reprodukuje, aniž by byl schopen něco nového z nich vytvářet, a na typ **produktivní**, který vnější podněty vnitřně zpracovává, přetváří a tvořivě domýšlí, dopracovává. Současným uplatněním obou uvedených kritérií určil Luka čtyři typy pedagogů, a to: naivně reproduktivní, bezprostředně produktivní, reflexivně reproduktivní a reflexivně produktivní.

**Naivně reproduktivní** typ (často začátečník) žákům jen zprostředkovává vědomosti a sám od nich vyžaduje převážně jen paměťové vědomosti. Většinou málo vede žáky k samostatné tvořivé práci, k utváření vlastních názorů, postojů atd. Zpravidla totiž i jemu vlastní názory chybí. Takový učitel se snad hodí do nižších tříd základní školy, kde ho žáci mívají v oblibě, zatímco starší žáci ho už příliš v oblibě nemají.

**Bezprostředně produktivní** typ se vyznačuje svérázným, tvořivým zpracováním učební látky i pedagogicko-psychologických poznatků, které mu umožní činit pohotová pedagogická opatření. Příznačná je pro něho jistota pedagogického rozhodování a pedagogická duchapřítomnost. Má živé a obsáhlé vědomosti, které obohacuje o vlastní názory a postoje. Dosahuje většinou dobrých výsledků v pedagogické práci.

**Reflexivně reproduktivní** typ o všem dlouho a složitě rozmýšlí, ale svoje vědomosti neumí tvořivě obohatit a propracovat ani vyjádřit. Poměrně dobře se orientuje ve známých, na paměti závislých, opakujících se pedagogických situacích. Nové, neočekávané situace mu působí velké těžkosti a často je řeší neúspěšně. Nedovede často ani adekvátně zhodnotit žákovu (studentovu) osobnost.

**Reflexivně produktivní** typ zpracovává uvážlivě vnější podněty, často je přetváří a tvořivě domýšlí. Obtížně se však přibližuje k žákům. Je-li mimořádně inteligentní a tvořivý, bývají jeho pedagogická opatření adekvátní. Je-li však méně intelektově zdatný a nemá-li tvořivé schopnosti, bývají jeho pedagogická opatření a řešení pedagogických situací nekvalitní.

Učitel musí být skutečně kreativní, aby dokázal podnítit též kreativitu svých žáků.

Někteří pedagogové věnují větší pozornost vzdělání žáků (učení a učivu), než jejich výchově a formování jejich osobnosti. Na základě tohoto dělíme učitele na **věcné a osobní**.



**Striktně věcný** typ bere jednostranný ohled na zkušební látku, kterou se snaží co nejpečlivěji didakticky zpracovat a předávat žákům. Mívá velký respekt k učebnici a k jejímu obsahu (členění a formulacím). Váží si dobré paměti a staticky vštípených pojmů a představ. Jeho psychika jako by byla totožná s pamětí. Nevede žáky a studenty k samostatnému myšlení a tvořivosti.

**Oduševněně věcný** typ vidí v učební látce především činitele formujícího poznávací procesy a intelekt žáků (studentů). Jeho výklady jsou pouze logickou činností analyzující ("atomizující") učivo do nejmenších poznávacích celků. Žáci s tendencí tvořivě myslet se u něho většinou neuplatní. Žáky (studenty) jako celek (třídu) málo aktivizuje. Obrací se po výtce na skupinu "chápacích", se kterými rád pracuje.

**Naivně osobní** typ pedagoga si počíná ve výběru učiva a v jeho předávání i vůči žákům podstatně benevolentněji. Nejsilnějším faktorem je u něho cit, emoce. Bývá nestálý v úsudcích i ve výkonech. Rozhoduje se spíše srdcem, intuitivně, než střízlivou logickou úvahou. Je úspěšný zejména tam, kde je možno působit citově, např. při vyučování literatury. Je schopný navodit spolupráci žáků, zejména v menších skupinách. Zajímá se o osobnost žáků.

**Uvědoměle osobní** typ netročí kvantitě učiva, příliš učivo neschematizuje, stojí zpravidla nad učební látkou. Vždy zvažuje význam myšlenkových a didaktických celků pro utváření osobnosti žáka a pro jeho výchovu, angažuje se plně jak ve vzdělávacím působení (respektuje obsah a zákonitosti svého učebního předmětu), tak ve výchovném působení. U žáků bývá oblíben.

Vorwickelova typologie je nosná a v praxi stále využitelná. Autor k ní došel na základě pozorování a indukce.

Jako teoreticky propracovaná a psychologicky přesvědčivá se jeví Caselmannova eliptická typologie pedagogů. Podobně jako Vorwickel, také švýcarský psycholog Christian Caselman použil za kritérium své typologie to, zda se učitel ve své pedagogické práci orientuje především na učení (učební předmět), nebo na žakovu (studentovu) *osobnost*.

Rozdělil podle tohoto kritéria učitele na dva základní typy, a to na: **logotropu**, který je zaměřen především na učební předmět a důraz klade na vzdělání žáka (studenta), a na **pajdotropu**, který je zaměřený především na žáka a na utváření jeho osobnosti.

Caselman rozpracoval teorii čtyř typů pedagogů:

**Filozoficky orientovaný logotrop** usiluje o vypracování, osvojení a prohloubení světového názoru. Za svůj základní pedagogický cíl si vytyčuje vštípit žákům (studentům) svůj vlastní světový názor. S neúspěchem svého snažení se střetává zejména tehdy, když studenti nejsou dostatečně osobnostně zralí, resp. nejsou na takové úrovni vyspělosti, aby mohli přijmout jeho

myšlenky, nebo když jsou jiného světonázorového zaměření. Tento typ učitele bývá značně subjektivistický. Vlastní zkušenosti a názory studentů příliš nerespektuje. Pokud však jsou studenti podobně psychicky založení jako filozoficky orientovaný logotrop, silně je ovlivňuje intenzitou a hloubkou svého působení.

**Odborně-vědecky orientovaný logotrop** je podle Caselmanna mnohem častější než logotrop orientovaný filozoficky. Typické pro odborně vědecky orientovaného logotropa je, že už od mládí se orientoval na svůj obor. Důsledkem toho je velká šířka a konkrétnost jeho vědomostí, přičemž nesměřuje jenom k hloubkám a zevšeobecněním jako typ logotropa filozoficky orientovaného. Ve svém oboru pokládá za důležité všechno, a chce také studenty co nejvíce naučit. Umí žáky či studenty nadchnout pro svůj učební předmět, vzbudit o něj zájem, srozumitelně vysvětlit učivo (metodicky bývá na úrovni). Mnoho umí, zná a dá se u něho hodně naučit. Má tedy velký vzdělávací vliv. Přímou výchovně působí méně. Nešetří však námahou, aby studenty získal pro svůj předmět. Jeho nedostatkem často bývá strohá přísnost, upřednostňování svého předmětu, přehlížení věkových a individuálních zvláštností studentů, přehlížení vlastností osobnosti (nedostatek pochopení a uznání). Odborně vědecky orientovaný logotrop postupně dozrává na typ vědce.

**Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop** je charakterizován úsilím pochopit každého žáka, vnitřně si získat jeho osobnost a pak ji utvářet.

Podstatu svého pedagogického působení vidí zejména ve výchově. Příznačný je pro něj rodičovský (otcovský či mateřský) vztah k žákům, plný pochopení a důvěry, což má vliv i na úspěch ve vyučování. Ve třídě důsledně dbá na pořádek a disciplínu. Často se u něj projevuje úsilí vrátit na správnou cestu i ty žáky, o kterých ostatní učitelé už pochybují. Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop má tedy smysl i pro práci s problémovými, resp. difilními žáky, kteří mají nejrůznější závady a poruchy chování. Hodil by se proto do funkce výchovného poradce školy, resp. školního psychologa.

**Obecně psychologicky orientovaný pajdotrop** má v centru zájmu nejen utváření osobnosti jednotlivců, ale klade si výchovné cíle všeobecnějšího rázu, jako např., jak vzbudit zájem všech žáků o méně zajímavé učivo, jak utvářet pojmy, cvičit paměť, překonávat negativismus apod. Hrozí mu přitom nebezpečí, že sleví z věcných požadavků na žáky (studenty). Podle Caselmanna je výskyt tohoto typu řidší.

V současné době má k typu pajdotropa blízko tzv. **globální učitel**, který respektuje práva druhých a snaží se ve třídě rozložit moc a odpovědnost za rozhodování a přijaté rozhodnutí, vytváří atmosféru vzájemné důvěry, zdravého sebevědomí, individuální a skupinové disciplíny. Zavádí demokratické metody rozhodování a vede k respektování lidských práv. Klade důraz na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti, ne pouze na získávání vědomostí, ale i na rozvoj složky citové a sociální. Přistupuje navíc k řešení problémů z celosvětového hlediska.

S pajdotropem a logotropem se kříží **autoritativní a sociální typ učitele**.

**Autoritativní typ** se vyskytuje častěji u logotropů, sociální typ u pajdotropů, ale může tomu být i opačně. Autoritativní typ křížený s pajdotropem charakterizuje úsilí utvářet osobnost žáků (studentů) podle vlastních představ, bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti.

**Sociální typ** ponechává žákům větší volnost. Chce být žákům (studentům) přítelem. Jestliže však má slabou osobnost, resp. když není na náležité odborné úrovni, má nezdárka těžkosti s disciplínou.

Podle pedagogických postupů rozlišuje Christian Caselmann ještě tři typy:

**vědecko - systematický** - má racionální a systematický postup ve vyučovací hodině,

**umělecký** - je pro něho příznačná "intuice" a

**praktický** - má organizační vlohy.

Každý z uvedených typů učitelů může být dále hodnocen např. z hlediska naplně výuky, logické stavby předmětu, návaznosti na ostatní předměty odborné úrovně výuky, pedagogické úrovně výuky, vztahu k žákům (studentům). Hodnotit lze i využívání moderní audiovizuální didaktické a výpočetní techniky ve výuce, provedené inovace v obsahu studia, úroveň přípravy na vyučovací hodinu, klady a zápory osobnosti vyučujícího, klady a zápory metodické, klady a zápory věcné (obsahové) stránky vyučování.

Na úspěch nebo neúspěch **působení učitele** mají vliv mnohé vlastnosti jeho osobnosti, které buď usnadňují nebo ztěžují plnění jeho hlavních úkolů. Úkoly učitele jsou: vyučovat a vzdělávat, řídit tento proces, vychovávat celou třídu i každého jednotlivce, dávat žákům pozitivní příklad a koordinovat, organizovat mnohostrannou činnost vlastní i dalších osob.



**Postoje žáků k učiteli** a k výsledkům jeho pedagogického působení závisí především na jeho osobních vlastnostech, jeho postojích k žákům a vztahu k nim, na didaktických schopnostech učitele a na jeho odbornosti. Z uvedeného je zřejmé, jak velkou důležitost pro práci učitele má adekvátní **profil osobnosti učitele**, které zahrnuje žádoucí rysy jeho osobnosti.

Jsou to vlastnosti:

**primární** (s vrozeným základem nebo získané v raném dětství), např. dominance, sociabilita, přiměřená frustrační tolerance, sebekontrola, sebejistota a smysl pro únosnou míru rizika, emocionální stabilita;

**sekundární** (získané výchovou a vzděláním), např. schopnost řídit činnost skupiny, poznávat druhé, sociální odpovědnost, odborná kompetentnost a zdatnost, smysl pro čestnou hru a umění přiznat omyl, pedagogické dovednosti, pedagogická expresivnost, schopnost učit druhé a ovlivňovat je výchovou, spisovná mluva, adekvátní slovník, zřetelná výslovnost, výraznost, emocionalita řeči a její dynamika;

**terciální** (nadstavbové, vyplývající ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti). Sem patří systém interiorizovaných hodnot a obsahově zaměřených postojů - zejména motivace a angažovanost.

**Úspěšnost učitele** je závislá i na *vnějších* podmínkách jako je např. úroveň psychosociálního klimatu a atmosféry školy, úroveň organizace a managementu školy, přiměřenost počtu žáků a studentů ve třídě, úroveň osobnosti žáků a studentů, úroveň spolupráce s rodiči žáků a studentů, úroveň týmové práce a vztahů mezi pracovníky školy, úroveň hygienického, ekonomického a materiálně technického vybavení školy (včetně didaktických pomůcek, knihovny apod.), existenční jistota, spolupráce školy s veřejností, úroveň mimoškolní aktivity.

**Osobnost učitele** je nejmocnější nástroj ovlivňování žáků. Je působivější než zvolené pedagogické metody, prostředky a techniky směřující záměrně k výchovným účinkům. Vyučovací styl učitele ovlivňuje žáky. V současném století vědomostí, kdy se klade stále větší důraz na sebevzdělání, sebevýchovu, autoregulaci, autonomii a samostatnost žáka či studenta

při učení by měl být učitel spíše podporovatelem, než zásobárnou vědomostí.

**Učitelova facilitace (podpora)** spočívá především v umožnění, aby u žáka či studenta došlo k samostatnému učení a v usnadnění a zefektivnění tohoto učení. Učitel si více než dříve všímá kognitivních stylů a strategií učení žáka, jeho motivovanosti, volných aktivit, osobnostních zvláštností a problematiky jeho autoregulace a autonomie. Učitelova facilitace spočívá především v umožnění, aby u žáka či studenta došlo k samostatnému učení a v usnadnění a zefektivnění tohoto učení. Učitel si více než dříve všímá stylů a strategií učení žáka, jeho motivovanosti, volných aktivit, osobnostních zvláštností a problematiky jeho autoregulace a autonomie.

Pedagog je jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelem označujeme osobu, která napomáhá procesu vzdělávání. Kvalitní učitel by měl napomáhat zlepšování prostředí, ve kterém se odehrává výchovný a vzdělávací proces, předávat své znalosti, motivovat žáky k získávání znalostí z dalších zdrojů, ale také rozvíjet jejich morální hodnoty. Učitel by neměl zapomenout ani na sebevzdělávání, neboť stejně jako jde vpřed doba, mění se i pohled na svět a přibývají nové znalosti.

V moderním školství ve většině zemí je role učitele samostatnou profesí, která má stejnou váhu jako jakékoli jiné zaměstnání. Učitel by měl postupovat podle tematického plánu, případně podle kurikula. Předmětem učitelovy činnosti mohou být lidé všemožných věkových skupin i rozličných úrovní schopnosti se učit. Pedagog plánuje, organizuje, realizuje a vyhodnocuje výchovně-vzdělávací proces. Jeho profesní profil se skládá z odborných kompetencí (komunikačních, motivačních, prezentačních, diagnostických a organizačních) a osobnostních předpokladů (např. morálního profilu, pedagogického taktu, lásky k vychovávaným).

## 7.1 Třídní učitel

Mimořádný význam mezi pedagogy zaujímá **třídní učitel**, který tvoří základní článek v systému řízení školy. Třídní učitel vytváří psycho-sociálního klima ve své třídě.



**Osobnostně** orientovaný klimatický typ učitele je charakterizovaný tolerancí, podporou, oporou a pomocí žákům.

**Dikrepanční** klimatický typ učitele se neshoduje při svém hodnocení žáků s rodiči žáků.

**Funkčně orientovaný** klimatický typ učitele žádá od žáků primárně výkon, kázeň a disciplínu.

**Distanční** klimatický typ učitele charakterizuje osobní nedůvěra a psychosociální vzdálenost mezi učitelem a žáky.

V konkrétních edukativních situacích však učitel může a někdy i má a musí reagovat diferencovaně, někdy „osobnostně," jindy „diskrepančně" či „distančně" .

Převažující adekvátní funkční orientace učitele na výkon a kázeň žáků má své profesní opodstatnění.

Pokud jde o **poznávání osobnosti** učitele, má dnes psychologie velké množství diagnostických metod. Pozoruhodná je např. metoda *Q sort C. R. Rogerse*, která zjišťuje podmínky důvěry žáka k učiteli. Žáci mají červenou tužkou zatrhnout , které charakterizují učitele, kterým důvěřuje a modrou tužkou věty, které charakterizují učitele, kterým nedůvěřují.

**Věty z dotazníku** amerického psychologa, psychoterapeuta a vysokoškolského učitele Carla Ramsoma Rogerse (1902-1987) týkající se chování a rysů osobnosti učitele:

*Neumí vysvětlit věci tak, aby jim žák rozuměl.  
Zachází se žákem jako s čestným hostem.  
Často tápe, než pochopí to, co má žák na mysli.  
Je poněkud chladný vůči žákovi.  
Váhá, když má žákovi klást otázky.*

Otázky na osobnostní vlastnosti se dělí do bipolárních kategorií:

sebekritika - nedostatek sebekritiky,  
sociální postoj - nesociální postoj,  
extraverze - introverze,  
neneurotický - neurotický,  
nemanický - manický,  
nedepresivní - depresivní,  
neschizoidní - schizoidní,  
neparanoidní - paranoidní,  
vegetativně stabilní - vegetativně labilní.

## **7.2. Logotrop nebo paidotrop**

Oba pojmy patří do oblasti psychologie a pedagogiky.  
Rozlišují se jimi dva základní typy učitelů.

**Logotrop** je učitel, který je zaměřený na svůj obor, potažmo na vědu. Snaží se vyvolat zájem o svůj obor a předat z něj žákům, co nejvíce poznatků. Jeho obor a výuka je přednější než zájem o samotné žáky, což může vést ke kázeňským problémům mezi tímto typem učitele a jeho studenty, především těmi, kteří o daný předmět neprojevují zájem.

Logotrop by mohl mít průpovědku: "Co si myslíš? Já si chystám přípravu, opravuju do noci písemky a oni se na to ani nepodívali!"

**Paidotrop** je naopak učitel zaměřený na žáka. To znamená, že se snaží studentům přiblížit,

porozumět jim a pokud je potřeba, tak i pomoci. To může vést až k tomu, že snižuje požadavky na žáky, zasahuje do jejich osobního života a je k nim shovívavý, čehož můžou jeho žáci zneužívat. Oba typy učitelů v extrémních formách mohou vést k nežádoucím výsledkům při výchově a vzdělávání žáků. Paidotrop mávne rukou: "Však on je život naučí."

Z uvedeného nepřímo vyblývá, že by v tomto případě byl nejlepší jakýsi kompromis, tedy kombinace obou, výběrem toho nejlepšího z každého typu. Ne nadarmo se neříká jen výuka, nebo učení, ale výchova a vzdělávání. A slovo výchova je ne nadarmo na prvním místě.

Kdo hájí zájmy svého dítěte nejvíce? Nejvíce rodiče, nebo jen matka. Ale my jako škola, potažmo učitelé, také přece musíme hájit zájem žáka. Přece chceme, aby žáci školu úspěšně dokončili. Abychom je zdárně vyvedli do mimoškolního prostoru - do obcí, měst, krajů, do Evropy a do světa. Máme zájem na tom, aby zdárně založil nové rodiny, aby dokázali vychovat své děti, novou generaci. Učitel se vždy musí snažit o maximální objektivitu, spravedlnost a rovnost. Známkováním žáka učitel vlastně do jisté míry hodnotí také sám sebe.

## 8. Hlavní problémy základních škol

Začínající učitel prochází dvou až tříletou fází, kdy je jeho hlavní starostí ve třídě vůbec přežít.

Až po tomto období je schopen věnovat se tomu, jak nejlépe učit.

Kdyby chtěl český učitelský nováček svoje zkušenosti konzultovat, aby si obtížný přechod z pedagogické fakulty do každodenní školní praxe ulehčil, čeká ho problém. V Německu a dalších zemích si například musí své kolegy brát pod ochranné křídlo ti zkušenější, kteří mají o hodiny strávené s absolventem zkrácený svůj úvazek.

V Česku nic podobného nefunguje. Oficiální celostátní koncepce uvádění začínajících učitelů do praxe a koncepce dalšího vzdělávání pedagogů nám chybí, což je velká chyba. A vypadá to, že v brzké době se v tomto ohledu nic měnit nebude. Mladým učitelům tak nezbyvá nic jiného, než si chodit za staršími a zkušenějšími pro radu neoficiálně.

### 8.1. Hlavními problémy základních škol jsou

Kázeňské problémy a šikana  
Celkový nedostatek financí  
Nedostatek kvalitních učitelů  
Špatná vybavenost škol  
Zastaralý obsah předmětů  
Nedostatek mužů - učitelů  
Málo pozornosti slabším žákům  
Potlačování osobnosti žáka  
Nízké platy učitelů  
Přetěžování žáků  
Nedostatečná spolupráce s rodiči

Lidské vědomosti se rozšiřují stále rychleji. Naopak škola, jak ji běžně známe, vykazuje časově neměnný „vývoj“. Zdá se, že jediný hlavním pozorovatelným rozdílem za desítky let její existence základní školy představuje výměna černé tabule za lehce modernější, tmavě zelenou. Je to tak? Během 18. století bylo pruské království jednou z prvních zemí na světě, která představila povinnou školní docházku placenou z daní, zahrnující osmileté základní vzdělání nazvané Volksschule. Z Pruska se tento školní systém dále rozšířil do mnoha zemí včetně Rakousko-Uherska a tvořil předlohu tamějších reforem vzdělávání.

Pro Českou republiku jsou podstatné reformy Marie Terezie, inspirované pruskou pedagogikou. Naše jediná žena vládnoucí na českém trůně zavedla roku 1774 Všeobecný školní řád. Z něho nepřímo plynula povinnost chodit do školy ve věku od šesti do dvanácti let. Byrokraté zatím nemohli striktně stanovit povinnou docházku, jelikož neexistovala kompletní síť veřejných škol. Právě zřizování škol představovalo hlavní cíl Všeobecného školního řádu a předpokládalo se, že rodiče budou do těchto škol své děti posílat. Reforma schválená císařovnou však nesplnila očekávání a některé části Rakouska vykazovaly nigramotnost poloviny obyvatelstva desítky let poté. Celkově se v rakouských krajích reforma nesetkala s velkým nadšením, a odpůrci reformy museli být zavřeni do vězení. Pro zvýšení motivace docházet do školy bylo například roku 1778 vydáno nařízení, že mistr může přijmout do učení pouze pracovníka, jenž absolvoval pravidelné vyučování. Následně v roce 1786 byl ustanoven dvorský dekret stanovující povinnost všem řemeslníkům přijímat jedině učedníky, kteří absolvovali alespoň dva školní roky. Situace se ani

tak nevyvíjela dle představ panovníků, což byl důvod pro ustanovení povinné školní docházky císařem Františkem I. roku 1805 v rámci dokumentu Politické zřízení školské. Tomuto vladaři zároveň vadil osvícenský duch tereziánských reforem a školy podrobil důslednému doзору a cenzuře.

Motto uvedeného zřízení shrnuje následující citát:

**„Rakousko nepotřebuje lidí učených, nýbrž dobrých poddaných.“**

Přes všechnu snahu se státu nedařilo školní docházku vymáhat a údajně až třetina dětí do školy vůbec nedocházela. S nekázní obyvatelstva úřednictvu došla trpělivost v roce 1869, kdy byl vydán Školský zákon. Docházka se prodloužila na osm let a byla zavedena přísná kontrola jejího plnění. S laxním přístupem k povinné docházce měla zatočit školní rada zřízená v každé školní obci starající se o přesné dodržování zákona.

Opět došlo i na vězení, tentokrát pro rodiče, jež děti do školy neposílali. Po těchto událostech již následuje strnulý vývoj až do dnešní doby.



SEŽENĚTE MI STO MILIONŮ, PANE ŘEDITELI, A UDĚLÁM  
2 VÝUKY DĚJEPISU VELIKOU REALITY SHOW...

Lidé mají přirozeně tendenci učit se věci, které shledají v danou dobu jako potřebné. Právě z tohoto důvodu se sice ve škole naučili skvěle psát, ale po několika letech se stejně vraceli k podepisování pomocí křížků. S postupem času by si téměř všichni osvojili čtení, psaní a počítání, jelikož by se tyto dovednosti stávaly nepostradatelnými. Jako argument je možné uvést například počítačovou gramotnost, jež se díky stále většímu rozšíření moderní techniky stává v dnešní době základní dovedností, přičemž se ji lidé učí sami od sebe.

Školství a vzdělávací systém jsou na našem území už přes dvě stovky let nerozlučně spjaty se státem. Dnes to znamená, že „pravidla hry“ ve školství určuje vláda, která rozhoduje o tom, co se musí učit, jak se to může učit, kdo to smí učit, kdo se to smí učit, kdo se to musí učit, jak dlouhou dobu musí být učen, jakým způsobem má být hodnocen, a jaký trest čeká toho, kdo se protíví jakémukoli z výše uvedených nařízení.

Z hravých zvědavých aktivních dětí výchova a škola vytvoří obyčejné dospělé. Muset chodit do školy znamená pro děti pobývat na předem určeném místě, předem určený čas s předem určenými lidmi, které si sami nevyberou. Znamená to, že budou dělat to, co jim nadřízený učitel přikáže a jak to on vyžaduje.

## **8.2. Myšlenky, na kterých stojí české školství**

1. Šestileté děti nastupují do škol jako duté prázdné nádoby, do kterých je třeba natlačit co nejvíce informací, aby se z nich stali „kompletní“ dospělí.
2. Každé dítě je stejné a děti se musí ve stejném věku naučit identické věci.
3. Děti se nerady učí. Musíme je k tomu nutit a pak testovat „naučené“.
4. Děti nevědí, co se mají učit.
5. Namísto záživného objevování „proč?“ stačí dětem pouze normalizované „protože!“.
6. Instinktivní hru a nezastavitelnou touhu zkoumat u dětí potlačujeme.
7. Život není hra, ale práce a povinnosti.
8. Aktivní pohyb je zbytečný, stačí sedět v lavici.
9. Děti se nejlépe učí, když jsou rozděleny do skupin podle věku.
10. Děti musí chodit do školy.

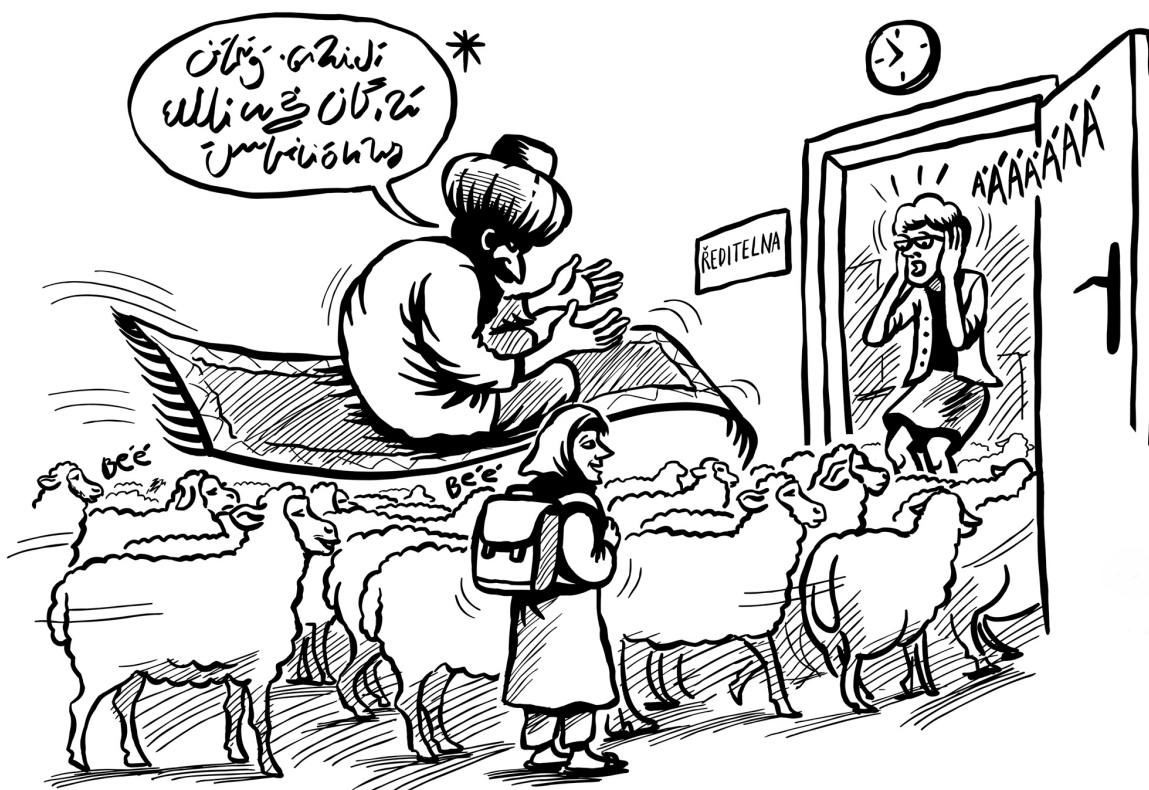


Uniformita ve školství ničí v lidech individualitu a tvořivost. Jelikož všechny děti jsou naučené myslet stejným, sociálně přijatelným způsobem, méně z nich bude mít jedinečné vhledy a vytvoří méně unikátních děl. Protože způsoby výuky nejsou šité na míru přirozeným individuálním způsobem učení a chápání světa, většina bude nucena opustit svůj vrozený způsob myšlení a bude nucena přijmout stejné mentální a pocitové metody jako ostatní.

Pokrok civilizace je brzděn, protože většina lidí je schopna jen opakovat způsoby, které již znají, a málokdo hledá nové a radikální metody ve způsobu tvoření věcí.

Evoluce se vyznačuje obrovskou rozmanitostí způsobů a charakteristik.

Omezením rozmanitosti nemůžeme zabránit samotné evoluci.



\* NEMUSÍTE DĚKOVAT, DAROVAT OVCE UČITELI JE V NAŠÍ ZEMI SAMOZŘEJMOSTÍ...

### 8.3. Citáty osobností na téma svoboda učení

*„Vědomosti získané na základě donucení se neudrží na mysli.“ - Platón*

*„Nemohu nikoho nic naučit, mohu je jen přimět myslet.“ - Sokratés*

*„Pravým znakem inteligence nejsou vědomosti, ale představivost.“ - Albert Einstein*

*„Když mi bylo 5 let, moje matka mi vždycky říkala, že štěstí je klíčem k životu. Když jsem šel do školy, zeptali se mě, čím bych chtěl být, až vyrostu. Napsal jsem „šťastný“. Řekli mi, že jsem nepochopil zadání a já jim řekl, že nepochopili život.“ - John Lennon*

*„Po dlouhém životě a třiceti letech v zákopech veřejného školství jsem došel k závěru, že genialita je na každém rohu. Potlačujeme svoji genialitu jen proto, že jsme ještě nepřišli na to, jak řídit populaci vzdělaných mužů a žen. Řešení je podle mě jednoduché a překrásné. Nechme je řídit sami sebe.“ - John Taylor Gatto*

*„Úlohou dítěte je žít svůj vlastní život - a ne život, který si jeho úzkostliví rodiče myslí, že by měl žít, ani život podle účelu pedagoga, který si myslí, že ví, co je pro dítě nejlepší.“ - A.S. Niell*  
*„Je úžasné, co děti dokáží, když jim k tomu dáme příležitost.“ - Linda Dobson*

*„Hra je jeden z nejefektivnějších způsobů, jak zjednodušit život. Přesně to jsme dělali jako děti, ale v dospělosti jsme si hrát zapomněli.“ - Albert Einstein*

*„Vzdělání je to, co člověku zůstane, když zapomene, co se naučil ve škole.“ - Albert Einstein*

*„Člověka nemůžete naučit nic; můžete mu pouze pomoci najít to v sobě.“ - Galileo*

*„Váš život, čas a mozek by měl patřit vám a ne nějaké instituci.“ - Grace Llewellyn*

*„Vše, co zlepšuje schopnost přemýšlet, je vzdělávání“ - David J. Schwartz*

*„Tajemství vzdělávání je respekt vůči studentovi.“ - Ralph Waldo Emerson*

*„Mnohý žák prospívá špatně jen proto, že má víc rozumu než učitel.“ - František Vymazal*

*„Toto bych chtěl pro své děti, kdyby byly ještě malé. Chtěl bych, aby vyrostly s pocitem, že jsou vládci svých životů. Chtěl bych, aby byly šťastné, ale také aby se staraly o štěstí druhých. Chtěl bych, aby byly emocionálně odolné, aby mohly odrazet nevyhnutelný stres a zklamání, které život občas přinese. Chtěl bych, aby měly důvěru ve svou schopnost učit se po celý život a přizpůsobit se světu, který se rok od roku mění stále rychleji. Chtěl bych, aby měly cíle, po kterých opravdu touží. Chtěl bych, aby byly schopné kriticky přemýšlet a činit racionální rozhodnutí, která jim pomohou dosáhnout jejich cílů. Chtěl bych, aby měly morální hodnoty, které pomáhají dávat smysl a strukturu jejich životům, a doufám, že to budou lidské hodnoty - hodnoty, které mají co do činění s lidskými právy a povinnostmi, a ne s pošlapáním těchto práv.“ - Peter Gray*

*„Úlohou dítěte je žít svůj vlastní život - a ne život, který si jeho úzkostliví rodiče myslí, že by měl žít, ani život podle účelu pedagoga, který si myslí, že ví, co je pro dítě nejlepší.“ - A.S. Niell*

*„Není žádný rozdíl mezi žitím a učením ... je nemožné, zavádějící a škodlivé přemýšlet o nich odděleně.“ - John Holt*

*„Každé dítě je umělec. Problém je zůstat umělcem, když vyrostete.“ - Pablo Picasso*

*„Nikdy jsem nedovolil, aby mi školní výuka narušovala mé vzdělávání.“ - Mark Twain*

*„Co jsem zatím viděl, ve škole ... jsou zaměřeni na vymazání individuality.“ - Franz Kafka*

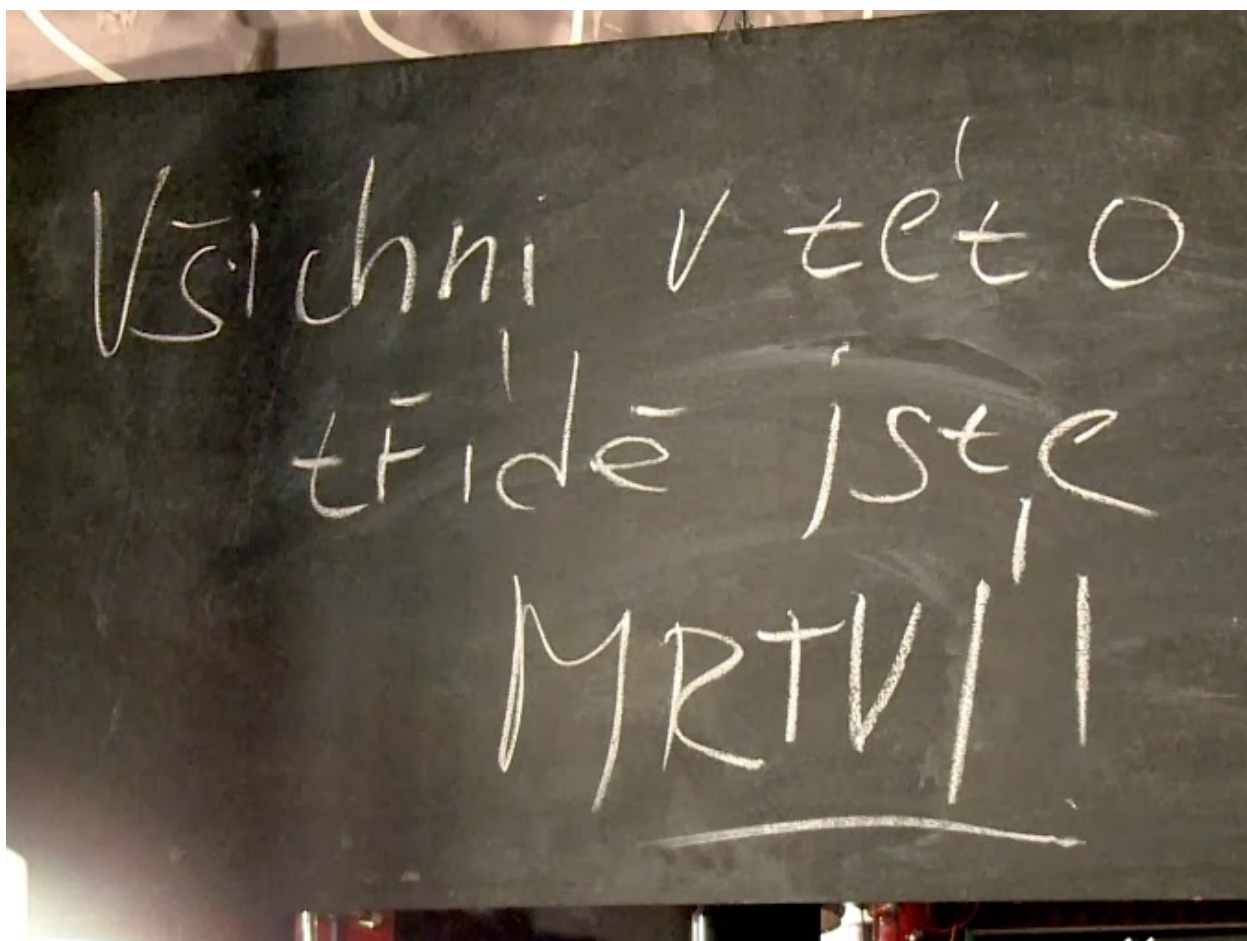
„Nenáviděl jsem každý den a lituju každého dne, který jsem strávil ve škole.“ - Woody Allen

„Život je nejlepší školou života.“ - Jára Cimrman

## 9. Školní šikana

Šikana označuje jakéhokoliv omezování slabších subjektů silnějšími.

