

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora přirozeného osvojování anglického jazyka ve
výuce angličtiny jako cizího jazyka

Encouraging Second Language Acquisition in Teaching
English as a Second Language

Zpracovala: Lucie Kolářová

(7. ročník, ČJ-AJ/ZŠ)

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D.

České Budějovice 2012

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Podpora přirozeného osvojování anglického jazyka ve výuce angličtiny jako cizího jazyka vypracovala samostatně za pomoci odborných konzultací PhDr. Lucie Betákové, M.A.,Ph.D. a s použitím pramenů uvedených v bibliografii.

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 databázi STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této diplomové 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 diplomové práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 25. dubna 2012

Lucie Kolářová

Poděkování

Tímto děkuji doc. PhDr. Lucie Betákové, MA, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za její trpělivost, profesionální rady a čas, který mi věnovala i za velice specifický přístup, který mě dovedl k dokončení této diplomové práce.

Dále děkuji učitelům i žákům základní školy v Chrudimi za jejich spolupráci v rámci výzkumné části této práce.

Děkuji moji rodině za to, že mi umožnila studium na univerzitě i za jejich všestrannou podporu během těchto let.

V neposlední řadě děkuji mým přátelům i partnerovi za oporu a inspiraci v obtížných momentech nejen při psaní této diplomové práce, ale i během celého studia.

Anotace

Předmětem této diplomové práce je pokus o osvětlení problematiky osvojování anglického jazyka v rámci výuky angličtiny jako cizího jazyka na druhém stupni základní školy.

Teoretická část definuje a porovnává klíčové termíny této práce: osvojování a učení se. Dále nás podrobně seznamuje s Krashenovou teorií osvojování, známou jako Natural Approach, jelikož právě ona je východiskem celé praktické části a výzkumu v praxi.

Druhá část je zaměřena na jednotlivé metody osvojování a jejich praktické využití v rámci výuky. Dále zjišťuje, zdali a jakým způsobem o osvojování hovoří jak Rámcově vzdělávací program pro základní školy, tak i Školní vzdělávací program vybrané základní školy.

Závěreční výzkum shrnuje poznatky získané z dotazníků, rozhovorů a vlastního pozorování zaměřeného na podporu osvojování angličtiny ve výuce tří učitelů.

Abstract

The aim of this diploma thesis is an attempt to elucidate the issue of a second language, specifically English, at the elementary school level.

The theoretical part defines and compares key terms of this work: acquisition and learning. It also introduces Krashen's theory of acquisition, known as Natural Approach, in detail since this theory is the basis for the practical part and the field research of this thesis.

The second part is concerned with individual methods of acquisition and their practical use within education. In this section I will examine the utility of the Framework Educational Programme for Elementary Education and the Educational Programme of the school selected for investigation and their effectiveness at adding the acquisition of a second language.

The final research summarizes pieces of information gained from questionnaires, discourse and my own observation focused on the validity of the acquisition of English language based on the teaching method of two or three teachers.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 1 |
| Teoretická část | 3 |
| 1. Terminologie..... | 4 |
| 1.1 Učení se (learning)..... | 4 |
| 1.2 Osvojování (acquisition)..... | 6 |
| 1.3 Shrnutí..... | 8 |
| 2. Osvojování jazyka..... | 8 |
| 2.1. Jazyk | 9 |
| 2.2 Osvojování mateřského jazyka | 10 |
| 2.2.1 Behavioristický pohled | 11 |
| 2.2.2 Perspektiva nativismu | 12 |
| 2.2.3 Kognitivní teorie | 13 |
| 2.3 Souvislosti a rozdíly mezi osvojováním mateřského a cizího jazyka..... | 14 |
| 2.3.1 The Critical Period hypothesis (CPH) | 15 |
| 2.3.2 Proces lateralizace..... | 15 |
| 2.3.3 Psychomotorický vývoj | 16 |
| 2.3.5 Jazykové Ego | 18 |
| 2.3.6 Stádia jazykového vývoje | 18 |
| 2.3.7 Natural order Hypothesis | 19 |
| 2.3.8 Shrnutí..... | 20 |
| 2.4 Role mateřského jazyka v rámci osvojování jazyka cizího | 20 |
| 3. Teorie osvojování si cizího jazyka podle Stephen D. Krashena | 21 |

| | |
|---|----|
| 3.1 Natural Approach..... | 21 |
| 3.1.1 Vztah mezi acquisition and learning..... | 22 |
| 3.1.2 Přirozené uspořádání (Natural Order)..... | 23 |
| 3.1.4 Jazykový materiál (input) | 24 |
| 3.1.5 emoční filtry (affective filters)..... | 28 |
| 3.2 Shrnutí..... | 28 |
| Praktická část | 29 |
| 4. Metody z hlediska použitelnosti v rámci osvojování si jazyka..... | 30 |
| 4.1 Gramaticko-překládová metoda (The grammar translation method)..... | 31 |
| 4.2. Komunikativní metoda (The direct method)..... | 32 |
| 4.3. Audio lingvální metoda (The audio-lingual method – ALM) | 33 |
| 4.4. Community language learning (CLL)..... | 35 |
| 4.5. Suggestopedia | 36 |
| 4.6 TPR (Total physical response)..... | 38 |
| 4.7 Osvojování cizího jazyka v rámci běžné třídy na druhém stupni základní školy..... | 39 |
| 4.7.1 Konverzace | 40 |
| 4.7.2 Čtení pro potěšení | 40 |
| 4.7.3 Technické pomůcky..... | 41 |
| 4.7.4 Další prostředky podpory osvojování jazyka..... | 41 |
| 5. Termín osvojování v rámci vzdělávacím programu pro základní vzdělávání | 43 |
| 5.1 Rámcově vzdělávací program (RVP) | 43 |
| 5.2 Osvojování v rámci RVP | 44 |
| 5.2.1 Rozmanitost a týmová práce | 44 |
| 5.2.2 Klíčové kompetence..... | 45 |
| 5.3 Jazyk a jazyková komunikace..... | 46 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5.3.1 | Charakteristika vzdělávací oblasti | 46 |
| 5.3.3 | Cizí jazyk | 48 |
| 5.4 | Z teorie do praxe | 48 |
| 5.5 | Shrnutí..... | 49 |
| 6. | Charakter a ŠVP školy vybrané pro výzkum..... | 50 |
| 6.1 | Základní informace o škole..... | 50 |
| 6.1.1 | Budova školy a její materiální vybavení..... | 50 |
| 6.1.2 | Charakteristika pedagogického sboru | 51 |
| 6.1.3 | Spolupráce s rodiči..... | 52 |
| 6.1.4 | Spolupráce s různými organizacemi a projekty | 52 |
| 6.2 | Škola podporující zdraví (ŠPZ) | 53 |
| 6.2.1 | Projekt Zdravá škola | 53 |
| 6.2.2 | Záměr projektu na této konkrétní škole | 53 |
| 6.2.3 | Souvislost mezi ŠPZ a osvojováním..... | 54 |
| 6.3 | Školní vzdělávací program ŠVP (internetový zdroj č. 5) | 55 |
| 6.3.1 | Anglický jazyk na druhém stupni základní školy | 56 |
| 7. | Výzkum..... | 58 |
| 7.1 | Budova školy a její prostory | 58 |
| 7.2 | Materiál pro výuku anglického jazyka..... | 59 |
| 7.3 | Charakteristika studijních skupin..... | 60 |
| 7.4 | Rozbor dotazníků a vlastního pozorování výuky učitelů..... | 62 |
| 7.5 | Zhodnocení získaných informací a návrhy na odstranění problematických prvků ve výuce | 68 |
| 7.6 | Shrnutí..... | 69 |
| 8. | Závěr | 71 |

| | |
|-------------------------|----|
| 9. Summary | 74 |
| 10. Bibliografie | 77 |
| 11. Seznam příloh | 79 |

Úvod

Téma osvojování jazyka je velmi diskutováno a to jak teoretiky, tak samotnými učiteli. Podle mého názoru je právě osvojování jednou z nejpodstatnějších částí výuky cizího jazyka, zvláště pak v jejím počátku na základní škole. Během mé výuky na jazykové škole jsem však postupně nabyla dojmu, že osvojování je stále zastiňováno učením se, že učitelé tuto nezbytnou složku výuky ve škole opomíjejí či jí nepřikládají dostatečnou váhu. Výsledkem byl můj negativní pohled na současnou školní výuku anglického jazyka. Rozhodla jsem se tedy, že si v rámci diplomové práce, o této problematice prohloubím vědomosti a pokusím se dojít k pozitivnímu závěru.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Základním cílem teoretické části je přesné vymezení pojmu osvojování a jeho odlišení od termínu učení se. Dále hledá souvislosti mezi osvojováním si jazyka mateřského a cizího a pokouší se zhodnotit do jaké míry je možné či dokonce nezbytné využít poznatky získané z výzkumů osvojování si jazyka mateřského v rámci výuky angličtiny jako jazyka cizího. Nezbytnou součástí je i podrobný rozbor Krashenovy teorie osvojování, Natural Approach, která je východiskem celé praktické části i závěrečného výzkumu.

Praktická část se ve svém úvodu zabývá popisem jednotlivých metod osvojování si cizího jazyka a hodnotí jejich použitelnost v rámci běžné výuky angličtiny na druhém stupni základní školy. Dále hledá zmínky o osvojování si cizího jazyka, zvláště pak anglického, v Rámcově vzdělávacím programu.

Součástí praktické části je i výzkum na základní škole, ve které nejprve charakterizují vybranou školu, jeho pedagogický sbor i jednotlivé skupiny žáků, u kterých bude probíhat pozorování. Zjistím, zdali a jakým způsobem se k problematice osvojování anglického jazyka vyjadřuje

Školní vzdělávací program. Na základě spolupráce se třemi učiteli se pokusím vytvořit přibližný obraz přístupu vyučujících k osvojování si anglického jazyka na druhém stupni konkrétní základní školy.

Mým cílem je vytvořit stručný přehled teorie osvojování si anglického jazyka pro jeho výuku na druhém stupni základní školy a zároveň zachytit současnou situaci jeho aplikace ve výuce na konkrétní škole.

V rámci celé práce využívám anglické terminologie v místech, kde je její použití výstižnější a přesnější než český ekvivalent. Všechny tyto termíny jsou však v textu přeloženy nebo vysvětleny. Výrazy učitel, vyučující, pedagog slouží v textu k označení muže i ženy, výrazy žák, student, dítě označují v textu chlapce i dívku.

Teoretická část

**Teorie zůstane pouhou teorií,
pokud nepřikročíme k činu.**

J. A Komenský

1. Terminologie

Úvodní kapitola je věnována vysvětlení dvěma základním termínům, které jsou východiskem celé práce, jedná se o učení se (learning) a osvojování (acquisition) a rozdílům v jejich pojetí.

1.1 Učení se (learning)

Na úvod je třeba zmínit, že pojem učení bylo v posledních desetiletích studováno v rámci různých psychologických přístupů a jednotlivé výklady tohoto termínu se ve větší či menší míře liší.

Otevřeme-li jakoukoli standardní učebnici psychologie, s největší pravděpodobností se setkáme se základními dvěma pojetími učení se. V širším pojetí je tento termín vykládán jako celoživotní proces, který vede k utváření osobnosti člověka a to na základě jeho prožívání, získávání zkušeností a kontaktem se společností, jejíž je součástí. V užším pojetí se učení definuje jako záměrný, cílevědomý proces získávání zkušeností, dovedností a návyků. Jiná definice říká, že učení je jakákoli změna v chování či prožívání jedince, která má trvalejší charakter a významně ovlivňuje jeho chování a jednání. S těmito úvahami souhlasí i britští odborníci Kimble and Garnezy (1963:133), kteří tvrdí že, „learning is a relatively permanent change in a behavioral tendency and it is a result of reinforced practice“. Současné anglické slovníky definují učení se jako „acquiring or getting of knowledge of a subject or a skill by study, experience, or instruction“ (Cit. H. Douglas Brown 1987:6). Všechny výše zmíněné výklady se na pojem učení dívají jako na výsledek, který je viditelný.

Behavioristé označují učení se jako změnu chování. Vše, co se učíme, je podmiňováno bezprostředním okolím nikoli jedincem samotným. Zdůrazňují principy blízkosti (to, jak daleko

od sebe mohou dvě události být, aby mohlo dojít k jejich propojení) a princip zpevnování (způsoby zvyšování pravděpodobnosti opakování události). Podle Jamese Hartleyho (1998) je zde možno stanovit tyto čtyři základní principy:

1. Aktivita (Learning by doing)
2. Opakování, zobecňování a rozlišování (bez častého procvičování v různých kontextech nedochází k získávání a rozvíjení schopností)
3. Upevnování jako základní motivátor (upřednostňování odměn před tresty)
4. Jasně kladené a přesně vyjádřené cíle (žák se rychleji a s menší námahou učí, pokud ví, co se od něj očekává a čeho má dosáhnout)

Zatímco se behaviorismus soustředí především na vlivy prostředí, kognitivisté vychází z individuality lidské osobnosti a jejích procesů, především poznávání. James Hartley říká: „Learning results from inferences, expectations and making connections. Instead of acquiring habits, learners acquire plans and strategies, and prior knowledge is important “. (Hartley, 1998:18) Stejně jako u předchozí teorie, i zde nám předkládá základní principy, se kterými kognitivismus pracuje:

- Správný výběr a organizace výukových materiálů usnadňuje žákovo učení se a proces zapamatování si nových informací.
- Jednoduchost a jednoznačnost instrukcí
- Využití a propojení smyslů při poznávání
- Princip návaznosti (navazování nového na znalosti staré)
- Princip individualizace (rozdílnost ve způsobu poznávání ovlivňuje proces učení se)
- Zpětná vazba, ve které se hodnotí úspěchy a neúspěchy (k upevnování dochází přes podané informace spíše než pomocí odměn)

Jako poslední přístup věnující se teorii učení bych uvedla Humanismus. Zde je třeba zmínit základního představitele Maslowa, autora, jenž je známý svou teorií motivace, kterou považuje za základ veškeré lidské činnosti. Podíváme-li se na jeho pyramidu potřeb, zjistíme, že na úplném vrcholu je potřeba seberealizace a nejnižší post je zasvěcen fyzickým potřebám. Faktem zůstává, že uspokojení nejvyšších potřeb dosáhneme postupným uspokojováním potřeb nižších, přičemž cestou vzhůru motivace slábne. Avšak pouze dosáhneme-li seberealizace, můžeme se začlenit do společnosti bez ztráty vlastní identity. V tomto případě je učení se viděno jako forma seberealizace. Humanismus nám přináší pozitivní pohled na člověka a jeho schopnost kontrolovat a rozvíjet svůj život a tudíž i neomezené možnosti vzdělávání se.

1.2 Osvojování (acquisition)

Osvojování si a učení se jsou termíny, které spolu velmi úzce souvisí. V cizí literatuře je upřednostňován termín první, kdežto v našich podmínkách se velice dlouho hovořilo o učení se. Pojetí těchto dvou veličin je často ztotožňováno, a to podle mého názoru nejen v některých teoriích, ale především v praxi. Podíváme-li se však podrobněji, nalezneme mezi nimi i výrazné odlišnosti.

Ukažme si to na průzkumu, který provedl před několika lety Säljö (1979). Ve své práci se mimo jiné zabýval pohledem studentů a učitelů na chápání pojmu učení se a do této problematiky vnesl zajímavé poznatky. Výpovědi jak učitelů, tak i žáků rozdělil do pěti kategorií:

1. Learning as a quantitative increase in knowledge. Learning is acquiring information or 'knowing a lot'.
2. Learning as memorizing. Learning is storing information that can be reproduced.
3. Learning as acquiring facts, skills, and methods that can be retained and used as necessary.

4. Learning as making sense or abstracting meaning. Learning involves relating parts of the subject matter to each other and to the real world.
5. Learning as interpreting and understanding reality in a different way. Learning involves comprehending the world by reinterpreting knowledge. (Citováno v Ramsden 1992: 26)

Zaměříme-li se na jednotlivé kategorie, všimneme si bezprostřední souvislosti mezi body jedna a dva, čtyři a pět, přičemž bod tři tvoří přechodový článek mezi těmito dvěma skupinami. Paul Ramsden (1992:26) ve své knize poukazuje na rozdílnost pojetí 1 – 3 od ostatních dvou.

Conceptions 1 to 3 imply a less complex view of learning. Learning is something external to the learner. It may even be something that just happens or is done to you by teachers (as in conception 1). In a way learning becomes a bit like shopping. People go out and buy knowledge - it becomes their possession. The last two conceptions look to the 'internal' or personal aspect of learning. Learning is seen as something that you do in order to understand the real world.

Ve stejném duchu se na tuto problematiku zaměřil i Alan Rogers, který vychází především z práce Krashena. Rogers (2003) rozlišuje dva základní přístupy: acquisition learning a formalized learning.

Task-conscious or acquisition learning je “concrete, immediate and confined to a specific activity; it is not concerned with general principle” (Rogers 2003: 18). Jedná se o formu učení, která se uplatňuje především v raném věku, a to především v rodinném prostředí a částečně i v institucích pro děti předškolního věku. Někteří autoři tuto formu označují jako učení podmiňováním, odehrávající se v našem podvědomí.

Learning-conscious or formalized learning můžeme v tomto případě použít pro označení procesu vzdělávání. Důležitou úlohu zde představuje vědomí a vůle získat nové vědomosti, dovednosti či

návyky.”Learning itself is the task. What formalized learning does is to make learning more conscious in order to enhance it.” (Rogers 2003: 27)

1.3 Shrnutí

Souhrnně můžeme říci, že učení se je celoživotní uvědomělý proces získávání vědomostí, dovedností a návyků, vedoucí ke změně našeho chování i jednání, a to na základě předem stanovených cílů či potřeb společnosti, jejíž je jedinec součástí. Spojuje se se školní praxí.

Osvojování je formou učení se, která vychází z přirozených potřeb jedince a je typická především pro první fáze našeho života. Je to forma individualizovaná, neuvědomělá a přirozená. Myslím si, že by měla být silně podporována a to i ve školním prostředí, jelikož vede k trvalejším změnám v osobnosti jedince.

2. Osvojování jazyka

V předchozí kapitole jsme se věnovali základní terminologii a především vysvětlení termínu osvojování. Osvojování cizího jazyka vychází z teorií osvojování jazyka mateřského, navazuje na jeho postupy, pracuje s výsledky vědeckého zkoumání na toto téma, ale současně se od něj určitým způsobem odlišuje. Je důležité porozumět přístupům osvojování mateřského jazyka, abychom pak mohli snadněji pracovat s metodami a postupy osvojování jazyka cizího.

2.1. Jazyk

Jazyk je jednou ze základních možností komunikace a to především možnost lidská. Schopností používat jazyk se odlišují lidé od ostatních forem života. Jeho používání, ať už v mluvené či psané formě, nám připadá zcela přirozené. Používáme jej v každodenním životě k vyjadřování svých pocitů, názorů, sdělování svých zážitků, vyprávění příběhů a navazování kontaktů i ovlivňování druhých. Slouží nám také k předávání zkušeností a shromážděných informací z generace na generaci a to již od pradávných dob. Tento způsob komunikace je základním při utváření společnosti, ve kterých žijeme a jejich struktur.

Podívejme se na definice jazyka podle některých odborníků:

- “Language is a system of arbitrary, vocal symbols which permit all people in the given culture, or other people who have learned the system of that culture, to communicate or to interact.” (Finocchiaro 1964:8)
- “Language is a system of communication by sound, operating through the organs of speech and hearing, among members of a given community, and using vocal symbols possessing arbitrary conventional meanings.” (Pei 1966:141)
- “Language is a systematic means of communicating ideas or feelings by the use of conventionalized signs, sounds, gestures, or marks having understood meaning.” (Webster’s Third New International Dictionary of the English Language 1961:1270)
-

Na základě zpracování různých definic vyčleňuje H. Douglas Brown (1987:4) tyto důležité znaky jazyka:

1. Language is systematic and generative.
2. Language is a set of arbitrary symbols.
3. Those symbols are primarily vocal, but may be also visual.

4. The symbols have conventionalized meaning to which they refer.
5. Language is used for communication.
6. Language operates in a speech community or culture.
7. Language is essentially human, although possibly not limited to humans.
8. Language is acquired by all people in much the same way – language and languages meaning both have universal characteristics.

Zvláště pro učitele jazyků je velice důležité chápat jazyk jako určitou veličinu, uvědomovat si z jakých složek se skládá a co všechno zahrnuje, aby jej mohl vyučovat efektivně. Na jazyk je třeba pohlížet jako na komplexní celek diferencovaný na rozmanité části, které spolu velice těsně souvisí a nabývají konkrétního významu pouze v určitém kontextu.

2.2 Osvojování mateřského jazyka

It seems to us that a mother in expanding speech may be teaching more than grammar, she may be teaching something like a world view.

Roger Brown & Ursula Bellugi (1964)

V předchozí části jsem uvedla, že používání jazyka či vůbec jeho tvoření považujeme za samozřejmé a automatické. S tímto výrokem by jistě nesouhlasila převážná většina matek, které s velkým napětím pozorují drobné pokroky ve vývoji řeči u svých dětí. Otázkou však zůstává, jak vysvětlit tuto fascinující cestu od křiku novorozence k sofistikované mluvě dospělého. Stejně zajímavý je i vysoký stupeň podobnosti mezi osvojováním mateřského jazyka na různých kontinentech a v rozdílných kulturách. Geneticky je nám dána schopnost mluvit, ale rodíme se i s předpoklady k učení se jazyku či si jazyk osvojujeme na základě vlivu prostředí? Která z těchto složek převažuje? Do jaké míry si jazyk osvojujeme a kde začíná systematické učení? Těmito a mnoha dalšími otázkami se zabývají teoretici z oblasti biologického, psychologického i jazykového výzkumu.

Při studiu různých teorií jsem si nemohla nevšimnout, že se jednotliví autoři rozcházejí v názorech již na úplném začátku. Někteří tvrdí, že vývoj řeči začíná již v prenatálním období, jiní spojují počátek vývoje řeči s okamžikem narození. Osobně si myslím, že pro dobrý rozvoj řečových schopností je velice důležitá komunikace s dítětem již během těhotenství matky.

2.2.1 Behavioristický pohled

Patsy M. Lighbrown a Nina Spada (2007) uvádějí, že tento psychologický přístup, jehož vrchol spatřujeme v padesátých a šedesátých letech minulého století, zdůrazňuje v rámci řečového vývoje vliv prostředí jako nejdůležitějšího činitele. Dítě si osvojuje jazyk napodobováním subjektů ze svého okolí a dále si získané schopnosti upevňuje neustálým procvičováním.

Postupně si tak formuje „návyk“ správného používání jazyka. Vývoj řeči závisí na dostatku a kvalitě podnětů, stejně jako na vhodném upevňování správných návyků.

Velmi rozšířeným činitelem upevňování je i systém odměn a trestů. V tomto případě je však nezbytné respektovat kognitivní vývoj a možnosti dítěte. Odměny za nedostatečnou snahu či přílišné tresty mohou vést ke zpomalení či zastavení přirozeného vývoje jazyka dítěte.

Stejným způsobem si děti osvojují základy gramatických pravidel i větné stavby. Problémem však zůstává zobecňování - snaha o aplikaci stejné vazby v rozdílných kontextech. Behaviorismus tak předkládá vysvětlení osvojování si jazyka v rámci slovní zásoby a gramatiky, ve kterých se neobjevují výjimky, kde není prostor pro představivost.

2.2.2 Perspektiva nativismu

Nativismus je označován za protipól behaviorismu. Jeho základním představitelem je Chomsky, autor, jenž vystupuje proti teoretickým stanoviskům behavioristy Skinnera a jeho spolupracovníků. Tvrdí, že behavioristický přístup nevysvětluje schopnost dítěte pochopit složité jazykové struktury a používat abstraktní výrazy na úrovni, která převyšuje možnosti pouhého přirozeného působení okolí na dítě.

Podle nativismu se rodíme s konkrétními předpoklady k osvojování si jazyka, ke kterému dochází na základě absorbování nezbytných podnětů z okolí a jejich transformaci ve vlastní jazykový systém. Jazyku se učíme stejným způsobem jako například chůzi. Chomsky tyto předpoklady označil jako *language acquisition device (LAD)*.

McNeil (1966) described LAD as consisting of four innate linguistic properties:

- (1) The ability to distinguish speech sounds from other sounds in the environment
- (2) The ability to organize linguistic events into various classes which can later be refined
- (3) Knowledge that only a certain kind of linguistic system is possible and that other kinds are not
- (4) The ability to engage in constant evaluation of the developing linguistic system so as the simplest possible system out of the linguistic data is encountered.

(Citováno v Brown 1987:20)

Nativismus tak vysvětluje nepředstavitelně rychlý rozvoj řeči dítěte, jak po stránce slovní zásoby, tak po stránce gramatické. Uvedme si jako příklad jednoduchý výzkum využívající nesmyslná slova, jehož autorem je Jean Berko (1958):

„She found , for example, that if a child saw one „wung“ he could easily talk about two wungs, or if he were presented with a person who knows how to „gling“, the child could talk about a person who *glinged* yesterday, or sometimes who *glang*.“

(Citováno v Brown 1987:21)

Tento výzkum se týkal 4 – letého chlapce a jeho schopnost aplikovat pravidla tvoření množného čísla a minulého času na základě podobnosti.

Nativistická teorie nám přináší odpovědi na otázky, které zůstávají nezodpovězeny v rámci behavioristického pohledu na tuto problematiku – schopnost dítěte osvojit si složité jazykové struktury i důvod proč se dítě učí jazyku, ať už mateřskému či cizímu, snadněji a rychleji než dospělí. Podle mého názoru však příliš odsunuje stranou vliv prostředí jako základní zdroj jazykového materiálu. Ani tato teorie není úplná.

2.2.3 Kognitivní teorie

V rámci tohoto směru se teoretici zaměřují jak na výzkum vrozené schopnosti učení se, tak i vlivu prostředí ve kterém se jazyk rozvíjí. Mezi nejznámější autory patří švýcarský psycholog Jean Piaget, který se zaměřil na zkoumání rozvoje kognitivních vlastností osobnosti dítěte během interakce s věcmi a lidmi v jeho bezprostředním okolí. Na jeho myšlenky dále navazuje Vygotsky, který tvrdí, že čím je jazykové prostředí dítěte podnětnější, tím vyšší bude jeho jazyková úroveň.

Kognitivní psycholog David Ausubel (1964) byl jedním z prvních, který poukázal na možné chyby přímé aplikace postupů používaných v rámci osvojování mateřského jazyka ve výuce jazyka cizího.

In foreboding terms, Ausubel outlined a number of glaring problems with the very popular audio-lingual method, some of whose procedures were derivated from notions of “natural” (first) language learning. He warned that the rote learning practice of audio lingual drills lacked the meaningfulness necessary for successful first and second language acquisition, that adults learning a foreign language could, with their full cognitive capacities, benefit from deductive presentation of grammar, that the native language of the learner is not just interfering factor – it can *facilitate* learning a second language, that the written form of the language could be beneficial, that students could be overwhelmed by language spoken at its “natural speed” and that they, like children, could benefit from more deliberative speech from the teacher

(Citováno v Brown 1978:40)

Tato citace je úvodem další podkapitoly, věnující se vztahu mezi osvojováním si mateřského a cizího jazyka.

2.3 Souvislosti a rozdíly mezi osvojováním mateřského a cizího jazyka

Porovnávání osvojování si mateřského a cizího jazyka je složitý proces, ve kterém je třeba vzít v potaz několik důležitých aspektů. Jedním z nejdůležitějších a pro tuto práci klíčovým, je věk studenta, jelikož právě na druhém stupni základní školy dítě vstupuje do období puberty, které je považováno za hranici mezi dětstvím a dospělostí.

„The first language acquisition of a child is difficult to compare with the second language acquisition of an adult as a result of the unbelievable cognitive, affective and physical differences that exist between adults and children.” (Brown 1994:52)

2.3.1 The Critical Period hypothesis (CPH)

Za autora této hypotézy je považován Chomsky, představitel nativistické psychologie. Počátky výzkumu jsou spojovány s jazykem mateřským a s takzvanými „vlčími“ dětmi. CPH předpokládá, že jak lidé, tak zvířata jsou naprogramováni osvojit si určité množství znalostí a schopností v určitém vývojovém stádiu. Hovoří o existenci specifického bodu ve vývoji jedince, který označuje hranici, jejíž překročení výrazně zvyšuje obtížnost osvojení si jazyka. Pokud dítě nežije v podnětném jazykovém prostředí, nemůže produkovat řeč a osvojovat si jazykové schopnosti po dlouhý časový úsek, existuje velmi vysoká pravděpodobnost, že se mluvit již nikdy nebude schopno naučit, ani v péči nejlepších odborníků.

Walsh and Diller (1981), Cummins (1980), Flege (1981) a mnoho dalších se pokusilo stanovit tento bod v rámci osvojování si cizího jazyka a jako CP označili období puberty. Brown (1987) uvádí, že na základě tohoto ustanovení došlo k vytváření mylných předpokladů o nemožnosti naučit se cizí jazyk, pokud se studiem začneme v pubertálním období či později. Jiní autoři, mezi nimi i Krashen, nás však upozorňují na obtíže v některých oblastech osvojování si cizího jazyka a o pravděpodobnosti nedosažení úrovně rodilého mluvčího v rámci přízvuku, výslovnosti apod. Ale proč je právě puberta tak důležitým mezníkem?

2.3.2 Proces lateralizace

Náš mozek se skládá ze dvou hemisfér, přičemž naše jazykové schopnosti jsou převážně ovládány hemisférou levou. Eric Lenneberg (1967) a další tvrdí, že lateralizace je velice pomalý proces, který začíná ve dvou letech jedince a je dokončen právě v období puberty. (Citováno Brown 1987:43). Pokud dojde k poškození levé hemisféry po ukončení procesu lateralizace, nemohou být porušená řečová centra nahrazena pravou hemisférou.

Thomas Scovel (1969) přenesl výsledky zkoumání vztahu lateralizace a osvojování si mateřského jazyka do oblasti osvojování si jazyka cizího.

He suggested that plasticity of the brain prior to puberty enables children to acquire not only their first language but also a second language, and that possibly it is the very accomplishment of lateralization that makes it difficult for people to be able ever again to easily acquire fluent control of a second language, or at least to acquire it with what Alexander Guiora et al. (1972) call “authentic” (native like) pronunciation. (Brown 1987:43)

Při osvojování si cizího jazyka se uplatňuje i pravá hemisféra, centrum emocí a sociálních potřeb. Funkcí pravé hemisféry by bylo dobré využít v raném stádiu studia cizího jazyka k motivaci dětí a rozvoji jejich prvotní komunikace a to především v prostředí školní třídy.

2.3.3 Psychomotorický vývoj

Při mluvení je důležitá správná artikulace, při které využíváme desítky různých svalů, jako jsou například ústa, rty, jazyk. K dosažení plynulosti řeči je nezbytné jejich ovládnutí a koordinace. Tento proces začíná v okamžiku našeho narození v rámci fonetického systému jednotlivých jazyků a je ukončen přibližně v pátém roce života dítěte. Výjimkou mohou být typicky obtížné fonémy jazyka, v češtině „r, ř“, v anglickém jazyce například „r, l“.

V období mezi pátým rokem a obdobím puberty nabývají tyto svaly svoji pružnost. Dítě je stále schopno přirozeně přijímat a zpracovávat nové fonetické podněty a na různé úrovni se jim přizpůsobovat a rozšiřovat svůj soubor fonetických prvků. Po překročení CP je však v podstatě nemožné dosáhnout autentické výslovnosti rodilého mluvčího cílového jazyka.

“It is important to remember in all these considerations that pronunciation of a language is not by any means the sole criterion for acquisition, nor it is really the most important one. The acquisition of the communicative and functional purposes of language is far more important.”
(Brown 1987:46-47)

2.3.4 Poznávací procesy

Poznávací procesy se vyvíjejí nejdynamičtěji během prvních šestnácti let našeho života. Jean Piaget rozlišuje tři základní stádia tohoto vývoje. Poslední, operační období, je vymezeno věkem 7 – 16 a charakterizováno přechodem od konkrétního myšlení k formálnímu. Za počátek této změny je považován jedenáctý rok života dítěte. V období puberty dochází k ústupu dominance využívání funkcí pravé hemisféry, centra emocí, a začíná období dominance levé hemisféry, centra analytického myšlení a inteligence.

Young children are generally not “aware” that they are acquiring a language, nor are they aware of societal values and attitudes placed on one language or other. ...adults learning a second language could profit from certain grammatical explanations and deductive thinking that obviously would be pointless for a child. (Brown 1987:47)

V rámci této problematiky rozlišuje Ausubel učení mechanické a smysluplné. Vyvrací obecně známý předpoklad, že děti mají sklon k mechanickému učení či učení opakováním, kdežto dospělí se učí v kontextu, začleňováním nových informací do systému již osvojených prvků. Druhý způsob převažuje bez ohledu na věk jedince. Dítě si osvojuje svůj mateřský jazyk v sociálním prostředí, tedy v kontextu, kdežto ve starším věku je člověk vystaven potřebě mechanického učení v rámci školní třídy a efektivita jeho osvojování si nového jazyka klesá.

2.3.5 Jazykové Ego

Tento termín představil Alexander Guiora jako označení identity, která je u člověka rozvíjena v souvislosti s jazykem, kterým hovoří, a která může vysvětlovat obtíže při studiu cizího jazyka u starších jedinců: „The simultaneous physical, emotional, and cognitive changes of puberty give rise to a defensive mechanism in which the language ego becomes protective and defensive. The language ego clings to the security of the native language to protect the fragile ego of the young adult.” (Citováno v Brown 1987) Jazykové ego se stává součástí struktury naší osobnosti a stává se určitou bariérou v procesu osvojování si jazyka. Podvědomě se „bojíme“ používat cílový jazyk, abychom nedělali chyby a naše ego nebylo vystaveno například výsměchu ostatních.

2.3.6 Stádia jazykového vývoje

Osvojování jazyka, ať už mateřského nebo cizího probíhá podle Roda Elise (1984) ve třech základních obdobích:

1. Silent period

Krashen (1995:50) charakterizuje období nemluvnosti tímto způsobem: „The child is building up competence in the second language via listening, by understanding the language around him ..., speaking ability emerges on its own after enough competence has been developed by listening and understanding“.

V rámci školní výuky je toto stádium opomíjeno. Na žáky je většinou kladen požadavek hovořit již od první hodiny, což v pozdějším stádiu snižuje ochotu studentů zapojit se do komunikace. Krashen poukazuje na metodu TPR, která prvotní slovní komunikaci ze strany žáka nevyžaduje, ale umožňuje mu jazyk si osvojovat.

2. Formulaic speech

Toto období je typické osvojováním si celých frází, nejčastěji používanými automaticky v různých sociálních situacích.

3. Structural and semantic simplification

Pro tuto fázi jazykového vývoje je typické vynechávání určitých gramatických prvků (například členů či pomocných sloves) a některých slovních druhů ve větě.

Při výuce cizího jazyka je třeba tato stádia tolerovat, ale i vhodně využívat stejným způsobem, jako u dítěte osvojujícím si jazyk mateřský.

2.3.7 Natural order Hypothesis

Vědecké výzkumy prokázaly, že při osvojování konkrétního jazyka, ať už jako mateřského nebo cizího, máme tendenci vstřebávat určité gramatické prvky dříve než jiné a naopak.

Brown (1973) reported that children acquiring English as a first language tended to acquire certain grammatical morphemes, or functional words, earlier than others.”
“Shortly after Brown’s results were published, Dulay and Burt (1974, 1975) reported that children acquiring English as a second language also shows a ”natural order” for grammatical morphemes, regardless of their first language. (Krashen 1995:12)

Krashen však varuje před striktním postupováním podle tohoto uspořádání ve výuce a jelikož s jeho názorem souhlasím, nebudu zde uvádět hierarchii těchto gramatických morfémů.

2.3.8 Shrnutí

Předchozích sedm bodů nám ukázalo, že opravdu existuje souvislost mezi osvojováním si jazyka mateřského a jazyka cizího a současně nám pomohlo uvědomit si, proč je osvojování si druhého jazyka obtížnější, nikoli však nemožné. V rámci výuky jazyka je velice důležité respektovat vývojové zvláštnosti jazykové, psychické i biologické. Ve školním prostředí je pro osvojování jazyka nezbytné přiblížit obsah, metody i organizaci práce v hodině reálnému životu, omezit mechanické učení se a zaměřit se na komunikační dovednosti studentů. Je třeba si uvědomit, že plynulost řeči je důležitější než gramatická přesnost a ke schopnosti vyjádřit své myšlenky nepotřebujeme autentickou výslovnost rodilého mluvčího.

2.4 Role mateřského jazyka v rámci osvojování jazyka cizího

V této oblasti výzkumu po dlouhá léta vládl názor, že právě mateřský jazyk je hlavním zprostředkovatelem chyb ve větné struktuře i morfologické stavbě jazyka cizího. Relativně novodobé výzkumy však prokázaly, že chyby nevycházejí v tak velkém měřítku z jazyka mateřského, ale vztahují se k jazyku cizímu – existují studie, které prokazují, že chyby vznikající při osvojování si například anglického jazyka jsou společné studentům bez rozdílu jejich národnostního původu. Mateřský jazyk vstupuje do cizího jazyka pouze tehdy, chybí-li nám zkušenosti ve větné vazbě a potřebujeme tyto mezery zaplnit.

Na základě různých výzkumů stanovuje Krashen (1988:65-66) tato zobecnění:

1. First language influence appears to be strongest in complex word order and in word-for-word translation phrases.
2. First language influence is weaker in bound morphology.
3. First language influence seems to be strongest in “acquisition-poor” environments.

Zde, v bodě třetím, můžeme hovořit o důsledku způsobeným mimo jiné i překladovými a drilovými cvičeními, zvláště těmi, které jsou sestaveny z vět bez zajímavého či smysluplného obsahu.

Souhrnně lze říci slovy Krashena (1988:67), že „first language influence may therefore be an indication of low acquisition. If so, it can be eliminated or at least reduced by natural intake and language use.”

3. Teorie osvojování si cizího jazyka podle Stephen D. Krashena

Stephen D. Krashen je nejznámějším autorem, který propracoval teorii osvojování si cizího jazyka. Ve svých pracích se snaží propojit existující teorie výuky cizích jazyků, s výsledky jejich výzkumu a s učitelskou praxí, jelikož mezi nimi došlo podle jeho názoru k velkému odcizení.

3.1 Natural Approach

Natural approach vychází z Krashenovy teorie osvojování si jazyka a byla poprvé zveřejněna ve stejnojmenné publikaci v roce 1983 (autoři S. Krashen a Tracy Terell). Tato metoda, vycházející z principů naturalismu, je určená pro začátečníky a je založena na pozorování a interpretaci způsobů, jakými si člověk osvojuje svůj mateřský jazyk. Důraz je kladen na komunikaci, nikoli na gramatická pravidla a na dostatek smysluplných a zajímavých praktických aktivit, a nikoli na produkování po gramatické stránce bezchybných vět.

Krashen a Terell (1983:9) označují NA jako „traditional approaches to language teaching which are based on the use of language in communicative situations without recourse to the native

language, without reference to grammatical analysis, drilling or to a particular theory of grammar.”