Šikana ve škole není novinkou, je patrně stejně stará jako škola sama.



Vědecká diskuse o šikaně započala až v roce 1969 ve Skandinávii a až na konci osmdesátých let 20. století byly publikovány výzkumy i jinde ve světě (Velká Británie, USA, Austrálie, Japonsko, Nizozemsko, Kanada). Impulzem byly alarmující znaky, které vykazuje šikanování dnešní doby.

Dochází k nárůstu počtu případů šikany, nárůstu brutality a rafinovanosti a naopak klesá věk aktérů šikanování. Nově se objevuje fenomén „šikanovaného učitele“.

Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit net zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvyklé opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí druhé osob tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.

## projevy šikany

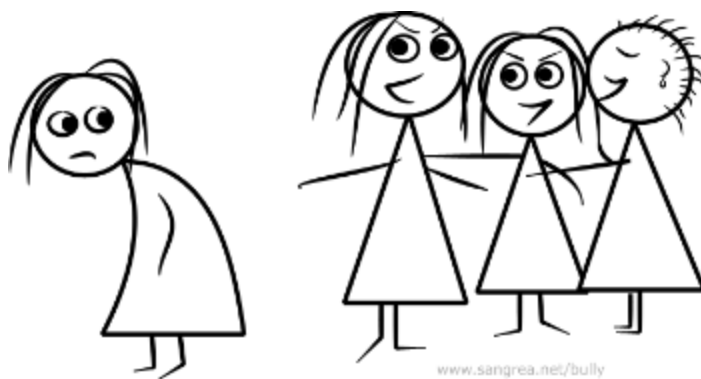
*Nadávky, bití, fackování, kopání, tahání za vlasy nebo oděv, odebrání věcí, ohrožování, vydírání, rozšiřování pomluv, ponižování, poškozování věcí druhého, hrubé nadávky, obnažení (svlékání), zamykání (znemožnění odchodu), vyloučení ze společných her a zábav, ignorování (nemluvení s druhým), vysmívání se atd.*

Ve své zárodečné formě je šikana přítomna prakticky na všech školách. Výzkum z roku 2001 provedený na 66 základních školách, při němž bylo osloveno přes 6000 žáků, přinesl šokující výsledky: na 2. stupni ZŠ je šikanováno 41 % žáků. Šikanování většinou neprobíhá cestou ze školy či do školy tzv. na ulici, nýbrž v prostorách školy (v šatnách, na záchodcích a všude jinde, kde jsou děti bez dozoru).

Šikana patří mezi nejzávažnější negativní jevy v současné škole. Jedná se o komplexní problém psychologický, sociologický a mravní. Ve své zárodečné formě se šikanování vyskytuje prakticky na všech školách. Školy, které tvrdí, že se u nich šikana nevyskytuje, buď nevědí, co se tím pojmem rozumí, nebo nemluví pravdu. Agresi a násilí vidíme v současnosti všude kolem nás. Téměř denně jsme svědky agresivního a násilnického chování lidí. Jde o vzájemnou vazbu mezi agresorem a obětí. Termín tohoto nesvobodného, nesymetrického vztahu je určen převažující lidskou strategií: skrýt vlastní strach a zároveň využít strachu druhého. Tento princip diktuje rozdělení žáků ve většině skupin na silné a slabé. Na ty, kteří reagují silně a svůj strach skryjí tím, že ho vyvolají v těch druhých.

Agresorovi přináší šikana pocit nadřazenosti a absolutní moci. Stupňování brutality agresora zpravidla v oběti rozpoutá sebezničující síly, které jdou na ruku mučitel. Následkem může být až extrémní forma závislosti – identifikace s agresorem: oběť považuje agresora za kamaráda a obdivuje ho. Poslouchá ho na slovo a odezírá, co má udělat.

***Pedagogové se nesmějí nechat zmást a přijmout vnější zdání, že si oběť za všechno může sama. To, že je někdo slabý, není žádná vina. Rozhodně nikdo nemá právo fyzicky ani psychicky týrat druhého člověka.*** - Kolář (2001, s. 33-35, 1997, s. 25-26).



Šikana hrozí například dítěti, které přijde jako nové do sehraného kolektivu. Stane se předmětem nepřátelství pro nějakou přednost. Častěji se děti stávají terčem agrese pro nějaký handicap. Nejjednodušší a nejlogičtější riziko spočívá v tělesné slabosti a neobratnosti oběti při fyzickém

střetnutí. Oběť šikany plachá, tichá a citlivá. Mívá nízké sebevědomí, považuje se za hloupou a nezajímavou pro ostatní, submisivně se podřizuje. Těžko se prosazuje mezi vrstevníky.

Z psychických znevýhodnění je nutné se zmínit o opožděném duševním vývoji. Jestliže se mentální postižení projevuje dezorientací v sociálních vztazích, naivitou, těžkopádností, závislostí a zvýšenou sugestibilitou, je velké nebezpečí, že takový žák bude zesměšňován, ponižován a později tvrdě šikanován. Oběť se snadno stává outsiderem třídy, dítě osamělé, bez kamarádů, neschopné zaujmout, poskytnout citovou odezvu. Šikana závisí na individuálním vnímání jednotlivce, který se stává obětí. Bývá to slabší žák, který se s novým kolektivem nesžil, s novými spolužáky si nerozumí, oproti bývalým spolužákům se mu mohou zdát hloupí nebo jiní.

Může se objevit rasový podtext zaměřený na Roma, nebo paradoxně rasismus kolektivní, kde je více Romů, nebo Rom je vůdcem třídy zaměřený na „gadže“. Rodiče žáků školy většinou dnes sami zažívají nejistotu, hlavně existenční a finanční. Četné rodiny žijí pouze z podpory z nezaměstnanosti a sociálních dávek. Přibývají případy stěhování rodin do bytů nižší kategorie a do ubytoven pro matky s dětmi. Tato nejistota rodičů se odráží v chování dětí, které samy ztrácejí zázemí a jistotu dostatku. Děti bývají impulsivnější a dravější.

Pedagog musí sám sobě porozumět a znát své možnosti. Potřebuje umět reflektovat sám sebe i svůj vztah k žákům. Není-li tomu tak, potom na svých svěřencích a celé skupině páchá škody. Závažných nedostatků může být celá řada – morální nezralost, absence nadání pro pedagogickou práci, výrazná patologie, nedostatky v oblasti motivace a mravnosti, potřeba stavět se do role významné autority, která může ovládat, přikazovat, manipulovat a trestat, potřeba cítit se nadřazení, malá důvěra až pocity méněcennosti.

***“Osobnostně nevyzrálí pedagogové nejsou schopni vytvořit ve třídě atmosféru náklonnosti, vcítění, soucitu a porozumění. Takto zaměřený pedagog nepřímo, ale účinně podporuje ducha šikanování.”*** - Kolář (1997, s. 61).

## **9.1. Jak se bránit proti šikaně**

K eliminaci šikany lze přispět respektováním určitých principů vycházejících z praxe. Šikaně můžeme předcházet především zajímavou výukou s atraktivním programem a dozorem.

- PRINCIP OTEVŘENOSTI

Šikanu a její řešení musí umět odpovědní pracovníci pojmenovat. Je nutné nezakrývat vzniklé potíže a prezentovat školu jako zařízení, které si umí se šikanou poradit.

- PRINCIP KOMPLEXNOSTI

I za předpokladu, že je řešením šikany pověřen odpovědný pracovník, musí se do boje proti ní zapojit celá instituce. Je nutná velmi podrobná informovanost mezi pedagogy.

- PRINCIP SPOLUPRÁCE

Tento princip je založen na zapojení ostatních institucí do řešení šikany, a to podle jejího charakteru a rozsahu. (PPP, PČR, státní zastupitelství, OSPOD, psycholog, speciální pedagog – etoped apod.)

- PRINCIP ODBORNOSTI A PRAKTICKÝCH ZKUŠENOSTÍ

Koordinací a řešením případů šikany by se měla zabývat kompetentní osoba, odborně k této činnosti připravená jak po teoretické, tak i po praktické stránce.

- PRINCIP ZÁKONNOSTI

Pedagogický personál musí být obeznámen s tím, že přehlížení či neřešení šikany není v souladu se zákony, přípustnými normami a posláním pedagoga.

- PRINCIP OBJEKTIVNOSTI

Pedagog nesmí nabýt dojmu, že za výskyt šikany v jeho třídě nebo skupině je na něj nahlíženo jako na špatného pedagoga. V takovém případě bude pedagog projevy šikany záměrně zatajovat.

- PRINCIP KOMPLEXNÍ PÉČE

Při řešení šikany je nutné komplexně pracovat nejen s obětí, ale i s agresorem.

- PRINCIP ODPOVĚDNOSTI A DŮSLEDNOSTI

Je nezbytné, aby si pedagogové uvědomovali poslání svého povolání a své jednání zaměřovali vždy ku prospěchu dítěte a jeho dalšího zdravého vývoje.

- PRINCIP ZVÝŠENÍ SEBEVĚDOMÍ OBĚTI – KONFRONTACE

**Jen šťastné dítě, které žije v pohodě a rádo chodí do školy, se může dobře učit.**



## 9.2. Šikanovaný učitel

Stále častěji se obětí šikany stávají učitelé. Podle studie uveřejněné v časopise Pedagogika jsou útoky ze strany žáků důvodem, proč více než deset procent českých středoškolských učitelů uvažuje o odchodu ze školství. Procento šikanovaných učitelů se dá velice těžko odhadnout. Někde se uvádějí 2 – 3 %, jinde se hovoří o tom, že ze školství chce odejít 8 – 10 % pedagogů právě kvůli šikaně své osoby.

Každý člověk, tedy i pedagog, posuzuje šikanu jinak. Někdo za šikanu považuje opakované, dlouhodobé provokování své osoby, někdo za šikanu nepovažuje ani opakované urážlivé vulgarity, mířené přímo k jeho osobě, nebo fyzické ataky. Jisté však je, že procento šikanovaných učitelů je bezesporu vyšší! Někteří se o šikaně nezmíní z důvodů obav o zaměstnání, jiní z osobních důvodů, například studu. Důvody mohou být i jiné.

Pedagog má obavy, aby mu děti neponičili automobil, majetek apod.

Takže rozdílné přístupy, obavy a někdy nadměrná tolerance bezesporu přispívají k nárůstu šikany jako obecného fenoménu, ale také k šikaně učitelů. Učitelé tak jako ostatní lidé v naší zemi zaznamenávají pokles autority nejen u pedagogů, ale i u policie, státních institucí a bohužel i justice. Například o vhodnosti alternativních trestů nelze diskutovat. Nicméně jsou tyto tresty používány také u osob, které systém nerespektují záměrně a opakovaně. Zdálnivě odpovídající mírný trest pro dítě, které ublížilo pedagogovi (přestupková komise), vypadá při pohledu z jiného úhlu trochu jinak. (17letý chlapec o hmotnosti 98 kg srazil úderem do obličeje učitelku ve věku 56 let, vážící 55 kg. To, že nemá vážné zranění, je snad jen náhoda.)

V zásadě je při řešení takového napadení velmi mírným trestem malá pravděpodobnost, že se situace nebude opakovat. Je tedy ojedinělé, že takovýto konflikt končí jako jediný. Prokázat agresorovi, že jde o šikanu a promyšlené jednání, je velmi obtížné. Mnohdy je situace řešena jako nedorozumění, chlapecká nerozvážnost, přestupek apod.

Mnozí ředitelé při výběru pedagogických pracovníků přihlížejí k fyzickým dispozicím uchazeče. Do školských zařízení se tedy dostává i část učitelů, kteří nemají k dětem žádný vztah, nejsou schopni empatie a své povolání učitele plní pouze formálně. Nemají odborné ani sociální kompetence k výkonu povolání pedagoga. Podpora schopných pedagogů je tedy velice důležitá.

Podporou myslím nejenom finanční stránku věci, ale zejména zajištění jejich důstojnosti, prestiže a bezpečí. Důležitým mezníkem je tedy prevence šikany a nastavení režimu školského zařízení tak, aby již nejnižší stupně šikany nebyly přehlíženy a aby klienti měli důvěru v personál dané školy.

Škola by neměla být závislá na nesmyslných normativech a ředitelé by nemuseli přesvědčovat žáky s nezájmem o studium, aby zůstávali na jejich školách jen proto, že dítě je důležitým ekonomickým článkem školy. Tím by vzrostla také prestiž škol a jejich úroveň. Dnešní konkurenceschopnost se na mnohých školách neřeší kvalitativními měřítky, ale vytvořením co nejschůdnějších podmínek pro přijetí ke studiu. Dalším krokem pro zkvalitnění výuky by mohlo být snížení počtu dětí v problémových třídách. Možností je také asistenční služba. Dítě při nevhodném chování spoléhá na loajalitu spolužáků, a tedy na jakousi anonymitu. V případě přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka se tato anonymita ztrácí.

Za chování dětí by měla být odpovědná v každém případě také rodina a možná by bylo vhodné se podívat v okolních zemích na modely škol, kde si s tímto fenoménem už zčásti umějí poradit. Pokud dítě natolik narušuje výuku, že jsou tím postiženi ostatní žáci, musí škola mít možnost ochránit tyto žáky před negativním chováním jednotlivců. Například dočasným umístěním mimo školu. Zde by měla pak působit především rodina.

Pedagog nemá žádné možnosti dítě zvládnout jinak než svými dovednostmi v oblasti verbálních schopností, pedagogického umu a přirozené autority. Pokud bychom však ponechali pouze tuto vysoce schopnou pedagogickou skupinu ve svých řadách a „zbavili“ se těch méně zdatných, i když odborně nenahraditelných učitelů, kolik by nám zbylo pedagogů v našich školských zařízeních?

Je také nutné přiznat, že v současné době část vedoucích pracovníků bere v potaz konstituční dispozice uchazeče o zaměstnání a mnohdy je upřednostní před kvalifikovaností a odborností jedince. Řešení má však i jiné cesty.

Pod tlakem společenského morálního poklesu dochází k nebezpečnému jevu. Pedagogičtí pracovníci nastupující do školských zařízení jako učitelé či vychovatelé od počátků své pedagogické praxe považují za normativní, že se k nim žáci chovají nevhodně. Někteří kolegové je v této mylné představě ještě utvrzují tím, že jim říkají: „*Na to si budeš muset zvyknout.*“

Pak jsou tito učitelé velice překvapeni, že při vzniklém problému ředitel s jejich argumenty nesouhlasí a nápravu vyžaduje. Změny se však činí velice těžko a z těchto důvodů některé symptomy šikany vůči své osobě pedagogové dále přehlížejí, nebo ze škol odcházejí.



Jako malý kluk jsem pásal dobytek a dnes, na stará kolena, ho musím učit!

## 10. Moje škola - moje třída



Ihned po ukončení studia Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Jihočeské univerzitě jsem získala své první zaměstnání v nové Základní škole Pod Marjánkou. Je to škola s rozšířenou výukou jazyků s 1. až 9. ročníkem. Škola vzdělává přes 600 žáků, kteří jsou přijímáni na základě testu školní zralosti formou zápisu do 1. ročníku a formou výběrového řízení do ostatních ročníků, především do 6. ročníku. Škola má statut fakultní školy Pedagogické fakulty UK.

## **Anglický jazyk je stěžejním cizím jazykem naší školy.**

Žáci se začínají učit angličtinu od 1. ročníku, kdy navazují na získané konverzační dovednosti z předškolního zařízení. Výuka angličtiny je rozdělena do několika fází. V úvodní fázi 1. a 2. ročníku (2 hodiny týdně) se častěji objevují prvky herní, seznámení s jazykem či upevnění již získaných dovedností.

Ve 3. a 4. ročníku (3 a 4 hodiny anglického jazyka týdně) se objevují začátky výuky gramatiky s maximálním důrazem na vytvoření vztahu k jazyku. V další fázi si osvojují a prohlubují znalosti jazyka, který jim stále více slouží i jako nástroj poznávání a získávání nových informací o okolním světě a jako prostředek komunikace s vrstevníky z různých zemí.

Od 5. ročníku (4 hodiny angličtiny týdně) mají žáci konverzaci v anglickém jazyce s kvalifikovaným učitelem angličtiny - rodilým mluvčím, a to jedenkrát týdně.

Vytvořit základy druhého cizího jazyka znamená orientovat se ve všech běžných situacích, porozumět slyšenému slovu a používat jazyk slovem i písmem.

Výuka začíná od 6. ročníku s důrazem na volitelnost z nabídky jazyků německého, francouzského, španělského a ruského (ruštinu se nám zatím pro malý počet zájemců bohužel nepodařilo otevřít). Fáze druhého cizího jazyka jsou obdobné jako u výuky angličtiny. Časová dotace je od 6. ročníku 4 hodiny, z nichž jedna hodina je věnována intenzivním konverzačním dovednostem ve druhém cizím jazyce.

Stavba areálu školy prošla v roce 2007 celkovou rekonstrukcí. V budově školy je celkem 30 učeben, z nich je 8 zařízených jako odborné pracovny a 2 jsou tělocvičny. Dále je zde 10 oddělení školní družiny, z nichž 4 mají samostatné prostory, ostatní jsou ve třídách. Škola má také k dispozici velký sportovní areál s umělým povrchem (atletický ovál, tenisový kurt, fotbalové a volejbalové hřiště), keramickou dílnu, knihovnu a projektovou místnost. Součástí školy je školní jídelna, která je moderně vybavena.

Škola má světlé a čisté prostory. Prostory pro výuku jsou dostatečné, máme moderně vybavenou knihovnu, která rovněž slouží jako studovna. Všechny pracovny jsou vybaveny multimediální technikou, devět pracoven je vybaveno interaktivní tabulí. Pro výuku ICT slouží počítačová učebna, ve které je 21 počítačů a je propojena s knihovnou, kde je dalších 5 počítačů.

Hlavní přestávku mohou žáci trávit venku ve sportovním areálu. Dále si během všech přestávek mohou zakoupit ve školní jídelně svačiny, které připravují pracovnice školní jídelny. Všichni pedagogičtí pracovníci mají kabinety vybavené PC, které jsou zapojené do školní sítě. Mají volný přístup na internet, používají tiskárny a kopírky.

Pedagogický sbor řídí ředitelka školy, která má svého statutárního zástupce, výchovnou poradkyni, metodičku prevence, školní psycholožku a učitelé, včetně kvalifikovaného učitele angličtiny - rodilého mluvčího. Škola zaměstnává samozřejmě též vychovatelky, neboť máme školní družinu. Téměř všichni vyučující mají pedagogickou i odbornou způsobilost. Více než polovina jich aktivně ovládá jeden cizí jazyk, téměř všichni mají počítačové dovednosti a při své práci aktivně využívají výpočetní techniku. Všichni členové sboru procházejí dalším průběžným individuálním vzděláváním v rámci svých oborů.

Od ledna 2005 je naše škola zapojena do mezinárodního programu GLOBE, zaměřeného na sledování životního prostředí na místní i globální úrovni. GLOBE pomáhá propojovat předměty, vede studenty k samostatnému uvažování, získávání a třídění informací, využívání internetu, praktickému použití jazyků. Studenti ze 110 zemí světa provádějí pozorování kvality životního prostředí ve svém okolí podle připravených protokolů. Naměřená data odesílají prostřednictvím sítě Internet do databáze v USA a stejnou cestou obdrží zpracovaná data studentská i profesionální. K 31. 8. 2006 odeslali naši žáci do NASA 2618 naměřených dat z oblasti meteorologie, hydrologie a fenologie. Za přesné měření meteorologie - oblačnosti (v období prosinec 2005 – březen 2006) získala naše škola ocenění Chief Scientist's Honor Roll.

V listopadu 2005 jsme navázali spolupráci s GLOBE školou v norském Rogne. Žáci si navzájem vyměňují postřehy z práce v GLOBE programu. V rámci jazykové výuky pořádáme každým rokem pravidelně výměnné a poznávací pobyty v Anglii, Dánsku, Francii, Německu a Španělsku.

Partneři naší školy jsou tito:

Pro výměnu s Dánskem spolupracujeme s Frischole Ringe, Dánsko.

Pro výměnu s Německem spolupracujeme s Hauptschule Regenstauf, Německo.

Pro jazykové pobyty v Anglii spolupracujeme s Talking Heads Barnstaple, Velká Británie.

Spolupráce s rodiči našich žáků je velmi aktivní. Rodiče mohou navštívit školu a výuku kdykoliv po vzájemné dohodě s vyučujícím a v době třídních schůzek.

Rodiče jsou o činnosti školy informováni kromě webových stránek a školního blogu také prostřednictvím papírového bulletinu Infostránky z Pod Marjánky, který je vydáván zpravidla ke třídním schůzkám. Možnost vzájemné komunikace prostřednictvím e-mailu a internetu je samozřejmostí a je samozřejmě hojně využívána.

Na škole působí Školská rada, která je složena ze zástupců zřizovatele školy, pedagogů a zákonných zástupců. Dále je zřízena Obecně prospěšná společnost, která je občanským sdružením a je reprezentována volenými zástupci rodičů z jednotlivých tříd. Rovněž spolupracujeme s Pedagogicko – psychologickou poradnou Prahy 6, v rámci prevence sociálně patologických jevů s občanským sdružením Prev–Centrum, přijímáme studenty z různých fakult a vysokých škol na pedagogickou praxi. Projekt Kalibro u nás tradičně ověřuje svoje testy.

### **Ukázka úloh tradičního testu - Anglický jazyk – 9. ročník**

**A** Zapiš čísla všech položek, které vyhovují zadání →

Zkus dosadit do věty tázací výraz vytištěný kurzívou v závorce.

U kterých vět dává výsledek smysl?

1. (Why) is waiting for you in front of our house?
2. (How) is the name of the dog in the garden?
3. (What) have you prepared for lunch today?
4. (Where) did you meet your girlfriend, Peter?
5. (When) did you meet your girlfriend, Peter?
6. (What) did you like your holiday in the Alps?
7. (Which) are you so sad tonight, Mary Jane?
8. (How) can I get to the nearest bus stop?

**B** Zapiš čísla položek v pořadí, které odpovídá zadání →

Seřaď věty o americkém spisovateli Jacku Kerouacovi tak, aby tvořily kostru jeho životopisu.

1. The book is about two friends who hitchhike from New York to California.
2. It was when he travelled that he began to write.
3. He went to Columbia University after finishing his high school.
4. After working on the sea, Jack began to travel.
5. Jack died when he was 47 years old.
6. When he finished university, Jack became a sailor.
7. Jack Kerouac was born in 1922.
8. In his later life, he wrote poetry, as well as other novels.
9. His best-known book, On The Road, was written in 1957.

**C** Zapiš čísla všech položek, které vyhovují zadání →

Ve kterých případech je odpověď (vytištěná kurzívou) logickou a přiměřenou odpovědí na otázku?

1. When will we see each other again? Probably at Thomas' party.
2. What are you going to do on Sunday, Chris? I don't know yet.
3. Have you already read the new Harry Potter? Not yet, he is ill.
4. My answer hasn't satisfied you? Oh yes, it has, but not completely.
5. Why are you laughing, Christian? I've just seen a very funny picture.
6. What'll the weather be like tomorrow? It should be a sunny day.
7. Do you like Sandra or Christine better? Of course, she is a pretty girl.
8. Would you like to go to the cinema with me? And when, tonight?
9. Shall we go on walking? I prefer to sit down – I am not tired at all.

**D** Zapiš čísla všech položek, které vyhovují zadání →

Které výrazy se hodí na prázdné místo v následující větě?

I have read \_\_\_\_\_ of the books on my bookshelf.

1. almost all
2. only one
3. some
4. many
5. several
6. just three
7. much
8. no
9. eight

## 11. Výukové metody cizích jazyků

Výuková metoda je způsob, který učiteli pomáhá k dosažení stanoveného vzdělávacího cíle. V cizojazyčné výuce začaly od poloviny 19. století současně fungovat metody, které kladly jiné cíle, opíraly se o odlišné lingvistické a učební teorie a využívaly jiné metodické principy.

### 11.1. Gramaticko - překladová metoda

- klade velký důraz na gramatická pravidla a na přesné a bezchybné vyjadřování; stěžejním prvkem při výuce je postupný výklad a procvičování gramatiky, od kterého se odvíjí vše ostatní; slovní zásoba je až na druhém místě a je probírána podle toho, jak se hodí k příslušné



gramaticke; tato metoda má řadu nedostatků; hlavním problémem bývá to, že se studenti často nenaučí přirozeně a plynule reagovat v běžných životních situacích, a tak přestože zvládají gramatiku na pokročilé úrovni, mají často problém při běžné komunikaci s rodilými mluvčími.



## 11.2. Audiolingvální metoda

- tato metoda klade důraz na mluvený jazyk, vylučuje mateřský jazyk z vyučovacího procesu a zaměřuje se na drilová cvičení, která jsou založena na častém opakování určitého podnětu (věty v cizím jazyce) a následného vytvoření si návyku; schopnost vlastního projevu či tvoření jiných vět, než těch, které byly probírány, je v tomto případě zanedbávána a gramatika stále hraje hlavní roli na úkor slovní zásoby, což může vést k problémům při cizojazyčné komunikaci.

## 11.3 Komunikativní metoda

- tato metoda klade důraz na komunikaci; kterou potřebujeme v určitých situacích; komunikace vytváří reálné situace, kde by žáci mluvili na základě skutečné potřeby; ve vyučování je

zdůrazňována aktivní spolupráce mezi žákem a učitelem, a to především formou častého zařazování úkolů k poslechu a rozhovoru. Důležité je, aby žáci dokázali vyjádřit svou myšlenku. Důraz se klade na obsah sdělení, které nemusí být zcela správně a bez chyb; žáci nejsou striktně opravováni a to může vést k tomu, že se řady chyb nezbaví.

### **Úplná fyzická odpověď - Total Physical Response**

- je to metoda ze skupiny tzv. humanistických metod, která umožňuje žákům procvičovat poslech a porozumění cizímu jazyku bez toho, aby je stresovala jejich vlastním mluvením, případně psaním, dokud sami nejsou připraveni; výuka probíhá tak, že učitel dává jednoduché instrukce, které žáci plní, např. postavte se, posadte se, podej mi tužku, otevři okno, apod.; pokyny jsou plněny jak celou skupinou na jednou, tak jednotlivými žáky, které učitel vyvolává; je to metoda vhodná pro začátečníky, zejména děti, kterým dává možnost cizí jazyk nejprve slyšet a snažit se mu porozumět.

### **Sugestopedie**

Je další humanistická metoda, u které je nejdůležitějším prvkem vytvoření příjemného prostředí - vybavení učebny, dekorace a hudba aktivizují mozkovou činnost a přispívají k lepšímu soustředění. Metoda staví na psychologickém předpokladu, že studenti se lépe učí, pokud se cítí dobře a bezpečně a jsou obklopeni příjemným prostředím; u prezentace látky se využívá různého tónu, rytmu, intonace a dramatizace; cílem je naučit studenta hovořit bez stresu z chyb, zvýšit studentovo sebevědomí a schopnost komunikovat; tato metoda není přímo aplikovatelná na naše školní prostředí, ale některými prvky se učitel cizího jazyka zajisté může nechat inspirovat.

Tuto výukovou metodu cizích jazyků pojímá Maňák a Švec (2003, s.191) jako komplexní výukovou metodu v běžné výuce: „Sugesce se ve výuce může uplatňovat výlučně v pozitivním smyslu, nesmí žáka omezovat, vyvíjet na něho nátlak nebo s ním manipulovat, naopak pozitivně ji lze využít k podněcování činnosti, k produkování nápadů a hypotéz, ke generování a výběru aktivit apod.“

**Optimální metoda výuky cizích jazyků neexistuje.**

Ani v budoucnu nebude zřejmě žádná objevena.

Učitel by měl umět používat jednotlivé metody jako navzájem se doplňující.

*„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.“* (Čáp, 2001, s. 265)

## 12. Žáci mladšího školního věku

Žák primární školy je každé dítě mladšího školního věku, tedy od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje do školy do doby, kdy dítě přechází na 2.stupeň základní školy. Matějček charakterizuje mladší školní věk jako přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka. Děti v tomto věku jsou ještě hravé, jejich soustředění na jednu věc je poměrně krátké. Děti mají stále rády pohádky, značně podléhají působení jiných osob a při hrách se chlapci a dívky ještě bez zábran mísí. Toto období s sebou přináší vyšší rozkolísanost a zranitelnost, a proto se vyžaduje od učitelů i rodičů větší trpělivost a pomoc. Děti se po nástupu do školy musí přizpůsobit nejen náporu nových povinností, předepsanému režimu dne, ale musí se vyrovnat i se zcela odlišnou společenskou situací. Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci.



V současné době přihlížíme ve snaze o zvýšení efektivity výuky cizích jazyků k individuálním zvláštěm a potřebám žáka. Otázkami spojenými s individualitou žáků se zabývá teorie učení, psychologie a psycholingvistika. Pro vlastní výuku cizích jazyků je zásadní vymezit individuální charakteristiky žáka, jako jsou věkové zvláštnosti, poznávací procesy, schopnosti, talent, styl a strategie učení, osobnost, motivace a emoce.

## 13. Styly učení žáků

Individuální charakteristiky žáka určují proces osvojování vědomostí a dovedností. K těmto charakteristikám patří i styly učení. Lze říci, že existuje tolik různých kombinací stylů učení, kolik je učících se jedinců. Postupy při učení, které jedinec používá v určitém období života ve většině situací pedagogického typu. Jsou do jisté míry nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů.

Individuální styl učení se projevuje v přístupu k řešení úloh, v motivační, zájmové i citové sféře, v hodnotové a etické orientaci. Záleží na zkušenosti, vědomosti, dovednosti a schopnosti, které žák získal v učení. Učení se cizím jazykům bude natolik účinné, nakolik se nám podaří tyto vnitřní podmínky zjistit, respektovat a kultivovat. Styl učení žáka je možné považovat za komplexní charakteristiku. Odborníci uplatňují různá kritéria dělení stylů učení.