Základ této teorie nejlépe vyjádří Krashenova (1995:6-7) vlastní slova:

...language acquisition, first or second, occurs only when comprehension of real messages occurs, and when the acquirer is not “on the defensive”, to use Stevick’s apt phrase. Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill. It does not occur overnight, however. Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect. The best methods are therefore those that supply “comprehensible input” in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are “ready”, recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production.

Natural Approach se skládá celkem z pěti hypotéz: Acquisition-learning hypothesis, Natural Approach hypothesis, Monitor hypothesis, Input hypothesis and Affective filter hypothesis.

3.1.1 Vztah mezi acquisition and learning

Krashenův názor na tyto dvě veličiny ve své podstatě shoduje se závěry, ke kterým jsme dospěli v kapitole první. Acquisition označuje jako proces podvědomí, často označovaný jako cit pro jazyk. Základem tohoto procesu je komunikace, která se soustředí na obsah, nikoli na formu a vždy obsahuje smysluplné sdělení. Oproti tomu je learning procesem vědomí, kdy poznáváme pravidla cílového jazyka a jsme o nich schopni hovořit. Zde se uplatňuje především opravování chyb a vysvětlování jednotlivých pravidel užívání daného jazyka. Jeho teorie ukazuje, že learning and acquisition jsou využívány rozdílným způsobem:

Normally acquisition “initiates” our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been “produced” by the acquired system. (Krashen, 1995:15)

Krashenova teorie tedy posunuje acquisition do středu našeho soustředění, a učení se odsouvá do pozadí, jako méně podstatné.

3.1.2 Přirozené uspořádání (Natural Order)

Tato hypotéza nám říká, že veškeré gramatické struktury jsou osvojovány v předurčeném sledu, který zůstává stejný bez ohledu na učební prostředí, jazykové zázemí či inteligenci. Jednotlivá gramatická pravidla si nemůžeme osvojit, pokud na to nejsme psycholingvisticky připraveni. Chyby jsou součástí procesu osvojování si jazyka a objevují se u všech studentů bez ohledu na jejich mateřský jazyk.

3.1.3 Monitor

Jak už jsem zmínila výše slovy Krashena, monitorování jazykové komunikace je úzce spojeno s učením se. Technika monitorování se je aplikována na ty části mluvnice, které ještě nebyly osvojeny. Tuto techniku lze však uplatnit pouze na některé gramatické prvky, někdy může být i neúčinná. Používání naučených pravidel se totiž podle Krashena redukuje pouze na situace, které splňují tři podmínky. Student musí mít dostatek času, aby mohl správně aplikovat naučená pravidla. Dále se musí mít příležitost plně se soustředit na formu nikoli na obsah textu či konverzace a v neposlední řadě musí pravidlo, které uplatňuje, znát.

Krashen vyčleňuje tři základní typy uživatelů techniky monitorování: over-user, under-user a optimal-user. Každý typ má svou vlastní charakteristiku. Abychom byli schopni osvojit si jazyk co nejefektivněji, je důležité, přiblížit se optimálnímu uživateli monitoru.

- Optimal-users používají monitorování pouze v situacích, které nenarušují předávání informace, tedy komunikaci. Při běžném rozhovoru, kdy je důležitější obsah, než forma, monitorování ustupuje. V psaných projevech jsou ale schopni podávat výkony blízké úrovni rodilých mluvčích. Právě tyto uživatele monitorování označuje Krashen jako úspěšné.

3.1.4 Jazykový materiál (input)

Jazyk si osvojujeme jen v případě, že vstupní jazykový materiál přesahuje určitou míru našich schopností a znalostí jazyka. K tomu, abychom takovému projevu porozuměli, využíváme jak situačního kontextu, chápání světa, tak i našich osobních zkušeností. Nepohybujeme se tedy od struktur ke smyslu, ale od smyslu ke strukturám, jako přirozenému důsledku.

(1) The input hypothesis relates to acquisition, not learning.

(2) We acquire by understanding language that contains structure a bit beyond our current level of competence ($i+1$). This is done with help of context or extra-linguistic information.

(3) When the communication is successful, when the input is understood and there is enough of it, ($i+1$) will be provided automatically. (Krashen 1995:21-22)

Třetí bod tohoto výčtu je prokazatelný právě na osvojování si mateřského jazyka, kdy dítě získává své jazykové kompetence z projevu dospělého, který se snaží jazykově přizpůsobit dítěti, ale i přesto udržuje určitou jazykovou úroveň, přičemž dochází k plynulému postupu dítěte mezi

jednotlivými fázemi řečových dovedností. Žádný z rodičů se však nesnaží vyjadřovat se gramaticky správně a nesoustředí svou pozornost na strukturu daného jazyka. Rodiče veškerou svou pozornost soustředí na schopnost se dorozumět, nikoli naučit.

My, učitelé, jsme však na rozdíl od rodičů příliš pevně vázáni na sylaby, které nám postup od jedné gramatické struktury k druhé určují. Krashen ve své knize tvrdí, že sylaby osvojování jazyka neprospívají a to z těchto důvodů:

- (1) All students may not be at the same stage.
 - (2) Each structure is presented only once. If a student misses it, is absent, is not paying attention, or if there simply has not been enough practice (input), the student may have to wait until next year...
 - (3) It assumes that we know the order of acquisition... (natural order)
 - (4) A grammatical focus will usually prevent real communication using the second language.
- (Krashen 1995:25-26)

Z tohoto vyplývá, že nejdůležitějším prvkem osvojování je komunikace, ve které má přijímaný materiál důležitější roli než produkovaný. „We acquire spoken fluency *not* by practicing talking but by understanding input, by listening and reading. It is in fact theoretically possible to acquire language without ever talking.” (Krashen 1995:60) Tohle ovšem neznamená, že mluvení a psaní nepřispívá ke zdokonalování a osvojování si jazykových znalostí. „Output has a contribution to make to language acquisition, but it is not a direct one: Simply, the more you talk, the more people will talk to you!” (Krashen 1995:60) Produkování jazyka nám zabezpečuje více materiálu k přijímání a pomáhá nám přijímaný materiál regulovat tak, aby byl srozumitelný. Ve spojitosti s učením se pak vytváří prostor pro opravování chyb.

3.1.4.1 Charakteristika vhodného inputu

- Srozumitelnost

V rámci osvojování si jazyka je právě tato podmínka jednou z nejdůležitějších. Pokud nerozumíme vstupnímu materiálu, stává se pro nás pouhým hlukem, ztrácíme o něj zájem a k osvojování nedojde, jelikož není co si osvojovat. Je tedy často nemožné se naučit jazyk pouze z poslechu rádia či sledováním programů v televizi. Se stejným problémem se setkáme i rámci volné konverzace s rodilými mluvčími. Ke zvýšení srozumitelnosti kontextu je třeba mluvit pomaleji, zřetelně artikulovat, přizpůsobit volbu slovní zásoby či míru použití ustálených jazykových spojení. Velký úspěch mají i různé doplňkové materiály či využívání pohybu v hodinách jazyka (zde můžeme jmenovat například metodu *Total physical response*).

- Zajímavost či závažnost

Jak už jsem zmínila, v rámci teorie osvojování si jazyka je důležitý obsah nikoli forma. Čím je obsah textu zajímavější, tím se méně soustředíme na formu, snižujeme tak úroveň *emočních filtrů* (viz kapitola 3.1.5) a uvolňujeme prostor osvojování si jazyka. Cestou jak toho dosáhnout je například výměna klasických drilů a dialogů za smysluplné a v reálném životě použitelné, či zapojování studentů do výběru textů, které by mohly být použity při výuce (citáty, inzeráty, novinové články, texty písní, vzkazy, odkazy na internetových stránkách apod.).

- Nezaměřenost na gramatické prvky

Všichni studenti očekávají, že v každém textu učebnice se skrývá nová gramatická struktura, která má být během hodiny probírána. Už tohle očekávání zvyšuje míru *emočních filtrů* (viz kapitola 3.1.5) a snižuje možnost osvojení si něčeho nového. Jednoduše se daný text stává nezajímavým. „With a grammatical focus, communication will *always* suffer, there will always be less genuinely interesting input. The teacher’s mind, and the materials writer’s mind, is focused on “contextualizing” a particular structure, and not on communicating ideas.”(Krashen 1995:69)

- Dostatečné množství

Krashen 1995 tvrdí, že bylo velice podceněno množství srozumitelného vstupního materiálu potřebného k dosažení střední úrovně v rámci studia cizího jazyka, a já s jeho

názorem souhlasím. Několika minutové mluvní cvičení na začátku či konci hodiny a četba jednoho krátkého článku na úkor vysvětlování a procvičování gramatických pravidel opravdu nevytváří dostatečný prostor k rozvoji komunikačních dovedností, které jsou cílem studia jakéhokoli jazyka.

I am suggesting that the “extensive” side of extensive-intensive reading debate is correct, that students profit more from reading for meaning, and reading great quantities of material, than from what Newmark calls “cryptanalytic decoding” of difficult paragraphs, and that students gain more from participating in conversations, many conversations, than from focused listening comprehension exercises. (Krashen 1995:73)

- Nesmí vytvářet *emoční filtry* (viz kapitola 3.1.5)

Tento bod shrnuje zajímavost materiálu, respektování dělání chyb a jejich oprava jen v určitých typech aktivit i respektování období nemluvnosti.

- Prostředek k získávání dalšího jazykového materiálu, využitelnost v reálném světě

Jako učitelé někdy zapomínáme, jaký je hlavní smysl naší práce – připravit žáka pro život ve světě, nikoli ho zahltit vysoce akademickými znalostmi, v běžném životě málokdy použitelnými. Při komunikaci s rodilými mluvčími nepotřebují žáci umět vyjmenovat všechny anglické časy, jak se tvoří a v jakých případech je použít, ale naopak je v dané situaci použít. Je třeba je zbavit strachu z komunikace, tvoření chyb i toho, že nerozumí každému slovu a naopak je vybavit schopností otvírat a udržet rozhovor. Jak už jsme zmínili, komunikace je prostředkem k získávání dalšího materiálu, který obsahuje další jazykové struktury. Bez komunikace si nelze osvojovat jazyk.

Běžná komunikace je vždy velmi komplexní a témata jsou neočekávaná. I v hodinách lze na to připravit v rámci tematických a řízených rozhovorů, mluvních cvičení, diskuzí, telefonických hovorů či role playing.

3.1.5 emoční filtry (affective filters)

Krashen pojímá studentův emoční stav a postoje jako proměnné filtry, které propouští, omezují či blokují přijímání inputu nezbytného pro osvojování. Tato hypotéza vychází z výzkumů v rámci osvojování si cizího jazyka a týká se motivace, sebedůvěry a pocitu úzkosti. Tyto filtry ovlivňují jak množství a kvalitu informací, které vnímáme, tak i schopnost využívat je pro komunikaci.

Souhrnně řečeno, čím je tento filtr silnější, tím je osvojování jazyka obtížnější. Úkolem učitelů tedy je, pokusit se vytvořit takové klima školní třídy a připravovat hodiny takovým způsobem, aby byl efektivní filtr co nejslabší. Společně s dostatkem vstupních informací to jsou nejpodstatnější podmínky osvojování si jazyka.

3.2 Shrnutí

Pro správné a efektivní osvojování si cizího jazyka je nezbytné studentovi předkládat co nejvíce materiálu v cílovém jazyce a zaměřovat se na rozvíjení slovní zásoby více než na vysvětlování gramatických struktur. V rané fázi rozvíjí učitel poslech a čtení, dává studentovi dostatek času si na nový jazyk zvyknout dříve, než ho začne aktivně používat. Ve snaze snížit emoční filtry je třeba, abychom v hodinách dostatečně komunikovali o smysluplných a hlavně zajímavých tématech, opravovali chyby přátelským způsobem a tím vytvářeli uvolněnou atmosféru.

Praktická část

Tell me – I forget,

Show me – I remember,

Involve me – I understand.

Ancient Chinese proverb

4. Metody z hlediska použitelnosti v rámci osvojování si jazyka

V teoretické části jsme se seznámili se základními termíny této diplomové práce: jazyk, osvojování si a učení se, dále s Krashenovou teorií osvojování si cizího jazyka, hledali jsme souvislosti mezi osvojováním jazyka a jeho učením se i mezi osvojováním si mateřského jazyka a jazyka cizího a zjistili jsme, za jakých podmínek k osvojování si jazyka dochází i proč je efektivnější než jeho učení se. Cílem této kapitoly je představení metod používaných během výuky cizího jazyka v rámci školní třídy, zhodnocení jejich přínosu pro přirozené osvojování jazyka a hledání způsobů jejich praktického využití.

Ještě dříve než se zaměříme na jednotlivé metody výuky cizích jazyků, ráda bych zmínila jméno Francois Gouin. Přesto, že není historiky považován za zakladatele moderní výuky cizích jazyků, ukazují jeho spisy, jak obtížné byly začátky metodologických výzkumů v této oblasti. Ve svém středním věku se rozhodl k ročnímu studiu německého jazyka v Hamburku, ale všechny jeho strategie učení vedly k neúspěchu. Po návratu do vlasti se zaměřil na pozorování svého tříletého synovce, který si za dobu jeho nepřítomnosti osvojil rodný jazyk. Na základě tohoto pozorování došel k závěru že: „Language learning is primarily a matter of transforming perceptions into conceptions. Children use language to represent their conceptions. Language is a means of thinking, of representing the world to oneself.” (Citováno v Brown 1987:35) Na základě jeho postřehů začaly vznikat metody zakládající se na výuce bez překladu, bez vysvětlování gramatických pravidel či na základě práce se souvislým textem.

4.1 Gramaticko-překladová metoda (The grammar translation method)

Tato metoda je považována za metodu „klasickou“ neboli původní a je spojována s počátkem výuky jazyků vůbec. Její historii můžeme sledovat do dávných dob, kdy se vyučovalo v podstatě jen jazyku řeckému a latinskému a to s důrazem na studium gramatických pravidel, pamětní učení se slovní zásoby, překládání textů a psaná cvičení. Znalost jazyka v této době nesměřovala k jejímu využití v běžné komunikaci, ale byla znakem stupně vzdělanosti člověka.

Prator and Celce-Murcia (1979:3) předkládají základní charakteristiky této metody:

1. Classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language.
2. Much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words.
3. Long elaborate explanations of the intricacies of grammar are given.
4. Grammar provides the rules for putting words together, and instruction often focuses on the form and inflection of words.
5. Reading of difficult classical texts is begun early.
6. Little attention is paid to the content of texts, which are treated as exercises and grammatical analysis.
7. Often the only drills are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue.
8. Little or no attention is given to pronunciation.

Podle Krashena (1995) tato metoda obsahuje jen velmi málo srozumitelného inputu. Texty jsou tak komplikované, že nutí studenta číst“ slovo po slově“ na místo soustředění se na kontext, nehledě na to, že se vzdalují zájmům čtenářů a snižují tak zájem studenta o cizí jazyk obecně. Gramatická pravidla určují ráz každé lekce a veškerá cvičení se tak stávají prostorem pro jejich procvičování. V rámci jednotlivých hodin nezbyvá dostatek prostoru pro komunikaci v cílovém jazyce, studentům chybí dostatek inputu v cizím jazyce. Tato metoda také zvyšuje úroveň

emočních filtrů tím, že je reakce studentů očekávána okamžitě a odpovědi, především psané, musí být přesné a správné.

„Grammar-translation, if the above analysis is correct, should result in very low amounts of acquired competence; what comprehensible input is available faces a high affective filter, and learning is vastly overemphasized.” (Krashen, 1995: 129)

Používání této metody je v rámci současné výuky angličtiny omezeno jen na určité obory, například inženýrství. Jednotlivé prvky metody však nalezneme i ve výuce angličtiny na základní škole. Někteří učitelé se snaží rozvíjet slovní zásobu žáků zadáváním dlouhých seznamu slovíček. Práci s textem pak dominuje překlad a slouží vyhledávání gramatických problémů a jejich rozboru. Tato metoda v žádném směru přirozené osvojování jazyka nepodporuje.

4.2. Komunikativní metoda (The direct method)

Za zakladatele této metody je považován Charles Berlitz. Jádrem této metody je přiblížit učení se cizímu jazyku k osvojování si jazyka mateřského tzn. větší důraz na spontánní komunikaci vycházející z běžného života, využívání široké škály názorných pomůcek a téměř žádné vysvětlování gramatiky. Richards and Rogers (1986:9-10) shrnuli základní principy přímé metody:

1. Classroom instruction was conducted exclusively in the target language.
2. Only everyday vocabulary and sentences were taught.
3. Oral communication skills were built up in a carefully graded progression organized around question-and-answer exchanges between teachers and students in small, intensive classes.
4. Grammar was taught inductively.
5. New teaching points were introduced orally.

6. Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas.
7. Both speech and listening comprehension were taught.
8. Correct pronunciation and grammar were emphasized.

Tato metoda klade vysoké nároky na učitele a jeho schopnosti. Výuka probíhá v malých skupinách studentů jazyka a je založena na principu otázka – odpověď. V počátečním stádiu výuky žák opakuje jednotlivá slova, fráze, věty dokud nedojde k jejich pochopení a spontánnímu užívání. Rychlé tempo nutí studenta odpovídat impulzivně, aniž by se pokoušel věty v duchu překládat. Většina hodiny je naplněna konverzací, psaní a čtení je odsunuto do pozadí, přestože jsou to nezbytné součásti osvojování si jazyka. V dnešní době bývá zařazena do výuky anglického jazyka ve smyslu výhradního používání angličtiny v rámci hodiny a minimalizováním překládání textů.

Komunikativní metoda byla velice oblíbená na konci devatenáctého a počátku dvacátého století a to především v soukromých školách s malým počtem studentů ve třídě a s možností zaměstnávat rodilé mluvčí. Oproti tomu se v rámci běžné třídy s velkým úspěchem neshledala, z důvodu nedostatku peněz a času, velkého množství studentů ve třídě a původu učitelů. Po jejím úpadku v první čtvrtině dvacátého století se v jeho druhé polovině vrací jako audio-lingvální metoda.

4.3. Audio lingvální metoda (The audio-lingual method – ALM)

Jednotlivé hodiny využívající tuto metodu obvykle začínají dialogem obsahujícím gramatické struktury i slovní zásobu, jejichž osvojení je cílem výukové jednotky. Studenti tento rozhovor procvičují jako skupina a dále pak v menších pracovních útvarech. Poté následuje drill jednotlivých struktur obsažených v dialogu tak, aby došlo k jejich zautomatizování. Metoda opět odsunuje čtení a psaní do pozadí.

Prator a Celce-Murcia (1979) stanovují tyto základní charakteristiky ALM:

1. New material is presented in dialogue form.
2. There is dependence on mimicry, memorization of set phrases, and overlearning.
3. Structures are sequenced by means of contrastive analysis and taught one at a time.
4. Structural patterns are taught using repetitive drills.
5. There is little or no grammatical explanation: Grammar is taught by inductive analogy rather than deductive explanation.
6. Vocabulary is strictly limited and learned in context.
7. There is much use of tapes, language labs, and visual aids.
8. Great importance is attached to pronunciation.
9. Very little use of the mother tongue by teachers is permitted.
10. Successful responses are immediately reinforced.
11. There is great effort to get students to produce error-free utterances.
12. There is a tendency to manipulate language and disregard content.
- 13.

ALM se ve svém počátku setkala s velkým nadšením. Materiály pro výuku byly pečlivě vybírány a připravovány a dílčí testy důkladně prověřovány. V roce 1964 se však poprvé setkala s kritikou pod vedením Wilgy Rivers, poukazující na to, že k osvojení si jazyka nestačí jen nadbytek materiálu, ani že jeho základem je bezchybné vyjádření se.

Krashen (1995) tvrdí, že tato metoda studentovi předkládá dostatečné množství srozumitelného materiálu v cílovém jazyce. Každý dialog nám představuje fráze, které jsou pro komunikaci potřebné, ale to ještě neznamená, že odpovídají bezprostřednímu zájmu studentů. Stejně jako u gramaticko-překladové metody, i tady má vůdčí postavení gramatická struktura, jejíž naučení je cílem hodiny a od níž se odvíjejí veškeré další aktivity. Od studentů je opět očekávána soustředěnost na strukturu dialogu nikoli na porozumění jeho smyslu. Hladina emočních filtrů je opět vysoká, jelikož je očekávána okamžitá a bezchybná reprodukce jednotlivých vět. Oproti metodě gramaticko-překladové však tento přístup ve výuce svým způsobem připravuje studenty

na komunikaci s rodilým mluvčím. Jednotlivé dialogy jsou prostředky k zahájení, udržení a vedení konverzace s druhými lidmi.

V současné době je tato metoda využívána především v oblasti individuální výuky, pro běžnou školní praxi však dává podněty k většímu využívání poslechových aktivit, zaměření se na osvojení frází použitelných v každodenní komunikaci a využívání poznatků o osvojování mateřského jazyka v rámci výuky jazyka cizího.

4.4. Community language learning (CLL)

ALM, se svým důrazem na povrchní formu a na procvičování uměle vytvořených vzorových vět, se začala vytrácet v rámci Chomského revoluce v oblasti lingvistiky v 70 letech minulého století, kdy si lingvisté začali uvědomovat hodnotu hloubkové struktury jazyka a začali využívat psychologických poznatků v oblasti emočních stavů i postojů ovlivňujících schopnost člověka učit se a osvojovat si jazyk. V této době došlo k osamostatnění studia jazyka jako vědy a současně vznikla několik inovačních metodologických přístupů výuky cizích jazyků. CLL je klasickým příkladem emocionálně založené metody. (internetový zdroj č. 1)

Východiskem této metody je Counseling-Learning model (CLM) vzdělávání, jenž byl vytvořen Charlesem Curranem (1972) a zakládá se na výzkumu Carla Rogerse, který vnímá studenty nikoli jako třídu, ale určitou skupinu potřebující „terapii“ a „poradenství“. Nejdůležitější roli zde hraje sociální dynamika. Carl Rogers tvrdí, že k tomu, abychom se cokoli naučili, je třeba cítit nutnost navázat kontakt s jednotlivými členy skupiny, v tomto případě se spolužáky a učitelem. Právě potřeba kontaktu s jinými osobami vede ke snížení míry emočních filtrů, které nám zabraňují ve spontánní komunikaci. Učitel neurčuje pravidla a hranice, ale je vnímán jako poradce, který se snaží naplnit potřeby svých klientů neboli žáků.

Brown (1987:118) popisuje, jak tato hodina vypadá v praxi:

The group of clients (learners), having first established in their native language an interpersonal relationship and trust, are seated in a circle with the counselor (teacher) on the outside of the circle. The clients may be complete beginners in the foreign language. When one of the clients wishes to say something to the group or to an individual, he says it in his native language (say, English) and the counselor translates the utterance back to the learner in the second language (say, Japanese). The learner then repeats that Japanese sentence as accurately as she can. Another client responds, in English; the utterance is translated by counselor the client repeats it; and the conversation continues. If possible the conversation is taped for later listening, and at the end of each session the learners inductively attempt together to glean information about the new language. If desirable, the counselor may take a more directive role and provide some explanation of certain linguistic rules or items.

Tato metoda je využívána především pro věkově starší studenty, jelikož odbourává strach a stud z komunikace v cizím jazyce. Snižuje úroveň emočních filtrů na minimum, ale pro celkovou podporu přirozeného osvojování angličtiny je nedostačující.

4.5. Suggestopedia

Zakladatelem této metody je Bulharský psycholog Georgi Lozanov známý jako zakladatel Institutu Suggestologie v Bulharsku a autor knihy *Suggestology and the Outlines or Suggestopedia* (Gordon and Breach, New York, 1979). Lozanov vychází z výzkumů v oblasti hypnózy a jógy a vytvořil tak metodu osvojování si jazyka zvyšující obsah naučeného materiálu na základě maximalizace uvolnění lidské mysli. Jeho teorie říká, že lidský mozek je schopen nadprůměrného výkonu, pokud jsou mu poskytnuty vhodné podmínky k učení, a to vše snadno, bez stresu a s potěšením.

Základem této metody je hudba, a to hudba barokní. „ Baroque music, with its 60 beats per minute and its specific rhythm, creates the kind of “relaxed concentration” that leads to “superlearning.” (Ostrander and Schroeder 1979:65) Jinými slovy řečeno, tato hudba zvyšuje mozkové vlny alfa a snižuje krevní tlak a srdeční tep natolik, že je naše tělo připraveno vstřebat velké množství studijního materiálu ve velmi krátké době a s dlouhodobým účinkem.

Každá hodina probíhá podle stejného vzorce: studenti dvakrát poslouchají učitele číst tentýž text, při první čtení sledují text v učebnici, při druhém pouze poslouchají. Po celou dobu v pozadí hraje hudba a během hodiny nikdo jiný než učitel nepromluví. Za domácí úkol studenti pročítají text z hodiny.

Podle Krashena (1995) jsou jednotlivé texty vybírány na základě bezprostředních zájmů a potřeb studentů a díky písemnému překladu do mateřského jazyka jsou vždy srozumitelné. Pomocí využívání prvků jógy a speciálně upravenému prostředí třídy se studenti cítí uvolněně a tím je hladina jejich emočních filtrů velmi nízká. V popředí zájmu je vždy učitel a studentům je vždy poskytnut dostatek času ke zpracování nových informací před tím, než je vyžadována jejich vlastní aktivita. V jednotlivých textech jsou zahrnuty gramatické struktury, které je třeba se naučit, ale do popředí se dostává pochopení smyslu daného textu.

„It appears that Suggestopedia comes very close to completely matching the requirements for optimal input. Suggestopedia also seems to put grammar in its proper place.” (Krashen 1995:146)

Tato metoda, přestože je velice mladá, byla a je velmi kritizována ať už pro nedostatek materiálního vybavení potřebného k vytvoření uvolněné atmosféry či prostoru pro kreativní učení se. Myslím si ale, že začleněním této metody do běžného vyučovacího procesu dosáhneme zvýšení zájmu a motivace k učení se cizímu jazyku u studentů jakéhokoli věku.

V přesné opozici k suggestopedii stojí metoda silent way. Metoda se zakládá na tvrzení, že učitel by měl žákovi poskytnout jen minimální input a přesunout na něj veškerou zodpovědnost za učení.

4.6 TPR (Total physical response)

Tato metoda Jamese Ashera se dostala do centra zájmů zkoumání v sedmdesátých letech společně s Natural Approach, metodě, které jsme věnovali v kapitole tři. Oba tyto přístupy zaměřují svoji pozornost na srozumitelnost a zdůrazňují respektování období nemluvnosti jako přirozenou a nezbytnou fázi osvojování si jazyka.

TPR vychází bezprostředně z poznatků o osvojování si jazyka mateřského, kdy dítě poslouchá a odpovídá na jednotlivé pokyny různými dříve, než začne reagovat slovně. “The instructor is the director of a stage play in which the students are the actors.” (Asher 1977:43) Jednotlivé pokyny učitele jsou v začátcích velmi jednoduché, ale postupně nabývají složitosti a je velice jednoduché do nich vložit prvky humoru: „Walk slowly to the window and jump, Put your toothbrush in your book.” (Asher 1977:55)

Asher (1977:1041) stanovuje tři základní principy TPR:

1. Delay speech from students until understanding of spoken language “has been extensively internalized”.
2. Achieve understanding of spoken language through utterances by the instructor in the imperative.
3. Expect that, at some point in the understanding of spoken language, students will indicate a “readiness” to talk.

Metoda TPR má svá omezení. Je použitelná pouze v počáteční fázi osvojování si jazyka jelikož je nemožné pokyny či otázkami a pouhými pohyby vyjádřit a pokrýt veškeré gramatické konstrukce a slovní zásobu potřebnou ke každodenní komunikaci blížící se úrovni rodilého mluvčího.

4.7 Osvojování cizího jazyka v rámci běžné třídy na druhém stupni základní školy

Výše jsem uvedla šest metod, které jsou ve spojitosti s osvojováním si jazyka zmiňovány nejčastěji. Pokusila jsem se poukázat na jejich pozitivní i negativní stránky. Na základě nastudované literatury si však myslím, že ani jednu z těchto metod nelze aplikovat na celý proces osvojování si jazyka a nejlepší variantou, z mého pohledu, je tyto metody či jejich prvky vzájemně kombinovat.

Nyní zaměřme svoji pozornost na postavení školní třídy v rámci osvojování jazyka. Jak už jsme zmínili dříve, základní funkcí školy by měla být příprava studenta na život, který ho čeká za zdmi této budovy. A stejně tak je tomu i během výuky cizího jazyka. Jednotlivé lekce by měly být sestavovány a uspořádány tak, aby studenta vybavily dostatečnými jazykovými vědomostmi a schopnostmi, které bude potřebovat při kontaktu s rodilým mluvčím v každodenních i při vybraných zvláštních příležitostech. Jedním z přetrvávajících problémů, kterému stále české školy dnešní doby čelí, je nedostatek materiálního vybavení a financování speciálních projektů. Existují tedy cesty, jak podpořit osvojování si cizího jazyka i v rámci školní třídy na běžné základní škole? Odpověď zní ano. Pojďme se podívat jak.

4.7.1 Konverzace

V kapitole třetí jsme stanovili schopnost komunikace za základní cíl, ke kterému by měli směřovat veškeré snahy učitelů a studentů i jednotlivé aktivity ve vyučovacích hodinách, abychom co nejvíce rozvíjeli osvojování si anglického jazyka, měla by většina komunikace během výuky probíhat v angličtině a mateřský jazyk by měl být pouze pomocným činitelem v momentech, kdy se input stává pro studenty nesrozumitelným. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky ohledně vhodného výběru konverzačních cvičení, kdy musí brát ohledy na jazykové schopnosti a komunikační požadavky celé skupiny studentů, ale i jejich jednotlivců.

V posledních letech se v českých školách zapojuje do vyučovacího procesu stále více rodilých mluvčích, na základních školách je jejich přítomnost však neobvyklá. Učitel, pro něhož je anglický jazyk jazykem mateřským je pro studenty velkým přínosem, ale pouze splňuje-li určité podmínky. To, že je angličtina jejich mateřským jazykem neznamená, že jejich výuka bude dosahovat požadované úrovně, bez patřičného vzdělání.

Krashen (1995:163) se k tomuto tématu vyjadřuje slovy: „...conversation with someone who is interested in interacting with you, and who is trying to help you understand what he is saying, is good for second language acquisition”.

4.7.2 Čtení pro potěšení

Během studia, ať už středoškolského či vysokoškolského, jsme se v hodinách literatury nejednou zabývali otázkou vhodné četby pro žáky druhého stupně. Základním problémem byl konflikt mezi povinnou četbou literárních velikanů, ať už domácích či zahraničních, a zájmy studentů. Častokrát jsme dospěli k názoru, že v dnešní době je pravděpodobně efektivnější vyjít vstříc zálibám žáků, pokud chceme, aby se četbě v této počítačové době alespoň nějakým způsobem věnovali.

Vezmeme-li v úvahu jakoukoli učebnici anglického jazyka, zjistíme, že téměř každá lekce obsahuje alespoň krátký článek či dialog. Tento input však ani zdaleka není dostatečný pro osvojování si jazyka. Je třeba využívat dalších materiálů, jako jsou časopisy, noviny či celé knihy. Důležité je nechat studentům do určité míry svobodnou volbu a usměrňovat je jen z hlediska obtížnosti textu.

Pokud ve výuce využíváme dalších textových materiálů, musíme aktivitu řádně připravit. Pouhá četba a překlad materiálu k osvojování jazyka nepřispějí. Navazující cvičení by měla být zajímavá, využívat informací či slovní zásoby textu a posunovat téma do života žáků. Velice oblíbené jsou křížovky, diskuse, příprava projektů rozvádějící dané téma, zpracování textu do komiksů či obráceně a další.

4.7.3 Technické pomůcky

V současné době děti jeví obrovský zájem o sledování televize, DVD, poslouchání zahraniční hudby, především anglické, a v neposlední řadě o počítače a počítačové hry. Využití těchto technických pomůcek či využití jejich tématu v hodinách je silným motivačním činitelem a podporuje přirozené osvojování jazyka po všech jeho stránkách. Příprava jednotlivých aktivit klade vysoké nároky na učitele: je třeba široký všeobecný přehled, příprava je časově náročná a je třeba ji důkladně propracovat, abychom dosáhli osvojování jazyka.

4.7.4 Další prostředky podpory osvojování jazyka

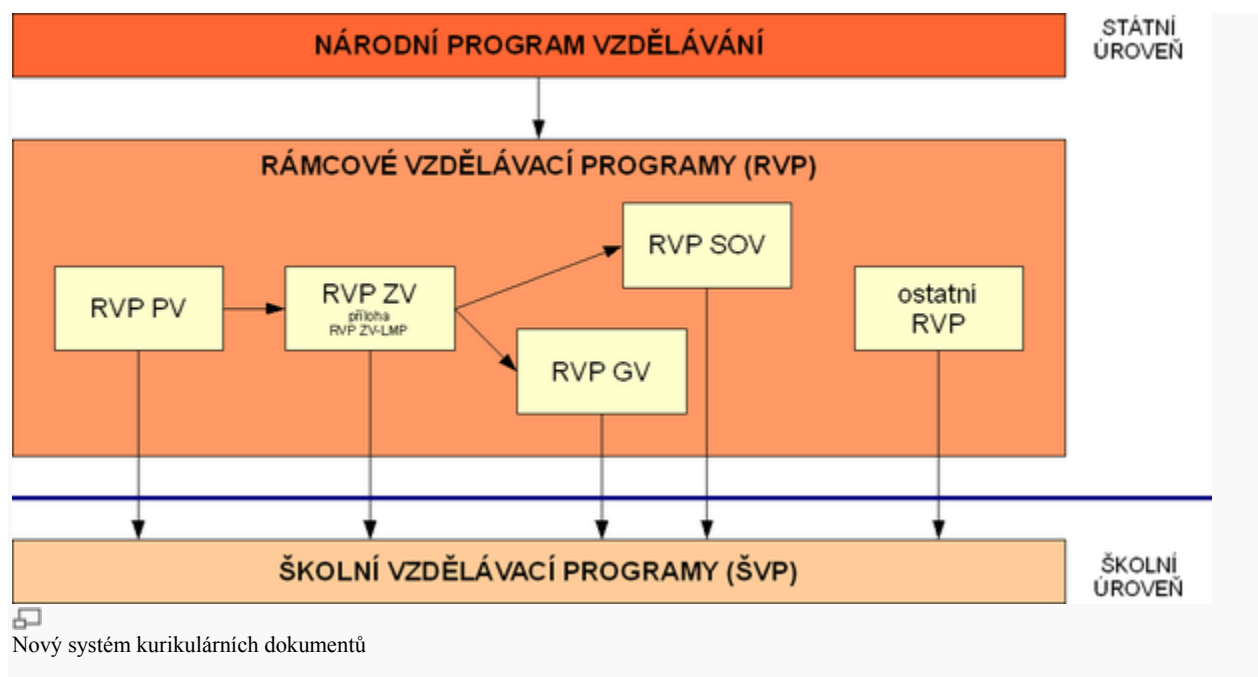
Předchozí výčet není zdaleka vyčerpávající. Do výuky lze zařadit exkurse a výlety vedené pouze v jazyce anglickém, vytváření drobných i rozsáhlých projektů, využíváním prvků dramatické výchovy ve výuce angličtiny, používáním každodenních potřeb jako vizuálních pomůcek (např.

ovoce, oblečení apod.), korespondencí s anglicky mluvícím studentem stejného věku či začleňováním angličtiny do výuky jiných předmětů.

5. Termín osvojování v rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

5.1 Rámcově vzdělávací program (RVP)

V roce 2004 došlo v České republice k „revoluci“ ve strategii vzdělávání schválením nových principů v politice vzdělávání žáků od 3 do 19 let. MŠMT tímto rozhodnutím změnilo celý systém kurikulárních dokumentů, které jsou nyní vytvářeny na dvou úrovních a to na úrovni státní a úrovni školské.



Legenda:

- RVP PV: Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- RVP ZV-LMP: Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
- RVP GV: Rámcově vzdělávací program pro gymnasia
- RVP SOV: Rámcově vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání
- Ostatní RVP: například
 - RVP ZUV: Rámcově vzdělávací program pro umělecké obory základního uměleckého vzdělávání
 - RVP JŠ: Rámcově vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. (internetový zdroj č. 2)

Národní program vzdělávání vymezuje vzdělávání jako celek a rámcové programy pak vymezují závazné “rámce” pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní vzdělávací programy (ŠVP) jsou vytvářeny jednotlivými školami právě na základě RVP. Pro jednotlivé školy a učitele je připraven kompletní rozbor toho, jak ŠVP vytvořit i jak by měl vypadat a co obsahovat, s názvem Manuál pro tvorbu ŠVP. “Všechny základní školy v České republice budou mít povinnost připravit do začátku školního roku 2007/8 svůj školní vzdělávací program (ŠVP) a od 1. 9. 2007 podle něj začít vyučovat v 1. a 6. ročníku.”(internetový zdroj č. 3)

5.2 Osvojování v rámci RVP

Přečteme-li si celý Rámcově vzdělávací program, a zvláště pak části zaměřené na studium cizích jazyků, zjistíme, že termín osvojování má zde zásadní postavení.

5.2.1 Rozmanitost a týmová práce

Jak bylo zmíněno výše, RVP určuje základní a závazné okruhy vzdělávání žáku. Současně však otevírá učitelskému sboru nepřehledné množství možností jakým způsobem jednotlivé okruhy zpracovat, jaké si vytyčit dílčí cíle výuky a jakými cestami těchto cílů dosáhnout.

ŠVP je prostředek k odpoutání se od státem stanovených „tradičních“ osnov a tedy od systému českého vzdělávání minulého století. Aby však bylo toto poslání naplněno, je třeba podle RVP splňovat dva základní předpoklady.

1. Každý učitel by měl znát znění RVP a číst ho s porozuměním jako celek.
2. ŠVP by mělo být vytvářeno celým kolektivem učitelů, nikoli jen úzce vybraným pracovním týmem. Jednotlivý učitelé by měli přinášet do jeho tvorby své osobní zkušenosti a to nejen oborové. Jedině tímto způsobem je možno připravit vzdělávací

program, který bude zohledňovat jak individualitu jednotlivých žáků, tak charakter každé pracovní skupiny žáků.

RVP již nepopisuje látku, se kterou je třeba během výukové hodiny, pololetí, či školního roku během vyučování žáka seznámit, ale naopak stanovuje, jaké dovednosti mají žáci během školní docházky v různých etapách získat. Tento předpoklad stejně jako spolupráce učitelského sboru, mezioborové vztahy ve výuce, respektování individuálních vlastností žáků, pracovní skupiny i učitelů, společně s možností variace časové dotace jednotlivých vzdělávacích témat jsou všechno prvky v maximální míře podporující osvojování.

5.2.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence se také bezprostředně pojí s termínem osvojování. Klíčové kompetence ve své podstatě propojují institucionální vzdělávání „za zavřenými dveřmi školy“ s praktickým životem. Obsah vzdělávání není stanovován, jak tomu bylo v minulém století, osnovami a učebnicemi, ale naopak vychází z podnětů potřeb naší společnosti.

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. (internetový zdroj č. 2)

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nad předmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek

celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. (RVP 2007:14, internetový odkaz č. 3)

Vedle klíčových kompetencí je třeba zmínit i průřezová témata, která napomáhají formovat především postoje a hodnoty žáků a nabízejí učitelům možnost propojování různých vzdělávacích oblastí, čímž ucelují rozmanitost oborů vzdělávacího systému.