**Model percepční preference** vychází z předpokladu, že při učení se cizímu jazyku žák nejvíce vnímá ty podněty, které se shodují s jeho preferencemi.

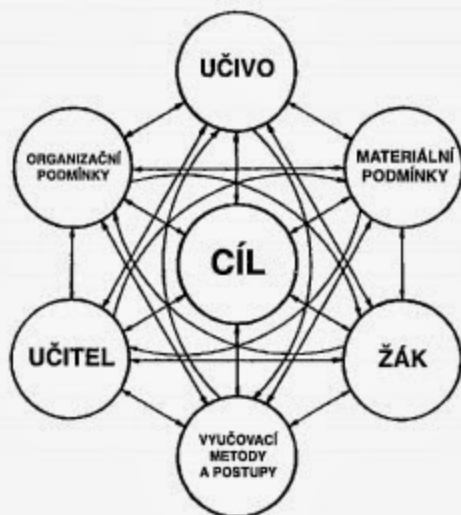
Žák s dominantním **zrakovým vnímáním** se potřebuje učit ze zrakových podnětů. Upřednostňuje čtení před sluchovým vnímáním, nestačí mu slovní výklad. Ten je možný doplnit o obrázky, nákresy, tabulky apod.

Pro **sluchový typ** jsou důležité zvukové podněty, informace potřebuje vnímat sluchově. V cizím jazyce si snadno osvojuje výslovnost, intonaci, gramatické struktury, slova, fráze, apod.

**Kinestetický typ** si potřebuje spojit učení s pohybem nebo s manipulací. Nejefektivnější je pro něho zážitkové učení, učení doprovázené vlastní praktickou činností, manipulací a experimentováním. Při konverzaci tento žák většinou živě gestikuluje. Při výuce cizího jazyka ocení hraní různých rolí, manipulaci s obrázky, pohyb ve třídě apod.

Závislost na poli lze charakterizovat jako „způsob, jak jedinec vnímá, organizuje a zpracovává, do jakých interakcí s okolím vstupuje. Určuje míru vnímání jednotlivých elementů jako oddělených od okolního pole (celku, pozadí), nebo jako součást tohoto pole“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 55).

Model edukačního procesu podle J. Hendricha



**Žák, který je závislý na poli,** zpracovává informace jako celek, obtížně vnímá jednotlivé složky a detaily tohoto celku odděleně. Tito žáci se raději učí cizí jazyk v přirozených situacích a rádi vyhledávají příležitosti k využití jazyka v přirozeném rozhovoru s rodilým mluvčím. Jejich projev je však méně precizní.

**Žák, který je nezávislý na poli,** bez problémů vnímá jednotlivé složky jazykového materiálu a snadno je dokáže zase složit v celek. Lehce zaznamenávají i nedůležité detaily, které je mohou odvádět od pochopení celku, hlavní myšlenky nebo podstaty problému. Při neznalosti určitých slovíček mají žáci obtíže s odhadováním významu promluvy z celkového kontextu. Žák nezávislý na poli dosáhne lepších výsledků v gramatickém testu, než v konverzačním úkolu.

**Impulzivita a reflexivita** jsou způsoby reakce na podněty.

**Impulzivní žák** reaguje okamžitě bez hlubšího zamyšlení, při řešení úkolů postupují stylem pokus – omyl. Dělá mnoho chyb, ale nepovažuje to za závažné.

**Reflexivní (uvážliví) žák** si svou odpověď pečlivě promyslí, porovná všechny informace a zváží

všechny souvislosti. Tento proces může trvat poměrně dlouho, a proto jsou žáci považováni za váhavé a pomalejší.

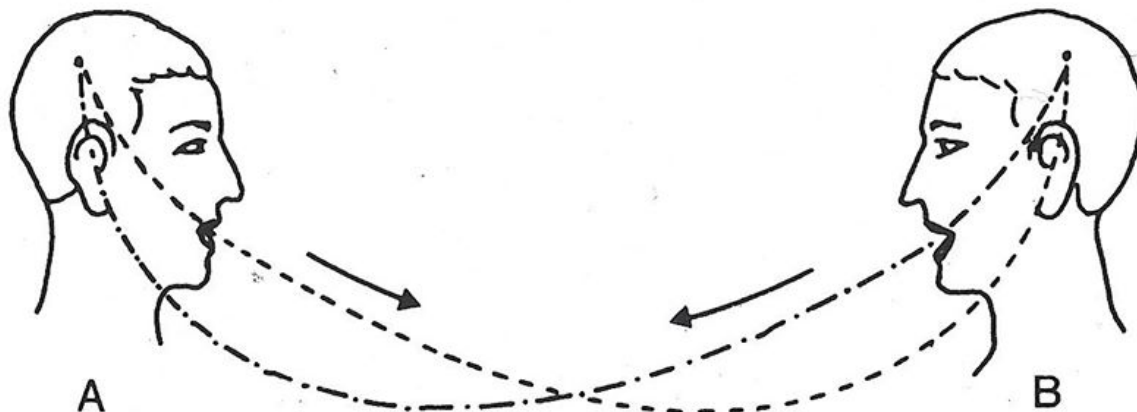
**Žáci s vysokou mírou tolerance nejednoznačnosti** jsou flexibilní. Dokážou zpracovat informace, které nezapadají do jejich dosavadního systému poznatků, jsou schopní akceptovat odlišné myšlenky a jiná fakta. Snadno přijímají inovativní a tvořivé řešení.

**Žáci s nízkou mírou tolerance nejednoznačnosti** odmítají vše, co je v rozporu s jejich názory. Upřednostňují osvědčené postupy a řešení, nejsou tak kreativní.



V procesu učení jsou **obě hemisféry mozku** aktivní, ale jejich podíl na výsledné úspěšnosti je odlišný. Většina lidí má jednu z hemisfér dominantnější. Žáci s dominantní levou hemisférou při učení se cizímu jazyku rádi třídí nasbírané informace o systému jazyka, rádi se učí gramatiku. Vytvářejí si souvislosti mezi fakty, frázemi a slovíčky, pomáhají jim jasná a logická pravidla. Žáci, kteří mají dominantní pravou hemisféru, rádi používají různé ilustrace, paměťové mapy, plakáty a jiné názorné materiály. Rádi se zúčastňují skupinových aktivit, komunikačních a pohybových her. Při praktickém používání jazyka se opírají o intuici a cit pro jazyk, v komunikaci se zaměřují na pocity a emoce.

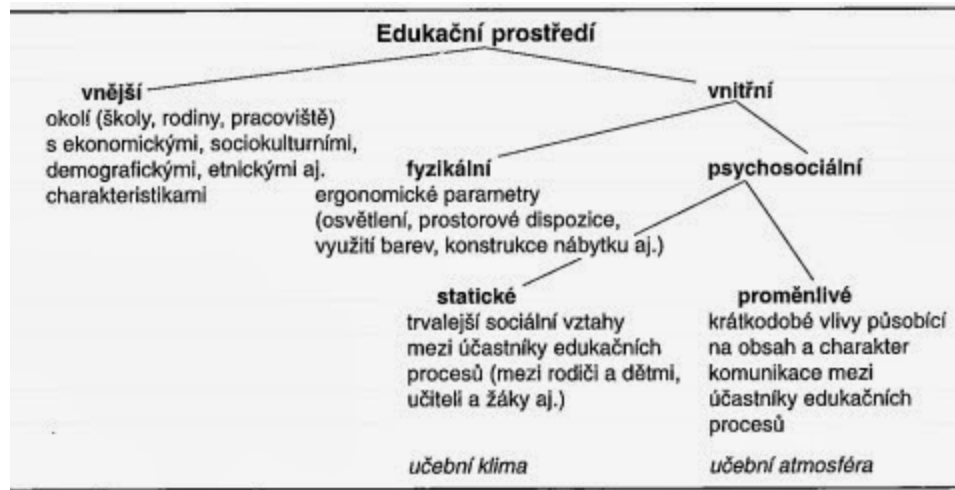
Podle dominující složky v individuální struktuře vrozených předpokladů odborníci rozlišují **paměťový typ a analytický typ**. Paměťový typ má dobře rozvinuté paměťové schopnosti. Při učení se cizímu jazyku memoruje skupiny slov a frází, pamatuje si mnoho výrazů a struktur, které dokáže využívat v reálné komunikaci. Analytický typ se zaměřuje na lingvistická pravidla, která považuje za podstatná.



## 14. Rodina

Rodina hraje v procesu vzdělávání velmi důležitou roli. Rodina ovlivňuje vztahu žáka ke škole. Podle psychologů jsou rodiče velmi důležitým faktorem vztahu žák – učivo – učitel – spolužáci. V mnoha případech učitelé mohou zlepšit školní výsledky žáka jedině při spolupráci s rodinou, která převezme aktivní roli. Rodiče žáka doma povzbuzují. Podporují své dítě v učení.

Rodina je nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, regulační a další funkce. Vytváří citové klima, formuje mezilidské vztahy, určuje žebříček hodnot, určuje životní postoje. Rodinu je společenská jednotka, která vznikla na základě manželského a pokrevního svazku. Rodina představuje komplex vztahů mezi mužem a ženou, mezi rodiči a dětmi navzájem, též mezi rodiči a prarodiči, mezi prarodiči a vnoučaty, mezi rodinou a společností.



Nejběžnějším modelem rodiny je úplná harmonická rodina, kterou tvoří oba rodiče a děti. Do rodiny rozšířené zahrnujeme prarodiče a příbuzné. Model rodiny se v posledních desetiletích významně proměnil. Vedle rodiny úplné se často setkáváme s typem rodiny neúplné, nevlastní či náhradní. Dobře fungující rodina je důležitá, neboť zajišťuje lidskou reprodukci - narození dítěte, péči o dítě, socializaci, předávání tradic a hodnot předchozích generací. Rodina poskytuje svým členům ochranu a pomoc v každodenním životě, v nemoci, v nouzi apod. Rodina vytváří osobní vztahy, umožňuje společně prožívat radost i smutek, přijímat péči a poskytovat ji druhým. Rodina zajišťuje dodržování právních a morálních norem, vede své členy k jednání podle společenských norem. Rodina je ekonomickou jednotkou. Výchova v rodině společně s genovou predispozicí ovlivňuje chování každého dítěte.

**14.1. Autoritativní výchova** se vyznačuje přísným přístupem rodičů k dětem, včetně nepřiměřeného užívání různých druhů trestů. Autoritativní výchovou se však narušují vzájemné citové vazby, mnohdy se dítěti způsobují pocity úzkosti, strachu, poruchy sebehodnocení, agrese apod. Dítě takto vychovávané působí ustrašeně a se sklonek k depresím. Rodiče své dítě nepřijímají takové, jaké je.

**14.2. Liberální výchova** je naopak nadměrně shovívavá výchova, která sice vychází z akceptování dětských potřeb a zájmů, ale klade příliš nízké požadavky na dítě. Dítě má hodně svobody, je málo kontrolováno a často odměňováno. Často má vysoké sebevědomí, ale dělá mu problém plnit své povinnosti, přijímat a naplňovat společenské normy. Liberální výchova vede k ovládnutí rodičů dětmi.



**14.3. Demokratická výchova** je výchovný styl, respektující dítě jako samostatnou bytost. Rodiče jsou při výchově svého potomka spíše staršími a zkušenějšími přáteli, kteří kladou důraz na dosažení cílů společnými silami a na význam společného rozhovoru a porozumění.

Styl výchovy v rodině nemůžeme jednoznačně přiřadit do určitého vyhraněného typu. Někdy je rodič autoritativní, jindy liberální, velké rozdíly mohou být i mezi rodiči. Zdravá rodinná výchova vnáší mezi rodiče a děti pochopení, povzbuzení i potrestání. Rodiče by nikdy neměli ztratit důvěru svého dítěte, musí ho přijímat i ve chvíli jeho selhání. Důležitá je trpělivost, sebeovládání a taktnost, se kterou rodiče k dětem přistupují.

„Každé dítě je osobností samo o sobě. To znamená, že není ani pouhým obrazem svých rodičů, kteří se na něm snaží mnohdy realizovat, ale není ani objektem jejich neustálého komandování nebo živou hračkou.“ (Grecmanová, 1998, s. 14).

## **15. Bilingvní rodina**

Bilingvismus je pedagogickým slovníkem popsán jako dvojjazyčnost, schopnost jedince mluvit dvěma jazyky. Bilingvismus je druh komunikační kompetence, umožňující komunikovat pomocí jak prvního, tak druhého jazyka. Dle psychologického slovníku jde o schopnost hovořit plyně dvěma jazyky.



**Bilingvismus smíšený** značí, že oba jazyky byly osvojeny ve stejném prostředí, nejčastěji v rodině. Oba jazyky se zde užívají rovnocenně.

**Bilingvismus souřadný** značí, že každý z jazyků byl osvojen v jiném prostředí, např. jeden doma a druhý ve škole. Všeobecná encyklopedie definuje bilingvismus jako „rovnocenné užívání dvou jazyků v jazykové praxi jedince nebo společenství“ (Diderot, 1999, s. 395).

Rodina je bilingvní v případě, že jsou její členové schopni komunikovat ve více než v jednom jazyce, ale doma mezi sebou hovoří jedním jazykem. Může ale jít i o rodiny menšin, kdy se děti většinový jazyk učí ve škole i mimo ni.



Např. česká rodina odjede kvůli pracovní nabídce do zahraničí. Děti se již od mateřské školy setkávají s anglickými pedagogy a anglicky mluvícími vrstevníky. Naučí se tam anglicky. Nebo může jít o rodinu, ve které má otec i matka jiný mateřský jazyk. Otec je Čech a matka je Španělka. Žijí v České Republice a vychovávají děti v češtině i španělštině. Nebo jiný příklad - otec je Angličan, matka je Češka, žijou zde v Čechách. Doma hovoří pouze anglicky, ale dítě chodí do české školy a mluví tedy dvěma jazyky.

### **Pět typů bilingvních rodin:**

1. Rodiče mluví různými jazyky, každý z nich do určité míry ovládá jazyk partnera a jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity, ve které rodina žije. Každý z rodičů mluví s dítětem od narození vlastním jazykem.
2. Rodiče mají odlišný mateřský jazyk a jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity. Oba rodiče s dítětem mluví nedominantním jazykem, dominantnímu jazyku je vystaveno pouze mimo domov a hlavně při vstupu do mateřské školy.
3. Rodiče mají stejný mateřský jazyk, který není dominantním jazykem komunity. Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem.

4. Rodiče mají odlišný mateřský jazyk, ani jeden není dominantním jazykem komunity. Každý rodič mluví s dítětem vlastním jazykem.

5. Rodiče mají stejný mateřský jazyk, který je zároveň i jazykem komunity. Jeden z rodičů mluví s dítětem v jazyce, který není jeho mateřským jazykem.

Harding-Esch a Riley (2008)



Pokud se dítě narodí v bilingvní rodině, neznamená to, že oba jazyky zvládne perfektně. Problém nastane, pokud to rodiče očekávají. Dítě se potom může dostat do zbytečného stresu. Pro dítě je nejlepší, když slyší oba jazyky hned od narození a když každý rodič mluví svým jazykem. Oba jazyky se pak vlastně stávají mateřskými. Dříve se odborníci domnívali, že dvojjazyčnost může být pro dítě zátěžová. Dnes jsou spíše přesvědčeni o jejích výhodách. Ve chvíli, kdy dítě mluví jedním jazykem, jako by mělo v hlavě připravenou i odpověď v jazyce druhém. Každou chvíli musí vyhodnocovat, jak mluví jeho partner v rozhovoru. Díky takovému tréninku pro mozek mají

děti tvořivější myšlení a jsou citlivější v komunikaci. Dovedou také lépe uvažovat o povaze a funkci jazyka a snadněji se učí další řeč.

Výzkumem bylo zjištěno, že bilingvní děti předčí své vrstevníky hned v několika oblastech. Vícejazyčnost má výhody nejen jazykové, ale i v aritmetice či při řešení jiných problémů, neboť děti myslí kreativněji. Porovnávala se slovní zásobu dětí a pochopení významu slov. Bilingvní děti mají vyšší nadání soustředit se na detail a na popis významu.

Děti mluvící dvěma jazyky jsou často vnímavější a otevřenější. Každou chvíli musí vyhodnocovat, jak mluví jeho partner v rozhovoru. To je dobrý trénink pro mozek, děti díky tomu mají tvořivější myšlení a jsou citlivější v komunikaci. Bilingvní děti dovedou lépe uvažovat o povaze a funkci jazyka a snadněji se učí další řeč

## **16. Motivace při výuce cizích jazyků**

Motivace je velice důležitá. Ovlivňuje schopnost žáka učit se. Motivace je předpokladem úspěšného učení. Pro učitele je největším úkolem, přimět své žáky k tomu, aby se učit chtěli. Pokud se žáci učit nechtějí, může být jejich učení natolik neefektivní, že se vlastně nenaučí vůbec nic. Tempo učení žáků můžeme podstatně zvýšit, když víme, jak žáky motivovat. Motivaci lze popsat jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které aktivují lidské jednání a prožívání, zaměřují ho určitým směrem, řídí jeho průběh a způsob dosahování výsledků. Motivace je souhrn hybných momentů pobízející, podporující člověka, aby něco dělal, nebo naopak člověka tlumí, aby něco nedělal. Základními zdroji lidské motivace jsou vnitřní pohnutky a potřeby a též vnější pobídky, popudy. Potřeby patří mezi motivační činitele, které spouští celý proces motivace. Jsou vrozené i získané během života a projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku.

### **16.1. Druhy motivace**

#### **Vnitřní motivace**

Žák se učí proto, že ho zaujalo téma. Aktivně pracuje bez slíbené odměny (dobrá známka, dárek

za vysvědčení) nebo hrozby trestu. Děti různého věku si často kladou otázku, k čemu jim cizí jazyk bude, proč se ho musí učit. Kromě učitele, který by měl žákům říci, proč on sám se vůbec cizí jazyk učí a uvádět jim příklady praktického využití, zde mohou zasáhnout rodiče. Ti by měli využít každé příležitosti. Např. na dovolené v zahraničí komunikují s tamními obyvateli, pošlou dítě, aby si samo koupilo zmrzlinu atd. Pro každé dítě je setkání s člověkem, který mluví jiným jazykem, zajímavý zážitek.

### **Vnější motivace**

Žák se učí kvůli nějaké vnější odměně nebo proto, aby se vyhnul trestu. Učí se pro pochvalu od učitele, pro obdiv od spolužáků, učitelů či kvůli rodičům, aby na ně mohli být pyšní a měli radost. Žák s vnější motivací používá strategii vedoucí při minimálním úsilí k maximálnímu školnímu úspěchu. Nezpracovává učivo do takové hloubky, jako žák s vnitřní motivací.

Není vhodné stavět proti sobě vnitřní a vnější motivaci, neboť vnější motivace se může postupně změnit v žádoucí vnitřní motivaci.

## **17. Osvojování cizího jazyka**

Ztotožní-li se žák s vnějšími pobídkami, jedná se o neefektivnější proces i při osvojování cizího jazyka. Rané osvojování cizích jazyků se stalo trendem dnešní doby. Dítě si může již v prvním roce jeho života spolu s rodiči osvojovat tzv. předřečové projevy, které tvoří základ pro následné osvojení mateřského jazyka. Těmito prvními kontakty s dítětem po narození zároveň rodiče vytváří dítěti dobré předpoklady pro osvojování cizích jazyků v budoucnu.

První tři roky života probíhá předřečový a následně řečový vývoj, který je založen na komunikaci dítě – matka, nebo dítě – otec, dítě babička, dítě - sourozenec atd. Je to období, kdy dítě rodiče opravdu potřebuje, protože hlavně matka mu dává nepřetržitou jazykovou pomoc. Dítě se do tří let musí vyrovnat s velmi zásadními vývojovými úkoly (jemná a hrubá motorika, sebeobsluha, vlastní identita), mezi které patří i osvojení si základů mateřštiny. Mozek dospělých lidí údajně funguje jinak, než mozek dětí. Při osvojování si anglického jazyka v raném věku, se v mozku



stimuluje stejná část, jako když se učí jazyk mateřský. Po sedmém roku života dítěte se anglický jazyk ukládá do jiné části mozku. Proto je nejlepší začít s výukou co nejdříve.

Předškolní děti (3 – 6 let) mají vysokou mechanickou paměť. Děti si spontánně pamatují opravdu velké množství básniček, říkadél, televizních reklam apod. Jsou zvědavé, hravé, a pokud se tyto předpoklady vhodně propojí, lze vytvořit spojením hry s osvojováním si nových slov základ pro pozdější skutečnou výuku cizího jazyka. V tomto období je pro další osvojování jazyka dobrý kontakt i s vrstevníky mluvícími jiným jazykem, hra v cizojazyčném prostředí a společné činnosti s rodiči. Zdánlivá lehkost učení v předškolním období vede rodiče a učitele v mateřských školách k záměru využít toho pro vytvoření základu pro další jazyk.

V prvních letech života dítěte za jeho výchovu a vzdělání, tedy i za edukační proces, odpovídají především rodiče, oni jsou také jejich prvními učiteli. Výchovné působení rodiny podporuje a doplňuje o vzdělávání mateřská škola. Děti zde získávají především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání a celoživotní učení. Mateřskou školu mohou navštěvovat děti od 3 do 6 až 7 let. Docházka do mateřské školky není povinná. Má však své přednosti, jako je odborné vedení dětí a cílevědomé vytváření vhodných podmínek pro jejich rozvoj a vzdělání. Na mateřské školy je kladen požadavek návaznosti na základní vzdělávání.

## **17.1. Osvojování cizích jazyků v mateřských školách**

Malé děti se učí snadno a rychle všechno nové, včetně mateřštiny. Osvojování cizího jazyka v předškolním věku má vliv i na lepší zvládnutí slovní zásoby v dalších jazycích a také schopnost učit se jiným jazykům v dospělosti. Tyto výhody jazykového vzdělávání v útlém věku se projeví jen tehdy, když budou učitelé speciálně vyškoleni a budou mít k dispozici odpovídající nástroje, pomůcky a prostor. Děti v raném věku potřebují mít tuto výuku cizího jazyka zařazenou denně v krátkých intervalech, protože jestliže se vyučuje jen jednu hodinu týdně, výsledek je velmi slabý.

Výuka cizího jazyka není povinná a je závislá na odborné kvalifikaci učitelek mateřské školy. Učitelky a vychovatelky jsou vedle rodičů pro dítě nejdůležitějšími důvěrnými osobami a mají

rozhodující vliv na atmosféru v místě výuky a na utváření prostředí, ve kterém děti žijí. Čím je učitelka kvalifikovanější, tím bude dětské učení úspěšnější. Učitelka by měla umět komunikovat v cizím jazyce tak dobře, aby celý proces osvojování mohl probíhat v cizím jazyce. Měla by klást důraz na fonetiku, jazykový rytmus a intonaci. Pro dítě je v tomto období velmi důležitá hra. Hra je jedním z hlavních prostředků učení během předškolního vzdělávání a měla by být využívána i pro osvojování cizích jazyků v mateřských školách.

Pokud si děti osvojují cizí jazyk hravou formou, výuka je baví a mají z ní radost. Díky hře nevnímají cizí jazyk jako „cizí“, učí se jej stejně jako svůj „rodný“ jazyk. Při této hře děti „sledují“ melodii, rytmus, učí se odposlechem, opakováním, metodou pokus-omyl, a to bez zábran, které zpravidla máme my dospělí. Navíc v tomto období je pro ně přirozené, přímo geneticky dané se jazyk učit. V mateřských školách se cizí jazyk vyučuje zpravidla jednou týdně. Pokud jsou v mateřské škole dobře jazykově vybavené učitelky, výuka pak může probíhat denně.

Státní mateřské školy v České Republice uplatňují dvě možnosti osvojování cizích jazyků. Nejběžnější formou je osvojování anglického jazyka v podobě krátkých, rozdílně intenzivních kurzů. Obvykle se jedná o jednotýdenní hodinové lekce, které jsou hrazeny rodiči. Někde jsou zajišťovány rodilými mluvčími. Druhou formou je integrovaná výuka. To znamená, že ji vede učitelka sama, a že s angličtinou běžně pracuje v celodenním vzdělávacím programu. Někdy bývá angličtina propojena s počítačovými programy. Optimální by bylo propojit obě tyto možnosti. Integrovanou průběžnou výuku by zajišťovala učitelka mateřské školy a dokonalý jazykový vzor by dětem poskytoval rodilý mluvčí v podobě pravidelných lekcí (Smolíková, 2006 [online]).

V roce 1998 byly uveřejněny výsledky výzkumu, který na téma raného učení cizích jazyků proběhl současně v Belgii, Německu, Anglii a Itálii. Zkoumal parametry efektivity raného učení v řádu tisíců žáků. Výsledky ukázaly, že raný začátek nezajišťuje automaticky výrazné pozitivní výsledky, že nezáleží na době zahájení, ale na kvalitě učení (metodách, prostředcích) a času, který je učení se jazyku věnován (Smolíková, 2006).

## **17.2. Výuka cizích jazyků na 1. stupni základních škol**

Na začátku 90. let se povinně cizí jazyk vyučoval od 5. ročníku ZŠ, od roku 1995 se s povinnou cizojazyčnou výukou žáci setkávali od 4. ročníku a od roku 2006 došlo k dalšímu plošnému



snížení. Ministerstvo školství upravilo všechny tři tehdy platné vzdělávací programy tak, aby se s povinnou výukou cizího jazyka začínalo ve 3. ročníku. Vzdělávací program pro základní vzdělávání umožňuje školám začít s výukou i v nižších ročnících - v případě zájmu žáků a souhlasu rodičů. Děti mají zřejmou výhodu nad dospělými při osvojování výslovnosti v novém jazyce. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání byl s platností od 1. září 2012 MŠMT ČR změněn. Byly do něj doplněny Standardy pro základní vzdělávání. Standardy byly vytvořeny pro základní úroveň, tzn., že více konkretizují výstupy z Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání ( zkráceně RVP ZV).

Základní vzdělávání na konci 5. a 9. ročníku v předmětech český jazyk, matematika, angličtina, stanovuje minimální úroveň toho, co musí žák na konci těchto ročníků umět a sjednocuje různě nastavené úrovně jednotlivých škol. Změna Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) odráží změny klimatu škol, tříd, změny strategií, metod i technik výukového procesu i jeho organizaci. Žáci prvního stupně základní školy se s cizím jazykem setkávají povinně od 3. ročníku. RVP ZV vymezuje od školního roku 2013/2014 další cizí jazyk jako součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vzdělávací obor Další cizí jazyk již tedy nebude od 1. září 2013 součástí Doplnujících vzdělávacích oborů.



## **ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI**

Žák rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností, a reaguje na ně verbálně i neverbálně. Žák zopakuje a použije slova a slovní spojení, se kterými se v průběhu výuky setkal, rozumí obsahu jednoduchého krátkého psaného textu, pokud má k dispozici vizuální oporu. Žák rozumí obsahu jednoduchého krátkého mluveného textu, který je pronášen pomalu, zřetelně a s pečlivou výslovností, pokud má k dispozici vizuální oporu. Žák přiřadí mluvenou a psanou podobu téhož slova či slovního spojení, píše slova a krátké věty na základě textové a vizuální předlohy

## **POSLECH S POROZUMĚNÍM**

Žák rozumí jednoduchým pokynům a otázkám učitele, které jsou sdělovány pomalu a s pečlivou výslovností. Žák rozumí slovům a jednoduchým větám, pokud jsou pronášeny pomalu a zřetelně a týkají se osvojovaných témat, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu. Žák rozumí jednoduchému poslechovému textu, pokud je pronášen pomalu a zřetelně a má k dispozici vizuální oporu.

## **MLUVENÍ**

Žák se zapojí do jednoduchých rozhovorů, sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat. Žák odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat. Žák umí položit podobné otázky sám.

## **ČTENÍ S POROZUMĚNÍM**

Žák vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojovaným tématům, rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu.

## **PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ SCHOPNOSTI**

Žák rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu.

## **PSANÍ**

Žák napíše krátký text s použitím jednoduchých vět a slovních spojení o sobě, rodině, činnostech a událostech z oblasti svých zájmů a každodenního života. Žák vyplní osobní údaje do formuláře.

## **Učivo**

Zvuková a grafická podoba jazyka – fonetické znaky (pasivně), základní výslovnostní návyky, vztah mezi zvukovou a grafickou podobou slov. Slovní zásoba – žáci si osvojí a umí používat základní slovní zásobu v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů a umí ji používat v komunikačních situacích, práce se slovníkem.

**Tématické okruhy** – domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí.

**Mluvnice** – základní gramatické struktury a typy vět

Jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění.

Žáci českých základních škol si většinou nemohou vybírat, jaký cizí jazyk se od 3. třídy začnou učit. První cizí jazyk musí otevírat bránu k dalším cizím jazykům. Rodiče dětí převážně požadují jako první cizí jazyk angličtinu. Jsou přesvědčeni, že tento jazyk se děti lehce naučí a zajistí jim dobré předpoklady pro budoucí studium i profesní kariéru. Neberou ale v úvahu, že v příslušných regionech bývají zapotřebí jiné jazyky, než je angličtina a nepřihlížejí ani k tomu, že angličtina jako první cizí jazyk může mít nepříznivý vliv na motivaci k osvojování dalších cizích jazyků.

Pokud je dítěti v počátečním osvojování předkládán jiný cizí jazyk v souladu s jeho potřebami a dlouhodobou perspektivou, může dítě si vybudovat pozitivní postoj k tomuto cizímu jazyku a příslušné kultuře. S anglickým jazykem lze pak začít s časovým posunem a větší intenzitou až po třech nebo čtyřech letech. Nabídky jazykové výuky by měly být tak rozmanité, aby si děti mohly vybrat z většího počtu jazyků. Pořadí jazyků by se mělo stanovovat flexibilně v kontextu individuální a regionální vícejazyčnosti. Vstupní jazyk by měl být kontinuálně dále podporován. Prostřednictvím intenzivnější práce s veřejností by měli být zejména rodiče lépe informováni o účincích různých pořadí jazyků. Je-li angličtina prvním cizím jazykem, měla by převzít zvláštní odpovědnost za další osvojování cizích jazyků a připravit cestu pro osvojování dalších jazyků. Tato doporučení jsou zajisté na místě a měl by být na ně brán zřetel v současném i budoucím řízení, zpřesňování a plánování nejlepší podoby osvojování a následné rané výuky cizích jazyků na českých základních školách.



### **17.3. Negativní vztah žáků k učení cizích jazyků**

Jeden z nejdůležitějších faktorů při výuce cizích jazyků u dětí je schopnost pomoci dětem utvářet pozitivní pohled na komunikaci v cizím jazyce. Někteří rodiče považují za nejlepší cestu, jak naučit dítě cizí jazyk, používání tohoto jazyka doma. Myšlenka to určitě není špatná, ale může se stát, že dítě žije s pocitem frustrace, že rodičům nerozumí. Pokud budou rodiče dítě do mluvení v cizím jazyce nutit, i když se mu to nelíbí, riskují tak, že si k učení cizích jazyků vytvoří negativní vztah, který je bude doprovázet ve škole. Rodiče by také nikdy neměli před dítětem vyjadřovat

zklamání, že na ně dítě nemluví cizím jazykem.

Dalšími důvody, které mohou nepříznivě ovlivnit vztah k jazyku, jsou nepřiměřené nároky učitele na žáka, nadměrná kritika ze strany rodičů, špatné klima třídy během hodin cizího jazyka, izolace žáka z jakéhokoliv důvodu, potlačování žákovy iniciativy a zájmů. Uvedené důvody mohou u žáka vyvolat i strach ze školy.

Pokud se rodiče dopouštějí nízkého hodnocení školních výkonů, vzniká u dětí nízké sebevědomí, které se přeměňuje v komplex méněcennosti. Nevhodná výchova s přemrštěnými nároky, podceňováním a bezohledností tento pocit upevňuje. U dítěte se zvyšuje pocit úzkosti a narušuje se vývoj zájmů. Z nízkého sebevědomí vyplývá očekávání horších výsledků a snižuje žákovu motivaci. Žák tak neusiluje o dobrý výkon, protože si myslí, že jej nemůže dosáhnout. Stanovuje si nízké cíle, chybí mu důvěra ve vlastní schopnosti a předpokládá, že neuspěje, i kdyby se o to pokusil. (Sedláčková, 2009).

Důvodem, proč se žáci nechtějí učit cizímu jazyku, může být i to, že se při hodinách nudí, a proto je tyto hodiny nebaví. Může se to projevit u žáků, kteří patří mezi nadané, ale i žáků průměrných anebo se špatným prospěchem. Skutečnost, že se žák nudí, není závislá na množství podnětů, ale na motivaci žáka a poznávacích potřebách dítěte. Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001) je nuda výsledkem frustrace žákových potřeb. Jejím hlavním zdrojem bývá obsahová nezajímavost výkladu a monotónnost učitelova verbálního projevu a nepřiměřené či ze žákova pohledu neúčinné, nepotřebné učivo.

## **18. Z metodického portálu RVP**

### **O portálu**

Metodický portál RVP.CZ vznikl jako hlavní metodická podpora učitelů a k podpoře zavedení rámcových vzdělávacích programů ve školách. Jeho smyslem bylo vytvořit prostředí, ve kterém se budou moci učitelé navzájem inspirovat a informovat o svých zkušenostech. Základními kameny Metodického portálu RVP.CZ jsou pestrost, komplexnost, garantovanost, kvalita obsahu a inovativnost. Ředitelům a učitelům školek, základních, speciálních a základních uměleckých

škol, gymnázií, středních odborných škol a škol s právem státní jazykové zkoušky tak jsou prostřednictvím elektronického média nabídnuty zkušenosti konkrétních učitelů i škol. Jejich obsahem jsou nejčastěji informace o tom, jak vytvářet jednotlivé části ŠVP, jak inovovat vlastní výuku předmětů, jak si poradit s rozvojem a hodnocením klíčových kompetencí a řada dalších informací z oborových témat. Jedná se o podněty, které by měly přinášet inspiraci do výuky.