5.3 Jazyk a jazyková komunikace

RVP je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí tvořených jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Jazyk a jazyková komunikace je vzdělávací oblast, na kterou se nyní zaměříme, jelikož zahrnuje vedle mateřského jazyka i jazyk cizí.

5.3.1 Charakteristika vzdělávací oblasti

V RVP má jazyk a jazyková komunikace přednostní postavení mezi devíti stanovenými vzdělávacími oblastmi. Absolvent základní školy by se měl vyznačovat takovou úrovní jazykových dovedností, která mu umožní správně vnímat a rozumět různým jazykovým sdělením, vhodně na ně reagovat a dokázat prosazovat výsledky svého poznávání. Obsah této vzdělávací oblasti je realizován v předmětech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk

“Cizí jazyk a Další cizí jazyk přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa.“ (RVP 2007:20)

Osvojování cizích jazyků vede podle RVP ke snižování jazykových bariér a otevírá jak osobní, studijní i pracovní možnosti každému jedinci. Vzdělávání se v oblasti cizích jazyků by také mělo přispět ke zvýšení tolerance odlišných kultur a národů, poznáváním jejich tradic a kulturního bohatství. Na úrovni základní školy lze prohlubovat zájem o mezinárodní spolupráci v rámci účasti na mezinárodních školních projektech.

Cílové zaměření vzdělávací oblasti stanovené v RVP (2007:21):

- chápání jazyka jako svébytného historického jevu, v němž se odráží historický a kulturní vývoj národa, a tedy jako důležitého sjednocujícího činitele národního společenství a jako důležitého a nezbytného nástroje celoživotního vzdělávání
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako potenciálního zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako bohatého mnohotvárného prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založených na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

Veškeré cíle zde stanovené přímo souvisí s podmínkami vytvoření vhodného prostředí pro osvojování si cizího jazyka stanovené Krashenem. Cíle jsou zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, zdůrazňují aktivitu žáků a vybízí k využívání osobních zkušeností či situačního kontextu. Dávají žákům prostor pro vyjádření vlastní iniciativy v rámci výběru textů i sdělování vlastních názorů a v neposlední řadě jsou provázané s životem mimo školu.

5.3.3 Cizí jazyk

RVP stanovuje časovou dotaci na výuku cizích jazyků 3 vyučovací hodiny týdně. Povinná výuka provází studenty od 3. do 9. ročníku základní školy, nevylučuje však možnost začít se studiem v nižším věku, pokud rodiče souhlasí. Přednostní místo ve výuce jazyku na základní škole má jazyk anglický. Lze studovat i jazyky jiné, pokud je škola schopna poskytnout jejich kvalitní výuku, ale rodič musí být vždy prokazatelně upozorněn na skutečnost, že ve vzdělávacím systému nemusí být zajištěna návaznost ve vzdělávání zvoleného cizího jazyka při přechodu žáka na jinou základní nebo střední školu.

Obsah vzdělávacího oboru cizí jazyk na druhém stupni ZŠ podle RVP zde uvádět nebudeme. Podrobněji se na něj zaměříme až v rámci ŠVP vybrané školy.

5.4 Z teorie do praxe

K tématu vytváření ŠVP splňující veškeré podmínky stanovené RVP se také vyjadřuje PaedDr. Hana Andrášová Ph.D. (katedra germanistiky) na webových stránkách Jihočeské university v Českých Budějovicích. Zařazují sem jeho část, i přestože se týká jazyka německého, jelikož dokresluje výše zmíněná fakta a ukazuje otevřenou vztah mezi osvojováním si jazyka a RVP.

Tvorba jakéhokoliv vzdělávacího programu pro cizí jazyk musí vždy vycházet z vytýčení progresu učiva v jednotlivých oblastech a z dovednosti jejich propojení. Učitelé cizích jazyků se tak dostávají do nezáviděníhodné situace, která vyžaduje více než nadměrné úsilí a dovednosti. Situaci komplikuje i fakt, že většina u nás používaných učebnic je starší než Společný evropský referenční rámec pro jazyky a RVP a mnohé ani nekorrespondují se zásadami komunikativní metody. Učiteli proto nestačí pouze rozepsat obsah učebnice.

Progresi učiva je nutno stanovit např. v těchto stěžejních oblastech:

- poslech s porozuměním
- ústní komunikace
- čtení s porozuměním
- psaní, včetně psaní tvořivého
- výslovnost (suprasegmentální + segmentální prvky)
- slovní zásoba (A1 - 400 slov; A2 - 850 slov; B1 - 1.500 slov; B2 - 4.500 slov s více než 8.000 sémantickými významy)
- gramatika
- pravopis
- práce s literárním textem
- reálie, interkulturní učení

Vždy je nutno vycházet ze základní charakteristiky dané úrovně osvojení jazyka (A1 - C2), pracovat s portfoliem a kooperovat s ostatními pedagogy na škole.

(internetový zdroj č. 4)

5.5 Shrnutí

Jak už jsem zmínila na začátku této kapitoly, RVP podporuje osvojování si cizího jazyka ve všech směrech. Dává školám a především učitelům prostor a čas k tomu, aby mohli postupovat ve výuce tempem vyhovujícím studentům, poskytuje určitou benevolenci ve výběru obsahu vzdělávání i prostředcích dosahování dílčích cílů výuky. Stanovuje obsah vzdělávání na základě

potřeb současné společnosti a zaměřuje se více na získání praktických dovedností stanovením klíčových kompetencí a průřezových témat. Vyžaduje spolupráci celého pedagogického sboru a zahrnuje do školního života i rodiče jako důležitý subjekt vzdělávání dětí.

6. Charakter a ŠVP školy vybrané pro výzkum

Pro svůj výzkum jsem si vybrala základní školu v okrese Chrudim, kde jsem strávila svá školní léta. Úmyslně jsem zvolila školu v menším, i když okresním, městě. Přestože se zde čas od času přihlásí student vysoké školy, nejčastěji hradecké či pardubické, aby zde splnil svoji praktickou přípravu, není frekvence návštěv studentů učitelského oboru tak častá jako například v Českých Budějovicích, Brně či Praze, což vyhovuje mému záměru zjistit, jakým způsobem probíhá vyučování anglického jazyka v praxi odtržené od pravidelného a neustálého přísunu nových podnětů v jeho výuce.

6.1 Základní informace o škole

6.1.1 Budova školy a její materiální vybavení

Škola, tak jak ji známe v dnešní podobě, vznikla 1. 7. 2008, kdy došlo ke sloučení dvou základních škol v jednu. Je rozdělená na dvě budovy, 1. a 2. stupeň, jenž jsou obě umístěny v klidné části města v blízkosti jak autobusového tak vlakového i několika zastávek městské hromadné dopravy. Rozdělení školy do dvou budov, v posledních letech nově rekonstruovaných, poskytuje dostatek prostoru pro umístění až 800 žáků. Jedná se o úplnou školu s devíti postupovými ročníky, v každém zpravidla po dvou či třech třídách.

Budova pro 2. stupeň je rozdělena na 11 kmenových tříd, vedle kterých disponuje také odbornými učebnami pro výuku fyziky, chemie a biologie, výtvarné a hudební výchovy, počítačovou a jazykovou učebnou, tělocvičnou a školním hřištěm. Pro studium a práci jak studentů, tak učitelů je k dispozici školní knihovna a počítačová učebna s internetem. Při výuce je používán rozmanitý soubor učebnic, učebních pomůcek, metodických materiálů i výukových softwarů, který je průběžně obměňován a doplňován.

Škola se může taktéž chlubit vybaveností technikou v rámci využívání informačních a komunikačních technologií (ICT). Internetová síť propojuje veškeré kabinety, třídy i obě budovy školy a umožňuje taktéž rodičům získávat informace o studiu svých dětí na webových stránkách školy.

6.1.2 Charakteristika pedagogického sboru

Podle webových stránek školy tvoří pedagogický sbor ředitel, dva zástupci ředitele a přibližně 40 učitelů včetně výchovné poradkyně a 4 vychovatelek školní družiny. Sbor je smíšený s většinou převahou žen a průměrným věkem učitelů okolo 45 let. Sbor tvoří kvalifikovaní pedagogové, kteří své vzdělání dále rozšiřují a to především v oblasti psychologie, pedagogiky, moderní didaktice jednotlivých oborů i v práci s výpočetní technikou.

Většina sboru absolvovala program tvorby školního vzdělávacího programu. Ve škole pracuje odborně proškolený koordinátor školního vzdělávacího programu, výchovný poradce se specializačním studiem, metodik prevence sociálně patologických jevů, proškolený koordinátor pro environmentální výchovu a několik dyslektických asistentek. (internetový zdroj č. 5)

6.1.3 Spolupráce s rodiči

Škola projevuje velký zájem o těsnou spolupráci s rodiči. Informace o studijních výsledcích jsou zákonným zástupcům předávány několika rozlišnými cestami podle jejich specifických potřeb a přání.

Zástupci rodičů žáků různých tříd tvoří SRPDŠ (Sdružení rodičů a přátel dětí a školy), jenž se schází podle potřeby několikrát za rok a na jednotlivých setkáních je pak informováno o činnosti školy, o výsledcích vzdělávání apod. Rodiče mají příležitost vyjádřit se k aktuálním a konkrétním problémům ve vzdělávání a výchově dětí.

„Zapojení rodičů do procesu vzdělávání svých dětí považujeme za podstatnou podmínku úspěšné realizace školního vzdělávacího programu. Toho se nedá dosáhnout bez dobré spolupráce a komunikace obou zmíněných stran. Komunikace s rodiči je proto jedním z hlavních cílů školy.“ (internetový zdroj č. 5)

6.1.4 Spolupráce s různými organizacemi a projekty

Škola dále spolupracuje s Pedagogicko psychologickou poradnou v Chrudimi a v Pardubicích, Střediskem výchovné péče Archa Chrudim, Střediskem výchovné péče Pyramida Pardubice, Dětským krizovým centrem Pestalozziho Chrudim, Ekocentrem Paleta v Pardubicích, Městskou knihovnou v Chrudimi a v Pardubicích, Regionálním muzeem v Chrudimi, Chrudimskou besedou, ZUŠ Chrudim a dalšími institucemi. Stále se však bohužel nepodařilo navázat spolupráci s jinou školou na mezinárodní úrovni.

Škola pořádá vlastní projektové dny, které tematicky vycházejí jak z náplně učiva, tak i z aktuálního dění ve městě. Dále se zapojuje do projektů podporujících zdraví na základní škole a vzdělává své žáky v oblasti lidských práv v rámci projektu Jeden svět na školách.

6.2 Škola podporující zdraví (ŠPZ)

Dne 30. 11. 2004 škola obdržela certifikát školy podporující zdraví od Státního zdravotního ústavu v Praze a tímto se zařadila mezi 102 Zdravých škol v České republice.

6.2.1 Projekt Zdravá škola



PROJEKT
ZDRAVÁ ŠKOLA

Projekt Zdravá škola neboli Škola podporující zdraví byl vytvořen Světovou zdravotnickou organizací a v České republice se začal uplatňovat v roce 1991. V současné době je aplikován přibližně na 100 mateřských školách a podobném množství škol základních.

„Záměrem programu ŠPZ je aplikovat strategii podpory zdraví na podmínky školy a přispět k její účasti na vlastní proměně a rozvoji.“

(internetový zdroj č. 6)

6.2.2 Záměr projektu na této konkrétní škole

- zbavit školu strachu a stresu
- vytvářet klidné a příjemné prostředí pro práci ve škole
- učivo přizpůsobit skutečným potřebám společnosti a propojit je s praxí
- pořádat ozdravné pobyty v rámci škol v přírodě
- minimalizovat množství domácí práce
- zvláštní pozornost věnovat žákům se specifickými poruchami
- zpřístupnění školních sportovišť pro žáky školy ve stanovené době mimo vyučování

- na prvním stupni zapojit většinu žáků do celoroční soutěže M U D R C
- vést žáky k lásce a ochraně přírody-sběr starého papíru, hliníku, šípku, pomerančové kůry, kaštanů
- v rámci tělesné výchovy a školní družiny navštěvovat městská sportoviště
- nabízet zajímavý program s relaxačními prvky
- zlepšovat estetický vzhled prostor školy
- zlepšovat estetický vzhled prostranství před školou a okolí školy
- zajistit dětem možnosti pitného režimu po celou dobu vyučování
- ve školní jídelně připravovat stravu v souladu se zásadami zdravé výživy
- organizovat odběr dotovaného mléka a jiných výrobků
- rozvíjet spolupráci s rodiči a „Zdravým městem Chrudim“
- výchova k demokracii a povědomí o právním minimu v České republice
- výchova k vzájemnému naslouchání a toleranci v rámci etické výchovy ve škole

(internetový zdroj č. 5)

6.2.3 Souvislost mezi ŠPZ a osvojováním

Hlavním smyslem ŠPZ je vytvoření prostředí, které podporuje nejen zdraví fyzické, ale i psychické. Vytvořením příjemného, relaxačního studijního prostředí snižuje hladinu emočních filtrů u žáků, posiluje jejich motivaci k učení a obdobným způsobem působí i na učitele, čímž zvyšuje kvalitu výsledků vzdělávání v rámci dlouhodobého výukového procesu. Dále otevírá uzavřený život školy rodičům a veřejnosti a to mu umožňuje zahrnovat do rámce výuky řešení aktuálních problémů společnosti ať už úzce specifických a typických pro danou oblast či multikulturních.

Respektováním vývojových mezníků a zvláštností ve vývoji jedince se ve výuce vytváří dostatek prostoru pro aplikaci všech principů Natural Approach, tak jak o něm hovoří Krashen. Velký důraz je kladen na komunikaci, která je nezbytná a prioritní právě v rámci osvojování si jazyků.

6.3 Školní vzdělávací program ŠVP (internetový zdroj č. 5)

„ŠVP vychází z cílů základního vzdělávání a klíčových kompetencí RVP ZV a z koncepce, která vznikla snahou o inovaci pedagogického procesu a života školy vůbec.“ Škola se zaměřuje především na rozvíjení dovedností žáků, a dále na rozvoji jejich komunikačních schopností v mateřském i cizím jazyce, k čemuž využívá nejnovějších technologií i bohaté materiální zázemí.

„Cílem našeho školního vzdělávacího programu je proměna školy v místo, které žákovi vytváří vhodné podmínky a otevírá možnosti získávání nových zkušeností, poznatků a dalšího rozvoje. Ve vztahu učitel-žák bychom chtěli dosáhnout přirozeného partnerství, úcty, pochopení a spolupráce.“ Vztah učitel-žák vystavený na vzájemné toleranci a úctě snižuje hladinu affective filters a tím zvyšuje předpoklady k osvojování.

„Ve vyučovacích hodinách máme snahu prostřednictvím nejrůznějších forem a metod práce zajistit přiměřenost, názornost a propojenost učiva s praktickými potřebami v současném i budoucím životě. Chceme umožnit všem žákům, aby si každý z nich ve škole našel prostor ke své realizaci. Chceme vytvářet takové situace, v nichž mají děti radost z učení, které si samy zvolí. Chceme žáky naučit technikám vedoucím k objektivnímu sebehodnocení a k předvídání, co zvládnou dobře a s čím mohou mít problémy.“ Zásady přiměřenosti a názornosti jsou jedny z nejpodstatnějších, hovoříme-li o osvojování. Souvislost s praktickým životem dodává vyučování nezbytnou zajímavost či závažnost. Snaha vést žáky k objektivnímu hodnocení sama sebe a předvídání možných úskalí úzce souvisí s Krashenovou teorií monitorování.

„Naší vzdělávací perspektivou je výchova mladého člověka, který je schopen samostatně a svobodně myslet a rozhodovat se jako demokratický občan, který je ze školy vybaven soustavou kompetencí, potřebných pro život v dospělosti.“

6.3.1 Anglický jazyk na druhém stupni základní školy

Škola se zaměřuje na výuku anglického jazyka jako jazyka prioritního, ale v rámci volitelných předmětů nabízí dále jazyk francouzský, německý a ruský. Výuka angličtiny zde plynule navazuje na stupeň první.

Ve své vzdělávacím programu zdůrazňují potřebu připravit žáka na užívání jazyka v přirozených životních situacích. V rámci jednotlivých hodin má přednostní postavení rozvíjení schopnosti správné interpretace slyšeného i čteného materiálu a dovednosti výstižného vyjádření vlastních myšlenek či názorů. Během výuky se žáci seznamují i se základními reáliemi anglicky mluvících zemí.

O opravování chyb se zmiňuje jako o příležitosti učitele ukázat žákovi cestu ke správnému řešení. Celkové hodnocení žáka zakládá na schopnostech komunikace, práce s textem, porozumění poslechových cvičení i písemných testech. Zdůrazňuje prezentaci výsledku činnosti žáku (různých drobných úkolů i větších projektů) jako možnost zažít úspěch a příležitost k oceňování lidské práce druhých. Výběr materiálů pro výuku má rozvíjet všechny složky osobnosti.

ŠVP zařazuje do výuky anglického jazyka tato průřezová témata:

1. Osobnostní a sociální výchova – zaměřuje se na každodenní komunikaci jako nejdůležitější prostředek navazování kontaktů s okolním světem, zdůrazňuje vztah mezi verbální a neverbální složkou komunikace i pochopení odlišnosti sociálního chování v rámci tradice anglicky mluvících zemí.
2. Výchova demokratického občana – rozvíjí dovednosti vést dialog, správně argumentovat a umění prezentace vlastního názoru současně se schopností naslouchat a kriticky hodnotit.

3. Multikulturní výchova – zaměřuje se na prohlubování znalostí o etnických a kulturních skupinách žijících v anglicky mluvících zemích a jejich toleranci.
4. Mediální výchova – učí žáky pohlízet na média jako na zdroj informací a kriticky hodnotit jejich obsah.

(internetový zdroj č. 5)

ŠVP stanovuje tyto cíle jednotlivých klíčových kompetencí:

1. Kompetence k učení

Učitel

- zaměřuje se na propojování dílčích poznatků do větších celků (izolovaně naučené jazykové prostředky a řečové dovednosti uvádí do širších souvislostí);
- vede žáky postupně k poznávání smyslu učení;
- podporuje vyhledávání potřebných informací v různých zdrojích;
- vede k uvědomění si potřeby znalosti cizího jazyka k osobnímu rozvoji.

2. Kompetence k řešení problémů

Učitel

- vede k rozpoznání a pochopení problému, k hledání a vybírání vlastního vhodného způsobu jeho řešení;
- vybízí k získávání informací vhodných pro řešení problému;
- vyžaduje znalost naučených gramatických pravidel a jejich aplikaci při řešení obdobných situací.

3. Kompetence komunikativní

Učitel

- vede k formulaci myšlenek vedoucích ke kultivovanému písemnému i ústnímu projevu;
- vybízí žáky k zapojení žáků do spolupráce při plnění úkolů ve skupinách;
- motivuje žáky k naslouchání druhým lidem, porozumění jim;
- zapojuje žáky do diskuse;
- vede k porozumění různých typů textů, záznamů, obrazových materiálů;
- motivuje k využívání informačních a komunikačních prostředků pro komunikaci s okolním světem.

4. Kompetence sociální a personální

Učitel

- vede k účinné spolupráci ve dvojici i ve skupině;
- vyžaduje respektování názoru druhých, ohleduplnost a toleranci k jejich projevu;

- motivuje úspěšným řešením úkolů přiměřené obtížnosti k získávání sebedůvěry a sebeúcty.

5. Kompetence občanské

Učitel

- vede žáky k uvědomování si své školní povinnosti a k zodpovědné domácí přípravě;
- tvoří společně s žáky demokratická pravidla jednání a soužití ve třídě i ve škole;
- vede žáky k vzájemné toleranci a respektování.

6. Kompetence pracovní

Učitel

- vede žáky k efektivnímu používání pomůcek a materiálů ve vyučování, k udržování jich ve funkčním stavu;
- vyžaduje dodržování bezpečnostní a hygienické zásady;
- vybízí žáky, aby sebekriticky hodnotili vlastní dosažené výsledky, stanovovali si kritéria pro volbu budoucí profese.

(internetový zdroj č. 5)

Tabulkový přehled ŠVP pro výuku anglického jazyka na 2. Stupni základní školy pro školní rok 2011/2012 viz příloha 1.

7. Výzkum

Vlastní výzkum pro tuto práci probíhal týden v celkovém počtu 17 následových hodin. Jednotlivé následy probíhaly v ročníku 6. -9., jelikož mě zajímala tematická návaznost i pokroky studentů v oblasti mluvení, poslechu, slovní zásoby a gramatiky i odlišný přístup učitelů žákům podle jejich jazykové úrovně. K pozorování mi byly k dispozici tři vyučující anglického jazyka, ženy ve věku 43 – 58 let. Zvolená škola bohužel nedisponuje žádným rodilým mluvčím.

7.1 Budova školy a její prostory

Budova školy je umístěna v klidné části města a vnitřní uspořádání a vybavení působí příjemným, rodinným dojmem.

Ke studiu jazyků je zde učitelům i žákům k dispozici pouze jedna jazyková učebna. Tato třída se ve své podstatě neliší od jiných učeben. Na zdech jsou pověšeny plakáty s přehledy obtížné anglické, francouzské i německé gramatiky či slovní zásobou uvedených jazyků. Učebna působí stísněným dojmem, jelikož ji téměř celou vyplňují lavice pro žáky. Učitelé zde mají k dispozici televizi, video/DVD přehrávače, tiskárnu, rádio i projektor. Ve třídě se nevyskytovali žádné speciální či specifické pomůcky.

Pro výuku anglického jazyka je taktéž na škole k dispozici počítačová učebna se třinácti vzájemně propojenými počítači. Učitelky anglického jazyka používají v hodinách interaktivní výukové programy MORE, které jsou součástí učebnice používané žáky devátých tříd. Tato učebna je podle slov učitelek využívána převážně s žáky devátých tříd přibližně jednou za 14 dní. Za dobu mého výzkumu jsem neměla příležitost vidět, jak taková hodina anglického jazyka probíhá.

7.2 Materiál pro výuku anglického jazyka

Pro výuku anglického jazyka jsou používány učebnice New English for You, Zdeňka Kociánová, Petr Kocián, nakladatelství EDUCI, uspořádané pro ročníky 1. i 2. stupně základní školy. Každá z učebnic v úvodu seznamuje žáky s anglicky mluvícími zeměmi, je velice přehledná a barevně rozlišuje strukturální sekce učebnice (reading, speaking, vocabulary apod.). Texty jsou doplněny obrázky a fotografiemi a každá lekce obsahuje reálie anglosaských zemí. Důraz je kladen na rozvoj všech čtyř jazykových dovedností. Součástí učebnice je anglicko-český slovník a přehled probírané gramatiky. Učebnice je také doplněna pracovním sešitem a poznámkami pro učitele. Samy učitelky však tvrdí, že neposkytuje dostatek prostoru na procvičování a jednotlivé texty jsou nedostačující. Učebnice pro devátou třídu nebyla těmito autory vydána a tak se tito žáci učí pracovat s učebnicí MORE 3, jejímiž autory jsou Herbert Puchta, Jeff Strank, Cambridge University Press. Pro každého zájemce jsou na webových stránkách školy připravena různá gramatická či čtenářská cvičení k procvičení či opakování probrané látky.

K rozšiřování slovní zásoby, rozvoji všeobecných znalostí a obohacení komunikačních témat jsou používány tematické články časopisů Crown, Click (6. – 7. Třída), Hello (8. – 9. Třída) a Bridge, Friendship (pro učitele). Školní knihovna dále nabízí zájemcům o četbu v anglickém jazyce výběr knížek edice Pinguin. Četba těchto knih je zájmovou činností žáka s možností konzultace s učitelem.

V jednotlivých hodinách učitelé využívají nahrávek písní či filmů. Z nedostatku časové dotace hodin však tyto aktivity zařazují výjimečně a to především v době vánoční či na konci školního roku. Jejich význam je spíše relaxačního charakteru.

Pro žáky devátých tříd je každoročně připravena návštěva Britského centra v Pardubicích, kde si zároveň mohou vyzkoušet, jak probíhají jazykové zkoušky a zjistit svoji úroveň anglického jazyka.

Jak už bylo zmíněno výše, zatím se nepodařilo navázat spolupráci se školou v zahraničí. V rámci rozhovoru jsem se však dozvěděla, že se učitelky anglického jazyka pokoušeli několikrát uspořádat pro žáky zájezd do Velké Británie. Přestože aktivita tohoto typu nebyla vedením školy přijata, zájezd se konal na základě domluvy učitelek s rodiči.

7.3 Charakteristika studijních skupin

Před první náslechovou hodinou jsem požádala vyučujících o sepsání stručné charakteristiky jednotlivých skupin žáků studujících anglický jazyk:

6. třída:

Skupina se skládá z 23 žáků, z nichž jsou 4 velice schopní, ale poměrně pasivní. 5 žáků bylo v pololetí hodnoceno nedostatečnou známkou. Skupina je velmi pomalá, žáci často zapomínají pomůcky i domácí úkoly a nepřipravují se dostatečně na vyučování. Během výuky se velmi rychle unaví, neudrží pozornost na potřebně dlouhou dobu.

7. třída:

Skupina je velmi početná, celkem 22 žáků. Celkový prospěch je průměrný. Je zde 7 žáků s dysobtěžemi. Paní učitelka Jitka je učí druhým rokem.

8. třída:

Skupina je poměrně málo početná, 15 žáků. Mnoho slabších studentů bylo v rámci pololetního vysvědčení ohodnoceno dostatečně, 2 dokonce nedostatečnou známkou. Neúspěchy vychází podle slov paní učitelky Petry z neochoty žáků spolupracovat a učit se. Nadané děti jsou ochotné, ale málo průbojné.

9. třída:

Tuto skupinu 19 žáků učí paní učitelka Mirka již tři roky. Skupina se skládá ze 7 žáků velmi nadaných, 6 velmi slabých a 2 dyslektiků. Celkově se žáci na hodiny připravují, píšou domácí úkoly, nosí pomůcky a během vyučování jsou aktivní.

Díváme-li se na tyto, i když velice stručné, charakteristiky, nemůžeme přehlédnout, že právě počty dětí ve třídách nejsou zdaleka ideální ani pro plnění požadavků RVP či osvojování si jazyka. V takto velkých skupinách žáků není dostatek prostoru ani času na procvičování, velmi užitečné zejména pro slabší žáky, ani pro zajímavé a tudíž přínosné aktivity, které osvojování podporují. Při rozhovoru samy paní učitelky připustily, že s počtem dětí při výuce jazyka nesouhlasí.

V dnešní době se hodně hovoří o integraci žáků se specifickými učebními potřebami v rámci běžné školní třídy. Množství dyslektických žáků v jednotlivých skupinách by tudíž neměl být problém, zvláště pokud škola, jak bylo zmíněno výše, disponuje několika dyslektickými asistentkami.

Rozmanitost žáků ve skupině z hlediska studijních výsledků či motivace ke školní práci zvyšuje nároky na práci učitele, zvláště pak jeho přípravu, ale může být pozitivně využita v jednotlivých učebních hodinách, a to především ve skupinové práci či vytváření různých projektů.

7.4 Rozbor dotazníků a vlastního pozorování výuky učitelů

Jako předběžnou přípravu k řízenému rozhovoru jsem požádala jednotlivé paní učitelky o vyplnění dotazníku (viz příloha 2). V rámci rozhovoru jsme se věnovali bodům, které vyžadovaly individuální upřesnění a další rozvinutí v rámci tématu. Jednotlivé odpovědi učitelek jsou uvedeny v přílohách 3 -5. Tato část práce shrnuje a komentuje informace, které jsem získala jak v rámci vyplnění dotazníků, tak při rozhovoru s každou paní učitelkou. Dále zde nalezneme srovnání mezi uvedenými odpověďmi, politikou školy a mými postřehy z následových hodin.

Petra, 44 let

(dotazník viz příloha 3, přípravy viz příloha 6)

Petra pracuje jako učitelka na základní škole od doby ukončení svého studia na Vysoké škole v Brně, tedy 22let. Stejně jako její kolegyně nestudovala učitelství anglického jazyka a zvolené aprobace se jazykové výuky vůbec netýkají. Vyučování anglického jazyka na zdejší základní škole ji umožňuje vykonaná státní zkouška z anglického jazyka, což se ovšem neshoduje s údaji o škole, které uvádějí, že všichni učitelé této školy jsou plně kvalifikováni pro výuku jednotlivých oborů.

Během rozhovoru mi bylo sděleno, že všechny paní učitelky by se rády dále vzdělávaly a rozvíjely své vědomosti a dovednosti v oblasti anglického jazyka, nejen kvůli potřebám pracovním, ale i z osobního zájmu, ale vedení školy je v tomto směru příliš nepodporuje.

Pojem osvojování byl Petře ne příliš známý, což je pochopitelné, vycházíme-li z jejího studijního zázemí. Odpovědi na otázky v části B byly velmi nejisté i po mém pokusu objasnit paní učitelce podstatu osvojování.

V dotazníku Petra uvedla, že během jejích hodin angličtiny převažuje mluvení nad ostatními aktivitami a vedení hodiny probíhá většinou v angličtině s českým překladem pro slabší žáky. Během náslechových hodin v osmé třídě se však tyto informace nepotvrdily.

Během náslechových hodin byla Petra značně nervózní z mé přítomnosti a působila jsem na ni více rušivým dojmem než na žáky. První ukázkovou hodinu se opravdu pokusila vést hodinu převážně v angličtině, ale tato snaha velice rychle upadala a během poslední hodiny se ztratila úplně.

První náslechová hodina probíhala v jazykové učebně a tematicky se věnovala cizím zemím. Hodina byla naplněna drilovými cvičeními zaměřenými na tvoření přídavných jmen ze jmen podstatných (země a národnosti) a překlady vět. Chyběla zde motivace, názorná pomůcka či pohybová aktivita, cokoli co by udrželo pozornost žáků. Jednou z aktivit bylo i tvoření vět o dané zemi (propojení se zeměpisem). Od žáků byl očekáván okamžitý nápad a tím se zvyšovala úroveň jejich emočních filtrů. Někteří žáci se během celé hodiny nepromluví ani jednou, jiným se podařilo říci jednu větu, nejvíce hovořila paní učitelka, ale bohužel ve velké míře česky.

Druhá náslechová hodina v této třídě byla gramatické povahy. Týkala se opakování způsobového slovesa CAN. Celá hodina byla vedena v českém jazyce a její náplní bylo vytvoření gramatické tabulky tvarů tohoto slovesa za spolupráce žáků a teoretické vysvětlení jeho používání. Na procvičování nezbylo dostatek času. Patrná zde byla i negativní motivace žáků ze strany učitele, což se opět rozchází s politikou školy.

Poslední hodina probíhala v počítačové učebně, ale pouze z nedostatku volných tříd ve škole. Počítačová technika zůstala nevyužita a vybavení této třídy se stalo příčinou snížení úrovně pozornosti při výuce. Velká část hodiny byla využita na řešení organizačních problémů a na zápisy známek do žakovských knížek. Při překladovém cvičení na procvičení časů studentům opět nebylo poskytnuto dostatek času. Významná část této hodiny byla naplněna čtením článku z časopisu „Hello“. Přesto, že mu předcházela domácí příprava, aktivita byla velmi pomalá. Každý žák postupně přečetl a přeložil jednu větu. Zbytek hodiny vyplnila práce ve dvojicích při vyplňování gramatického cvičení.

Během náslechu nebyla téměř využita práce ve dvojici či ve skupině, jediná poslechová aktivita ani komunikační cvičení. Jednotlivým cvičením chyběla návaznost s praktickým využitím v životě a postrádala zajímavost. Anglicky se hovořilo jen minimálně jak ze strany učitelky, tak ze strany žáků. Jednotlivé aktivity byly obsahově i gramaticky izolovány, neprolínaly se, nenavazovaly na sebe. Opravování chyb nebylo pojato jako „možnost ukázat cestu ke správnému řešení“, ale spíše cestou k „negativní“ motivaci žáků. Nezaznamenala jsem ani plnění cílů klíčových kompetencí. Aktivita žáků při výuce byla minimální. Struktura hodin a jejich cíle byly velice nepřehledné a těžko obtížně sledovatelné.

Petra na svoji obhajobu přiznala, že se jí se skupinou obtížně pracuje. Do skupiny na začátku roku přibylo několik studentů z okolních škol, a tak neměla ještě příležitost důkladně poznat jejich znalosti a potřeby. Skupina je příliš velká a nedává prostor k takovému individuálnímu přístupu, jaký by žáci potřebovali.

Jitka, 58 let

(dotazník viz příloha 4, přípravy viz příloha 7)

Jitka se věnuje učitelské profesi již 34 let a má v této oblasti bohaté zkušenosti. Vystudovala obor ruský jazyk, takže je jí známá metodika výuky cizího jazyka. Se vzrůstající poptávkou po studiu angličtiny vykonala na jazykové škole státní zkoušku z tohoto jazyka. V hodinách anglického jazyka využívá svých vědomostí oboru dějepis při seznamování žáků s historií a tradicemi anglicky mluvících zemí.

Jitka se snaží využívat nabídky vzdělávacích kurzů angličtiny pro učitele v kraji, ale o nové trendy ve výuce tohoto jazyka neprojevuje příliš velký zájem. Osvojování považuje ve výuce za základní a snaží se ho ve své výuce podporovat.

Během následových hodin v sedmém ročníku s žáky komunikovala přesně tak, jak uvedla v dotazníku: instrukce a pokyny zadávala v angličtině, gramatika byla vysvětlována v češtině.

Obě hodiny se tematicky týkaly bydlení, plynule na sebe navazovaly a měli dobře propracovanou strukturu. První hodina začala opakováním slovní zásoby a dále prezentací připravených skupinových „role plays“, ve kterých se realitní agent snaží prodat dům možným zájemcům. Následovalo pozitivní hodnocení jak učitelkou, tak třídou. Dále navazovala práce s textem v učebnici, poslech a práce ve dvojici, při které učitelka obcházela skupiny a opravovala jednotlivé chyby. Překladová metoda byla využita při čtení otázek, na které si měli žáci ve dvojicích odpovídat. Zadání domácího úkolu bylo velmi tvořivé a zajímavé: „Draw your dream house and describe it“.

Druhá hodina plynule navazovala na předchozí. Úvod byl věnován netradičnímu zkoušení, které zapojovalo všechny žáky: žáci v lavicích vymýšleli věty na překlad pro zkoušeného u tabule.

Dále následovala opět práce s textem a slovníky, poslech a comprehension exercise. Hodina byla uzavřena krátkým opakováním na test, který se konal hodinu třetí.

Ve všech hodinách se snažila minimalizovat čas využívaný na organizační záležitosti, zápisy známek, i omlouvání studentů.

V tomto případě se dá říci, že během výuky opravdu docházelo k osvojování si anglického jazyka. Emoční filtry byly nízké, byla splněna zásada srozumitelnosti, zajímavosti i použitelnosti v reálném životě, tak jak je stanovuje Krashen. Komunikace v anglickém jazyce dominovala všem hodinám. Prezentace jednotlivých scének dala žákům příležitost zažít úspěch a převažovala pozitivní motivace. Byly naplňovány cíle kompetence k učení (vyhledávání ve slovníku, uvědomění si osobní potřeby jazyka), kompetence komunikativní (spolupráce ve skupinách) i kompetence občanská (zodpovědná domácí příprava, vzájemná tolerance a respektování).

Mirka, 43 let

(dotazník viz příloha 6, přípravy viz příloha 8)

Mirka se od ostatních kolegyně liší zaměřením svého vysokoškolského studia i pracovní pozicí ve škole. Jako jediná je třídní učitelkou na prvním stupni této základní školy a hodiny angličtiny na stupni druhém doplňují její pracovní úvazek. O anglický jazyk a jeho výuku má velký zájem, který se projevuje ve snaze dále se v oboru vzdělávat, stejným způsobem jako Jitka, i soukromou výukou angličtiny a spoluprací s jazykovou školou Absolute. Pojem osvojování byl Mirce neznámý, ale po krátkém vysvětlení z mé strany přesně věděla, o jaké problematice hovoříme.

Během své návštěvy jsem měla příležitost navštívit její hodiny jak v deváté, tak šesté třídě. V obou ročnících se snažila komunikovat se studenty převážně v angličtině. Překlady textů či instrukcí, někdy i základních, hájila potřebami nově přichozích studentů, z jiných škol, jejichž

úroveň anglického jazyka se podle jejích slov výrazně liší od jazykové úrovně skupin, do kterých byli integrováni. Paní učitelka při rozhovoru připustila své potíže s výslovností a přesným vyjadřováním myšlenek v angličtině, ale mé pozorování její výuky ukázalo, že se tyto nedostatky snaží kompenzovat poukazováním na možné výslovnostní obtíže při seznamování žáků s novou slovní zásobou a rovněž využíváním nahrávek rodilých mluvčích. V rámci osvojování slovní zásoby využívá práce se slovníkem a vysvětlování neznámých slov v angličtině.

Mirka je velice energická učitelka. Jednotlivé aktivity zařazené do výuky se střídaly v rychlém sledu, ale přesto poskytovaly žákům dostatek času na jejich vypracování či splnění. Překvapující proto bylo množství času věnovaného na zápis do žakovských knížek, řešení organizačních problémů, omlouvání žáků nebo přepisování nových slovíček do sešitu během vyučovací hodiny.

Struktura jednotlivých hodin, stejně jako u Petry, byla značně nepřehledná. Jednotlivé aktivity na sebe plynule nenavazovaly a byly prokládány krátkými testy na téma hodin dávno minulých. Mnoha aktivitám chybí ukončení, shrnutí či uzavření.

Žáci byli opravováni učitelem, pouze pokud udělali zásadní chybu či pokud to vyžadovala daná aktivita a opravovali se i navzájem. Vztah učitel-žák je v tomto případě postaven na vzájemné toleranci a respektu, jak se ukázalo během poslední hodiny v šesté třídě, kdy při vytváření gramatické tabulky na minulý čas udělala paní učitelka zásadní chybu a studenti ji bez výsměchu či urážek opravili, za což jim bylo poděkováno.

Při výuce žáků v šesté třídě převažovaly práce samostatné či v interakci učitel - žák. Nedostatek činností ve dvojicích či malých skupinách je podle paní učitelky způsobeno nekázní a nesoustředěností žáků na daný úkol pokud jsou tímto způsobem uskupeni.

Při práci s textem v devátém ročníku se snažila vést žáky k volnému překladu namísto doslovného, dvojjazyčné pokyny používala pouze u komplikovaných vět či zadání. Při konverzaci rozšiřuje zadání úkolu v učebnici, směřuje jednotlivé otázky k podrobnostem a dostává se tak až k propojení s osobními zkušenostmi dětí.

Ve výuce žáků vedenou paní učitelkou Mirkou taktéž dochází k osvojování si anglického jazyka i naplňování cílů klíčových kompetencí ŠVP. Je zde však mnohem více prostoru pro zdokonalování, než v případě paní učitelky Jitky.

7.5 Zhodnocení získaných informací a návrhy na odstranění problematických prvků ve výuce

Na základě svého pozorování i rozhovoru s vyučujícími jsem dospěla k závěru, že na této škole k podpoře přirozeného osvojování anglického jazyka ve výuce angličtiny jako cizího jazyka dochází. Komunikace, čtení a poslech v jednotlivých hodinách převažovaly nad psaním a gramatikou. Klíčové kompetence stanovené v RVP byly naplňovány a podmínky pro osvojování jak je stanovuje Krashenova teorie byly splněny. Vždy je ale prostor pro zdokonalování.