## Kabinet



### Sdílení učebních pomůcek

- Kliparty
- Poptávka pomůcek
- Audio
- Infografiky
- Mapy
- Obrázek týdne
- Fotografie
- Online nástroje
- Pro ruku, oko a hlavu
- Speciální pedagogika
- Testy
- Učební texty
- Video
- Různé

## Knihovna



### Sdílení pedagogických znalostí

- Pedagogický lexikon
- Aktivity
- Dětská literatura a tematické vyučování
- Google knihy
- Inspiromat 2012
- Nápadky a návody
- Různé
- Sborník výukových metod
- Tvořivé pokusohraní
- Výrobky s dětmi

## Sborovna



### Sdílení plánování výuky

- Tematické plány
- Týdenní plány
- Přípravy na výuku
- Školní zájmová a klubová činnost
- Školní komunitní činnost
- Různé

Tato podpora je učitelům nabízena skrze jednotlivé nástroje – moduly (modul články, DUM, diskuze atp.), které bychom mohli nazvat úložišti – databázemi jednotlivých materiálů.

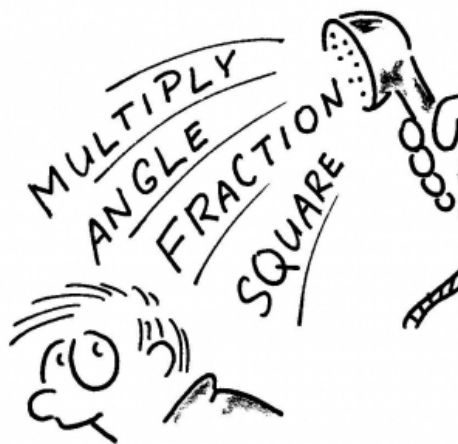
Dalším cílem, vedle shromažďování a budování jednotlivých modulů – úložišť, a také prezentace všech typů příspěvků teoretické i praktické povahy, bylo od počátku poskytnout učitelům fórum pro možnost konfrontovat své názory a zkušenosti s ostatními uživateli. Tímto fórem myslíme jednak moduly jako je například modul diskuze nebo modul blog, jakož i možnost jednotlivé materiály hodnotit a komentovat. Těm učitelům, kteří nemají přístup na internet, byly v rámci projektů Metodika a METODIKA II zprostředkovány některé části příspěvků Metodického portálu publikováním tištěných sborníků. Cílovou skupinou, jak z hlediska uživatelů, tak i potenciálních autorů, jsou především praktikující ředitelé a učitelé škol. Mezi hlavní spolupracující organizace patří pilotní školy, ostatní organizace přímo řízené MŠMT, nestátní neziskové organizace a poskytovatelé vzdělávacích služeb.

## 18.1. Specifika CLIL metodiky

*Autor: Lenka Procházková*

### Modely učební jednotky

V první kapitole jsme zmínili, že historicky byla zkratka CLIL vytvořena jako zastřešující termín, který měl umožnit jedním slovem odkazovat na nejrůznější modely výuky, kde na nějaké úrovni docházelo zároveň k jazykové i nejazykové výuce. Původně mohlo jít o programy pro imigranty, vzdělávací programy pro bilingvní regiony, výměnné pobyty do zahraničí nebo zařazování aktuálních reálných témat do výuky cizího jazyka. Shrňme si, že v současné době se CLIL vymezuje jako didaktický přístup k efektivní integrované výuce cizího jazyka a odborného předmětu, která cíleně a konzistentně rozvíjí znalosti a dovednosti žáka v nejazykovém předmětu a vede žáka zároveň k přirozenému rozvoji jazykových dovedností.





Mezi konkrétní realizace CLIL ve výuce mohou patřit různé modely. Liší se podílem cizího jazyka v dané vyučovací jednotce, stejně tak se liší podíl hodin z celého školního roku, které jsou integrované. Rozdílly jsou i v tom, kdo učí. V následujících modelech nejde o úplný výčet, stejně tak pořadí není hierarchické:

- v rámci odborného předmětu učitel zařazuje krátké herní aktivity, které pracují s cizojazyčnou slovní zásobou související s probíraným tématem (tzv. „jazykové sprchy“)
- v rámci odborného předmětu učitel využívá materiály v cizím jazyce, navazující aktivity vede v mateřském jazyce
- učitel využívá cizí jazyk jako jazyk instrukcí
- pro zadání domácích úkolů učitel využívá cizojazyčné materiály
- učitel cizího jazyka zařazuje reálie příslušných zemí do výuky, přičemž i toto učivo hodnotí (hodnotí tedy znalosti reálií, nikoliv jen jazykový projev)
- v rámci odborného předmětu (například dějepis, zeměpis) jsou reálie vyučovány v příslušném cizím jazyce, učitel přitom spolupracuje s učitelem cizího jazyka na plánování hodin
- žáci připravují společný projekt se zahraniční školou v rámci některého odborného předmětu
- učitel vyučuje samostatný integrovaný předmět, který má formulované výstupy a kompetence jak z cizího jazyka, tak z některého odborného předmětu nebo průřezového tématu
- učitel část obsahu odborného předmětu vyučuje v cizím jazyce, např. metody integrované výuky využívá pro úvod do tematiky nebo shrnutí
- škola uspořádá projektový den, během nějž učitelé v rámci svých předmětů pracují s prvky integrované výuky
- učitel cizího jazyka a odborného předmětu připraví tematické plány v obou předmětech tak, aby se prolínaly (tematický CLIL), výuka může být organizována i v tzv. CLIL modulech (modulární CLIL).

## 18.2. Základní postupy při CLILu

I když se zásady a principy efektivní výuky CLIL v pojetí různých autorů liší, v základních principech se shodují. Někteří autoři dokonce tvrdí, že integrovaná výuka vyžaduje takový didakticko-metodický přístup, který by prospěl i každé monolingvní výuce (např. Leisen, 1999). Dualita cílů v CLIL se musí projevit jak při plánování výuky, tak při volbě a adaptaci materiálů, v průběhu hodiny i při hodnocení integrované výuky. Ze základních postupů při CLIL popsanych níže zřetelně vystupuje proměňující se role učitele v CLIL výuce. Učitel má za cíl nikoliv předávat hotové poznatky v cizím jazyce, nýbrž přenést těžiště hodiny na žáka a zejména:

- motivovat žáky k učení, nabízet jim dostatek podnětů a usnadňovat práci v cizím jazyce,
- volit vhodné motivující materiály a přiměřené výukové strategie,
- přizpůsobit jazykovou náročnost znalostem žáků a náročnosti probírané látky,
- pomoci žákům strukturovat a osvojovat si nové poznatky a dovednosti,
- podporovat otevřenou a přátelskou atmosféru ve školní třídě,
- zařadit aktivizující metody výuky a různorodé formy práce, při kterých žáci spolupracují a komunikují,
- proměňovat výukové strategie a střídat vhodné formy prezentace, které zohlední rozdílné styly učení,
- maximálně využít předchozích zkušeností žáků, tyto zkušenosti aktivovat a propojit s novými poznatky nebo dovednostmi,
- chybu u žáků vnímat pozitivně a prezentovat ji jako příležitost k učení,
- vést žáky k reflexi vlastního rozvoje a zvolených metod řešení a učení se.

Obecně platí, že náročnost by se v hodinách CLIL měla zvyšovat pouze v jedné oblasti – pokud učitel zavádí novou odbornou látku, měl by pečlivě volit jazyk, který je žákům snadno dostupný. Naopak v případě, že učivo je žákům povědomé či dokonce známé, je možné zvyšovat požadavky jazykové. Již dříve jsme v této publikaci upozorňovali na to, že v integrované výuce se nesetkávají jen jazyková a obsahová složka. Do hry vstupuje ještě kognitivní náročnost a kulturní odlišnosti. Učitel by měl být schopen adekvátně volit obtížnost s ohledem na všechny čtyři složky integrované výuky (4 C's). Měl by hledat cesty, jak žáky naučit překonávat obtíže, které se v jednotlivých složkách mohou projevit. To například znamená, že když učitel zadává kognitivně náročný úkol, měl by se ujistit, že žáci mají dostatečné jazykové prostředky, aby mohli prokázat, že úkolu porozuměli a zvládli ho vyřešit.

Plánování vyučovací jednotky CLIL by mělo začínat vyhodnocením východisek: Co už žáci umí? Co dokážou říct? Co už se učili? S čím mají zkušenosti? a pokračovat formulací obsahových a jazykových cílů a možnostmi jejich hodnocení: Co chci, aby uměli? Jak ověřím, že to skutečně zvládnou? K dosažení cílů učitel volí vhodné strategie a materiály – Co všechno mohou použít a jak? Jaké možnosti prezentace mám? Jaké typy výstupů chci po žácích? Jaké strategie pro výuku zvolím?

Učitel také musí předem zvážit nutnost a možnost podpory, kterou žákům nabídne. Měl by hledat cesty, jakými způsoby by mohl informace zprostředkovat nebo jaké možnosti prezentace žákům nabídne. Z toho vyplývá i volba vhodné formy organizace práce: Jak budou žáci s materiály pracovat? Jaké možnosti komunikace mi dané uspořádání umožňuje, jaká rizika nese?

V průběhu hodiny musí učitel mít na paměti, jaká je jeho role v hodině, monitorovat práci žáků a správně pracovat s chybou: Jak moc mám/mohu/musím do hodiny zasahovat? Jak žáky opravit tak, abych je neodradil/a?

To všechno jsou kroky, které učitel provádí i v běžné výuce. V CLIL však přibývá ještě druhá dimenze – k jazyku se přidává obsahová složka a cíle, kterých chce učitel v této rovině dosáhnout, k odbornému předmětu přibývá cizí jazyk, jehož rozvoj chce učitel CLIL umožnit a který představuje důležité kritérium pro volbu materiálů i strategií.

V souladu se současnými didaktickými trendy se i výuka CLIL odklání od tradičního transmisivního modelu vyučování. Jejím hlavním prvkem je to, že v každé fázi hodiny (při plánování, volbě materiálů a strategií, v průběhu hodiny i v hodnocení aktivit) by učitel měl zohledňovat jak odborný předmět, tak i cizí jazyk, a vyvažovat cíle tak, aby zvyšoval náročnost integrované výuky po jednotlivých složkách.

### **Východiska pro metody a nástroje CLILu**

Než popíšeme konkrétní aktivity, strategie a nástroje, které učiteli pomohou k efektivní výuce CLIL, začneme přehledem teoretických východisek, které metodologie CLIL intenzivně využívá. V předchozích článcích jsme psali o tom, že CLIL využívá aktivní, na žáka orientované prvky didaktik odborných předmětů a kombinuje je s komunikativním přístupem výuky cizích jazyků,

seznámili jsme se s obecnými prvky integrované výuky. V této sekci se podrobněji zaměříme na konkrétní směry, z nichž CLIL čerpá.

### **18.3. Pedagogický konstruktivismus**

Konstruktivismus je pedagogický proud, který klade důraz na procesy objevování, na myšlenkové konstrukce nových poznatků. Žák nové poznatky postupně začleňuje do již existujícího mentálního systému, rozšiřuje ho a aktualizuje. Učitel by měl být tím, kdo zprostředkuje dostatek podnětů, vede žáky a je oporou, nikoliv tím, kdo předává hotové poznatky. Učitel ale také pomáhá žákům znalosti upevnit, ukotvit, uvědomit si význam objevu, který udělali.

Sociální konstruktivismus navíc zdůrazňuje význam kolektivního učení, kdy se žák neefektivněji učí v komunikaci s vrstevníky. Konstruktivismus nepovažuje chybu za selhání, ale za příležitost k učení. Pozornost je věnovaná nejen samotnému rozvoji kognitivních dovedností, ale také metakognici, tedy schopnosti se učit. Žáci své zkušenosti sdílejí, zobecňují a začleňují do vlastních kognitivních struktur. Konstruktivismus usiluje o to, aby žáci neměli pouze formální znalosti, kdy sice umějí například přesně něco popsat, ale neznají souvislosti a přesah poznatku, neumějí poznatek aplikovat apod.

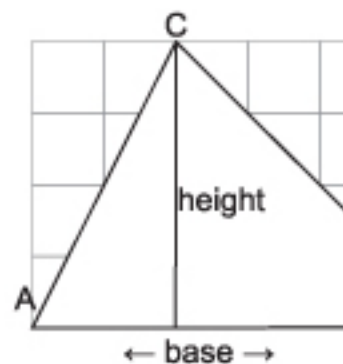
V integrované výuce je konstruktivistický přístup důležitý také proto, že žák ještě nemá dostatečné jazykové vybavení, aby dokázal přijmout komplexní poznatek. Nový poznatek musí zapadat do dosud získaných a osvojených obsahových poznatků. Stejně tak je nutné, aby vycházel z dosud osvojených jazykových struktur a dovedností. Postupné začleňování do systému je základem pro to, aby si žák skutečně osvojil koncepty a neučil se pouze bezmyšlenkovité napodobování v cizím jazyce. Konstruktivistický přístup zároveň díky důrazu na komunikaci mezi žáky nabízí přirozený kontext pro rozvoj jazykových dovedností, což je základem CLIL.

### Příklad pro ilustraci

Vzoreček pro obsah trojúhelníku se v českých materiálech používá toto označení:  $S = (a \cdot v_a) / 2$ .

Žák, který ho dokáže zpaměti bezchybně říci a nechápe princip počítání obsahu trojúhelníka, pak může být ztracen, když se v anglické učebnici setká se vzorečkem  $A = (b \cdot h) / 2$ .

V CLIL hodině není cílem žákovi vysvětlit, že obsah se řekne **area**, a proto je tam A, že základna se v angličtině řekne **base** proto se používá písmeno b, a že výška se řekne **height**, tedy h. Místo toho učitel žákovi princip v cizím jazyce představí například vhodnou ilustrací a nechá žáka odvodit význam jednotlivých prvků daného vzorečku, nebo naopak význam nových slovíček – učitel nechá žáka objevit souvislost vzorečku jak s obsahem, tak s jednotlivými slovíčky.



## 18.4. Metody kritického myšlení

Způsoby rozvíjení kritického myšlení usilují o to, aby žáci uměli pracovat s informacemi, třídili je, organizovali, dávali do souvislostí, pochybovali o nich, ověřovali je, tvořili si na jejich základě vlastní postoje a názory. Na základě výzkumů o CLIL existuje hypotéza o tom, jak jazyk, ve kterém se k nám informace dostávají, resp. jazyk, ve kterém o nich mluvíme, ovlivňuje to, jak informace vnímáme nebo také jaký názor si utvoříme. Je zřejmé, že řada slov nemá v jiném jazyce přesný překlad a je nutné zvolit opis nebo upřesnit význam. Stejně tak se v cizím jazyce liší emoční náboj, který s sebou různá slova nesou, a to jak v kladném, tak v záporném slova smyslu (v cizím jazyce je například zpravidla snazší explicitně vyjadřovat kladné i záporné emoce, protože člověk v cizím jazyce emotivně zbarvená slova vnímá jako méně závažné nebo osobní než v jazyce vlastním).

Když se od roviny lexikální přesuneme k celým textům a dalším způsobům předávání informací, nabízí kulturní rozměr integrované výuky velmi vhodnou příležitost pro cílený rozvoj kritického myšlení. Změna jazyka přirozeně vede ke změně perspektivy: různé události budou jinak líčené v materiálech různých národů, např. pro žáky může být nesmírně zajímavé srovnání historických událostí z perspektivy české a zahraniční, stejně jako srovnání například mapy světa v jiném než obvyklém zobrazení, tedy bez Evropy v centru.

Každá z komunikačních dovedností (např. organizovat, pochybovat, formulovat hypotézy aj.) představuje určitý okruh slovní zásoby nebo rovnou zastupuje konkrétní gramatický jev. Žáci se tak podmínkové věty nezačnou učit proto, že na ně v učebnici zrovna přišla řada, ale protože je to přirozený způsob, jak formulovat hypotézu apod.

Metody rozvoje kritického myšlení aplikované v integrované výuce tak vedou nejen k rozvoji kognitivních dovedností, ale zároveň i k rozvoji konkrétních jazykových dovedností.

## **18.5. Problémové vyučování vyučování**

Jedná se o typ výuky, který zařazuje jako klíčový prvek komplexní řešení úlohy. Problémové vyučování se zakládá mj. na tom, že žákům chybí podstatná informace k vyřešení problému či zvládnutí úkolu, nebo pro žáka není možné bez dalších informací v úloze postupovat. V CLIL navíc může jít o různé typy informací – nejen o odborný obsah, ale i o jazykovou slovní zásobu. Např. pro žáky je výrazně více motivující, když si musejí dohledat význam slovíčka, bez něhož by nevyřešili rozsáhlejší úlohu, než když jsou k překladu vyzváni v zadání úlohy.

CLIL se snaží vytvářet příležitosti pro reálnou komunikaci. Reálný problém, který žáci mají řešit, nabízí ideální prostor pro komunikaci. Problémový přístup k výuce nedovoluje žákovi pasivně sledovat hotové poznatky nebo aplikovat známý, jednoznačný postup řešení. Jde o komplexní přístup, který začíná zadáním problémové situace a vyjasněním/upřesněním problémů.

Učitel musí žákům průběžně poskytovat nezbytnou pomoc při řešení problémů a při ověřování těchto řešení, nesmí chybět cílené řízení procesu, při němž se žáci učí organizovat a plánovat vlastní práci. V poslední fázi dochází k systematizaci a upevňování poznatků – žáci by si měli osvojit nejen řešení problému, ale také metody, které k řešení vedly. Kromě otázky „Co je řešením?“ by učitel měl žákům položit i otázku „Jak jste postupovali?“ a „Proč jste z možných postupů vybrali právě tento?“ Nechceme tvrdit, že ideální způsob, jak implementovat CLIL, jsou pouze projekty a problémové úlohy, chceme však poukázat na jejich přínos pro rozvoj jazykových dovedností a přirozenou souvislost s vlastní metodologií CLIL.

## **18.6. Teorie mnohočetné inteligence a učební styly**

Soudobé vědecké přístupy k lidské inteligenci rozlišují její různé složky. Učitel by si měl uvědomovat, že neučí homogenní třídu, ale rozdílné žáky, a každý z žáků má jinak rozvinuté

jednotlivé složky inteligence. Teorie mnohočetné inteligence koresponduje s různými učebními styly, které žáci používají. Každý žák samozřejmě do určité míry využívá každý ze zmíněných stylů, u každého je ale jejich poměr jiný.

- Auditivní styl: žák si lépe zapamatuje mluvené slovo, verbalizace mu pomáhá ujasnit a setřídít pojmy a koncepty, často se například učí nahlas.
- Vizuální styl: žák potřebuje dostatek zrakových podnětů, obrázků, schémat, v učení mu pomáhá grafická forma a organizace učiva – myšlenkové mapy, časové osy, schémata.
- Taktilní styl: žák se nejefektivněji učí, když může zapojit hmat, pracovat s modelem, experimentovat, spojit informaci s konkrétním fyzickým objektem.
- Kinestetický styl: pro žáka je důležitý pohybový vjem; informaci spojenou s fyzickým pohybem si lépe zapamatuje.
- Zážitekový styl: žák se nejefektivněji učí, když poznatek prováže s emočním prožitkem, experimentem, dramatizací.

V hodinách CLIL je třeba mít na paměti, že se kvůli jazykové bariéře mohou některé složky inteligence zdát oslabené. Žáci mohou tento nedostatek kompenzovat např. využitím sociálních dovedností nebo využitím neverbálních přístupů. Učitel jim k tomu musí v hodinách CLIL dát příležitost – zapojení různých způsobů reprezentace informací navíc pomáhá kompenzovat jazykovou bariéru nejen žákům, ale i učitelům.

Na učitelé je, aby co nejlépe zpřístupnil učivo žákům s různými styly učení a zároveň jim ukázal cestu, jak mohou maximálně využít svých možností a schopností. Učitel by měl zohledňovat všechny učební styly a zařazovat aktivity, které využívají různé způsoby reprezentace. Pro kombinaci aktivit, učitelských vstupů i požadovaných žakovských výstupů, které cíleně využívají a střídají zaměření na různé složky inteligence nebo učební styly, se v odborné literatuře používá pojem multimodalita.

### **Učební strategie žáka**

Každý žák využívá určitý repertoár učebních strategií. Čím širší repertoár vhodných strategií využívá, tím efektivněji se učí. Překládáme přehled učebních strategií (Komorowska, 2011)

nikoliv jako teoretický materiál, ale jako soubor doporučení pro efektivní integrovanou výuku: má-li totiž jazyk fungovat jako nástroj pro dosažení vzdělávacího obsahu, musejí se žáci naučit tento nástroj používat efektivně. K tomu jim pomáhají různé strategie. Učitel by měl žáky s různými strategiemi seznamovat, rozvíjet je, sám je aktivně používat a demonstrovat a také na ně upozorňovat při závěrečné reflexi.

**Paměťové strategie** pomáhají žákům zapamatovat si informace, ukládat je a vyvolávat z paměti. Aktivita, které k nim patří, jsou seskupování informací, asociace, rozpracování základní informace – doplnění o podrobnosti, vytváření pojmové mapy, využití obrazových materiálů, využití klíčových slov, využití fyzické odezvy (provázání pojmu s konkrétní akcí) apod.

**Kognitivní strategie** zprostředkovávají porozumění jazyku pomocí mentálních činností, ať již jde o opakování (písemné i ústní), využití podobnosti či opakujících se šablon, porovnávání, odvozování významu z kontextu, překlad, pořizování výpisku či souhrnů, zvýrazňování v textu.

**Kompenzační strategie** umožňují žákům vypořádat se s neznalostí cizího jazyka tak, že na základě lingvistických nebo neverbálních signálů odhadují význam. V produkci se pak můžeme setkat například s tím, že žáci poněkud změňí téma (aby o něm dokázali hovořit), vytvářejí vlastní slova (podle platných gramatických pravidel), používají opisy a synonyma, přepínají do mateřského jazyka, využívají mimiku a gesta.

**Metakognitivní strategie** pomáhají žákům koordinovat vlastní proces učení. Patří sem propojení látky a její prezentace s předchozími zkušenostmi, ale také schopnost udržet pozornost, soustředit se, sledovat cíle aktivity, organizovat vlastní práci a také schopnost sebehodnocení.

**Afektivní strategie** se týkají emocí a motivace. Jde o strategie, které spoluvytvářejí klima třídy. Patří sem pochvaly, systém neformálního hodnocení učitelem i spolužáky, volba přiměřené náročnosti úloh, žakovská reflexe, ale také ochota žáků „riskovat“ v cizím jazyce – tedy odpovídat, i když vědí, že možná nemají dostatečné jazykové prostředky. Sociální strategie vycházejí z posilování sociálních kontaktů nejen ve třídě a z principů kooperativního učení se. Mezi sociální strategie patří jak spolupráce mezi spolužáky, tak i spolupráce s rodilým mluvčím mimo kontext školy a rozvoj kulturního povědomí.



## 19. Bloomova taxonomie

Bloomova taxonomie hierarchicky řadí vzdělávací cíle podle jejich kognitivní náročnosti. V CLILu navíc přidává učitel další vodítko pro přípravu a vedení hodiny: každá z kategorií nepředstavuje jen kognitivní náročnost, ale také určitou lexikální či gramatickou oblast, kterou žák musí zvládnout, aby dokázal naplnit cíle dané kategorie. Velmi užitečným vodítkem pro učitele CLILu jsou tak slovesa používaná pro charakterizování jednotlivých kategorií.

V následující tabulce uvádíme přehled kategorií podle revidovaného Bloomova členění. Tabulku by učitel CLILu měl číst následovně: Aby žák mohl prokázat zapamatování termínů či faktů, musí být schopen definovat, opakovat, přiřadit atd. Zároveň slovesa z pravé strany tabulky učitelé poskytují vodítko pro volbu úkolů adekvátní kognitivní náročnosti. Jejich výčet není zdaleka úplný.

Pro učitele je Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů užitečnou pomůckou pro propojení kognitivní úrovně s rovinou jazykovou. Učitel CLILu by si měl v jednotlivých kategoriích slovesa seřadit podle jejich jazykové náročnosti, připraví si tak škálu aktivit, které mu umožní individualizovat výuku pro různě jazykově zdatné žáky. Například v rovině porozumění žák může zvládnutí cíle prokázat jak předvedením, tak přeformulováním nebo vysvětlením. Při zachování stejné kognitivní náročnosti je tak možné po různých žácích chtít různé výstupy.

Cílová kategorie (úroveň osvojení)	Typická slovesa k vymezení cílů
1. Zapamatovat – termíny a fakta, jejich klasifikace a kategorizace	definovat, identifikovat, vytvořit seznam, vyjmenovat, opakovat, vzpomenout si, rozpoznat, zapsat, spojit, zopakovat, podtrhnout, zvýraznit
2. Rozumět – překlad z jednoho jazyka do druhého, převod z jedné formy komunikace do druhé, jednoduchá interpretace, extrapolace (vysvětlení)	vybrat, uvést příklad, předvést, popsat, určit, rozlišovat, vysvětlit, vyjádřit, říci vlastními slovy, vybrat, přeformulovat, sdělit, přeložit, simulovat, vypočítat, zkontrolovat, změřit

3. Aplikovat – použití abstrakcí a zobecnění (teorie, zákony, principy, pravidla, metody, techniky, postupy, obecné myšlenky v konkrétních situacích)	aplikovat, demonstrovat, interpretovat údaje, načrtnout, zobecnit, uvést vztah mezi, plánovat, použít, prokázat, registrovat, řešit, vyzkoušet, rozlišit, připravit, zaznamenat
4. Analyzovat – rozbor komplexní informace (systému, procesu) na prvky a části, stanovení hierarchie prvku, princip jejich organizace, vztahů a interakce mezi prvky	analyzovat, provést rozbor, najít vztah, porovnat, shrnout, dát do souvislostí, seřadit do logických posloupností, identifikovat příčiny a následky, kategorizovat, diskutovat, klasifikovat, kombinovat, odhadnout, odvodit, zpochybnit, vyřešit, diagnostikovat
5. Hodnotit – posouzení materiálů, podkladů, metod a technik z hlediska účelu podle kritérií, která jsou dána nebo která si žák sám navrhne	kritizovat, obhájit, ocenit, posoudit, podpořit názory, oponovat, prověřit srovnat s normou, vybrat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit
6. Tvořit – složení prvků a jejich částí do předtím neexistujícího celku	upravit, organizovat, formulovat, reorganizovat, složit, navrhnout, spravovat, řídit, vytvořit systém, zrekonstruovat, předpovědět, navrhnout

**S Bloomovou taxonomií** se podrobněji pracuje ve výukových plánech do CLIL hodin, které se v průběhu podzimu 2013 budou uveřejňovat v samostatném seriálu v modulu Články na Metodickém portále. Plány do CLIL hodin obsahují metodické popisy (v tabulce), které vychází z lingvistických konceptů relevantní pro CLIL (4 C's). Konkrétní výukové plány CLIL hodin (ilustrující integraci v různých vzdělávacích oblastech) rozvíjejí kritické myšlení a další složky v CLILu. Na jejich propojení jsou ukázány různé cíle, kterých může žák v CLILu dosahovat, a také které cíle a v jakém rozsahu by pro žáky měl učitel vytyčit.

### **Rozvíjení klíčových kompetencí**

V předchozích odstavcích jsme zmiňovali pedagogické principy, které integrovaná výuka využívá. Více než v jiné výuce pro CLIL platí, že cíle není možné formulovat jako soupis jednotlivých znalostí, které si žák osvojí. CLIL vede žáky k dovednostem, kompetencím v daných oblastech. Jazyk (ve smyslu tematické či gramatické okruhy cizího jazyka) není těžištěm výuky integrovaného předmětu, jde o používání jazykových prvků k dosažení určitého cíle. V CLILu tak například není správné označit podmínkové věty za cíl. Cílem ovšem je, aby žák stanovil podmínky, za kterých dochází k nějaké situaci nebo jevu. V této sekci shrneme klíčové kompetence a uvedeme **strategie**, které učitel v hodinách CLILu používá k jejich rozvoji.

Názorně dokážeme, že strategie vhodné pro rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí se doplňují s metodologií CLILu.

### **Strategie vedoucí k rozvoji kompetence k učení**

Učitel volí různé metody, formy reprezentace a organizační formy práce, a tím žáky vede k rozpoznání vlastního učebního stylu a jeho rozvíjení. Cíleně učí žáky pracovat s různými způsoby učení se, např. zaznamenávání dat, při reflexi vlastního výkonu, vyhledávání informací aj.

### **Strategie vedoucí k rozvoji kompetence k řešení problémů**

Učitel poskytuje žákům příležitost k samostatnému řešení problémů (žáci volí vlastní strategie pro překonání jazykové bariéry i řešení obsahové složky výuky). Konfrontací zdrojů v mateřském a cizím jazyce učitel rozvíjí u žáků kritické myšlení, využitím problémových situací z reálného života učí žáky vhodně reagovat (metoda hraní rolí, simulace). Učí žáky hledat způsoby, jak určit význam konkrétního výrazu a jak se obecně vypořádat s jazykovou bariérou.

### **Strategie vedoucí k rozvoji kompetence komunikativní**

Učitel dává žákům prostor pro ústní i písemné vyjádření a sebe prezentaci, podporuje uplatnění znalostí cizího jazyka v odborném předmětu, metodou hraní rolí rozvíjí u žáků schopnost započít, vést a ukončit konverzaci, aktivním zapojením žáků do diskuse rozvíjí jejich argumentační dovednosti. Vede žáky k ochotě „riskovat“ v jazyce (odpovídat, i když odpověď nebude gramaticky přesná), učí je kompenzační strategie pro překonání jazykové bariéry (např. pomocí opisu, grafického vyjádření).

### **Strategie vedoucí k rozvoji kompetence sociální a personální**

Učitel využívá skupinovou práci, vede žáky k nastavení pravidel práce v týmu, ke spolupráci, vzájemné pomoci a respektu. Využívá kolektivních znalostí třídy, zařazuje vzájemné hodnocení žáků i sebehodnocení žáků, vede žáky k odpovědnosti za práci celé skupiny. Nastavuje pravidla chování ve třídě při hodinách integrované výuky a vede žáky k jejich dodržování.

### **Strategie vedoucí k rozvoji kompetence občanské**

Učitel využíváním cizojazyčných materiálů vede žáky k poznání, pochopení a respektování kultury, zvyků a tradic domova a jiných zemí.

### **Strategie vedoucí k rozvoji kompetence pracovní**

Učitel vede žáky k tomu, aby získali informace o profesích, kde je dobrá znalost cizího jazyka nezbytným předpokladem, a tím je směřuje k možnému výběru jejich budoucí profese. Pravidelným zařazováním samostatných prací do výuky a vzájemným hodnocením vede žáky k tomu, aby přebírali odpovědnost za vlastní učení, motivuje žáky, aby si při řešení úloh sestavili plán za účelem efektivního rozvržení práce.

**Metodologie CLILu** je souborem aktivních komunikativních metod orientovaných na žáka, pro každou vyučovací jednotku formuluje minimálně obsahový i jazykový cíl, tuto dualitu je třeba zohledňovat ve všech fázích výuky, od plánování po hodnocení. Pedagogický konstruktivismus přináší do CLILu důraz na aktivní zapojení žáků, na postupné konstruování poznatků v mysli žáka místo předávání hotových a úplných informací. Z konstruktivistických zásad přebírá CLIL také to, že učitel musí neustále myslet na dosavadní zkušenosti žáka a výuku k nim vztahovat (a to v rovině jazyka i obsahu); sociální konstruktivismus přináší do CLILu přesvědčení, že žák se učí také komunikací a spoluprací s vrstevníky. Přístup konstruktivistického učitele k žákům a chybě také odpovídá přístupu kvalitního učitele CLILu. Metody kritického myšlení nabízejí elegantní nástroj, jak pracovat s kulturními rozdíly, a vzhledem k tomu, že obecná dovednost pracovat s textem je využitelná ve všech jazycích, mohou žákům pomoci efektivněji se orientovat v cizojazyčných textech.

Problémové vyučování vytváří přirozený prostor pro spolupráci a komunikaci, které jsou jedním z klíčových prvků CLILu. Multimodalita hovoří o různých učebních stylech žáků a o tom, že by učitel měl zařazovat i různé formy prezentace žákovských výstupů, aby oslovil různé žáky a také aby žákům dal efektivní nástroje, které jejich specifickému učebnímu stylu mohou pomoci se efektivně učit s využitím různých učebních strategií. Bloomova taxonomie vzdělávacích cílů umožní učiteli snáze určit a korigovat kognitivní náročnost, může také sloužit jako souhrn pojmů, které žák musí znát, aby porozuměl různým pokynům na dané kognitivní úrovni.

Pedagogické zásady pro efektivní integrovanou výuku je možné formulovat jako nástroje pro rozvoj klíčových kompetencí.

## 20. Sebehodnocení a referenční úrovně ve výuce cizích jazyků

*Autor: Mgr. Kamila Sladkovská*

Projekt Evropské jazykové portfolio v praxi nabízí hned několik výstupů v oblasti problematiky sebehodnocení. Hlavním výstupem projektu je online aplikace sebehodnotícího nástroje Evropského jazykového portfolia (dále EJP) [www.evropskejazykoveportfolio.cz](http://www.evropskejazykoveportfolio.cz).

EJP sehrává nezastupitelnou roli při provázanosti referenčních úrovní Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (dále jen SERR), rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů. EJP nabízí nejenom odpovídající deskriptory pro různé věkové kategorie žáků a studentů, na základě nichž se mohou žáci a studenti prakticky seznámit s řečovými dovednostmi, sebehodnotit a zároveň sledovat vlastní postup v učebním procesu, ale i usnadňuje učitelům plánování, monitorování a hodnocení učebního procesu. Z těchto důvodů se jeví být EJP ideálním doplňkem komunikativně vedené výuky a vzdělávacího obsahu pro cizí jazyky, který je koncepčně zahrnut v rámcových vzdělávacích programech. Nicméně pro zdařilou práci s EJP je nutným předpokladem vhodná učební kultura vycházející z principů komunikativní výuky. Pokud jsou klíčové kompetence stěžejním pojmem a cílem současného vzdělávání, tak EJP nabízí ideální nástroj, který umožňuje jejich realizaci a rozvoj. Pomocí EJP je podporována nejen aktivní účast žáků na výuce a učebním procesu, ale současně se žáci učí hodnotit své vlastní výsledky, uvědomují si lépe přítomnost a roli cizích jazyků a kultur, přemýšlejí o tom, jak se učí a za jakým účelem.

Aplikace EJP je volně dostupná zdarma pro všechny registrované uživatele. Obsah aplikace je nabízen kromě češtiny v angličtině, němčině, francouzštině, španělštině a italštině. První část aplikace představuje Jazykový životopis, ve kterém si žáci zaznamenávají všechny zkušenosti s cizími jazyky, zamýšlejí nad způsobem svého učení (učební strategie) a také popisují svá setkání s cizími kulturami. V této části se aplikace dostává daleko za hranice cizojazyčné výuky a věnuje se především interkulturní kompetenci. V další části aplikace Co už umím jsou zahrnuty sebehodnotící deskriptory, na základě nichž žáci sledují pokrok svých znalostí a dovedností v konkrétním cizím jazyce. Některé vybrané deskriptory jsou obohaceny o ilustrativní cvičení, která by měla ještě více pomoci pochopit, na jaké jazykové úrovni se žák pohybuje.

V části Moje sbírka žák shromažďuje veškeré dokumenty, které dokladují jeho proces učení. Poslední částí aplikace je Jazykový pas, do kterého se automaticky načítají informace z jednotlivých částí portfolia; některé informace si doplní žák sám a následně má k dispozici dokument, na jehož základě může ostatním prezentovat své dovednosti a znalosti v cizích jazycích. Aplikace také umožňuje komunikaci učitele a žáka v části Co už umím a Moje sbírka, kde učitel může komentovat žákovy výroky a dokumenty.

Dalším důležitým výstupem projektu je [metodická příručka](#) pro učitele Evropské jazykové portfolio v praxi, která je jednak návodem pro práci s aplikací, jednak vysvětlením filozofie EJP. Třetím zásadním výstupem projektu jsou různé [příklady dobré praxe](#), které ilustrují možnosti, jak EJP efektivně zapojit do výuky.

Výstupy projektu Cizí jazyky interaktivně v podmínkách Společného evropského referenčního rámce pro jazyky jsou primárně určeny pro výuku cizích jazyků na středních školách, nicméně výstupy lze použít i při výuce na základní škole. V rámci projektu bylo připraveno 3 180 interaktivních materiálů pro výuku anglického, německého, ruského, francouzského, španělského a latinského jazyka. (<http://www.jazykyinteraktivne.cz/>).



Všechny materiály jsou řazeny podle jednotlivých referenčních úrovní A1 až C2 a abecedně dle témat. Podklady jsou připraveny v rámci aplikace ActivInspire a jsou využitelné při práci s

interaktivní tabulí. Výstupy tohoto projektu se vhodně doplňují se sebehodnotícím nástrojem Evropského jazykového portfolia.

## **21. Cizí jazyky v projektech EU**

*Autor: Jitka Tůmová*

Článek se zabývá třemi projekty, které byly podpořeny z prostředků Evropské unie. Projekty se týkají především oblasti výuky cizích jazyků v základním vzdělávání. Po změnách v koncepci jazykového vzdělávání se téměř všichni žáci v průběhu základního vzdělávání setkávají se dvěma cizími jazyky. S tím souvisí i potřeba podpory rozvoje jejich jazykových a komunikativních dovedností s ohledem na nadání, motivaci, učební styly a strategie. Cílem článku je představit některé z projektů, které mohou být zdrojem široké škály nápadů a aktivit vhodných pro výuku cizích jazyků na základní škole. V informaci o každém projektu je uveden odkaz a zájemci tak mohou získat podrobnosti včetně kontaktů na tvůrce projektů.

### **21.1. Active English**

Z názvu projektu vyplývá i jeho zaměření na vytvoření a následně zařazení nových a netradičních metod s důrazem na rozvoj komunikativní kompetence. Cílem projektu je podpora výuky anglického jazyka na druhém stupni základních škol. Nedílnou součástí jsou metody podporující efektivitu výuky a motivaci žáků k učení. Výstupem projektu jsou čtyři metodiky, které vznikly v

průběhu realizace 12 seminářů pro učitele.



Už z názvů metodik (Rozbalte to po síti!, Dáme řeč?, Nehraj to na mě!, Kdo si hraje, nezlobí) je patrné zaměření na komunikaci a pestré, zábavné a motivující aktivity. Prostřednictvím seminářů došlo k ověření účinnosti nových postupů a tvorbě testů. Testování znalostí žáků, vyhodnocení jejich pokroku a rozvoje komunikativní kompetence je součástí projektu a jeho výstupů. V projektu jsou pro výuku anglického jazyka využívány také nástroje informačních a komunikačních technologií.

Vytvořené metodiky mohou být návodem nebo inspirací pro implementaci aktivizačních metod vedoucích k aktivnímu využívání jazyka v každodenních situacích. Podrobnější materiály k projektu jsou dostupné na stránkách realizátora projektu: <http://www.active-english.cz/>.

## 21.2. Zvýšení kvality jazykového vzdělávání v systému počátečního školství

Projekt se týká úspěšné implementace kurikulární reformy a rozvoje klíčových kompetencí žáků ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Vznikly výstupy pro jazyk český, anglický, německý a ruský. Hlavními cíli jsou podpora realizace kurikulární reformy k zavedení dvoustupňového kurikula ve školách, využitelnost, dostupnost výstupů projektu pro školy, podpora rozvoje klíčových kompetencí přímo ve školách, zavedení nových vyučovacích metod



zvyšujících kvalitu výuky cizích jazyků, podpora dalšího vzdělávání pedagog. i nepedagogických pracovníků škol.

Na webových stránkách projektu je k dispozici dostatečné množství informací a především konkrétních výukových materiálů. Jedná se o podporu čtenářské gramotnosti, zavedení metody CLIL do výuky cizích jazyků, práce s Evropským jazykovým portfoliem v hodinách německého jazyka a další. Materiály jsou volně ke stažení na webových stránkách <http://littera.uhk.cz>.

### **21.3. Dystefl – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign language**

Projekt se zabývá problematikou dyslexie ve vztahu k cizojazyčné výuce. Z výsledků analýzy potřeb učitelů angličtiny jako cizího jazyka vyplynulo, že by pedagogové ocenili lepší informovanost v oblasti výuky cizího jazyka žáků s dyslexií.

Dyslexie je specifická porucha učení, která ovlivňuje nejen dovednosti v oblasti čtení v rodném jazyce žáka, ale i schopnost učit se jazyk cizí. Dyslektičtí žáci proto k dosažení potřebné jazykové úrovně v cizím jazyce potřebují větší podporu. Učitelé anglického jazyka (i jiného cizího jazyka) nejsou často dostatečně seznámeni s dyslexií a nechápou obtíže, které tato porucha způsobuje v učení se cizímu jazyku. Neznají ani vhodné výukové techniky a metody, které mohou zefektivnit procesy učení se cizímu jazyku žáků s dyslexií.

Cílem projektu bylo poskytnout podporu učitelům v oblasti výuky žáků s dyslexií, aby tyto žáci a studenti dosáhli požadované úrovně ve studiu anglického jazyka.

Výstupem projektu bylo vytvoření výukových materiálů, které jsou učitelům dostupné ve formě kontaktního kurzu, i materiálů určených k samostudiu pro studenty učitelství anglického jazyka a praktikující učitele. Kurz i materiály určené k samostudiu jsou dostupné v tištěné podobě a na CD. Materiály, které byly vytvořeny jsou aktuální, spolehlivé a snadno využitelné. Bližší informace lze nalézt na webových stránkách [www.dystefl.eu](http://www.dystefl.eu).

## **22. Evropské jazykové portfólium**

Evropské jazykové portfolio se stává oficiálním evropským dokladem o tom, jak ovládáme cizí jazyky. Podporuje dovednost komunikovat potřebnou pro život v moderní Evropě. Pomáhá nám

zjišťovat, jaké úrovně jsme v jednotlivých jazycích dosáhli, a věnuje pozornost i dovednostem základním, díky nimž se dokážeme domluvit o podstatných věcech jednoduchým způsobem. Vede nás k tomu, abychom si shromažďovali dokumenty o své komunikativní kompetenci v různých jazycích, abychom se učili sami sebe hodnotit podle jednotných evropských měřítek vytvořených Radou Evropy ve Společném evropském referenčním rámci, abychom se nad svým učením hlouběji zamýšleli a vybírali si dílčí učební cíle. Každé Evropské jazykové portfolio se skládá ze tří navzájem propojených částí: Jazykového pasu, Jazykového životopisu a osobní soubor dokumentů a prací. Na jednotlivých stupních škol a v období dospělosti se však používají odlišné verze. Další velmi podrobné informace týkající se Evropského jazykového portfolio (EJP) a jeho využití najdete na platformě Rady Evropy věnované EJP na stránkách <http://elp.ecml.at/>

V České republice byla vydána tato portfolia:

- Evropské jazykové portfolio pro žáky do 11 let;
- Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 - 15 let;
- Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15 - 19 let;
- Evropské jazykové portfolio pro dospělé;
- Evropské jazykové portfolio pro studenty vysokých škol

( český překlad EJP CERCLES- Evropské federace jazykových center na vysokých školách).

V jazykovém životopise si člověk zaznamená všechny zkušenosti s cizími jazyky a kulturami, které získal ve škole, v práci, doma nebo v zahraničí. Dozví se, jak se učí a jaké strategie mu mohou při učení cizích jazyků pomoci. Jazykový pas informuje o jazykových dovednostech a zkušenostech při přestupu na jinou školu nebo při pracovním pohovoru.

Jeho nedílnou součástí je i tabulka sebehodnocení.



[Tabulka sebehodnocení](#)

- Slovní hodnocení

## Co už umím

Tabulka sebehodnocení vám ukáže, co již v cizích jazycích umíte a čeho chcete ještě dosáhnout.

1. Vyberte si v tabulce cizí jazyk, který si chcete ohodnotit.
2. Klikněte na *Ohodnotit se* a vstoupíte do jedné z dovedností. Objeví se sada konkrétních popisů – deskriptorů na úrovních A1–C2 dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.
3. U deskriptorů označte, zda dovednost ovládáte dobře, jen trochu, nebo ji neovládáte vůbec. Snažte se nepřeceňovat ani nepodceňovat a ověřte si svůj odhad ve cvičeních, která jsou u vybraných deskriptorů.
4. Označte vlaječkou ty deskriptory, které chcete zvládnout.
5. Nevíte-li, na jaké úrovni se nacházíte, začněte úrovní A1.
6. Po kliknutí na *Uložit a vrátit se k tabulce* se objeví procentuální výsledek vašeho sebehodnocení.
7. Klikněte na *Vývoj* pro danou dovednost a úroveň. Objeví se historie vašeho sebehodnocení.
8. Dosáhnete-li 80% v dané dovednosti a úrovni, výsledek se zobrazí v Jazykovém pase.

Jazykový životopis

Co už umím

Moje sbírka

Jazykový pas



## Moje sbírka

Zde si ukládejte nejlepší písemné práce, výsledky projektů, nahrávky, videa nebo oficiální dokumenty, které dokládají vaše znalosti a dovednosti v cizím jazyce, jako jsou například osvědčení o absolvování jazykového kurzu, diplomy, certifikáty mezinárodně uznávaných zkoušek, ocenění z jazykových soutěží apod. Do jedné části sbírky si ukládejte dokumenty, které chcete sdílet s vaším učitelem.

Adresář:

Akce

Velikost

Název

Popis



angličtina



## 23. Cizí jazyky interaktivně

Hlavním cílem projektu je zkvalitňování podmínek pro posílení vzdělanostního potenciálu s přímou vazbou na Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen SERRJ) při výuce jazyků primárně u škol zapojených do projektu, sekundárně pak u všech škol pracujících následně s vytvořenou databází výukových jazykových hodin.

Projekt obsahuje několik aktivit, které jednak zabezpečí technické zázemí pro interaktivní výuku, jednak vytvoří metodické a obsahové zázemí (vzorové vyučovací hodiny) pro jednotlivé jazyky, jednak vytvoří partnerský systém spolupráce škol pro sdílení a další tvorbu nových učebních materiálů. Do realizace projektu je zapojeno celkem 27 škol z pěti krajů. Na tvorbě výukových materiálů se podílí celkem 106 pedagogů, kteří vytvoří 3180 výukových hodin pro interaktivní výuku ve všech jazycích, které se na zúčastněných školách vyučují.

**Metodická příručka pro tvorbu interaktivních výukových materiálů - 1. část**

- Informace o projektu
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky
- Interaktivní tabule ve výuce cizích jazyků
- Zásady tvorby výukových materiálů
- Grafická podoba a obsah prezentace
- Ochrana autorských práv
- Metodické poznámky ke stránkám prezentace
- Metodická a didaktická doporučení

### **Metodická příručka pro práci s interaktivními výukovými materiály - 2. část**

- Informace o projektu
- Vazba výukových materiálů na SERRJ
- Využití ve výuce cizích jazyků
- Popis webových stránek projektu
- O aplikaci ActivInspire
- Ukázky práce s interaktivními prezentacemi
- Seznam vytvořených výukových materiálů
- Seznam zapojených partnerských škol

### **Společné referenční úrovně ovládnutí jazyka**

SERRJ definuje celkem 6 úrovní ovládnutí jazyka. Pro naši potřebu tvorby VM pro všechny typy středních škol uvádíme vymezení pouze 4 z nich (A1, A2, B1, B2), přičemž úroveň A1 lze využít pouze okrajově. Pro přehlednost a snadnou orientaci uvádíme přehled deskriptorů v tabulkách. Nejprve uvádíme obecný popis referenčních úrovní z pohledu všeobecných znalostí jazyka (viz Tabulka1), následně se soustředíme na jednotlivé jazykové kompetence: lingvistickou, gramatickou, fonologickou a ortografickou.

	<b><u>ANGLICKÝ JAZYK</u></b>		<b><u>FRANCOUZSKÝ JAZYK</u></b>
17.01.	<i>John Steinbeck</i>	30.12.	<i>Památky UNESCO v ČR</i>
	<b><u>NĚMECKÝ JAZYK</u></b>		<b><u>ŠPANĚLSKÝ JAZYK</u></b>
27.01.	<i>Láska, city, emoce</i>	05.12.	<i>Dny v týdnu</i>
	<b><u>RUSKÝ JAZYK</u></b>		<b><u>LATINSKÝ JAZYK</u></b>
30.12.	<i>Skloňování podstatných jmen</i>	10.12.	<i>Opakovací test</i>

## 24. Globálně pojatá stupnice

### 24.1. Rozsah všeobecných znalostí jazyka

#### B2

Dokáže porozumět hlavním myšlenkám složitých textů týkajících se jak konkrétních, tak abstraktních témat včetně odborně zaměřených diskusí ve svém oboru. Umí se jasně vyjadřovat, aniž by bylo znát, že by musel(a) jazykově redukovat to, co chce vyjádřit. Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby byl schopen/byla schopna podat jasný popis, vyjadřovat své názory, rozvinout argumentaci bez většího zřejmého hledání slov, a umí k tomuto účelu používat některé druhy podřadných souvětí. Umí napsat srozumitelné podrobné texty na širokou škálu témat a vysvětlit své názorové stanovisko týkající se aktuálního problému s uvedením výhod a nevýhod různých možností.

#### B1

Má dostačující vyjadřovací prostředky k tomu, aby se domluvil(a) a aby se vyjadřoval(a) pomocí své slovní zásoby jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků v rámci

tematických okruhů, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události, ale omezená slovní zásoba způsobuje opakování a občas dokonce formulační obtíže. Dokáže napsat jednoduchý souvislý text na témata, která dobře zná nebo která ho/ji osobně zajímají. Umí popsat své zážitky a události, sny, naděje a cíle a umí stručně vysvětlit a odůvodnit své názory a plány.

## **A2**

Má základní jazykový repertoár, který mu/jí umožňuje, aby se vyjadřoval/a v rámci každodenních předvídatelných situací, ačkoliv bude muset ve většině případů zjednodušit obsah sdělení a hledat slova. Ovládá užívání krátkých každodenních výrazů, pomocí nichž vyjadřuje jednoduché potřeby konkrétní povahy: osobní data, denní režim, informace o rodině, nakupování, místopisu a zaměstnání (škole), vyjádření potřeby a požadavku, požádání o informace. Umí používat základní typy vět a komunikovat o sobě a jiných lidech, o tom, co dělají, o místech, o vlastnictví atd. pomocí pamětně osvojených frází, skupin několika slov a formulací.

## **A1**

Má pouze základní rozsah jednoduchých výrazů týkajících se osobních dat a potřeb konkrétní povahy. Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídat.

## **24.2. Lexikální kompetence**

### **Ovládání a rozsah slovní zásoby**

## **B2**

Přesnost jeho/její slovní zásoby je všeobecně vysoká, ačkoliv v malé míře dochází k záměnám a nesprávnému výběru slov, které však nezpůsobují problémy v komunikaci. Má dobrý rozsah slovní zásoby, která se vztahuje k oboru jeho/jejího zájmu a nejobecnějším tématům. Umí

pozměňovat formulace, aby se vyhnul(a) častým opakováním, ale nedostatky ve slovní zásobě mohou způsobit zaváhání či používání opisných prostředků.

## **B1**

Prokazuje dobré ovládání základní slovní zásoby, ale přesto se objevují závažné chyby, když má vyjadřovat složitější myšlenky nebo má hovořit o neznámých tématech a situacích. Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vyjadřoval(a), do určité míry i s pomocí opisných prostředků, v rámci témat týkajících se každodenního života, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události.

## **A2**

Ovládá omezený repertoár slovní zásoby, která se vztahuje ke konkrétním každodenním potřebám. Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby fungoval(a) v běžném denním styku v rámci známých situací a témat. Vyjadřuje základní komunikativní potřeby.

## **A1**

Má základní repertoár slovní zásoby zahrnující izolované lexikální jednotky a fráze, které se vztahují ke konkrétním situacím.

### **24.3. Gramatická kompetence**

## **B2**

Ovládá dobře gramatiku: jen občas se dopouští malých nebo nesystematických chyb a mohou se objevit menší nedostatky ve větné stavbě, ale nejsou časté a mohou být zpětně opraveny. Nedopouští se chyb, které by mohly způsobit nedorozumění.

## **B1**

Komunikuje přiměřeně správně ve známých kontextech; všeobecně ovládá gramatiku dobře, ačkoliv vliv mateřského jazyka je postřehnutelný. Chyby se objevují, ale je jasné, co chce vyjádřit.



Přiměřeně správně používá repertoár běžných gramatických prostředků a vzorců v rámci snadno předvídatelných situací.

## **A2**

Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasné, co se pokouší vyjádřit.

## **A1**

Ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, které jsou součástí osvojeného repertoáru.

## **24.4. Fonologická kompetence**

### **Ovládání zvukové stránky jazyka**

## **B2**

Osvožil(a) si jasnou, přirozenou výslovnost a intonaci.

## **B1**

Výslovnost je z hlediska artikulace jasná, i když je občas zřejmý cizí přízvuk a občas se objevují chyby ve výslovnosti.

## **A2**

Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.

## **A1**

Výslovnost velmi omezeného repertoáru osvojených slov a frází může být srozumitelná pro rodilé mluvčí, vyvinou-li určité úsilí a jsou-li zvyklí na styk s danou jaz. skupinou.

## **24.5. Ortografická kompetence**

### **Ovládnání ortografie**

#### **B2**

Dokáže vytvořit jasně srozumitelný souvislý písemný text, který odpovídá pravidlům týkajícím se úpravy textu a výstavby odstavců. Pravopis a interpunkce jsou poměrně přesné, ale mohou nést stopy vlivu mateřského jazyka.

#### **B1**

Dokáže vytvořit souvislý text, který je celkem srozumitelný ve všech částech. Pravopis, interpunkce a úprava textu jsou natolik přesné, že ve většině případů je možné text sledovat.

#### **A2**

Dokáže opisovat krátké věty, které se týkají každodenního života – např. orientační pokyny, jak se někam dostat. Umí poměrně přesně foneticky napsat krátká slova, která jsou součástí jeho/její slovní zásoby (ale přitom nutně zcela neovládá jejich správný pravopis)

#### **A1**

Dokáže opisovat známá slova a krátké fráze, např. jednoduché pokyny nebo instrukce, názvy každodenních předmětů, názvy obchodů a ustálená spojení, která jsou běžně používána. Dokáže hláskovat svou adresu, národnost a ostatní osobní data.

### **Využití SERRJ pro tvorbu VM**

Každá úroveň SERRJ by měla být chápána tak, že v sobě zahrnuje úrovně, které jsou na stupnici pod ní. To znamená, že žáci na úrovni B1 by měli být schopni udělat vše, co je uvedeno ve VM přiřazeném k úrovni A2, a jejich výkon by měl být lepší než ten, který je popsán v A2. Ne každý prvek či aspekt deskriptoru se explicitně opakuje na následující úrovni. To znamená, že položky na každé úrovni slouží selektivně k popisu toho, co je na této úrovni chápáno jako zvlášť důležité či nové. Zároveň však platí, že jednotlivé úrovně by měly být jasně odlišitelné.

Při tvorbě VM dané jazykové úrovni je třeba, aby všechny jazykové prostředky (gramatika, slovní zásoba, pravopis, výslovnost) byly v souladu a odpovídaly právě jedné zvolené referenční úrovni. Tu je nutno zachovat i při přípravě případného pracovního listu pro žáky a dále při zadávání následné studentské práce, která bude ověřovat výstupy z činností VM.

## **25. Interaktivní tabule ve výuce anglického jazyka**

Zapojení interaktivní tabule do výuky anglického jazyka sleduje následující hlavní cíle: zábavnější výuku a méně stereotypní formu, zvýšení motivace studentů k učení, zapojení do procesu učení žáka, který již není pasivním posluchačem.

Součástí běžné výuky při zapojení interaktivní tabule jsou audio i video nahrávky, materiály doplňující a upřesňující dané téma, webové odkazy. Zde všude žáci získávají rozšiřující nebo konkretizují informace v rámci probírané látky. Zároveň jsou podporovány a prohlubovány mezipředmětové vztahy. Žák je veden k tomu, aby si uvědomil, že jednotlivé poznatky je nutné kombinovat, doplňovat a propojovat, nikoli oddělovat.

Další předností zapojení interaktivní tabule do výuky anglického jazyka je názornost a utváření systému. Interaktivní tabuli je možné využívat v kterékoli části vyučovací hodiny – záleží jen na tom, jaký cíl učitel/ka sleduje: úvodní motivace, prezentace, opakování, procvičování, testování. Interaktivní výuka představuje pro žáky atraktivnější způsob studia, snazší přístup k výukovým materiálům, do kterých mohou psát, měnit je, mohou sami pohybovat něčím nebo sledovat průběh něčeho. Jsou tak v maximální možné míře propojeny důležité činnosti, vedoucí k osvojení poznatků a dovedností (slyším – vidím – čtu - sám konám).



Vzhledem k velké míře interaktivity, názornosti a respektování individuálního tempa je výuka anglického jazyka pomocí interaktivní tabule obzvláště vhodná pro žáky se speciálními výukovými potřebami. Pro vyučující je tento odlišný způsob výuky zpočátku náročnější co se týče času na přípravu vyučovací hodiny, samotná práce v hodině je ale snazší, a to i tím, že vše je na jednom místě – od textu až po multimédia.

## 26. Zásady tvorby výukových materiálů

## **Přehlednost**

Základní vlastností každého kvalitně zpracovaného didaktického materiálu je přehlednost – to samozřejmě platí i pro práci s interaktivní tabulí. Při tvorbě našich výukových materiálů je hlavním kritériem čitelnost textu, a to i ze zadních lavic. Té docílíme výběrem vhodného písma bez patek a nepoužíváním stínování. Rovněž tvůrce musí zvolit odpovídající velikost písma, minimálně pak 26. Pozornost žáka mohou rozptylovat i nevhodně vybraná barva pozadí (doporučují se tlumené barvy) nebo obrázek odvádějící svou kvalitou či obsahem pozornost od samotného tématu. V rámci tematického celku je vhodné používat jednotný a snadno identifikovatelný styl příprav. To vede ve svém důsledku ke zrychlení tvorby jednotlivých výukových materiálů.

## **Názornost**

Názornost je vůbec největší předností interaktivní tabule. Tento multimediální pomocník nám umožňuje zakomponovat do našich příprav obrazový materiál, videoprojekci, grafy, externí odkazy, flashové animace apod. Je nesporné, že dodržení zásad přehlednosti a názornosti vede k zefektivnění procesu učení. V případě používání jakýchkoliv externích zdrojů je však nutné bezpodmínečně respektovat tzv. autorský zákon (č. 121/2000 Sb.).

## **Využití interaktivních prvků**

Interaktivní tabule však nenabízí jen přehledné zpracování probírané látky, ale především pak možnost aktivního zapojení žáků do výuky. Koneckonců slovo „aktivita“ je přítomno v samotném názvu této technické vymoženosti. Naše přípravy nesmějí být pouhou prezentací učiva, nýbrž komplexem zahrnujícím výkladovou část, interaktivní cvičení, opakování a shrnutí látky, případně pak další doprovodné celky (obrazové přílohy, videa, studentské práce apod.). Součástí přípravy mohou být i pracovní listy.



## 27. Khanova škola

Khan Academy založil občan Spojených Států bengálského původu - Salman Khan, absolvent tří technických oborů MIT a MBA studia na Harvardu. Jeho snem bylo „poskytnout kvalitní vzdělání zdarma, komukoli a kdekoli“ a tento sen se mu v současnosti skutečně plní. Jeho webová stránka, obsahující více než 3 900 výukových videí a téměř 400 cvičení v disciplínách jako jsou matematika, fyzika, chemie, informatika, historie, biologie, lékařství, ekonomie, astronomie aj., přitahuje měsíčně více než 5,5 milionu uživatelů z celého světa. A to je teprve začátek ...

### 27.1. Historie

Na konci roku 2004 začal Salman Khan na dálku doučovat svojí sestřenicí matematiku. Problematické živé videokonference a množící se žádosti o doučování jeho příbuzných a přátel ho donutily, aby na podzim roku 2006 zvolil praktičtější způsob doučování pomocí výukových videí umístěných veřejně na serveru YouTube. S rostoucím počtem jeho videí rostla i jejich popularita a děkované příspěvky studentů přiměly Salmana, aby v roce 2008 založil neziskovou organizaci Khan Academy a spustil první verzi svých webových stránek. V roce 2009 opustil Salman práci finančního analytika a naplno se zaměřil na tvorbu výukových videí.

## **27.2. O výukových videích**

Pro tvorbu svých videí potřebuje Salman velmi málo vybavení. Stačí mu počítač, mikrofon a grafický tablet, který přenáší jeho rukopis na černé pozadí programu pro malování, zastupující roli školní tabule. Zvuk i dění na ploše programu malování je zaznamenáváno softwarem pro snímání obrazovky a tento záznam tvoří jednu z výukových lekcí, které můžete nalézt na stránkách Khan Academy. Salman Khan se tedy nikdy na videích neobjevuje a diváci vidí jen to, co kreslí nebo vkládá na svou „černou elektronickou tabuli“.

Salman se chtěl vyhnout formátu, který by zahrnoval učitele stojícího u tabule. Místo toho realizoval koncept, jak sám říká, „promlouvajícího hlasu z temného vesmíru přímo k něčí mysli“ – jako by učitel seděl vedle a vysvětloval řešení příkladu na listu papíru: „Myslím si, že pokud učitel počítá příklad a přitom přemýšlí nahlas, tak předá žákovi mnohem více než samotným výkladem“.

Současný obsah Khan Academy je zaměřen především na přírodní vědy, zvláště na matematiku, která nejvíce trápí studenty po celém světě. Khan Academy již pokrývá osnovy základní, středoškolské a dokonce i části vysokoškolské matematiky. Videá jsou neustále zlepšována a doplňována. Salman ve svých videích dává důraz na hravé, názorné vysvětlení. Aby neztrácel pozornost studentů, tak videa tvoří takovým způsobem, aby nepřesáhla délku 10 minut. Složitější koncepty rozděluje do menších elementárních celků, ze kterých skládá strukturu videí pozvolně vysvětlujících celý problém.

Od roku 2011 již Salman nevytváří videa sám. Jeho tým rozšiřují další tvůrci, jako jsou Beth Harrisová a Steven Zucker, kteří mapují dějiny umění. Jejich videa naleznete na jiné webové

adrese, kde se nachází dalších téměř 500 videí. Od roku 2012 do týmu tvůrců patří také Vi Hartová či Brit Cruise. Jejich videa můžete nalézt jak na Khan Academy tak i na jejich stránkách. Salmanův dlouhodobý cíl je poskytnout desítky tisíc videí v maximu oborů a vytvořit tak první bezplatnou virtuální školu na světové úrovni, kde se kdokoli může naučit cokoli.

### **27.3. Prostředí obklopující výuková videa**

Kromě videí obsahují webové stránky další neméně důležité prvky jako jsou matematická cvičení, která se dětem generují na základě jejich úrovně a předcházejícího výkonu; děti mají možnost sledovat svůj postup/vývoj za pomoci četných přehledných, jednoduchých statistik a grafů; všechna videa jsou propojena za pomoci knowledge map (vědomostní mapy ukazující návaznost všech znalostí/prerekvizit k zvládnutí dalšího bloku videí), takže student vidí k jakým oborům a zajímavostem se svou cílenou prací dostane; v internetovém prostředí je také integrované tzv. gamifikované prostředí, které pomocí různých drobných, zdánlivě nevýznamných odměn motivuje studenty k setrvání v učení (účinnost této motivace moc dobře znají programátoři počítačových her). V roce 2012 také přibyla platforma vysvětlující základy informatiky, kde si ve zjednodušeném prostředí můžete napsat svůj program a ihned vidět jeho činnost. Studenti si tak mohou hravou formou osvojit osvojit základní principy programování.

Webové rozhraní obsahuje také prostředí pro učitele, který může sledovat vývoj svých žáků a cíleně pomáhat ve chvíli, kdy má žák obtíže nějakou látku překonat. Za povšimnutí jistě stojí to, že učitel nepotřebuje k hodnocení svých studentů známky, které tak často studenty demotivují či nutí memorovat – to v rámci Khan Academy nelze, protože žák je puštěn k další látce až po úplném pochopení předchozí problematiky.

### **27.4. Využití ve školní výuce**

Úspěch technicky nenáročných, krátkých a dobře promyšlených videí otevírá dveře „nové“ výukové metodě tzv. převrácené třídy (flipped teaching). Princip převrácení spočívá v tom, že studenti do školy přicházejí dělat to, co dříve dělaly doma (řešit příklady/projekty, diskutovat) a místo poslouchání výkladu učitele si základní principy problematiky osvojují za pomoci videí doma, v klidu, svým tempem, do hloubky svého zájmu. Nejspíše právě tento svobodný přístup k



získávání informací je jeden z důvodů proč si mnoho dětí využívajících Khan Academy vytvoří skutečný zájem o problematiku.

Salman věří, že jeho projekt ukazuje cestu, jak překonat tradiční model školní výuky ve třídě použitím softwaru, který dokáže tvořit testy a vyhodnotit odpovědi a upozornit na mezery některých studentů, tam je vyhodnotit, také povzbudit dobré studenty, aby pomohli spolužákům, kteří látce neporozuměli.

### **27.5. Současné aktivity Khan Academy**

- Školní výuka matematiky pomocí Khan Academy se v současné době testuje na 16 kalifornských školách. Jedná se o prestižní soukromé školy i komunitní státní školy a studenti vykazují značné dlouhodobé zlepšení v matematických dovednostech a hlavně v samotném zájmu o matematiku.
- Pro 65% obyvatel naší planety bez internetu představila Khan Academy zařízení, které je schopné poskytovat většinu funkcí webového prostředí Khan Academy – uchovává videa a cvičení, nabízí statistiky pro studenty i učitele. Zařízení může být připojeno k téměř jakémukoli monitoru či televizi a spolu s klávesnicí, myší, SD kartou a flash diskem tak tvoří kompletní sestavu pro studenta za méně než 50 dolarů.

### **27.6. Financování**

Khan Academy je v USA registrována jako nezisková organizace 501(c)(3). Od podzimu roku 2010 je projekt financován pouze z dobrovolných příspěvků/grantů od jednotlivců i nadací jako jsou Bill and Melinda Gates Foundation, Project 10100 společnosti Google či Carlos Slim Foundation, mexického multimilionáře, jenž Khan Academy vystavil bílanku k tomu, aby ji převedla do španělštiny. Khan Academy přístup k výukovým materiálům nezpłatňuje, ani nevyužívá reklamu. Všechny materiály, které Khan Academy produkuje, spadají pod licenci Creative Commons BY NC SA (Attribution – Noncommercial – Share Alike), která umožňuje je bezplatně využívat, s uvedením zdroje distribuovat a dokonce i upravovat. Nesmí se však na základě těchto videí generovat zisk.