Přestože do výuky bylo zařazeno mnoho prací s textem, většina těchto aktivit byla omezena na jejich pouhé přečtení a překlad. U žáků se dalo pozorovat zautomatizování tohoto postupu práce: překládali jednotlivé věty, i když o to nebyli požádáni. Tento postup práce s textem úzce souvisí s gramaticko-překladovou metodou, která, jak jsme zjistili výše, žádným způsobem nepodporuje přirozené osvojování jazyka. Texty je třeba vybírat s ohledem na zájmy žáků a připravit k nim další navazující aktivity jako například kvíz, křížovku se slovní zásobou vyskytující se v článku, doplňující otázky, rozhovory ve dvojici či diskuse, nebo vypracování referátu na dané téma.

Dalším výrazným problémem byla těžko uchopitelná struktura hodin. Z rozhovorů jsem se dozvěděla, že se učitelé na výuku výrazně nepřipravují, ani nevyužívají nápadů a doporučení

z příručky pro učitele k jednotlivým učebnicím. Myslím si, že pro Petru i Mirku by bylo užitečné více strukturu hodiny a návaznost jednotlivých aktivit promýšlet a zaznamenávat si je.

Z hlediska podporování osvojování si jazyka bych doporučila zařadit více aktivit ve dvojici či skupině. Taková organizace vytváří prostor pro komunikaci, současně se takto dá procvičovat slovní zásoba či vytvářet gramatický přehled. Jedinou podmínkou zůstává dorozumívat se výlučně v jazyce anglickém.

Nedostatečné množství poslechových aktivit z učebnice a komunikačních cvičení lze nahrazovat poslechem anglických písní, rádia či televize a následnou diskusí. Tyto aktivity výrazně zvyšují zájem žáků, vzbuzují v nich potřebu rozumět a porozumět, zdokonalují si svoji výslovnost a zbavují se potřeby rozumět každému slovu.

Ještě je třeba zmínit zásadu názornosti. Během náslechových hodin byla ve výuce použita pouze fixa na tabuli (jednobarevná), dále míček a obrázky v učebnici. Už J. A. Komenský zdůrazňoval tuto zásadu. Repertoár pomůcek by bylo třeba obohatit a hojně využívat, jelikož zvyšují zájem, tím snižují emoční filtry, a tak otvírají cestu k osvojování.

7.6 Shrnutí

Paní učitelky angličtiny na této škole spolu velmi úzce spolupracují a snaží se dělit o své poznatky, chyby i úspěchy, hovoří spolu o individuálních žácích ve snaze pomoci jim se studiem. Snaží se ve svých hodinách naplňovat cíle stanovené ŠVP. Obtíže spatřují v úrovni svých jazykových dovedností, a to především ve výslovnosti a schopnosti vyjadřovat přesně své myšlenky. Projevují velký zájem o další vzdělávání se v oboru, které by jim otevřelo dveře k lepšímu porozumění celkové problematice výuky anglického jazyka.

Tato škola má velice dobré předpoklady k tomu, aby dokončila cestu ke své přeměně v moderní vzdělávací instituci. Její ŠVP je dobře zpracovaný a splňuje veškeré požadavky pro jeho tvorbu i obsah. Začleněním se do programu Zdravé školy otevírá dveře pokroku ve vyučování dokořán. Problémem však stále zůstává příliš velký počet žáků v jazykových třídách a z mého osobního pohledu ne úplně dostačující podpora vedení školy k rozvoji oboru anglistiky.

8. Závěr

Diplomové práce *Podpora přirozeného osvojování anglického jazyka ve výuce angličtiny jako cizího jazyka* si stanovila za své hlavní cíle vytvoření stručného přehledu teorie osvojování anglického jazyka pro jeho výuku na druhém stupni základní školy a snahu zachytit současnou situaci jeho aplikace ve výuce na konkrétní škole. Na základě podrobně nastudované literatury, zpracování výukových dokumentů i při výzkumu v praxi docházelo k jejich postupnému naplňování.

Hlavním cílem teoretické části bylo přesné definování pojmu osvojování a vymezení jeho odlišností od učení se. Na základě analýzy různých teorií jsme dospěli k názoru, že osvojování jazyka přináší lepší a trvalejší výsledky ve výuce angličtiny, a to především proto, že je to proces individualizovaný, neuvědomělý a hlavně pro každého z nás přirozený. Při hledání souvislostí mezi jazykem mateřským a cizím jsme odpověděli na otázku proč je osvojování druhého jazyka obtížnější než prvního a zjistili jsme, že osvojování cizího jazyka je možné v jakémkoli věku.

Východiskem praktické části a výzkumu se stala podrobná analýza Krashenovy teorie Natural Approach. Tato metoda vychází z principů naturalismu a do popředí výuky jazyků staví komunikaci. Komunikace ve výuce se tak stává východiskem celého obsahu, náplně i organizace hodin, výběru jednotlivých metod a stanovování dílčích cílů vyučování. Pro praxi nejpřínosnější částí této kapitoly je charakteristika vhodného inputu. Aby došlo u žáka k osvojování, musí být vstupní materiál srozumitelný, zajímavý či závažný, nezaměřený na gramatické prvky, využitelný v praktickém životě, nesmí vytvářet emoční filtry, a v neposlední řadě ho musí být dostatečné množství.

Na Krashenovu teorii navazuje rozbor nejznámějších metod výuky jazyků a jejich následný rozbor z hlediska vztahu k osvojování anglického jazyka. Docházíme zde k závěru, že použitím izolovaných metod nikdy nemůžeme u žáků dosáhnout osvojování si všech složek jazyka a proto

je nutné prvky jednotlivých metod vhodně kombinovat. Dále jsem se zde zabírala otázkou, jakým způsobem aplikovat tyto metody ve výuce angličtiny na základní škole a předkládám učitelům stručný přehled aktivit a pomůcek podporujících osvojování.

Při přechodu do českého prostředí jsem věnovala svou pozornost základnímu dokumentu vzdělávání v České republice: Rámcově vzdělávacímu programu pro základní školy. Při jeho analýze jsme zjistili, že pojem osvojování má zde základní postavení a o jeho podpoře hovoří v rámci cílů jednotlivých klíčových kompetencí i mezipředmětových vztahů.

Pro výzkumnou část práce byla zvolena základní škola v Chrudimi. Základním kritériem výběru byla relativní odtrženost od neustálého přílivu nových podnětů ve výuce anglického jazyka zprostředkovaného studenty učitelských oborů v rámci náslechnů a praxe, jelikož mým cílem bylo zmapovat situaci podpory osvojování na zcela běžné škole. Při zjišťování základních informací o škole se ukázalo, že má všechny předpoklady nezbytné k podpoře a rozvoji osvojování anglického jazyka u žáků.

Školní vzdělávací program tak, jak ho uvádí webové stránky školy, osvojování jazyka, a to i anglického, staví do popředí a podrobně nás informuje o náplni jednotlivých učebních úseků. Výrazně podporuje komunikaci, jako základní a výchozí bod výuky angličtiny a zdůrazňuje nezbytné propojování veškerých dílčích aktivit s praktickým životem.

Z dotazníků pro učitele anglického jazyka a následných rozhovorů s nimi lze vyvodit závěr, že jim pojem osvojování není zcela neznámý a uvědomují si jeho důležitost ve výuce anglického jazyka. Každá ze tří učitelek uvedla, že ve výuce angličtiny upřednostňuje používání cílového jazyka před mateřským. V hodinách se snaží osvojování podporovat

- převahou komunikačních cvičení nad gramatickými,
- upřednostňováním poslechu před psaním,
- využíváním široké škály různých textů,
- zadáváním kreativních domácích úkolů,
- používáním výukových programů angličtiny
- seznamováním žáků s reáliemi anglických mluvících zemí
- využíváním písní a filmů ve výuce
- tvořením projektových sešitů.

Při pozorování výuky v 6. – 9. ročníku bylo zjištěno, že k osvojování jazyka dochází ve větší či menší míře u dvou ze tří vyučujících. Nedostatky ve výuce třetí paní učitelky částečně vycházejí z původního oborového zaměření a základní problémem je nedostatek anglické komunikace během učebních hodin. Ani jeden z vyučujících anglického jazyka nebyl plně kvalifikován pro jeho výuku na základní škole.

Poslední část diplomové práce shrnuje poznatky získané v rámci výzkumu a přikládá možná doporučení a návrhy k odstranění nedostatků, jež proces osvojování zpomalují. Celkově se dá říci, že pojem osvojování do učitelské práce pronikl a v rámci učebního procesu se projevují velmi zdařilé snahy jej podporovat.

Psaní této diplomové práce pro mě bylo velkým přínosem. Pojem osvojování pro mě nabyl nových rozměrů a pochopila jsem jeho důležitost a nepostradatelnost ve výuce anglického jazyka. Můj osobní pohled na školní výuku anglického jazyka se na základě výzkumu změnil; ještě stále jsem přesvědčená, že podpora osvojování ve výuce jednotlivými učiteli není vždy dostačující, ale na celou problematiku se již dívám pozitivně.

9. Summary

The aim of this diploma thesis was to elucidate the issue of the second language acquisition in teaching English as a second language; by creating a brief outline of the language acquisition theory at elementary school level and by reviewing its application in a particular school selected for research. This was achieved through perusing theoretical books on this topic as well as analyzing educational documents of the Czech Republic and observing the teaching process of the three teachers.

To be able proceed to the practical part of this thesis my initial steps took me to the university library. I needed to widen my theoretical knowledge about the chosen topic. I discovered that there were quite a few books written on language acquisition, both theoretical and practical. It took me several weeks to choose those which would help me most build up the most theoretical understanding of the concept for my diploma.

Within the theoretical part it was important to define the key terms: acquisition and learning. The final statement was the result of comparing and contrasting several theories including those of naturalism, behaviorism etc.

By understanding acquisition and its importance we could move to analyzing the relationship between acquisition of first and second languages. Even though we discovered some similarities in the process of acquiring these languages, we cannot assume the process for applying first and second languages synonymous.

The study of Krashen's Natural Approach forms the center of the theoretical part. The individual hypotheses about second language acquisition are described there. I concentrated on each of the

aspects necessary for language acquisition. Understanding this text was one of the most difficult parts of my writing.

The initial section of the practical part of this thesis examines a selection of the most common methods used in language teaching and their coherence with language acquisition. To understand each method and its application I searched the internet for videos illustrating classroom situations applying individual methods. I discovered that neither of them is on their own able to fulfill all the requirements of language acquisition. As a result it seems to be necessary to combine the positive aspect of these methods. To this end I have tried to create a short list of possible activities, originating in described methods, supporting acquisition at the elementary school level.

The most difficult part appeared to be finding a school for my research. The main limitation set for the choice was to find a school relatively uninfluenced by current theories of language teaching which are usually brought into schools by students of pedagogical faculties. At the end I decided to search in my home town. There I had to overcome the problem of being denied at several schools for because of the lack of qualified teachers of English. There appeared to be only one school who met me half way and despite facing the same problem, I was accepted.

I didn't disclose the aim of my research to the teachers until the very end of the observation because I wanted to see them working as naturally as possible. During the lessons I discovered that I was disturbing one of the teachers and she could not concentrate properly on her work. At the end she was the only one who was not familiar with the concept of acquisition and how to incorporate it into her teaching process. This was partially caused by the field of her specialization.

During my observation of the teachers I took notes; those became the basis for additional questions which I used during my reviews with the teachers. The detailed answers are attached to the appendix along with the teachers' preparations which are enriched by my notes and

comments. The conclusion of my finding and suggestions for improvement in the acquisition of a second language are the basis of the last chapter.

There are quite a few quotations within the text, all chosen to highlight given information or to illuminate a certain situation. In the same way I used English terminology when necessary.

While working on this diploma thesis I have been living in England which has made my writing more complicated. It was not easy to steadily concentrate on the work and it appeared to be difficult to get feedback on the progress I have made. On the contrary I found that I was able to immerse myself in English while abroad, giving me a better understanding of the language. This had, in an indirect way, a very positive influence on my work.

10. Bibliografie

Primární literatura

- Brown, H., D. *Principles of Language Learning and Teaching: Second Edition*. New Jersey: Prentice Hall International Ltd., 1987. ISBN 0-13-701491.
- Hartley, J. *Learning and Studying. A research perspective*. London: Routledge, 2005. ISBN 0 451 16852
- Krashen, S., D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Prentice Hall International Ltd., 1988. ISBN 0-13-798190-2.
- Krashen, S., D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hems Hempstead: Prentice Hall, 1995. ISBN 0-13-710047-7.
- Krashen, S., Terrel, T., D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Lightbrown, M., P., Spada, N. *How Languages are Learned. Third edition*. Oxford University Press, 2007. ISBN 0-19-442224-0
- Ramsden, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge, 1992. ISBN 0-415-06415-5.
- Rogers, A. *What is the difference? a new critique of adult learning and teaching*. Leicester: NIACE, 2003. ISBN. 978-1-86201-536-4.

Sekundární literatura

- Guinora, A. *The effects of experimentally introduced changes in ego states on pronunciation ability in second language: An exploratory study*. Comprehensive Psychiatry 13. 1972. (<deepblue.lib.umich.edu/bitstream/.../0000318.pd...>)
- Kimble, G., A., Garnezy, N. *Principles of General Psychology. Second edition*. New York: The Roland Press Company, 1963.
- Richards, J., C., Rogers, T., S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986
- Säljö, R. "Learning in the learner's perspective. I. Some common-sense conceptions", *Reports from the Institute of Education*. Gothenburg: University of Gothenburg, 1979.
- Lenneberg, E., H. *The Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley & Sons, 1967.
- *Webster's New International Dictionary of English Language*. Edited by W. A. Neilson. Springfield, MA: G. and C. Company. 1934.

Internetové zdroje

- č. 1 < ecmd.nju.edu.cn/UploadFile/19/9185/76.doc > [cit 2012-02-10]
- č. 2 < http://cs.wikipedia.org/wiki/Rámcově_vzdělávací_program > [cit. 2012-03-29]
- č.3 < <http://rvp.cz> > [cit. 2012-01-06]
- č. 4 < <http://www.pf.jcu.cz/research/svp/rvp-uvod.php> > [cit 2012-03-04]
- č. 5 < <http://www.zspeska.cz/> > [cit. 2012-02-28]

č. 6 <<http://www.program-spz.cz/co-je-program-skola-podporujici-zdravi>>

[cit. 2012-04-15])

11. Seznam příloh

(v přílohách 3 – 5 jsou tučným písmem označeny odpovědi učitelek, v přílohách 6 – 8 tučným písmem vyznačuji moje vlastní doplnění textu)

Příloha 1 - Tabulkový přehled ŠVP pro výuku anglického jazyka na 2. Stupni základní školy pro školní rok 2011/2012

Příloha 2 - Formulář dotazníku pro učitele základní školy

Příloha 3 - Odpovědi na dotazník: paní učitelka Petra

Příloha 4 – Odpovědi na dotazník: paní učitelka Jitka

Příloha 5 – Odpovědi na dotazník: paní učitelka Mirka

Příloha 6 – Přípravy pro 8. ročník: paní učitelka Petra

Příloha 7 - Přípravy pro 6. ročník: paní učitelka Jitka

Příloha 8: A. Přípravy pro 6. ročník: paní učitelka Mirka

B. Přípravy pro 9. ročník: paní učitelka Mirka

Příloha 1 - Tabulkový přehled ŠVP pro výuku anglického jazyka na 2. stupni základní školy pro školní rok 2011/2012

| | | |
|--|--|--|
| Anglický jazyk | Předmět je vyučován 3 hodiny týdně. | Ročník: 6. |
| Školní výstupy Žák dle svých schopností | Učivo | Průřezová témata, mezipředmětové vztahy |
| používá běžné seznamovací fráze. Dokáže sám sebe / kamaráda představit, vybírá vhodné oslovení a vhodně na něj reaguje. Ovládá různé pozdravy, fráze používané při přivítání a rozloučení. | Seznamování. Představování. Oslovení, reakce na oslovení. Pozdrav. Přivítání. Rozloučení. Konverzace při setkání. Člověk a společnost. | OSV: Poznávání lidí. Fráze při seznamování. |
| užívá osobní zájmena. učí se slovní zásobu k tématu, vypráví o své rodině, slavných rodinách. čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu. | Osobní zájmena. Zopakování a rozšíření slovní zásoby k tématu Moje rodina, konverzace na dané téma + britská královská rodina. Společenský program. Otázka typu „who ...?“ | Skupinová práce: MY FAMILY (Moje rodina) |
| si osvojuje názvy měsíců a je schopen je prakticky využít. čte a mluví o školním výletě. | Minulý čas. Slovesa – to be. Časové výrazy spojené s minulým časem. | |
| tvoří věty v minulém čase průběhovém, vyjadřuje děj, který probíhal po určitou dobu v minulosti. používá tázací zájmeno „when“, tvoří a používá řadové číslovky, např. k vyjádření data. hovoří o svých koníčcích, zálibách. | Minulý čas průběhový. Řadové číslovky. Datum. Otázky typu „When...?“ Zopakování a rozšíření slovní zásoby k tématu Aktivity ve volném čase, konverzace na dané téma + oslavy narozenin. Člověk a společnost. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| tvoří kladné oznamovací věty v minulém čase prostém s pravidelnými slovesy, vyjadřuje krátkodobý, opakovaný děj v minulosti. vyjadřuje svůj vztah ke čtení a knihám. | Minulý čas prostý (oznamovací kladná věta, pravidelná slovesa). Konverzační téma: Četba, knihy. Sociokulturní prostředí anglosaských zemí. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| vytváří otázku a zápornou větu s pravidelnými slovesy v minulém čase prostém. opakuje a rozšiřuje si znalosti o Halloweenu. tvoří rozhovor se spolužákem s využitím minulého času. rozumí obsahu jednoduchých | Minulý čas prostý (otázka, zápor). Halloween. | |

| | | |
|--|--|--|
| textů v učebnici a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální podpory, v textech vyhledává známé výrazy, fráze a odpoví na otázky. | | |
| tvorí věty v minulém čase prostém s nepravidelnými slovesy. pojmenovává různé typy filmů, hovoří o svém oblíbeném filmu a hercích. předvádí dialog při koupi lístku do kina. získává základní informace o Hollywoodu. | Minulý čas prostý (nepravidelná slovesa). Konverzační téma: Druhy filmů. Můj oblíbený film. Otázka typu „What / Which ...?“ Konverzační téma: U pokladny Člověk a společnost. Hollywood. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| umí rozlišit rozdíl mezi použitím minulého času prostého a průběhového. hovoří o nemocech, předvádí rozhovor pacienta a lékaře. | Minulý čas prostý v kontrastu s minulým časem průběhovým. Konverzační téma: zopakování a rozšíření tématu Nemoci, téma U lékaře Setkání. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| seznájí se s typickými anglickými stravovacími návyky. | Typická anglická snídaně. Sociokulturní prostředí | |
| učí se určovat čas (s minutami). Popisuje, jak a jak dlouho mu trvá dostat se do školy. Vypravuje o své činnosti před vyučováním. Přípravuje vyprávění o svém dni s časovým rozvrhem. | Určování hodin. | |
| vyjadřuje budoucnost pomocí fráze „to be going to“. Osvojuje si slovní zásobu k tématu povolání. | Budoucí čas vyjádřený frází „to be going to“. Konverzační téma: Povolání. Člověk a společnost. | |
| konverzuje na téma škola. sestavuje v angličtině svůj vlastní rozvrh. seznamuje se se vzdělávacím systémem ve Velké Británii, umí hovořit o rozdílech tohoto a českého systému. | Zopakování a rozšíření slovní zásoby k tématu škola (rozvrh hodin, školní předměty, ...), konverzace na dané téma. Vzdělávací systém ve Velké Británii. Člověk a společnost. Sociokulturní prostředí. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. VDO: Občanská společnost a škola. Vzdělávací systémy v anglosaských zemích. |