### **27.7. Khan Academy v češtině a v dalších jazykových mutacích**

O Khan Academy projevují zájem uživatelé z celého světa a dobrovolně se zapojují do překládání výukových videí pro ty, kdo angličtinu neovládají, ať již formou titulkování videí či přímo dabingy. Khan Academy rozšiřování jazykové dostupnosti podporuje, avšak své internetové stránky v blízkých letech do ostatních jazyků převést neplánuje. Absence neanglických stránek přispívá ke vzniku jazykových mutací Khan Academy, které se snaží dočasně nahradit originální web a zpřístupnit tak Khan Academy ve svých zemích. Proto nejen Česká republika, ale například i Nizozemsko, vytvářejí své webové stránky.

## 27.8. První stupeň

Videa spadající pod okruhy první až páté třídy ZŠ. Stopáž: 7 h 50 m

1. Násobení 6: násobení velkých čísel
2. Základy sčítání
3. Sčítání 2
4. Úroveň 2 – sčítání
5. Sčítání 3
6. Sčítání 4
7. Sčítání celých čísel a aplikace 1
8. Základy odčítání
9. Odčítání 3 Úvod do půjčování nebo přeskupování
10. Odčítání 2
11. Úroveň 4 odčítání
12. Slovní úloha na odčítání
13. Alternativní metoda odčítání
14. Úvod do záporných čísel
15. Sčítání záporných čísel
16. Sčítání celých čísel s rozdílnými znaménky
17. Sčítání a odčítání záporných čísel
18. Odčítání celých čísel
19. Proč funguje půjčování
20. Odčítání - řešený příklad  $6798 - 3359 = ?$
21. Odčítání - řešený příklad  $7329 - 6278 = ?$
22. Sčítání třímístných čísel
23. Přeskupování z nuly během odčítání trojčiferných čísel
24. Přeskupování během odčítání trojčiferných čísel
25. Příklady přenášení při sčítání trojčiferných čísel
26. Základy násobení
27. Různé typy zápisu součinu 7 krát 5
28. Násobení celých čísel a aplikace 2
29. Násobení 2: tabulky násobení

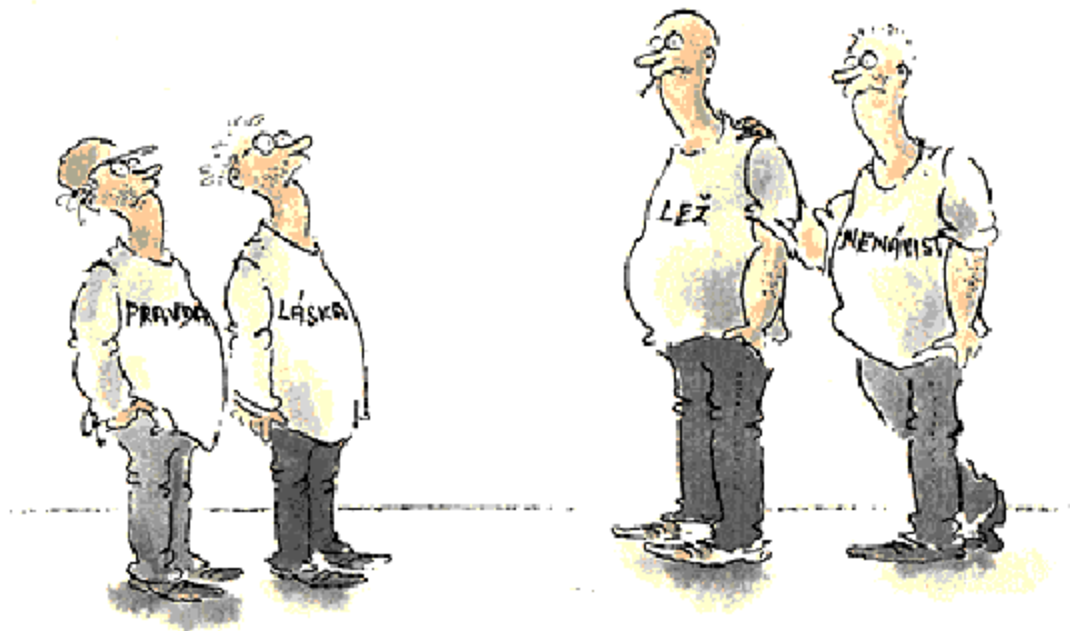
30. Násobení na mřížce
31. Proč funguje násobení na mřížce
32. Násobení 3
33. Násobení celých čísel a aplikace 4
34. Násobení 4: dvouciferné krát jednociferné číslo
35. Násobení 5
36. Násobení 7
37. Násobení celých čísel a aplikace 6
38. Dělení celých čísel a aplikace 1
39. Dělení 1
40. Dělení 2
41. Pozice číslic 1
42. Pozice číslic 2
43. Zaokrouhlování celých čísel 1
44. Zaokrouhlování celých čísel 3
45. Násobení záporných reálných čísel
46. Násobení slovní úloha příklad 1
47. Dělení 3: další dlouhé dělení a příklady na zbytek
48. Násobení násobkem 10
49. Pořadí operací v aritmetice
50. Myšlenka dělení
51. Číselná osa 1 - násobení
52. Porovnávání pomocí násobení (cvičení)
53. Součin jednociferného a dvouciferného čísla (příklad)
54. Více k myšlence násobení
55. Násobení tříciferného čísla jednociferným (příklad bez přechodu přes desítku)
56. Dvojciferné krát jednociferné číslo (příklad bez přechodu přes desítku)
57. Dlouhé dělení se zbytkem (příklad)
58. Dělení dvojciferným číslem
59. Úvod do zbytků po dělení
60. Násobení a dělení - slovní úloha na porovnání kouzelnických schopností
61. Součin jednociferného a čtyřciferného čísla (příklad)
62. Součin jednociferného a trojciferného čísla (příklad)
63. Násobení jako skupiny předmětů
64. Úvod do násobení 2
65. Dělení čtvrté úrovně
66. Řazení záporných čísel
67. Násobení kladných a záporných čísel
68. Proč dostaneme kladné číslo, když násobíme dvě záporná čísla
69. Dělení s kladnými a zápornými čísly
70. Asociativní zákon sčítání
71. Komutativní zákon násobení
72. Vlastnosti čísla 1 - násobení

73. Úvod do pořadí početních operací
74. Číselník a jmenovatel zlomku
75. Desetinná místní hodnota
76. Sčítání desetinných čísel s rozdílnými znaménky - slovní úloha
77. Porovnávání desetinných čísel - př.4
78. Jazyk a značení základní geometrie
79. Úvod do úhlů
80. Ostré, pravé a tupé úhly

### 27.9. Hádanka o panu Pravdomluvném a panu Lháři

Jak získat správnou odpověď, když se můžete zeptat jen jednou otázkou lháře nebo člověka, který vždy mluví pravdu (a nevíte, kterého z nich se zeptáte)

<https://www.youtube.com/watch?v=69rDtSpshAw#t=202>



Tě se tak nesmí brát, my jen tak chodíme a hloupě plácáme, nad kým zvítězíme.

## 28. Výdaje na vzdělávání v České republice

Česká republika dává na vzdělávání 4,5 procenta HDP, průměr vyspělých zemí je přitom o 1,6 procenta vyšší. Vyplývá to ze srovnávací zprávy zemí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), kterou dnes zveřejnilo ministerstvo školství. Česko se tím v žebříčku 34 členských států umístilo na předposledním místě, nižší podíl peněz už dává do školství pouze Slovensko. Zpráva přitom pracuje se statistikami z roku 2008.

Financování školství je prioritou všech vyspělých zemí. Jednotlivé země OECD se však podstatně liší jak výší finančních prostředků vynakládaných na vzdělávání, tak jejich strukturou podle zdrojů (soukromé x veřejné výdaje) a strukturou podle toho, na co prostředky vynakládají. Výše výdajů je podstatně ovlivněna zejména jak celkovým počtem žáků a studentů ve vzdělávacím systému, tak jejich rozložením podle vzdělávacích stupňů vzhledem k tomu, že finanční náročnost vzdělávání na jednotlivých vzdělávacích úrovních se podstatně liší. Finanční náročnost závisí zejména na průměrné velikosti tříd, dělení tříd do skupin na některé předměty či průměrném počtu žáků na učitele. Nemůžeme tedy jednoznačně říci, že čím vyšší výdaje na vzdělávání, tím vyšší kvalita vzdělávání – toto tvrzení nepotvrdila žádná ze studií zabývajících se touto problematikou.

### 28.1. Podíl na HDP

Výdaje na vzdělávání v rámci zemí OECD se porovnávají prostřednictvím mnoha ukazatelů, nejvýznamnějším z nich a nejčastěji používaným je ukazatel výdaje na vzdělávání jako podíl HDP. Do výdajů na vzdělávání se započítávají jak výdaje veřejné, tak výdaje soukromé.

Země OECD vydají na vzdělávání výdaje ve výši 6,2 procenta svého kolektivního HDP. Mezi jednotlivými zeměmi jsou však poměrně velké rozdíly, hodnoty se pohybují od 4 procent na Slovensku až do 7,8 procenta na Islandu. Česká republika vynaložila v roce 2007 na vzdělávání výdaje ve výši 4,6 procenta HDP, obdobných hodnot dosahují i Německo, Irsko, Itálie a Španělsko.

Podíl výdajů na vzdělávání z HDP (Česká republika)

Rok	Výdaje na vzdělávání vyjádřené jako podíl z HDP (%)
1990	4,1
1991	4,3
1992	4,8
1993	5,7
1994	5,9
1995	5,9
1998	4,6

## 28.2. Zdroje

Předchozí hodnoty však vypovídají o celkových výdajích na vzdělávání. Pro další hodnocení výše výdajů je ale nutné mít představu o tom, jaký podíl z nich pochází z veřejných a jaký ze soukromých zdrojů. Na primární, sekundární a postsekundární neterciární úrovni vzdělávání (tedy na úrovni základních a středních škol) v průměru zemí OECD tvoří veřejné výdaje 90 procent všech výdajů na vzdělávání, obdobně v České republice tvoří veřejné výdaje 91 procento výdajů na tyto vzdělávací úrovně. Tento vysoký podíl veřejných výdajů je dán zejména tím, že velkou část vzdělávání na těchto úrovních tvoří povinná školní docházka. Soukromé výdaje většinou pocházejí z prostředků domácností a jedná se zejména o výdaje na školné, tedy určené na vlastní vzdělávání. Na preprimární vzdělávací úrovni (předškolní vzdělávání) pochází v průměru zemí OECD daleko větší podíl výdajů ze soukromých zdrojů vzhledem k tomu, že vzdělávání na této úrovni je v daleko větší míře zpoplatněno. V zemích OECD tvoří soukromé výdaje na preprimární vzdělávání v průměru 20 procent, v zemích Evropské unie, které jsou členy OECD, 13 procent. Hodnoty jednotlivých zemí se pohybují od 0 procent ve Švédsku a 1,5 procenta v Nizozemsku až do 60 procent v Austrálii. V České republice tvoří soukromé výdaje na předškolní vzdělávání 9 procent.

Veřejné výdaje na vzdělávání tvoří podstatnou část rozpočtu jednotlivých zemí OECD. V průměru zemí OECD tvoří výdaje na vzdělávání 13,3 procenta všech jejich veřejných výdajů. Tento podíl vlastně vyjadřuje prioritu, jakou přikládají vzdělávání vlády jednotlivých zemí vůči jiným resortům. Podíly se pohybují od deseti procent a méně v České republice (9,9 %), Itálii a Japonsku až do 22 procent v Mexiku.

### 28.3. Výdaje na žáka

Jedním z dalších ukazatelů charakterizujících výši výdajů na vzdělávání a zohledňující celkový objem vzdělávajících se žáků jsou průměrné výdaje na žáka/studenta. Ukazatel se uvádí v US \$ přepočtených na paritu kupní síly. Země OECD vydají na vzdělávání žáka v primárním až terciárním vzdělávání (tedy od úrovně základní školy až po vysokoškolské studium) v průměru 9195 US \$ ročně, nicméně v případě jednotlivých zemí se jedná o hodnoty od 4000 US \$ a méně v Chile, Mexiku, na Slovensku a v Brazílii až do více než 10 000 US \$ ročně v Rakousku, Dánsku, Norsku, ve Švédsku, Švýcarsku a Spojených státech. Česká republika s průměrnými ročními výdaji na žáka/studenta ve výši 5426 US \$ se řadí mezi země s nižšími výdaji. Nižších hodnot než Česká republika dosahují kromě již zmíněných zemí ještě Maďarsko a Polsko.

Jiná situace nastává v případě, že sledujeme jednotlivé vzdělávací úrovně samostatně a zaměříme se na vlastní vzdělávání, tedy vyčleníme z celkových výdajů výdaje na služby související se vzděláváním. Na primární a sekundární vzdělávací úrovni (tedy na úrovni odpovídající našim základním a středním školám) tvoří v průměru zemí OECD výdaje na vlastní vzdělávání 88 procent celkových výdajů a jde o 6675 US \$. Česká republika patří mezi země s nižšími průměrnými výdaji na žáka na těchto vzdělávacích úrovních, kdy se jedná o 4334 US \$, méně vydají na žáka Chile, Maďarsko, Polsko a Slovensko. I když se tyto výdaje na žáka u nás zdají v porovnání s ostatními zeměmi poměrně nízké, vzrostly od roku 2000 o 52 procenta. Takto vysoké navýšení bylo způsobeno především tím, že celkové výdaje na vzdělávání vzrostly o 34 procent a současně došlo k poklesu počtu žáků o 12 procent.

## 29. Rozdíl mezi českým a americkým školstvím

*„Toto školství vychází z rakousko-uherského, potažmo pruského, napoleonského a jezuitského modelu. Zastává názor, že existuje množina vědomostí, kterou musí obsáhnout každý student. Americký model vyžaduje základní objem znalostí, ale nad ně staví lidskou individualitu, která se musí rozvíjet. Proto se v Česku rodí tolik úředníků a v Americe tolik laureátů Nobelových cen.“ -*

Andy Lass, americký profesor kulturní antropologie, v dětství žijící v Československu.

Komu vděčíme za to, jací jsme? Narodili jsme se jako prázdné nádoby. Kdo nám vлил sebevědomí? Touhu po seberealizaci? Odvahu, víru, vytrvalost? A kdo nás učil o nic velkého neusilovat, držet se raději v závětrří, nevylézat z davu, mlčet, neprovokovat?

Tento článek nemá moralizovat učitele. Nejde o ně. Vždyť na někom se podepsali více rodiče nebo kamarádi. Co bylo, to bylo. Nedopusťme však, ať „ve školní lavici“ sedíme nadále a „přátelé“, příbuzní, kolegové či partneři se nám snaží vzít sílu a víru zásadami:

## **1. Cesta je jen jedna, ta moje**

*„Uč se, opakuj, následuj. A nedělej chyby, jinak dostaneš trest.“* Tak mnohde funguje školství. Učitel je jako Bůh. Co říká, je svaté. Jeho pohled je jediný možný, odporovat se nevyplácí. A vůbec nezáleží, kde je pravda. Za mě se velebil Sovětský svaz, dnes Amerika. Co platilo tehdy, neplatí dnes. A co platí dnes, nemusí platit později. Ale žák musí papouškovat. Vlastní úvaha se nepřipouští. K jednomu řešení nemůže vést více cest. Autorita má vždy pravdu. Ty, žáku, drž ústa a krok. Vítej v životě, zaměstnanče.

## **2. Trest za chybu**

Chyba je ostuda a průšvih. Znamená snížení známky. Bez ohledu na vývoj, k jakému vede, bez ohledu na snahu, jakou chybující vyvinul. Ale největší obava člověka nesmí být z neúspěchu. Nýbrž z opakování špatných věcí, z nichž nemá dobrý pocit a ničí ho.

Mě učili, že kdo následuje dav, je správný člověk. Kdo vybočuje, chybuje. Jak ukazuje život, opak je pravdou. Jediným měřítkem chyby je, když si člověk odpoví NE na tuto otázku:

*„Ta věc, kterou nyní dělám, pomůže mi v příštích minutách, dnech, letech?“*





### **3. Odměna až za výsledek**

Hlavní je výsledek, říkají učitelé. Výborná známka má tutéž hodnotu, ať se k výsledku dopracujete sami, nebo ho někde opíšete. Proč se tedy namáhat? Proč nepodvádět?

Přitom úspěch v životě vůbec nepřichází s dosažením cíle. Úspěšným se člověk stává v průběhu cesty. S protnutím cílové pásky dostává medaili, ale šampionem již dávno je.

Úspěch nepřichází lusknutím prstu. S obdržením pracovní pozice, konkrétní výše platu, luxusní věcí. Úspěšného nedělá nic, co je vně. Úspěšným jej činí jeho myšlenky, slova, činy, vše, v co se odváží věřit a oč usilovat. Larry Ellison, osmý nejbohatší muž světa, správně říká:

*„Peníze už jsou jenom skóre.“*

Ano, jako školní známky na vysvědčení.

### **4. Odmítnutí brzdí růst**

*„Uč se, jinak se nedostaneš na školu a budeš házet lopatou!“* – Jako kdyby život visel na jediném papíře, na jediném okamžiku... Omyl, s jednou prohrou se nehroučí svět. S kritikou nevadne talent. Naopak. Nic člověku nepomůže víc. Kdykoli přijde neúspěch, je prostor na sebereflexi a inovaci. Změnit směr, protože tudy cesta nevede. Nic nešetří čas tolik jako odmítnutí. Nic nemotivuje ke zlepšení víc než kritika. NE urychluje růst.

## **5. Nejdůležitější je budoucnost**

*„Budoucnost je všechno, jen na té záleží,“* vtloukali mi učitelé, jako by ani nežili dnes.

Na ničem nezáleží víc než na přítomnosti. Dnešek je příliš vzácný na to, abychom jím mrhali na představy, pro které nyní nejsme ochotni nic vykonat. Jen teď umíme myslet a jednat. Myslet na budoucnost znamená doufat. Myslet na přítomnost znamená konat.

## **6. Úspěch přijde jen s dobrým vysvědčením**

Ne, škola nekončí posledním zvoněním. Škola dává pouze základní předpoklady, které musíme rozvinout, pokud se chceme v životě uplatnit. Příležitost nepřichází po maturitě. Přichází v každém okamžiku a v každé situaci. Stačí se rozhlédnout – všude je kousek něčeho, co čeká na zlepšení. Vždy je možné dosáhnout víc. Z desítky nejbohatších osob světa má jen jedna ukončené vysokoškolské vzdělání. Ne, úspěch opravdu nepřichází s vysvědčením.

Přichází s tím, kdo - nevěří v jedinou cestu

- nebojí se chyb
- nehledá úspěch v cíli
- nebojí se odmítnutí
- jedná v přítomnosti
- pracuje na sobě pořád a nevěří, že ...

## **7. ... jaká minulost, taková je budoucnost, není to totiž pravda**

*„Nedokázal jsi to dosud, nedokážeš to nikdy!“*

Minulost, ten soupis všech dosavadních nedostatků, se často stává posudkem, respektive odsudkem. Zapomíná se, že někdy musíme nejdříve něco velkého ztratit, abychom mohli něco většího získat. Že velké výhry přicházejí jen po velkých prohrách, s nimiž se rozhodneme jednoduše nesmířit. I když jsme na dně, VŽDYCKY můžeme zcela přestavět svůj život. Nikdy není pozdě.

## **30. Státu jsou milejší poslušní žáci**

**Vyjádření úspěšného českého miliardáře Petra Kellnera k českému školství.**

Petr Kellner je českým podnikatelem, majoritním vlastníkem v Nizozemí registrované holdingové společnosti PPF Group N.V. Je také členem správní rady italské finanční skupiny Assicurazioni Generali, která společně s PPF tvoří mezinárodní pojišťovací holding, jenž vlastní mj. Českou pojišťovnu. Je nejbohatším občanem České republiky. Americký časopis Forbes pro rok 2012 odhadl jeho majetek na 10,4 miliardy dolarů a v žebříčku světových miliardářů ho zařadil na 106. místo. O českém školství Petr Kellner říká:

*„Východní blok si osvojil bezplatné školství. Jeho logickým cílem je tedy vychovávat poslušné občany, ne samostatné. Kdyby rozvíjelo talent a nezávislost, mohlo by se také stát, že takovému samostatnému absolventovi bude jeho země malá a systém tak bezplatně vychová občana pro úplně jinou ekonomiku. Poslušný občan, který rezignuje na vlastní cestu a je závislý na autoritách, jednak vykonává práci, jakou stát potřebuje, a jednak spolehlivě plní státní pokladnu svými daněmi. Takové školství musí fungovat na strachu a utvrzování v pocitu, že dokud neopakují a vybočují, nejsem dost dobrý.“*

*„V Anglii a Americe mohou vytvářet a rozvíjet individualitu proto, že pro osobnosti mají lákavé podmínky. Velká Británie a Spojené státy, respektive jejich dominia, jsou mimo jiné daňovými ráji. Absolvent z jejich teritoria téměř neodchází, staví se na své nohy a státu i pomáhá řešit nezaměstnanost. Naopak kolik pracovních míst vytvoří průměrný absolvent státního školství ve východním bloku? Největší potíže mají ty země, které učí děti ještě postaru, a přitom po nich*

*chtějí, aby se uplatnily v moderním systému.“*

### **Nadace Educa**

V prosinci 2002 založil Petr Kellner spolu se svou manželkou Renátou Kellnerovou Nadaci Educa. Nadace Educa v následujících letech získala dary v řádu několika set milionů korun, především od firem ze skupiny PPF.



Nadace v letech 2004–2005 poskytla společnosti Open Gate – Boarding school, osmileté gymnázium v Babicích s. r. o. celkem 382 milionů korun na vybudování a provoz osmiletého gymnázia internátního typu Open Gate - Gymnázium a základní škola ve středočeských Babicích. Nadace každoročně přispívá studentům této školy částkou okolo 50 milionů korun na úhradu školného. Zaměřuje se především na podporu nadaných studentů ze sociálně znevýhodněného prostředí.

### **The Kellner Family Foundation**

Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION je rodinná nadace Renáty a Petra Kellnerových založená v roce 2009. V roce 2011 se na základě rozhodnutí správních rad rodinných nadací manželů Kellnerových sloučila s Nadací Educa. Všechny projekty Nadace Educa nadále pokračují pod hlavičkou nadace The Kellner Family Foundation.

Nadace se zaměřuje na zvyšování kvality vzdělávání ve veřejných základních školách v České republice (projekt „Pomáháme školám k úspěchu“), podporuje sociálně znevýhodněné studenty gymnázia Open Gate a poskytuje granty českým studentům pro studium na zahraničních univerzitách (Projekt UNIVERZITY). Přispívá také dalším jednotlivcům a institucím na projekty z oblasti vzdělávání, kultury a podpory zdraví.

## **III. Praktická část**

### **1. Mluvit se naučíme mluvením**

Žáci se dělí na děvčata a kluky. Rozdělení před námi udělala příroda. Holčičky jsou obvykle tvárnější, jsou ochotnější podrobit se pokynům učitele. Jejich nadšení má delší trvání, jsou ochotny nacvičovat výslovnost. Děvčata jsou pilnější a svědomitější. Občas však postrádají logiku a někdy se vzdávají před cílem.

#### **1.1. Desatero pro holčičky žákyňky:**

1. Neodkládám učení na pozdější dobu.
2. Nesnažím se splnit absolutně vše, co bylo zadáno.
3. Když se něco nestačím naučit, nedělám z toho drama.
4. Nepřicházím do školy a do hodiny pozdě.
5. Nekladu důraz na své oblečení, nemaluji se a nelakuji si nehty.
6. Neseďám si vedle největšího třídního šprta.
7. Nestydím se zeptat se učitele / učitelky na cokoliv.

8. Nepředvádím se před ostatními, nehraji si na herečku.
9. Nejsem-li připravená, nesimuluji doma před rodiči nemoc.
10. Naučím se učit se sama, nevyžaduji k učení za každou cenu mámu, tátu, babičku, dědečka.

Ted' k chlapcům. Ti to mají díky feminizaci českého školství trochu jednodušší. S největší pravděpodobností je jejich vyučujícím cizího jazyka totiž žena, paní učitelka. Je možné jí obdivovat a sklízet pochopení a pochvalu. Je možné ji jen tak poslouchat a nedělat vůbec nic. (A sklízet její rozmrzelost, rozladěnost a nepochopení). Je možné během hodiny vtipkovat a skrývat svou lenost. Nebo je naopak možné se poctivě připravovat a dosahovat slušných výsledků. Je-li učitelem muž, pak je situace zdánlivě snažší. Muži učitelé se dělí na ty, co dovedou velmi dobře naučit, a na ty, kteří jsou s kluky žáky velcí kamarádi, ale ... porozumění je pro ně mnohem důležitější, než znalosti učiva. Žáci jsou pak spokojení, veselí, ale dutí jak bambus.

## **1.2. Desatero pro kluky žáky:**

1. Neodkládám dnešní učení na zítřek.
2. Nepožádám úlohy souseda svého.
3. Neperu se se spolužáky, nepadám hlavou na topení.
4. Nejím v průběhu vyučování svou svačinu, nepolévám sešity pitím.
5. Nevykláním se z okna, nevyhazuji nic z okna.
6. Netrápím spolužačky, neberu jim věci, netopím jejich mobily v umývadle ani v záchodě.
7. Neházím ve třídě bačkorou, křídou ani knihou.
8. Nerozbívám skleněné vitríny, nekreslím auta ani letadla do sešitu
9. Nepodvádím vyučujícího, nikdy nelžu.
10. Nedělám ze sebe třídního šaška.

## **2. Znat svůj cíl**

Doba startu - teď hned. Právě nyní je ta správná doba naučit se anglicky, německy, rusky, francouzsky či španělsky. Velký cíl si rozdělíme na malé cílečky.

Jazykové vzdělávání je proces celoživotní. Ale začít se musí. Důležité je nalézt motivaci a nepustit ji. Učitel nesmí před žáky chybovat, nesluší se to. Vztah učitel a žák by měl být harmonický, láskyplný, chápající, vyrovnaný.



### **3. Rodilý mluvčí - nejlepší učitel?**

Může být rodilý mluvčí nejlepším učitelem? Určitě ano, pokud ale učitelem skutečně je. Pokud má aprobaci pro vyučování cizího jazyka. Mnohým lektorům totiž chybí metodická průprava. Znalost metodiky cizího jazyka je pro vyučujícího životně důležitá. Ne každý, kdo ovládá cizí jazyk ho umí učit. Zahraniční lektor může být skvělou posilou v konverzačních hodinách. Kvalitní učitel cizího jazyka má stejné vlastnosti u nás i za hranicemi. A naopak. Důležité je zvládnout výslovnost, intonaci a přízvuk.

### **4. Jak se učit slovíčka**

Některým žákům nedělá žádné potíže zapamatovat si nová slovíčka, učí se rychle a snadno. Jiní žáci jsou na jazyky tvrdí, s cizím jazykem víceméně zápasí. Slovíčka a spojení se nesmíme učit dlouho. Každý den čtyři pět šest slovíček, o prázdninách třeba jen jediné. Jedno slovíčko krát sedm, za dva týdny čtrnáct, za tři týdny dvacet jedna a tak dále. Krásné počty, že ano?

Takové učení příliš nebolí a má své výsledky. Začátečníci potřebují velikou podporu. U angličtiny se liší výslovnost a psaná podoba. Není dobré trénovat výslovnost a psaní odděleně. Ruka píše, pusa mluví, ucho slyší. To vše najednou.

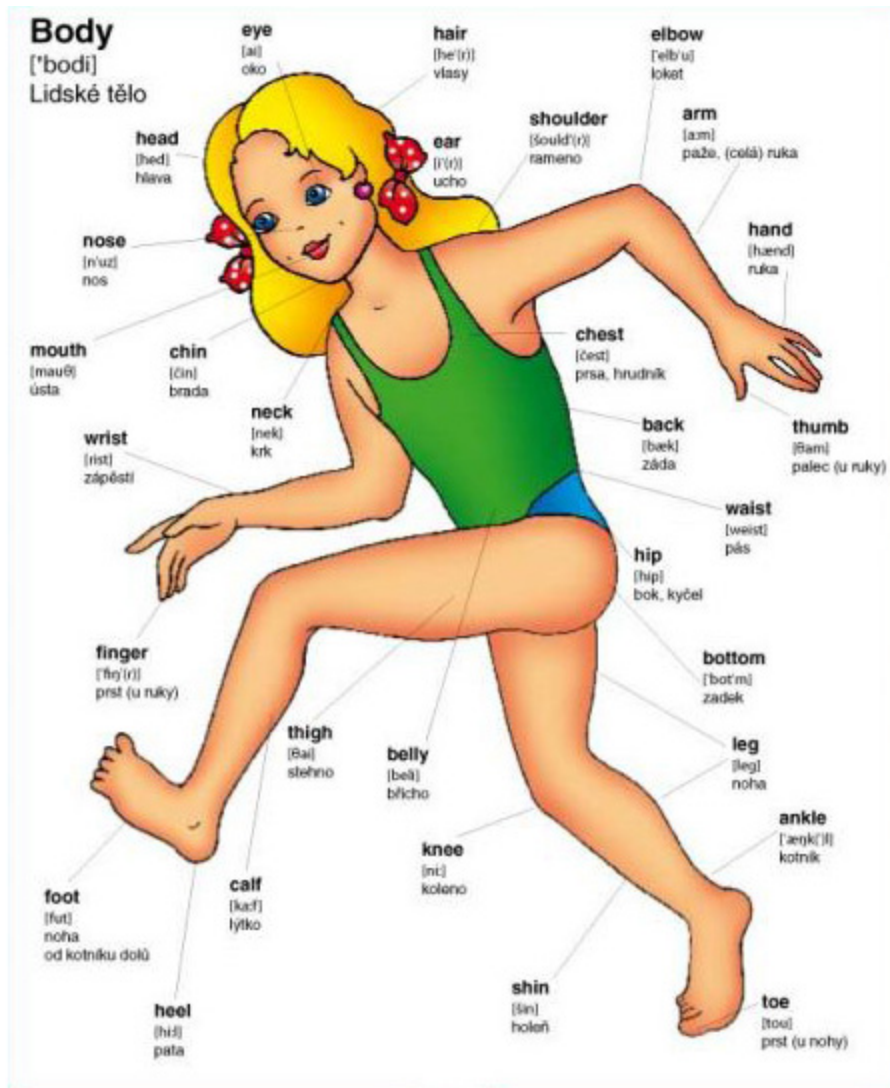
Učíme se tedy nahlas a potřebujeme k tomu tužku a papír. Nejlepší je psát do sešitů formátu A4. Stránku si rozdělíme na tři stejné sloupce. Do prvního píšeme originál, do druhého výslovnost, do třetího český překlad. Velmi účinný je též kartičkový systém. Slovíčka na kartičkách máme v krabici se třemi oddíly - v prvním jsou nová slovíčka, v druhém slovíčka zvládnutá tak na půl, ve třetím jsou zcela zvládnutá slovíčka.

Začátečníci by měli umět pojmenovat věci kolem sebe.

Učitel by neměl zapomínat na staré a pravdivé moudro:

Opakování je matka moudrosti.





## 5. Anglická abeceda, hláskování, výslovnost

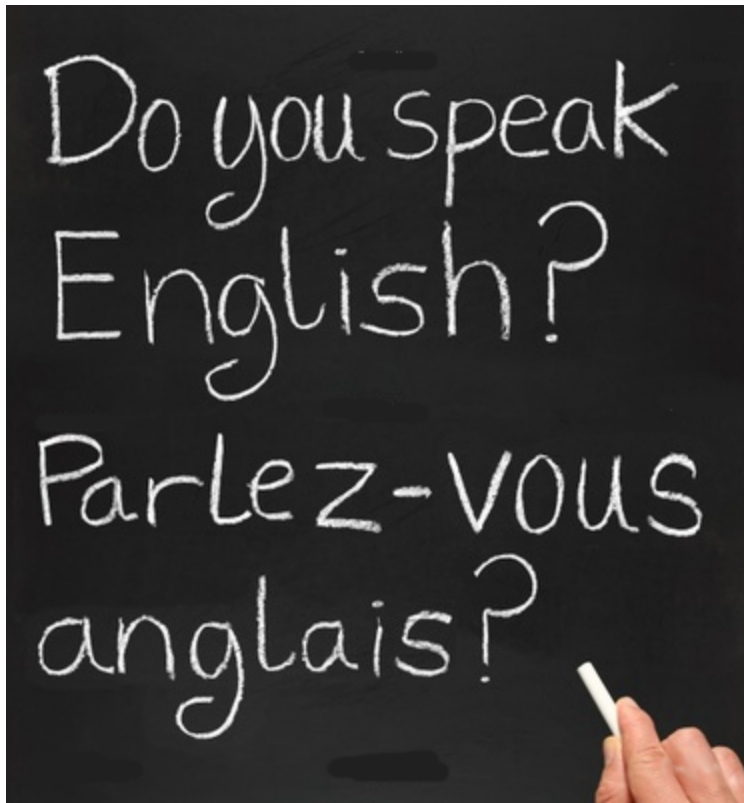
- Seznámení žáků s anglickou abecedou a hláskováním slov.  
Procvíčení výslovnosti. Skupinové hry.  
Tvoření slov, která začínají daným písmenem abecedy.  
Tvoření slov z daných písmen.  
Rozvoj komunikačních dovedností.

Angličtina se píše latinkou, podobně jako čeština, takže tento aspekt nám potíže dělat

nebude. Horší je to ale se vztahem mezi psanou a mluvenou podobou.

Anglická abeceda se skládá z 26 znaků a nezná háčky a čárky. Spelling – hláskování j velice důležité. Při současném stavu výslovnosti je často potřebné informace hláskova (jméno, adresa, název firmy a další údaje při vzájemném představování, přihlašování hotelu, při objednávkách apod.).

V angličtině není písmeno CH – ve slovníku hledáme pod písmenem C.



**Anglická abeceda**



- Anglická abeceda je podobná české, ale:
  - nemá háčky a čárky
  - čte se jinak než v češtině
  - má chytáky, čtené české "i" znamená anglicky čtené "e" a další
- Abeceda je pro začátečníka opravdu důležitá. Jelikož je mnoho způsobů výslovnosti, často nerozumíte, nebo nerozumí vám a je potřeba hláskovat - jméno, adresu, slovíčko
- V běžné angličtině se každé slovíčko vyslovuje jinak a nejsou obecná pravidla jak vyslovovat. Hláskováním rodilému mluvčímu budete schopni říci, jak se slovíčko píše, význam tak samozřejmě pozná.

## 5.1. Výslovnost anglické abecedy

Vysvětlivky: výslovnost je v hranaté závorce, : (dvojtečku) čteme dlouze

- A, a [ei]
- B, b [bi:]
- C, c [si:]
- D, d [di:]
- E, e [i:]
- F, f [ef]
- G, g [dži:]
- H, h [ejč]
- I, i [a:j]
- J, j [džej]
- K, k [kej]
- L, l [el]
- M, m [em]
- N, n [en]

- O, o [ou]
- P, p [pi:]
- Q, q [kju:]
- R, r [a:(r)]
- S, s [es]
- T, t [ti:]
- U, u [ju:]
- V, v [vi:]
- W, w [dabl ju:]
- X, x [eks]
- Y, y [wa:i]
- Z, z [zed]



## 5.2. Zvláštnosti, poznámky, chytáky

- W není v anglické abecedě "dvojitě v" ale "dvojitě u" - double U [dabl ju:]
- W vyslovujeme anglicky tak, že našpulíme rty (jako bychom chtěli říct "u") a řekneme "v"
- České "e" se čte anglicky "i:"
- České "i" se čte "a:i" - je to vlastně "l" ve významu "já"

### Podobná anglická gramatika

- V a W - rozdíly v anglické výslovnosti v a w

## 6. Praktická výuka cizích jazyků na 1. stupni základní školy

Děti zapojujeme do tématických okruhů tak, aby v maximální míře zapojily svou fantazii. Používáme obrázky určené k vystřihování, nebo klasické Pexeso.

Po Sametové revoluci nastoupila ve školách vítězně **angličtina**, mimo jiné - jazyk počítačů

Role PLAY, to jest HREJ SI, se dá aplikovat na všechna témata při výuce všech cizích jazyků. Učení nezačíná ve škole. Jsou to první kroky, první slova, první hry, které si drahá hraje se svým rodičem. My rodiče jsme těmi, kteří učí. My jsme ti, kteří tráví čas se svými dětmi a máme největší zájem na tom, aby naše dítě dělalo pokroky.

### Anglické PEXESO



Němčina je v našem přímém sousedství

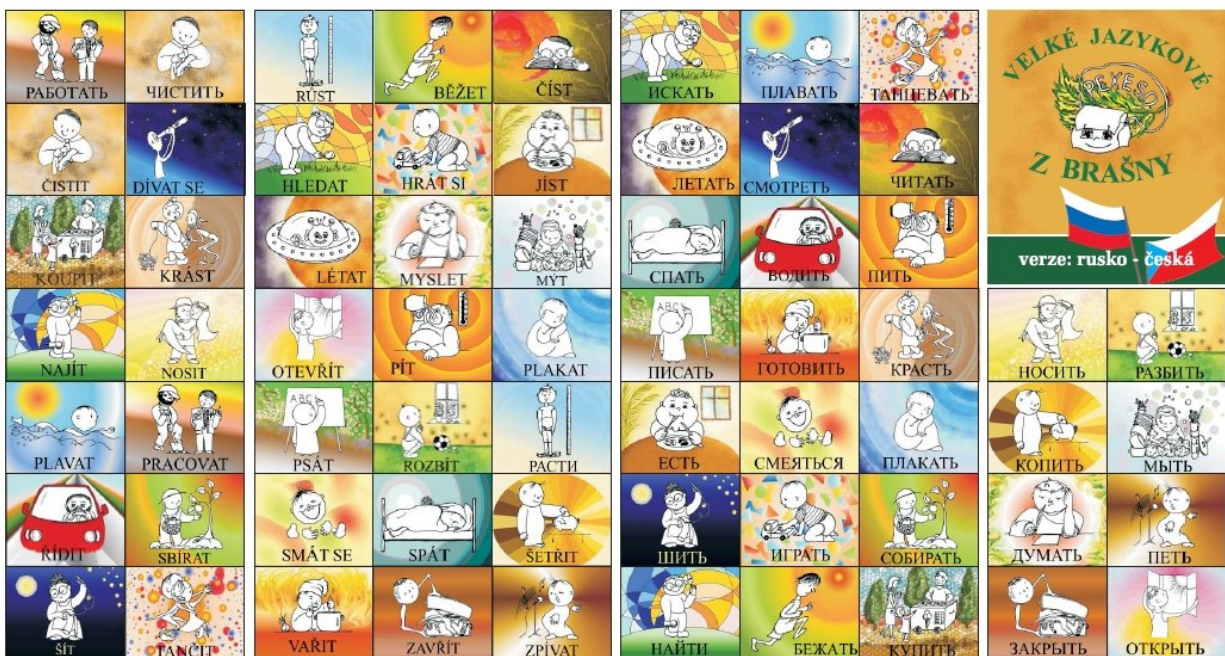


Němčinu při výuce na školách stále vyhledává hodně zájemců. Není divu. Německo a Rakousko jsou našimi sousedy a němčina je velmi hojně využívána v práci i na dovolené.

Naučí: 28 sloviček (11 barev + 17 vlastností) Naučí: 28 slovičok (11 farieb + 17 vlastností)					Carový kód: (ZU-1) DITIPÓ www.ditipo.com CE 9072101				
hnědý kůň  hnědý kůň	das braune Pferd 	fialová květina  fialový kvet	die violette Blume 	velký meloun  veľký melón	<b>PEXESO</b> Německy Nemecky Tip na učení: skládajte zábavné německé věty s našimi pesesy: NJ Předložky, NJ Číslovky, NJ Slovesa <b>Barvy a vlastnosti</b> Farby a vlastnosti Tip na učenie: skládajte zábavné nemecké vety s našimi pexesami: NJ Predložky, NJ Číslovky, NJ Slovesá čistě boty  čisté topánky				
studené mléko  studené mlieko	die kalte Milch 	šedá myš  šedá myš	die graue Maus 	die große Melone 	modré auto  modré auto	das blaue Auto 	malý banán  malý banán	die kleine Banane 	die sauberen Schuhe 
otevřené okno  otvorené okno	das geöffnete Fenster 	šťastná opice  šťastná opica	der fröhliche Affe 	oranžové pero 	horuký čaj  horúci čaj	der heiße Tee 	nový dům  nový dom	das neue Haus 	zelená hruška  zelená hruška
černý pes  čierny pes	der schwarze Hund 	špinavé prase  špinavé prasa	das schmutzige Schwein 	der orange Kugelschreiber 	žlutý citron  žltý citrón	die gelbe Zitrone 	zavřené dveře  zatvorené dvere	die geschlossene Tür 	die grüne Birne 
růžové šaty  ružové šaty	das rosa Kleid 	plný sklenice  plný pohár	das volle Glas 	dlouhé vlasy  dlhé vlasy	starý hrad  starý hrad	die alte Burg 	bílá kočka  biela mačka	die weiße Katze 	krátké kalhoty 
vysoká žirafa  vysoká žirafa	die große Giraffe 	smutný medvěd  smutný medveď	der traurige Bär 	das lange Haar 	prázdna krabice  prázdna škatuľa	die leere Schachtel 	červené jablko  červené jablko	der rote Apfel 	die kurze Hose 

## Školy hlásí boom ruštiny

Ruština se pomalu, ale jistě vrací do českých škol. Počet žáků, kteří se jí učí, rok od roku roste. A vznikají i nové učebnice ruštiny. Jedna (Raduga po-novomu) se teď dostala i do finále soutěže o nejlepší učebnici na frankfurtském knižním veletrhu. Stejně jako celá ruština zažívá na českých školách své znovuzzkříšení celá ruská kultura.



Do roku 89 před ruštinou nebylo úniku. Ani na základních školách ani u maturity. V 90. letech téměř zmizela. Přelom tisíciletí ale přinesl zlom a ruštinu se na základních i středních školách učí opět desetitisíce žáků. Zájem je takový, že ruština už předběhla i francouzštinu a ve školách je třetím nejrozšířenějším jazykem po angličtině a němčině.

## 6.1. Učebnice pro 1.stupeň základních škol

Tvůrci učebnic pro školáky se snažili především o přirozený rozvoj a učení se dětí. To je ta správná cesta, která vede děti k důvěře ve vlastní schopnosti a dovednosti. Pro děti je úplně přirozené dělat chyby a učit se z nich. Podporujme je v jejich kreativě a hledání vlastní cesty k řešení. To vše s plným respektem k jedinečnosti každého dítěte. Každý má potenciál být v něčem úspěšný – jde o to najít v čem a podpořit jeho zájem a rozvoj. Tak si dítě vybuduje základ, na kterém bude moci stavět a který mu umožní v dnešní náročné době obstát. A proto se učebnice pro výuku cizích jazyků stále obměňují a vylepšují, aby nám učitelům i rodičům pomohly nalézt cestu k přirozenému a zábavnému učení. Aby děti bavilo vše nové, co se učí a aby z toho měly radost. Chceme, aby čas, který se svými žáky ve třídách trávíme, byl příjemný,



zábavný a obsahoval dostatek smysluplných impulzů a informací pro jejich přirozený rozvoj a učení se. Angličtina je západogermánský jazyk, který se vyvinul na území Anglie. Je třetím nejrozšířenějším mateřským jazykem na světě.

Učebnicí vhodnou pro mateřské školy je např. Come and play spolu se zvukovou nahrávkou, kde jsou písničky říkanky a procvičování intonace anglického jazyka zábavnou formou.





## 6.2. Učebnice používané na základních školách pro výuku angličtiny



Dnes se anglicky mluví v mnoha zemích světa.

Jako mateřština figuruje mimo jiné v těchto zemích:

- Spojené království
- Irsko
- Spojené státy americké
- Austrálie
- Nový Zéland
- Kanada
- Jihoafrická republika

Angličtina je používána v mnoha zemích jako jeden z úředních jazyků (Indie, Kanada, Jižní Afrika). Používá se však i mezi lidmi z různých zemí, kteří si navzájem nerozumí, ale používají ji jako mezinárodní dorozumívací prostředek. Anglicky se dnes hovoří v následujících zemích:

Americká Samoa, Americké Panenské ostrovy, Anguilla, Antigua a Barbuda, Aruba, Austrálie, Bahamy, Barbados, Belize, Bermudy, Botswana, Britské indickooceánské teritorium, Britské Panenské ostrovy, Brunej, Cookovy ostrovy, Čína, Dominika, Dominikánská republika, Eritrea,

Etiopie, Falklandské ostrovy, Fidži, Filipíny, Gambie, Ghana, Gibraltar, Grenada, Guadeloupe, Guam, Guyana, Honduras, Indie, Irsko, Izrael, Jamajka, Jihoafrická republika, Kajmanské ostrovy, Kambodža, Kamerun, Kanada, Keňa, Kiribati, Libanon, Lesotho, Libérie, Malawi, Malajsie, Malta, Marshallovy ostrovy, Mauricius, Mikronésie, Montserrat, Namibie, Nauru, Nizozemské Antily, Nový Zéland, Nigérie, Niue, Norfolk, Pákistán, Palau, Papua-Nová Guinea, Pitcairn, Portoriko, Rwanda, Saint-Pierre a Miquelon, Samoa, Severní Mariany, Seychely, Sierra Leone, Singapur, Somálsko, Spojené státy americké, Srí Lanka, Svatá Helena, Ascension a Tristan da Cunha, Svatá Lucie, Svatý Kryštof a Nevis, Svatý Vincenc a Grenadiny, Svazijsko, Šalamounovy ostrovy, Tanzanie, Tokelau, Tonga, Trinidad a Tobago, Turks a Caicos, Uganda, Vanuatu, Zambie, Zimbabwe

Slovní zásoba angličtiny obsahuje největší podíl slov cizího původu, převážně z románských jazyků hlavně z francouzštiny např. language – langue (jazyk), grand – grande (veliký), parrot – perroquet (papoušek). Slova germánského původu („původní“ anglosaská nebo odvozená ze skandinávských jazyků) bývají kratší než latinská slova a jsou běžnější v každodenní řeči. Delší slova latinská jsou často považována za elegantnější nebo učenější alternativy. V mnoha případech je možné volit mezi germánskými a latinskými synonymy. Nové významy velmi často a také velmi snadno vytváří starým slovům slang. Jedním z důsledků normansko-francouzského vlivu je, že anglická slovní zásoba je poměrně rovnoměrně rozdělena mezi slova germánská (většinou staroanglická) a slova latinská (resp. starofrancouzská, resp. anglonormanská). Bylo vytvořeno již mnoho statistických průzkumů zachycující vzájemné poměry, žádný z nich však nebyl všemi lingvisty zcela přijat.

Angličtina používá historický pravopis, který odráží stav jazyka okolo roku 1400. Vzhledem k tomu, že téměř nereflexuje změny, ke kterým došlo ve vývoji v pozdější době, písemný projev se značně rozchází s výslovností. Pravopisná pravidla mají velké množství výjimek, lze jen zhruba odhadnout, jak se které slovo vyslovuje. Problematická je zejména výslovnost cizích slov, především převzatých z francouzštiny. Výslovnost samohlásek závisí především na tom, zda se (v písmu) nacházejí v otevřených (např. hate [hɛɪt], nenávidět) nebo zavřených (např. hat [hæt], klobouk) slabikách. Pro moderní angličtinu je příznačné, že se dělí na jednotlivé národní varianty v rámci světa (americká angličtina, australská angličtina, novozélandská angličtina atd.) a navíc do ní díky mezinárodnímu obchodu, dnes již bývalé koloniální říši a internacionalizaci opět vstupuje mnoho slov z cizích jazyků.

### **6.3. Učebnice pro výuku německého jazyka**

## Učebnice němčiny pro 1. stupeň základních škol

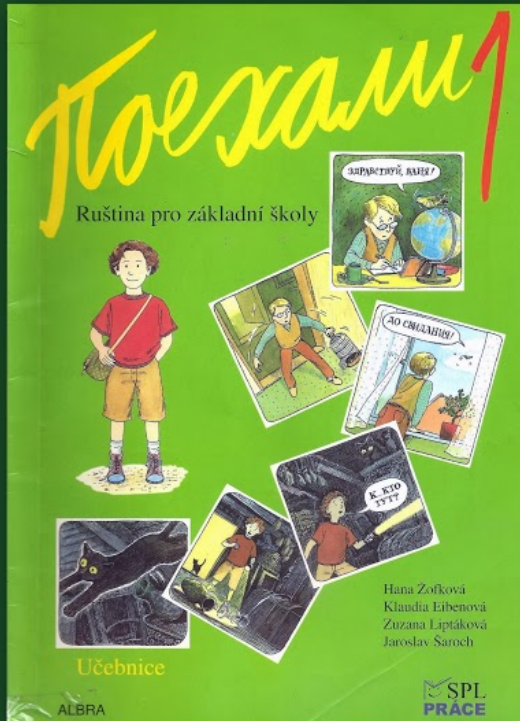


Němčina je západogermánský jazyk, kterým hovoří přibližně 200 milionů lidí na celém světě. V Evropě je z hlediska počtu rodilých mluvčích němčina s asi 100 mil. mluvčími druhým nejrozšířenějším jazykem po ruštině. V Evropské unii je němčina nejpoužívanějším mateřským jazykem. Patří také mezi 10 nejpoužívanějších jazyků na světě.

Mezi jednotlivými nářečnými a dialekty existují značné rozdíly. Již dialekt v Kolíně nad Rýnem je pro mnohého Němce z jiné oblasti jen těžko srozumitelný. Značné potíže pak vznikají, jedná-li se o severoněmecké tzv. Plattdütsch z Fríska nebo o dialekty z Bavorska, Bádenska či Rakouska. Zcela nesrozumitelné je pak tzv. Schwyzerdütsch, mluvené ve Švýcarsku: švýcarské filmy nebo televizní rozhovory, vysílané v německé televizi, mají většinou podtitulky, filmové produkce jsou někdy již v originále vyrobeny s týmiž herci ve dvou jazykových verzích - pro Švýcarsko a pro export nebo jsou na vývoz dabovány do spisovné němčiny. Spisovná němčina je standardizovanou podobou hornoněmčiny. Hochdeutsch - to jest hornoněmecká nářeční skupina.

### 6.4. Učebnice pro výuku ruského jazyka

# Učebnice ruského jazyka



Ediční řada učebnic ruského jazyka pro základní školu a víceleté gymnázium autorského kolektivu H. Zofkové, K. Eibenové, Z. Liptákové a J. Sarocha obsahuje tyto svazky:

Pojechali 1 Pracovní sešit k Pojechali 1 Metodická příručka k Pojechali 1 Pojechali 1 – CD	Pojechali 4 Pracovní sešit k Pojechali 4 Metodická příručka k Pojechali 4 Pojechali 4 – CD
Pojechali 2 Pracovní sešit k Pojechali 2 Metodická příručka k Pojechali 2 Pojechali 2 – CD	Pojechali 5 Pracovní sešit k Pojechali 5 Metodická příručka k Pojechali 5 Pojechali 5 – CD
Pojechali 3 Pracovní sešit k Pojechali 3 Metodická příručka k Pojechali 3 Pojechali 3 – CD	Pojechali 6 Pracovní sešit k Pojechali 6 Metodická příručka k Pojechali 6 Pojechali 6 – CD

Objednávky zasílejte laskavě na adresu:  
SPL-PRACE, nám. W. Churchilla 2, 113 59 Praha 3  
tel. 234 462 079, fax 234 462 061

nebo

ALBRA, spol. s r. o. – distribuce učebnic, Havlíčkova 197, 250 82 Úvaly  
tel. 281 980 201-2, fax 281 980 203, e-mail: jbrajer@mbox.vol.cz



- Здравствуйте. Как вы, мой друг?
- Хорошо. Спасибо за вопрос.
- Вы понимаете по-русски?
- Да, я все понимаю, все время.
- Русский язык вы не можете забыть.  
Русские буквы отличаются от наших собственных шрифтов.  
Но это славянский язык.
- До свидания.

Ruština je nejpoužívanější slovanský jazyk. Ruština je oficiálním jazykem v Rusku, Bělorusku, Kazachstánu a Kyrgyzstánu dále též v moldavském Podněstří a Gagauzsku, ukrajinském Krymu a gruzínské Abcházii a Jižní Osetii. Významné ruské menšiny žijí na Ukrajině, v Kazachstánu, Bělorusku, Lotyšsku, Litvě, Estonsku, Uzbekistánu a Izraeli. Kvůli svému politickému významu se ruština stala i jedním ze šesti úředních jazyků Organizace spojených národů. Ruská federace je stálým členem Rady bezpečnosti OSN a má právo veta.

## 6.5. Učebnice francouzštiny



## Francouzský jazyk



Bonjour, mes amis! Bonjour vám všem!

Když Češi odjíždí na dovolenou, říkají: „Máme čtrnáct dní volno“.  
Ale když odjíždí Francouzi, říkají, že mají volno 15 dní.

Francouzská výslovnost, přízvuk, intonace a vázání; zvláštnosti francouzského pravopisu  
Osobní zájmena nesamostatná; konjugace pravidelných sloves typu „parler“  
Pozdravy, základní seznamovací fráze, sloveso „s'appeller“ (L1)  
Slovesný zápor; tvoření otázky pomocí výrazu „Est-ce que“ a tak dále a tak dále ...

Francouzština je románský jazyk, kterým se hovoří především ve Francii, Belgii, Švýcarsku, Kanadě a v mnoha zemích v Africe. Z francouzštiny pochází velká část mezinárodních slov. Až 70% slov v dnešní angličtině má francouzský původ. Je to diplomatický jazyk.

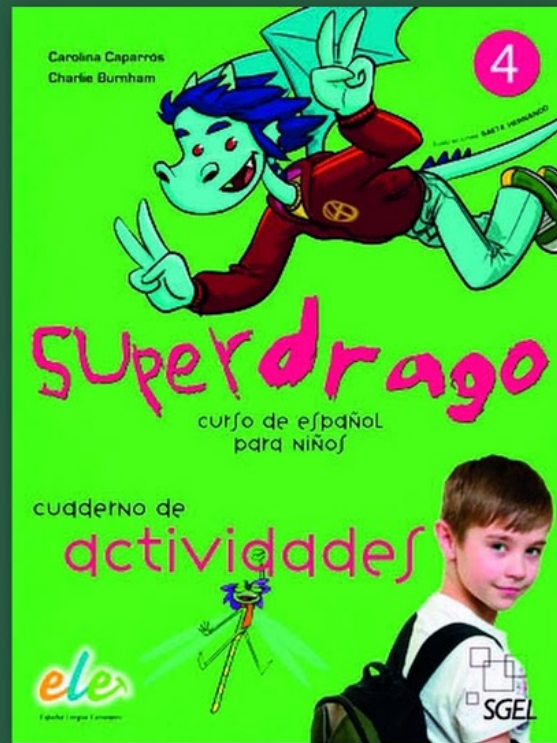
### 6.6. Španělština - učebnice pro začátečníky na základních školách

# Španělština - učebnice 1. a 2.



Španělský jazyk se řadí do indoevropské skupiny jazyků, stejně jako čeština. Chceme-li být specifičtější, pak patří do větve románských jazyků, do které patří také významné evropské jazyky jako je portugalština, francouzština, italština, rumunština. Tyto jazyky se vyvinuly z latiny, především z latiny vulgární, kterou používali římsí vojáci. Ti dobývali mnohá území, na kterých se pak zdržovali a ocházelo ke konfrontaci jejich vulgární (lidové) latiny s jazyky domorodců. Proto vzniklo mnoho odlišných, a přesto podobných jazyků, které dnes tvoří románskou větev.

## Španělština - učebnice 3. a 4.



Španělština byla významně ovlivněna arabskou kulturou, dlouhá léta byl Pyrenejský poloostrov obýván Maory. Z oné doby pocházejí mnohé výrazy, pro španělštinu unikátní. Kromě arabů však můžeme nalézt i vlivy jiných kultur. Španělsky se mluví takřka na všech kontinentech. Co se nejrozšířenějších světových jazyků týče, zaujímá španělština třetí místo – po mandarínštině (Čína) a hindštině (Indie). Španělsky mluví přes 400 miliónů lidí po celém světě, především ve Španělsku a jižní Americe, s výjimkou Brazílie, střední Americe, v Asii na Filipínách, v Africe na bývalých i dosavadních državách (např. Meuta a Celilla), ale i v USA patří španělština mezi šest úředních jazyků a mluví jí okolo 10% obyvatelstva, což je přibližně 30 miliónů. V poslední době se ovšem objevují „proroctví či předpoklady,“ že španělština bude razantně expandovat a v následujících 50 – 100 letech bude nárůst jejích mluvčích vyšší o celých 100%. Pro španělštinu může člověk najít mnohá využití nejenom v Evropě (jediným z úředních jazyků EU je také španělská jazyk), ale po celém světě. Výslovnost není obtížná a co se gramatiky týče, ani tam to není nijak složité. Ano, najdou se pochopitelně jevy a zrádná úskalí, ale ty jsou v každém jazyce.



Ve španělštině je často velkým problémem tzv. subjunktiv (subjuntivo) – spojovací způsob, který však mají i jiné románské jazyky a najdeme ho i u jiných jazyků, např. angličtina či němčina, kde se využívá poněkud odlišně a může se i jinak nazývat – konjunktiv. Pokud však umíte španělsky, dokážete se dorozumět více či méně katalánsky, portugalsky, italsky.

Osobně vyučuji na základní škole anglický jazyk a používám učebnice Primary Colours:



Tento kurs angličtiny je určený dětem od 6 do 11 let. Vede k samostatnému myšlení a jednání. Hravá a dynamická řada plná her, písniček a příběhů. První díl - Starter - je určen pro děti, které ještě neumí psát a číst v mateřském jazyce. Druhý díl - Level 1 - je určen dětem, které mají již základní znalosti mateřského jazyka a umí anglickou abecedu. Další dva vedou ke zdokonalování a rozšiřování slovní zásoby.

## 7. Statistický výzkum na školách

Připravila jsem si **dotazníky s patnácti otázkami** pro děti v mateřinkách a žáky prvního stupně níže uvedených základních škol v České republice. Výzkum byl proveden na těchto školách:



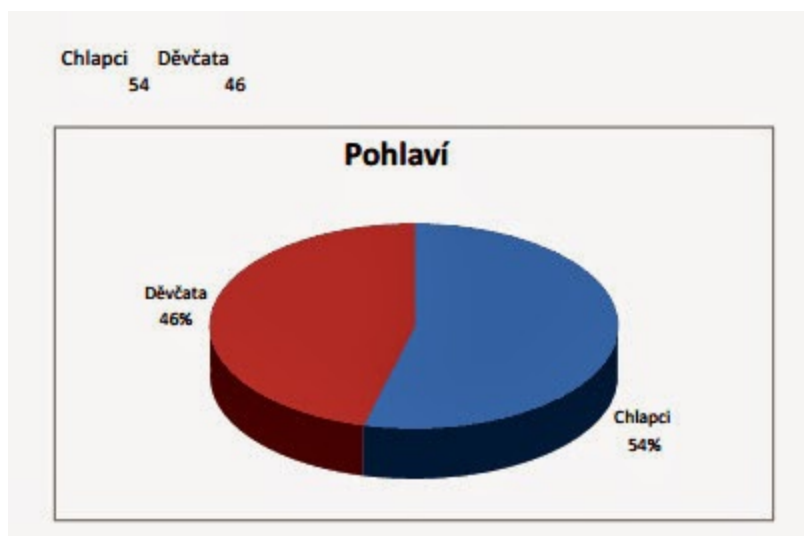
1. Základní škola Pod Marjánkou v Praze 6
2. Mateřská škola Za soudem v Českém Krumlově
3. Mateřská škola T.G.Masaryka v Českém Krumlově
4. Mateřská škola Parlérova v Praze 6
5. Základní škola T. G. Masaryka, Český Krumlov Špičák
6. Základní škola Linecká v Českém Krumlově
7. Základní škola Za Nádražím v Českém Krumlově
8. Základní škola na Plešivci v Českém Krumlově
9. Základní škola v Horné Plané
10. Základní škola Emy Destinové v Praze 6
11. Základní škola s rozšířenou výukou v Praze 2, Fakultní škola Pedagogické fakulty UK
12. Základní škola Hanspaulka v Praze 6
13. Základní škola Brána jazyků v Mikulandské v Praze 1
14. Základní škola Komenského ve Frýdlantu nad Ostravicí
15. Základní a mateřská škola na Lučině
16. GALILEO SCHOOL - bilingvní mateřská škola a základní škola ve Frýdku-Místku

Cílem mého výzkumu bylo zjistit na vybraném souboru žáků prvního stupně základních škol, jaký vztah mají děti ke vzdělávání cizích jazyků. Pro své šetření jsem zvolila vlastní dotazník. Uvádím výsledky provedeného výzkumu: otázky - odpovědi - grafy (vyhotovené v Excelu). Výzkumu se zúčastnilo celkem 119 žáků z pátých ročníků, 228 žáků ze 4.tříd ZŠ a 58 dětí z mateřských škol. Školy jsou umístěny v Praze, v jižních Čechách a v severomoravském kraji. Nebudu se zdlouhavě zabývat statistikou, neboť práce je zaměřena na osvojování cizích jazyků.

## **VZTAH K CIZÍMU JAZYKU (a výsledky výzkumu v procentech)**

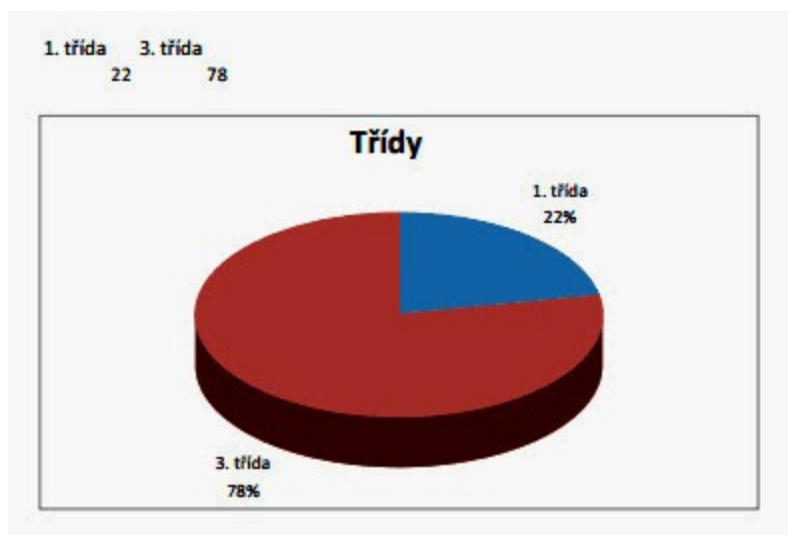
### **1) Zastoupení žáků dle pohlaví - Jsi chlapec nebo děvče?**

54% chlapců 46% děvčat



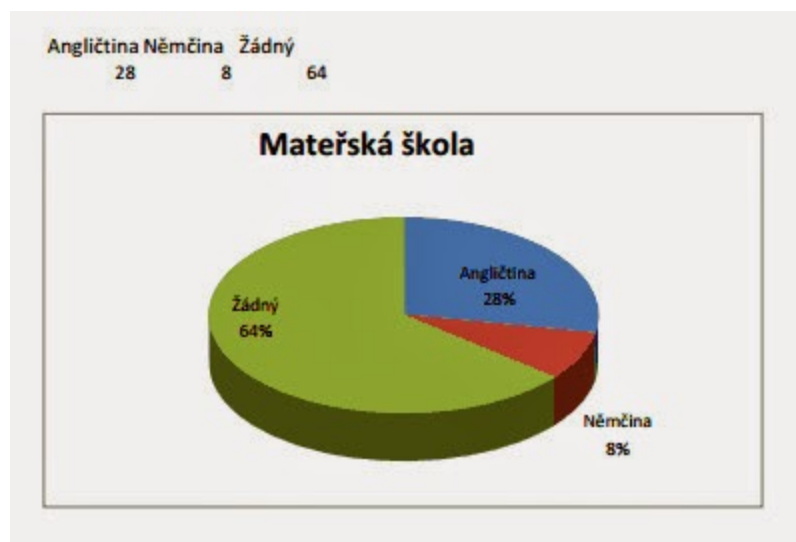
2) Od jakého třídy se žáci učí cizí jazyk - Kdy ses začal učit cizí jazyk?

22% od 1. třídy, 78% od 3. třídy



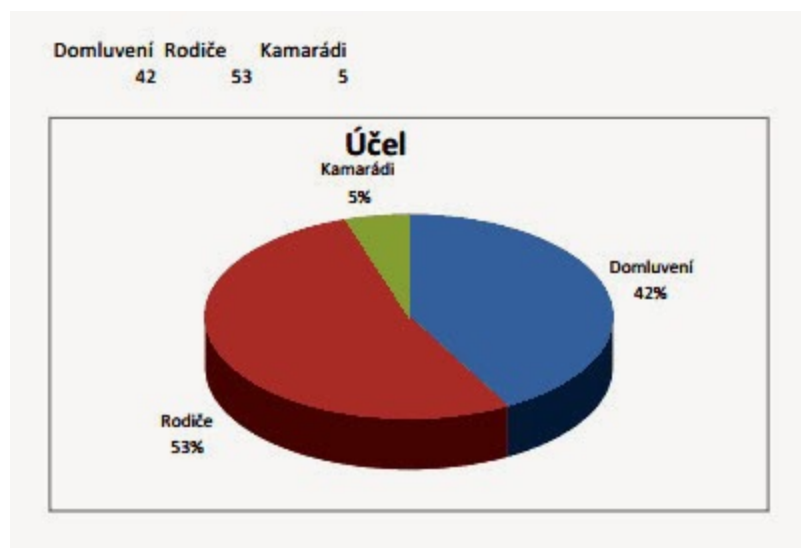
3) Cizí jazyky v mateřské škole - Které jazyky se vyučují, kolik dětí se cizímu jazyku učí?

angličtina 28%, němčina 8%, 64% žádný jazyk



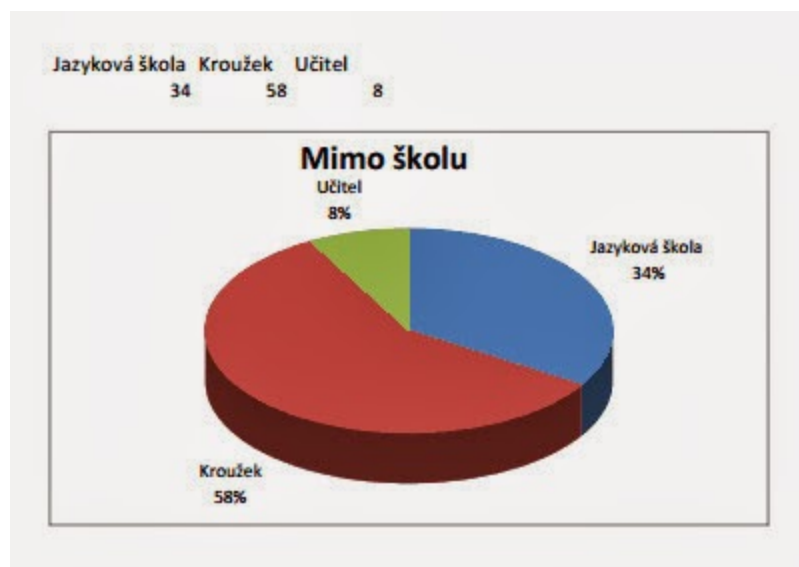
#### 4) Proč se učíš cizí jazyk?

Chci se domluvit v cizině: 42%  
 Rodiče to chtějí: 53%  
 Kamarádi se taky učí: 5%



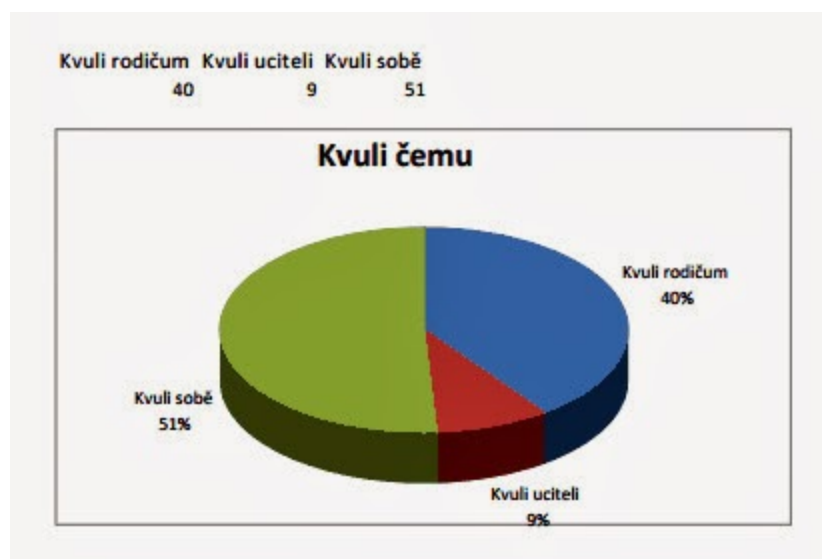
#### 5) Kde se žáci učí cizí jazyky mimo školu

Jazyková škola: 34%  
 Jazykový kroužek: 58%  
 Samostatný učitel: 8%



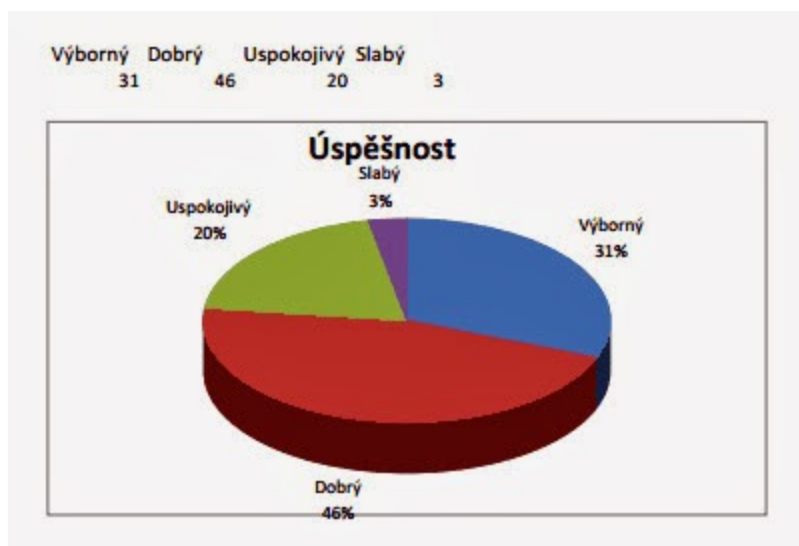
### 6) Proč se učíš cizí jazyk mimo školu?

Kvůli rodičům: 40%  
 Kvůli učiteli: 9%  
 Kvůli sobě: 51%



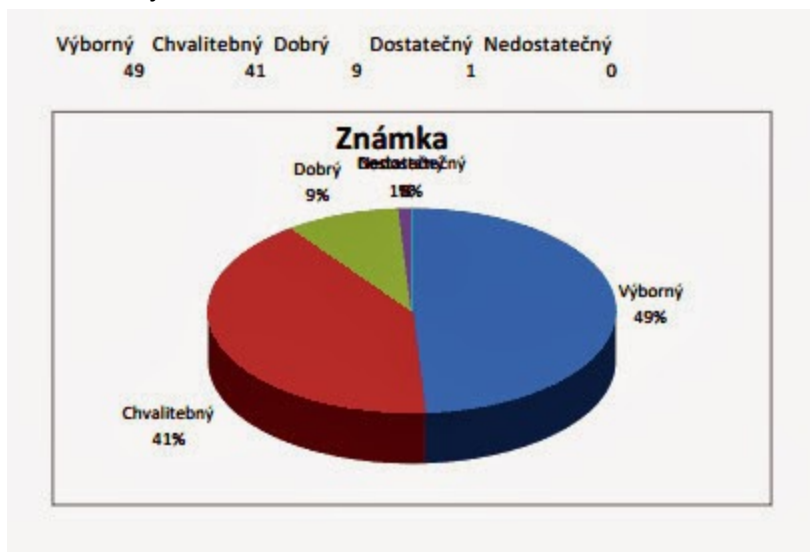
### 7) Jak hodnotíš svou jazykovou úspěšnost?

výborný 31%  
 dobrý 46%  
 uspokojivý 20%  
 slabý 3%



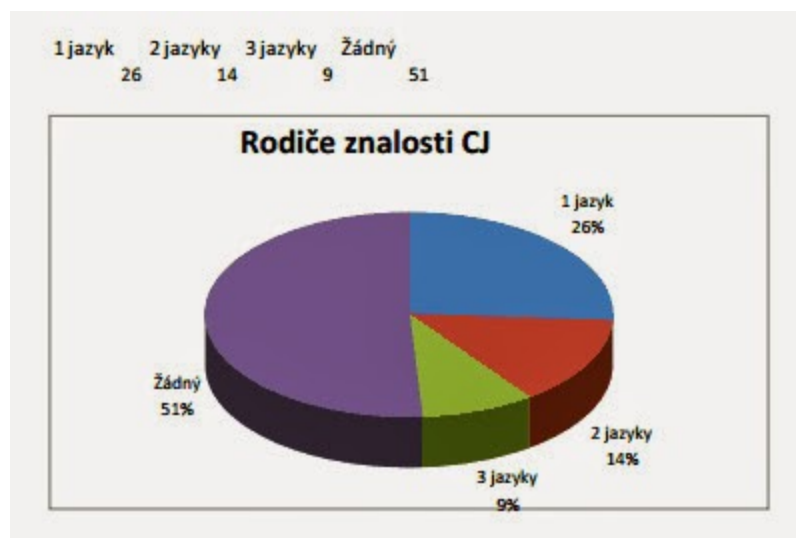
**8) Jakou známku z cizího jazyka jsi měl na vysvědčení?**

výborný	49%
chvalitebný	41%
dobry	9%
dostatečný	1%



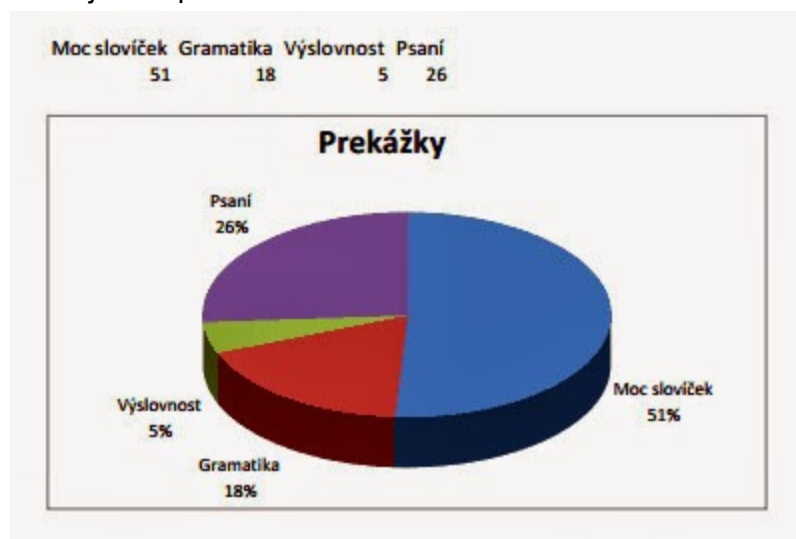
**9) Kolik cizích jazyků umí tví rodiče?**

umí 1 cizí jazyk	26%
umí 2 cizí jazyky	14%
umí 3 jazyky	9%
neumí žádný	51%



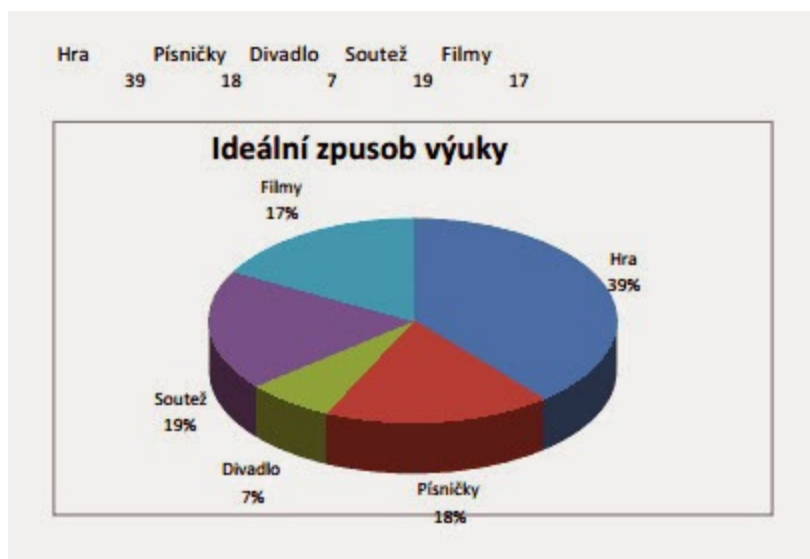
### 10) Proč tě nebaví učit se cizí jazyk?

moc slovíček najednou	51%
nerozumím gramatice	18%
neumím správně vyslovovat	5%
nejde mi psaní	26%



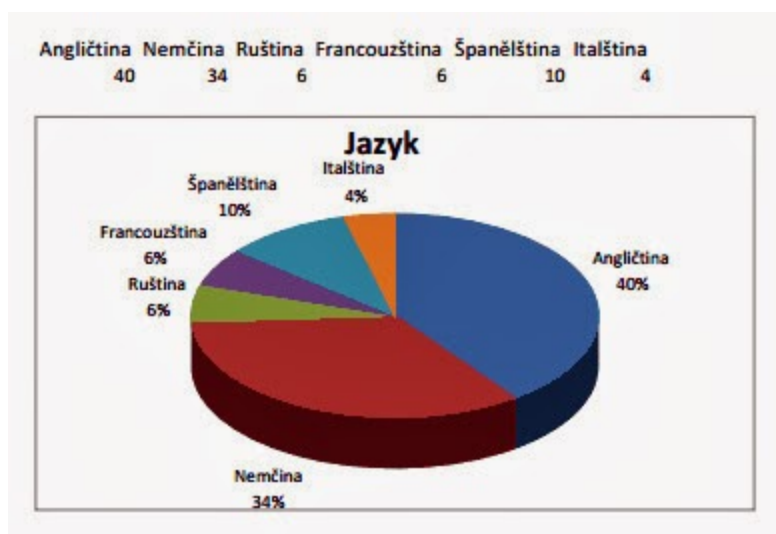
### 11) Ideální výuka cizího jazyka

učit se hrou	39%
zpívat písničky	18%
hrát divadlo	7%
soutěže	19%
filmy a písničky	17%



## 12) Jaký cizí jazyk se učíš?

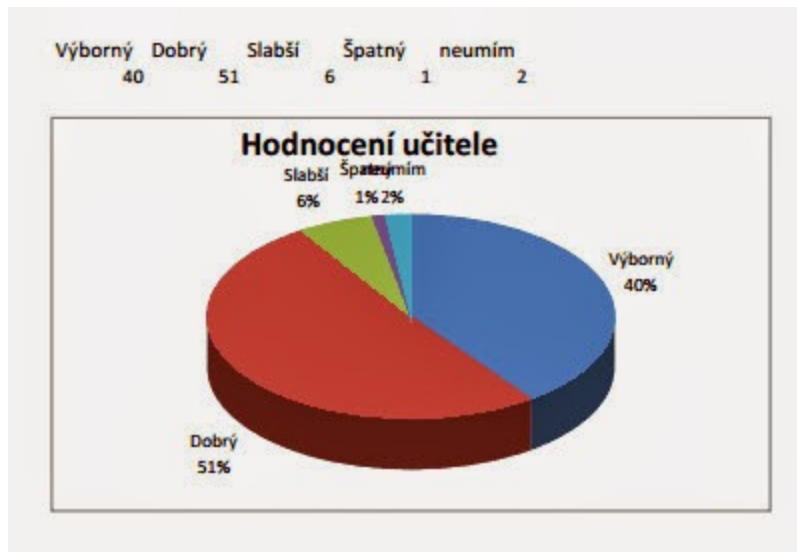
angličtina	40%
němčina	34%
ruština	6%
francouzština	6%
španělština	10%
italština	4%



## 13) Ohodnot' svého učitele

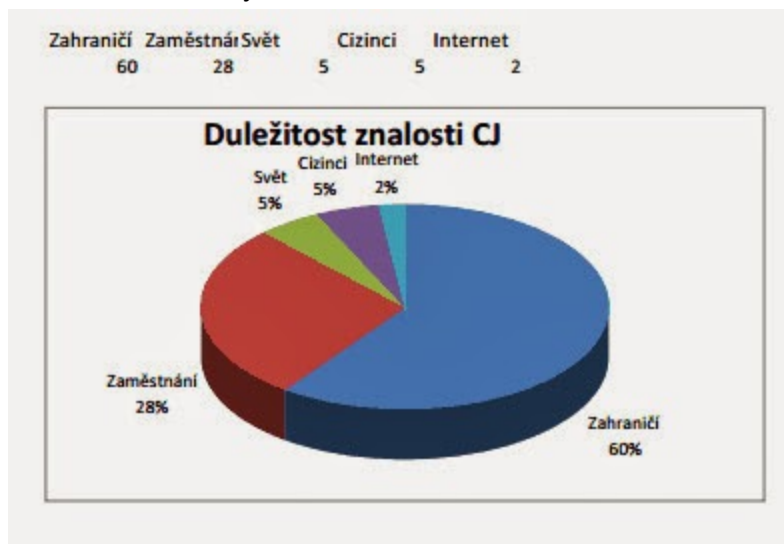
výborný	40%
dobrý	51%
slabší	6%
špatný	1%

neumím posoudit 2%



#### 14) Proč je důležité umět aspoň jeden cizí jazyk?

domluví se v zahraničí 60%  
využij cizí jazyk v zaměstnání 28%  
domluví se ve světě 5%  
domluví se s cizinci v ČR 5%  
internet a filmy 2%

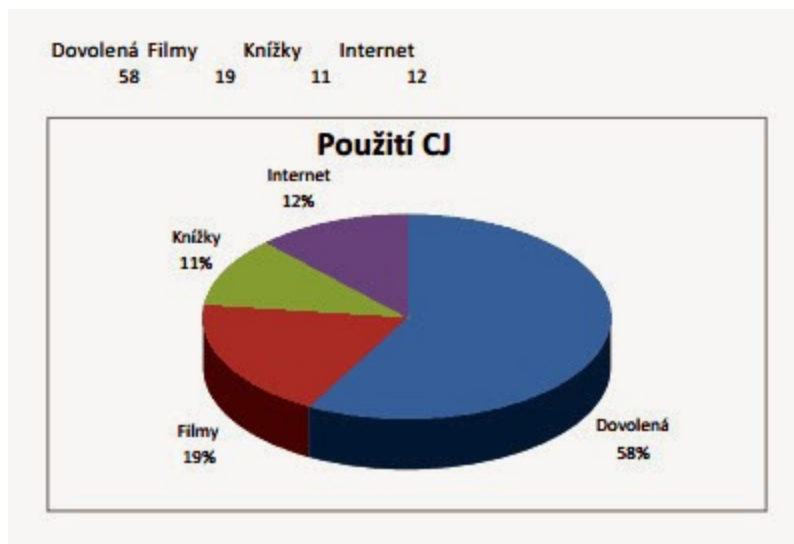


#### 15) Kdy jsi osobně použil cizí jazyk?

v cizině na dovolené 58%



filmy a písničky	19%
knížky a časopisy	11%
internet	12%



## IV. Závěr

Znalost cizího jazyka nás může velice obohatit. Každý jistě zná hezké české přísloví o znalosti jazyků a o tom, kolikrát jsme člověkem. Ti, kdo se alespoň jeden jazyk opravdu naučili, si význam tohoto rčení jistě dobře uvědomují. Jsme-li "jednou člověkem", žijeme, pracujeme, vnímáme svět okolo nás, máme své sny, radosti i starosti. Naučíme-li se nový jazyk, náš život dostane nový rozměr. Nejen, že přibude pracovních příležitostí, ale naučíme se věci vnímat jinak, otevře se nám zcela nový svět.

Děti by měly chápat cizí jazyk jako dorozumívací prostředek mezi lidmi různých národností. Měly by používat všechny dostupné jazykové nástroje, jakým je i neverbální komunikace. Důležité je, abychom děti do cizích jazyků nenutili násilím a nepodpořili tak v dětech strach z jazykového vzdělávání. Velmi důležitá je spolupráce s rodiči, kteří mají vedle učitelů své děti též pozitivně motivovat. Osvojování cizích jazyků je pro české děti v dnešní době velmi důležité, žijeme ve spojené Evropě, která nezná hranic. Již nejsme za zdí, můžeme cestovat a pracovat svobodně, kde se nám zlíbí. Jako učitelka prvního stupně základní školy vidím jazykové znalosti, jako nezbytné. Motivovat děti k učení by mělo být jedním z hlavních cílů učitelů, kteří s výukou cizího

jazyka ve třetí třídě začínají. Pokud se jim to nepodaří, jen málo dětí si časem k jazyku najde cestu. Žáci musí především vidět, že se učí něco praktického, něco, co existuje i mimo školní zdi. Pojem "kvalitní učitel" bude mít jistě jiný obsah, půjde-li o učitele na základní škole či o učitele večerních kurzů pro dospělé. Je ale věc, kterou by měli mít všichni společnou, něco, bez čeho to opravdu nejde. Učitel angličtiny by se měl o svůj obor zajímat. Nemělo by se stát, že si od svých vysokoškolských státnic neotevřel ani jednu anglickou knížku, anglickou gramatiku, cvičebnici slovní zásoby či prostě jen nějakou beletrii, nepřečetl si nic o nových metodách, a nemá ani takové materiály k dispozici. Bohužel, je mnoho učitelů, pro které je jejich práce jen zaměstnáním. Ti mohou jen těžko své žáky a studenty motivovat a vést.

Zajímavou skupinou učitelů jsou rodilí mluvčí. Pro mnohé jsou zárukou kvality, ale to tak vůbec nemusí být. Tito lektoři totiž často nemají žádné vzdělání či zkušenosti v oblasti výuky jazyků. Povídání s nimi v hodinách je jistě zajímavé a motivující, ale takové výuce chybí směr, systematickosti, hloubka a důslednost. I zde platí, že by učitel měl mít zájem o svůj obor. Pokud lektor zájem nemá a zůstane u povrchní konverzace, nelze ho nazvat "kvalitním učitelem".

Aby učení bylo efektivní, mělo by být dodrženo pravidlo, že to co děti poslouchají nebo sledují, by mělo odpovídat jejich úrovni pokročilosti. Velmi doporučuji zjednodušenou četbu. Četba je velmi motivující. Žáci se rychle naučí potřebná slovíčka, protože chtějí porozumět zajímavému příběhu.

Kontakt s cílovým jazykem má smysl. Vždyť tak se přece učí malé děti svůj mateřský jazyk - nejprve jen vnímají podněty, které se na ně valí z jejich okolí. Pomaličku začínají některým věcem rozumět a ještě pomaleji se je učí používat. Žák, který se chce cizí jazyk naučit, nesmí se bát komunikovat. Nejde o biflování, ale především o komunikaci. Role učitele už nespočívá ve vysvětlení látky, ale jeho úkol je spíše pomáhat žákům, aby určitá pravidla a zákonitosti sami pochopili. Znalost cizích jazyků se stává v globalizujícím světě a v integrující Evropě profesním a kulturním předpokladem. Bez znalostí cizích jazyků, hlavně angličtiny není možné plné využití nových informačních a komunikačních technologií, především internetu. Znalost cizích jazyků se v řadě profesí a pracovních pozic stává nezbytností. Pro vyšší znalost cizích jazyků má základní význam jazykové kurzy v zahraničí, internet, multimédia a e-learning apod.

Slovo angličtina by se dalo nazvat fenoménem 21. století. Není dne, kde byste nenarazili na téma, které s tímto slovem souvisí. V této kategorii najdete zajímavosti aktuálního dění týkající se právě tohoto "univerzálního jazyka globalizace".

## **... závěrem k zamyšlení:**

"If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language, that goes to his heart." - Nelson Mandela

"Language is the dress of thought." - Samuel Johnson

"Our common language is English. And our common task is to ensure that our non-English-speaking children learn this common language." - William Bennett

Retirement is the ugliest word in the language. "- Ernest Hemingway

"Know where to find the information and how to use it - That's the secret of success."  
- Albert Einstein

"High thoughts must have high language." - Aristophanes

"Schopnost domluvit se jiným než mateřským jazykem se stává jedním z klíčových faktorů životního úspěchu i životního stylu pro celou populaci bez ohledu na vzdělání " - prof. Petr Matějů

"Co na srdci, to na jazyku." - české přísloví, autor neznámý

## **V. Seznam použité literatury a informačních zdrojů**

BUCHTÍKOVÁ Veronika: Jak motivovat školáky k učení se cizím jazykům

ČÁP Jan a Jiří MAREŠ: Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001

DOLÁKOVÁ Sylvie: Výuka angličtiny u předškolních dětí – ano? Ale jak?

DORON Helen.: Early English: Angličtina pro děti

DVOŘÁKOVÁ Miloslava: Pedagogicko psychologická diagnostika I.

FRANCŮ Marie: Výuka jazyků na internetu

FONTANA David: Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele

GRECMANOVÁ Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ: Obecná pedagogika

GRECMANOVÁ Helena: Obecná pedagogika II.

HANUŠOVÁ Světlana a Petr NAJVAR. Foreign language acquisition at an early age:

proceedings from the conference organised and hosted by Faculty of education

HARDING-ESCH Edith a Philip RILEY: Bilingvní rodina.

HARTL Pavel a Helena HARTLOVÁ: Psychologický slovník.

HRUŠKOVÁ, Lenka: Effectiveness of Teaching Strategies in Primary Education.

HRUŠKOVÁ Lenka: Vliv kooperativních strategií na efektivitu jazykového vyučování

CHODĚRA Radomír: Moderní výuka cizích jazyků  
CHODĚRA Radomír: Výuka cizích jazyků na prahu nového století  
INTERNET on line  
JANÍK Tomáš, Josef MAŇÁK, Petr KNECHT a Jiří NĚMEC:  
    Proměny kurikula současné české školy: vize a realita.  
JANÍKOVÁ Věra: Jazykové kurikulum v evropském kontextu  
JANÍKOVÁ Věra: Výuka cizích jazyků  
JEŘÁBKOVÁ Blanka: Mateřská škola jako životní prostor  
KALHOUS Zdeněk a Otto OBST: Školní didaktika.  
KOLKOVÁ Šárka: Mluvit se naučíte mluvením aneb Jak se učit cizím jazykům a vytrvat  
KRAUS Jiří: Nový akademický slovník cizích slov A-Ž.  
LANGMEIER Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ: Vývojová psychologie. 2.  
LOJOVÁ Gabriela a Kateřina VLČKOVÁ: Styly a strategie ve výuce cizích jazyků  
MAŇÁK Josef a Vlastimil ŠVEC: Výukové metody  
MAŇÁK Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC: Kurikulum v současné škole  
NAJVAR Petr: Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 20. století.  
NAKONEČNÝ Milan: Motivace lidského chování.  
NAKONEČNÝ Milan: Psychologie osobnosti  
Národní plán výuky cizích jazyků  
PETTY Geoffrey: Moderní vyučování  
PRŮCHA Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ: Pedagogický slovník.  
PRŮCHA Jan: Moderní pedagogika  
RABUŠICOVÁ Milada: Škola a (versus) rodina  
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání  
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání  
SEDLÁČKOVÁ Daniela: Rozvoj zdravého sebevědomí žáka  
SCHOLL Lucie: Bilingvní děti bývají otevřenější  
SMOLÍKOVÁ Kateřina: Dnešní výuka cizích jazyků v mateřských školách  
Společný evropský referenční rámec pro jazyky - Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v  
    jazycích hodnotíme (Council of Europe, Modern Languages Division)  
ŠULOVÁ Lenka: Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?  
TĚTHALOVÁ Marie: Cizí jazyk u předškoláků? Ano, ale jen kvalitně.  
THAGARD Devon: Jak dětem přiblížit anglický jazyk  
TURECKIOVÁ Michaela: Řízení a rozvoj lidí ve firmách  
VÁGNEROVÁ Marie: Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří  
VLČKOVÁ Kateřina: Strategie učení cizímu jazyku  
WKIPEDIE  
ZELINKOVÁ Olga: DYS ... Cizí jazyky a specifické poruchy čtení

## **VI. Seznam obrázků a grafů**

Znak Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích - str. 1  
Projekt jazykové politiky Rady Evropy - str. 3  
Předškolní hravé děti - str. 5  
Svět dětí - svět hry - str. 6  
Nejnámější anglické školy v Praze - str. 11  
Riverside School Prague - str. 12  
Svět bude takový, kam se vydají dnešní děti - str. 13  
Open Gate School - str. 15  
Mezinárodní škola Petra Kellnera v Babičích - str. 16  
Názory Jana Amose Komenského - str. 18  
Budoucnost českého vzdělání - str. 20  
Používané jazyky v EU, graf - str. 22  
EU má 23 úředních jazyků - str. 23  
Kurikulum 2013 - str. 24  
Vtip o kurikulu a slepici - str. 26  
Klima třídy - str. 29  
Vyučovací proces - str. 31  
Organizační formy - str. 21  
Učitel a žáci - str. 32  
Vtip o platících rodičích - str. 33  
Chování dětí - str. 34  
Povahové profily - str. 37  
Eysenckova typologie - str. 39  
Žáci otevření a uzavření - str. 40  
Osobnost učitele - str. 44  
Typ učitele - str. 46  
Dělení učitelů - str. 50  
Třídní učitel (film Obecná škola režiséra Jana Svěráka) - str. 56  
Vtip - hlavní problémy škol - str. 61  
Sbohem a šátek aneb xenofobie v českých školách - str. 63  
Školní šikana - str. 66  
Agrese a násilí - str. 68  
Šikanovaná učitelka (film Obecná škola režiséra Jana Svěráka) - str. 73  
Vtip o dobytku ve školách - str. 74  
Výukové metody - mluvení, psaní, poslouchání str. 80  
Didaktický trojúhelník - str. 82  
Edukační proces - str. 84  
EP dle míry intencionality - str. 85  
Praktické používání jazyka - str. 86  
Edukační prostředí - str. 89  
Rodina - str. 89  
Bilingvní rodina - str. 90  
Typy bilingvních rodin - str. 91

Výuka dětí a cizí jazyky - str. 97  
Vztah žáků k učení - str. 100  
Z metodického portálu - str. 102  
Jazyková sprcha - str. 104  
Konstruktivismus - str. 108  
Bloomova taxonomie - str. 113, 114  
Evropské jazykové portfólium - str. 118  
Komunikativní kompetence - ACTIVE ENGLISH - str. 119  
Tabulka sebehodnocení - str. 122  
Jazykový pas a sbírka písemných dokumentů - str. 122, 123  
Cizí jazyky interaktivně - str. 125  
Interaktivní tabule - str. 131  
Názornost a interaktivní cvičení - str. 133  
Pravdomluvní a lháři - vtip Vladimíra Renčina - str. 139  
Výdaje do školství - str. 141  
Rozdíl mezi americkým a českým školstvím - RUCÉ - str. 144  
Vyjádření miliardáře Kellnera k českému školství - str. 147  
Spell - Learn Word - str. 150  
Učíme se slovíčka - BODY - str. 151  
Mluvíte anglicky? - str. 153  
Anglická abeceda - str. 154  
The English Alphabet - str. 156  
Anglické pexeso - str. 157  
Německé pexeso - str. 158  
Ruské pexeso - str. 159  
Učebnice Come and play - str. 160  
Učebnice angličtiny -Start with Click - str. 161  
Učebnice němčiny - Heute haben wir Deutsch - str. 163  
Učebnice ruštiny - str. 164  
Učebnice francouzštiny - str. 165  
Učebnice španělštiny - str. 166  
Čtyřdílný Superdrago - str. 167  
Pražské učebnice angličtiny - Primary Colours - str. 168  
Grafy zobrazující výzkum ve školách - str. 170 až 178  
Obrázek DIPLOM NA KNIHÁCH - str. 184



## Obsah

### I. Úvod

Osvojování jazyků v primárním vzdělávání.....	1
Prohlášení a poděkování.....	2

### II. Teoretická část.....

1. Předškolní jazykové vzdělávání.....	4
1.1. Svět dětí - svět hry.....	6
1.2. Roční harmonogram výuky angličtiny v mateřských školách.....	7
1.3. Nejznámější jazykové školy v Praze.....	11
2. Výuka cizích jazyků v České republice.....	14
2.1. Hlavní pedagogické názory Jana Amose Komenského.....	16
2.2. Znalost cizích jazyků je potřebou “zmenšujícího” se světa.....	19
2.3. Nejčastěji používané jazyky v EU.....	22
3. Kurikulum.....	24
4. Škola a třída.....	27
4.1. Klima třídy.....	28
5. Učitel.....	32
6. Povahové profily.....	36
7. Osobnost a typ učitele.....	45
7.1. Třídní učitel.....	56
7.2. Logotrop / paidotrop.....	57

8.	Problémy základních škol.....	58
8.1.	Hlavní problémy základních škol .....	59
8.2.	Myšlenky, na kterých stojí české školství.....	62
8.3.	Citáty osobností na téma svoboda učení.....	63
9.	Školní šikana.....	66
9.1.	Jak se bránit proti šikaně.....	70
9.2.	Šikanovaný učitel.....	71
10.	Moje škola - moje třída.....	75
11.	Výukové metody cizích jazyků.....	79
11.1.	Gramaticko - překladová metoda.....	79
11.2.	Audiolingvální metoda.....	80
11.3.	Komunikativní metoda.....	80
12.	Žáci mladšího školního věku.....	82
13.	Styly učení žáků.....	83
14.	Rodina.....	86
14.1.	Autoritativní výchova.....	87
14.2.	Liberální výchova.....	88
14.3.	Demokratická výchova.....	88
15.	Bilingvní rodina.....	88
16.	Motivace při výuce cizích jazyků.....	92
16.1.	Druhy motivace.....	93
17.	Osvojování cizího jazyka.....	94
17.1.	Osvojování cizích jazyků v mateřských školách.....	95
17.2.	Výuka cizích jazyků na 1. stupni základních škol.....	96
17.3.	Negativní vztah žáků k učení cizích jazyků.....	100
18.	Z metodického portálu RVP.....	101
18.1.	Specifika CLIL metodiky.....	103
18.2.	Základní postupy při CLILu.....	105
18.3.	Pedagogický konstruktivismus.....	107
18.4.	Metody kritického myšlení.....	108
18.5.	Problémové vyučování vyučování.....	109
18.6.	Teorie mnohočetné inteligence a učební styly.....	110
19.	Bloomova taxonomie.....	112
20.	Sebehodnocení a referenční úrovně ve výuce cizích jazyků.....	116
21.	Cizí jazyky v projektech EU.....	118
21.1.	Active English.....	119
21.2.	Zvýšení kvality jazykového vzdělávání v systému počátečního školství.....	120
21.3.	Dystefl – Dyslexia for Teachers of English as a Foreign language.....	120
22.	Evropské jazykové portfólium.....	121
23.	Cizí jazyky interaktivně.....	123
24.	Globálně pojatá stupnice.....	125
24.1.	Rozsah všeobecných znalostí jazyka.....	125



24.2. Lexikální kompetence.....	127
24.3. Gramatická kompetence.....	128
24.4. Fonologická kompetence.....	128
24.5. Ortografická kompetence.....	129
25. Interaktivní tabule ve výuce anglického jazyka.....	130
26. Zásady tvorby výukových materiálů.....	132
27. Khanova škola.....	133
27.1. Historie.....	134
27.2. O výukových videích.....	134
27.3. Prostředí obklopující výuková videa.....	135
27.4. Využití ve školní výuce.....	135
27.5. Současné aktivity Khan Academy.....	135
27.6. Financování.....	136
27.7. Khan Academy v češtině a v dalších jazykových mutacích.....	136
27.8. První stupeň.....	136
27.9. Hádanka o panu Pravdomluvném a panu Lháři.....	139
28. Výdaje na vzdělávání v České republice.....	140