| | | |
|--|--|--|
| Anglický jazyk | Předmět je vyučován 3 hodiny týdně. | Ročník: 7. |
| Školní výstupy Žák dle svých schopností | Učivo | Průřezová témata, mezipředmětové vztahy |
| několika větami vypráví o letních prázdninách. Rozumí jednoduchému projevu se slovní | Typická britská večeře - reálie. Anglický jídelníček. | |

| | | |
|--|---|---|
| <p>zásobou vztahující se k prázdninám. seznamuje se s typickými anglickými stravovacími návyky. používá dvojjazyčný slovník, vyhledává informace nebo význam slov ve vhodném výkladovém slovníku.</p> | | |
| <p>používá zájmena "some" a "any" dle typu věty. rozlišuje počitatelná a nepočitatelná podstatná jména a následně správně vybírá mezi „many“ a „much“. vede dialog v obchodě, používá běžně užívané fráze.</p> | <p>Zopakování a rozšíření pravidel používání zájmen "some" / "any". Much / many How much / how many? Zopakování a rozšíření konverzačního tématu Obchody. Setkání. Člověk a společnost.</p> | <p>OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích.</p> |
| <p>tvoří 2. a 3. stupeň krátkých přídavných jmen. Používá vazby spojené se stupňováním přídavných jmen (than, the ...of, as...as).</p> | <p>Pravidelné i nepravidelné stupňování krátkých přídavných jmen.</p> | |
| <p>tvoří 2. a 3. stupeň dlouhých přídavných jmen. seznamuje se s nejvyššími světovými budovami. vypráví o sportu obecně, o vlastních zkušenostech se sportem.</p> | <p>Pravidelné i nepravidelné stupňování dlouhých přídavných jmen. Konverzační téma: zopakování a rozšíření tématu Sport</p> | <p>OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích.</p> |
| <p>seznamuje se s typy britských domů, umí pojmenovat pokoje v bytě/domě. pojmenovává pokoje v bytě a jejich vybavení.</p> | <p>Konverzační téma: Byt, různé typy domů. Popis místnosti.</p> | <p>OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích.</p> |
| <p>tvoří kladné i záporné tázací dovětky. umí používat oba typy přivlastňovacích zájmen, čte a rozumí obsahu textu o Bílém domě. odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu.</p> | <p>Tázací dovětky. Samostatná přivlastňovací zájmena Bílý dům-reálie. Společenský program.</p> | |
| <p>upevňuje si pravidla anglického pevného slovosledu, postavení frekvenčních příslovcí ve větě. písemně, graficky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty.</p> | <p>Anglický slovosled (SVOMPT). Frekvenční příslovce (always, sometimes, often). Televize v Británii - reálie. Konverzační téma: Televize. Sociokulturní prostředí.</p> | <p>MV: Fungování a vliv médií ve společnosti. Vliv televize. Čj, Ov</p> |
| <p>seznamuje se s anglickými příslovci. Umí vytvořit příslovce pomocí přípony -ly. volí vhodné prostředky k vytvoření návrhu.</p> | <p>Příslovce. Tvoření příslovcí příponou -ly. Tvoření návrhů - Shall we ...?, Let's ..., How about ...?, Why don't we...?</p> | <p>OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích.</p> |
| <p>tvoří budoucí čas pomocí „will“, a to jak v kladné, záporné i tázací</p> | <p>Budoucí čas tvořený pomocí „will“.</p> | <p>OSV: Komunikace. Rozhovory v různých</p> |

| | | |
|---|---|-------------------------------|
| větě, plánuje, seznamuje se s historicky důležitou postavou G. Fawkesa a se zvyky dodržovanými na den G. Fawkesa. | Fráze používané při plánování (arrangements). Guy Fawkes day-reálie. Sociokulturní prostředí. | společenských situacích. D |
|---|---|-------------------------------|

| | | |
|--|---|---|
| Anglický jazyk | Předmět je vyučován 3 hodiny týdně. | Ročník: 8. |
| Školní výstupy Žák dle svých schopností | Učivo | Průřezová témata, mezipředmětové vztahy |
| vypráví několika větami o letních prázdninách. Aktivně zvládá slovní zásobu a věty na téma Holidays. Ptá se spolužáků na zážitky a dojmy z prázdnin. Aktivně si opakuje základní mluvnické jevy z loňského roku. umí tvořit budoucí čas s použitím "will" a seznamuje se se slovíčky pro vyjádření předpovědi. za použití vedlejších vět časových komunikuje o své budoucnosti. podle jednoduché mapky vytváří předpověď počasí. | Budoucí čas vyjádřený pomocí "will" v předpovědích, proroctvích. Vedlejší věty časové pro budoucí čas a jejich vyjádření přítomným časem. Plánování vlastní budoucnosti. Zopakování a rozšíření slovní zásoby k tématu Počasí, konverzace na dané téma. Počasí ve Spojeném království. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| ptá se na přání druhých a reaguje na ně. Má povědomí o hudebních stylech a komunikuje o nich a jejich představitelích. zvládá základní konverzaci po telefonu. aktivně vybírá ze dvou – oba, jeden, ani jeden. | Vyjádření přání pomocí Would you like to? a možné odpovědi. Použití budoucnosti s will v náhlém rozhodnutí, slibu. Both, either, neither. Hudební směry, hraní na různé hudební nástroje – jazykové vazby. Komunikace na téma hudba, oblíbený zpěvák, hudební skupina. Dějiny britské hudby... | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích HV |
| předvádí dialog v obchodě a využívá ukazovací zájmena k výběru. učí se vyjádřit počet i u podstatných jmen používaných pouze v množném čísle. | Rozšíření tématu Móda, oblečení. Zástupné one – ones. Zopakování ukazovacích zájmen this – these a that – those. Podstatná jména používaná pouze v mn. č. – jeans, trousers, ... a jejich použití, vazba a pair of Konverzační téma: zopakování a rozšíření tématu Nakupování | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |

| | | |
|--|---|---|
| | Setkání. | |
| rozlišuje formální a neformální situace a volí vhodné prostředky k žádostem. Pro různé situace a prostředí vytváří zákazy. učí se vyžádat jednoduchou informaci. | Žádost o dovolení – can, may, be able to. Zákazy. Žádost o pomoc, službu, informace. Sir Walter Raleigh. The Tower of London. | |
| zná slovní zásobu k tématu, hovoří o rozdílných oslavách Vánoc. rozlišuje počítatelná a nepočítatelná podstatná jména. v závislosti na typu věty používá some / any / no + složeniny. | Christmas in Britain – rozšíření slovní zásoby a další informace o oslavách v anglosaských zemích. Sociokulturní prostředí. Složeniny some, any, no + body, thing, where. Počítatelnost a nepočítatelnost podst. jm. | |
| píše jednoduchý e-mail, rozumí zkratkám používaným v e-mailech nebo při psaní SMS, čte správně internetové adresy. Potvrzuje, že také něco dělá, nebo nedělá. stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace. | Internet – slovní zásoba, komunikace. „So.... I“, „NeitherI“. Použití „too“, „either“. Zkratky používané při psaní e-mailů, čtení internetové adresy. Reálie- Irsko | MV: Stavba mediálního sdělení. E-mail. Inf |
| používá sloveso „can“ v přítomném, minulém a budoucím čase. žádá o pomoc, služby, informaci. umí některé geografické názvy, které jsou odlišné od Čj, správně je používá se členem určitým, nebo bez něho při orientaci na mapě. popisuje jednoduchý obrázek nebo fotografii krajiny. základními frázemi hovoří o rodné zemi a jejích zajímavostech a přírodním bohatství. má povědomí o Spojeném království VB a SI – vyjmenovává části VB, velká města, některé geografické zajímavosti a poznává některá místa v Londýně. chápe pojmy „kingdom, constitutional monarchy, republic“ a rozdíly mezi nimi. | Sloveso „can“ – přítomný čas, minulý č. – „could“, budoucí časopisný tvar „to be able to“. Geografické názvy a používání nebo absence určitého členu. Slovní zásoba k popisu krajiny. Světové strany hlavní a vedlejší. The United Kingdom – reálie – politické uspořádání. Společenský program. Moje země. | VDO: Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování. Politické uspořádání států v anglosaských zemích. |
| ptá se na cestu, kam chce dojít, kde se nacházejí různé objekty, a na tyto otázky reaguje. | Orientace ve městě, otázky na směr, místo,.... Nepřímé otázky typu „ Can you tell me where the castle is?“ | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. Z |

| | | |
|---|--|---|
| | <p>Předložkové vazby a předložky se směrem, pohybem. Názvy budov ve městě. Konverzační téma: Popis cesty. Reálie- velkoměsta a města v Británii.</p> | |
| <p>učí se slovesa, po kterých se používá sloveso s příponou –ing. získává základní povědomí o frázových slovesech, seznamuje se se základními rozdíly mezi britskou a americkou angličtinou (slovní zásoba, gramatika, výslovnost). komunikuje jednoduše o dopravních prostředcích. získává povědomí o New Yorku.</p> | <p>Slovesa + -ing (like, prefer, hate, suggest, love, enjoy). Frázová slovesa "get in/out of", "get on/off". Rozdíl mezi britskou a americkou angličtinou. Konverzační téma: Doprava a cestování. (Vazba „go by train,...“, výhody a nevýhody různých druhů dopravy, vysněné destinace, místa, kde trávili dovolenou, ...) New York – fakta o New Yorku Sociokulturní prostředí.</p> | <p>MKV: Multikulturalita. Život v multikulturním městě.</p> |

| | | |
|---|---|--|
| Anglický jazyk | Předmět je vyučován 3 hodiny týdně. | Ročník: 9. |
| Školní výstupy Žák dle svých schopností | Učivo | Průřezová témata, mezipředmětové vztahy |
| <p>ke slovesům vyjadřujících postoj (like, hate, ...) přidává další základní vazby s gerundiem, např. „I am interested in travelling“, „Travelling is my hobby.“.</p> | Gerundium. | |
| <p>tvoří oznamovací kladné i záporné věty a otázky v předpřítomném čase prostém i průběhovém. Rozlišuje základní rozdíly v použití průběhové i prosté varianty tohoto času.</p> | Předpřítomný čas prostý a průběhový. | |
| <p>vyjadřuje svůj názor, souhlas, popřípadě nesouhlas.</p> | <p>Vyjadřování názoru pomocí frází jako „I'd say that...“, „As I see it ...“, „I think...“, „I suppose...“, atd. Vyjádření souhlasu / nesouhlasu (např. „I agree“, „That's a good idea“, „I'm not sure“, „I can't agree with you“.)</p> | <p>OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích.</p> |
| <p>osvojuje si 1. typ podmínkové anglické věty.</p> | Podmínkové věty (1. typ). | |

| | | |
|--|---|--|
| píše osobní dopis se všemi náležitostmi (adresa, oslovení, ukončení dopisu, rozloučení). seznamuje se s typickými anglickými a českými dárky. | Osobní dopis. | MV: Stavba mediálního sdělení. Dopis. |
| používá modální sloveso „should“ k vyjádření povinnosti. osvojuje si fráze jako: It is necessary for me to speak..., It is too heavy for you to carry. dovídá se zajímavosti o londýnském Heathrow. | Sloveso „should“. Přídavné jméno + infinitiv. | |
| opakuje si počitatelnost a nepočitatelnost podstatných jmen a používání neurčitých zájmen „much“ a „many“ v závislosti na počitatelnosti. konverzuje o jídle, opakuje a rozšiřuje si slovní zásobu o typickém britském jídelníčku. | Fráze “too much / too many”. Konverzační téma: Britské jídlo, Menu, V restauraci. Člověk a společnost. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| zvládá tvořit trpný rod v přítomném a minulém čase. hovoří o našem hlavním městě, jeho památkách, historii a současnosti. Sestavuje si krátké vyprávění o našem městě a jeho památkách. Upevňuje si schopnost orientace v neznámém prostředí, práci s mapou. Seznamuje se podrobněji formou s Pražským Hradem. | Trpný rod. Konverzační téma: Pražský hrad, zopakování a rozšíření tématu Orientace po městě. Sociokulturní prostředí. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| popisuje svůj byt / dům a svůj pokoj, soustředí se na použití předložek, přídavných jmen a typické slovní zásoby pro vybavení pokoje. | Konverzační téma: zopakování a rozšíření tématu Můj byt / dům, Můj pokoj. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| používá podmiňovací způsob, aktivně používá fráze „I’d rather, I’d prefer to“. osvojuje si fráze zdvořilého odmítnutí. | Podmiňovací způsob + fráze „I’d rather, I’d prefer to“. Vyjádření odmítnutí (I am sorry, I can’t, I’m afraid...) | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích |
| seznamuje se s infinitivní vazbou bez částice „to“ (why not to go, ...) a frází „have a ...“ (have a swim). rozšiřuje si slovní zásobu na téma Sport. | Infinitiv bez „to“. Vazba „Have a ...“. Myšlenka olympijských her. | |
| používá základní způsob vyjádření účelových vět (např. I am here to learn English.). vypráví o svém oblíbeném hudebním stylu, zpěvákovi, atd. | Účelové věty. Konverzační téma: zopakování a rozšíření tématu Hudba. | HV |

| | | |
|---|---|---|
| formou četby a poslechu se seznamuje s nejslavnější skupinou všech dob – The Beatles. Seznamuje se s písničkou Yesterday. konverzuje na téma přátelství. | | |
| osvojuje si frázi vyjadřující zvyk ukončený v minulosti a fráze typu „so interesting“, „such an interesting film“. | Fráze „to be used to“, „so“, „such a ...“ . | |
| používá opis modálního slovesa „must“ a to jak v přítomném, tak v minulém čase. osvojuje si fráze, které pomohou vyjádřit pocity (I am afraid / scared / worried,...). vypráví o přírodě. | Sloveso „to have to“. Vyjádření pocitů. Konverzační téma: příroda. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| používá zájmena reciproční a zvrtná zájmena. osvojuje si fráze, které pomohou vyjádřit zklamání. | Zájmena „each other“, „myself, yourself, ...“ . Vyjádření zklamání. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| tvorí časové a přací věty. vyjadřuje poděkování a vhodně na něj reaguje. Vyjadřuje přání / blahopřání. předvádí dialog na poště, opakuje si pravidla rozložení dopisu v angličtině. | Časové věty. Přací věty. Vyjádření poděkování + reakce na poděkování. Přání a blahopřání. Konverzační téma: Na poště. Setkání. Člověk a společnost. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| osvojuje si 2. typ podmínkové anglické věty. popisuje návštěvu divadla. | Podmínkové věty (2. typ). Konverzační téma: V divadle. Člověk a společnost. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| tvorí dotazník a formulář v angličtině. | Dotazník. Formulář. | |
| seznamuje se s životem a tvorbou dramatika Williama Shakespeara. Stručně vypráví o jeho životě a díle. tvoří vztažné věty, rozlišuje základní typy restriktivních a nerestriktivních vztažných vět. opakuje si fráze, kterými vyjadřujeme souhlas či nesouhlas. | Vztažné věty. Opakování vyjádření souhlasu / nesouhlasu. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| používá infinitivní vazbu s předmětem (I want you to do ...). vyjadřuje omluvu a reakci na ni pomocí frází jako „I am sorry., ...“ . píše recept svého oblíbeného jídla. | Infinitiv + předmět. Vyjádření omluvy + reakce na omluvu. Konverzační téma: Recept mého oblíbeného jídla. | OSV: Komunikace. Rozhovory v různých společenských situacích. |
| používá vysoké číslovky. osvojuje si fráze k vyjádření | Číslovky (100 -1 000 000). Vyjádření překvapení. | OSV: Komunikace. VMEGS: Evropa a svět nás |

| | | |
|---|---|---|
| <p>překvapení (What a surprise!, I cannot believe it!, ...). seznamuje se se životem a denním programem britské královny. Hovoří o svém denním programu a využití volného času. Formou poslechu a četby se dovidá podrobně o britských korunovačních klenotech. Stručně si připomíná základní informace o našich korunovačních klenotech.</p> | <p>Denní program britské královny</p> | <p>zajímají, Objevujeme Evropu a svět. Rozhovory v různých společenských situacích.</p> |
| <p>rozhoduje se, zda použít nebo nepoužít člen určitý u vlastních jmen jako např. názvů řek, pohoří, hor, atd.</p> | <p>Člen určitý s vlastními jmény.</p> | |
| <p>opakuje a rozšiřuje si znalosti o školském systému v anglosaských zemích, hovoří o místech ve školní budově, školních pravidlech, atd.</p> | <p>Školský systém v anglosaských zemích. Sociokulturní prostředí anglosaských zemí.</p> | |

Příloha 2 - Dotazník pro učitele základní školy

A. Část první

1. Jste: muž/žena
2. Věk:
3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
4. Na jaké škole jste studoval/-a a jakou aprobaci?
5. Jak dlouho vykonáváte praxi učitele?
6. Jaké předměty vyučujete?
7. Prošel/prošla jste nějakými rekvalifikačními kurzy či školeními ve spojitosti s výukou anglického jazyka od doby ukončení vašeho studia?
 - Jakými?
8. Zajímáte se o novodobé trendy ve výuce anglického jazyka? (uvedte příklad/-y)
9. Navštívila jste někdy Velkou Británii či Spojené státy Americké?
 - Jak dlouhý byl Váš pobyt?
 - Jaký byl účel návštěvy?
 - Co Vám tento pobyt přinesl z profesního hlediska učitele anglického jazyka?
10. Je podle Vašeho názoru možné, aby studenti anglického jazyka dosáhli úrovně rodilého mluvčího na základě studia podle osnov současné české školní výuky?

B. Část druhá

1. Jak rozumíte termínu osvojování si jazyka?
2. Jakou roli má ve výuce anglického jazyka či jazyků vůbec? Proč je důležité?
3. Zmiňuje se váš školní program o osvojování jako důležité metodě ve výuce anglického jazyka?

4. Snažíte se ve svých hodinách podporovat osvojování si anglického jazyka?
5. Používáte ve výuce metody či jejich prvky podporující přirozené osvojování si anglického jazyka?
 - Pokud ano, jaké?
 - Pokud ne, jaké jsou k tomu důvody?

C. Část třetí

1. Jakou učebnici používáte ve výuce? Podporuje podle Vašeho názoru osvojování?
2. Čerpáte materiály pro výuku i z jiných zdrojů? Z jakých? Proč?
3. Upřednostňujete v hodinách používání angličtiny jako hlavního jazyka?
4. V jakém jazyce dáváte pokyny, vysvětlujete gramatiku, zadáváte instrukce?
5. Máte pro výuku k dispozici rodilého mluvčího? Pokud ne, jak jeho absenci kompenzujete?
6. Která z daných aktivit ve Vaší výuce převažuje: poslech, mluvení, čtení, psaní
7. Co si myslíte, že by mělo být cílem výuky anglického jazyka na stupni, na kterém učíte? Proč? Jak toho dosáhnout?
8. Jak ve své vlastní výuce podporujete přirozené osvojování anglického jazyka? Domníváte se, že jde o efektivní způsob?

Příloha 3 - Odpovědi na dotazník: paní učitelka Petra

A. Část první

1. Jste: muž/**žena**
2. Věk: **44**
3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? **VŠ**
4. Na jaké škole jste studoval/-a a jakou aprobaci? **Matematika/biologie pro 5. – 12. ročník, přírodovědecká fakulta Brno.**
5. Jak dlouho vykonáváte praxi učitele? **22 let**
6. Jaké předměty vyučujete? **Matematika, přírodověda, anglický jazyk.**
7. Prošel/prošla jste nějakými rekvalifikačními kurzy či školeními ve spojitosti s výukou anglického jazyka od doby ukončení vašeho studia? **Ano.**
 - Jakými? **Jazyková škola se státní zkouškou z anglického jazyka**
8. Zajímáte se o novodobé trendy ve výuce anglického jazyka? (uvedte příklad/-y) **Ano.**
9. Navštívila jste někdy Velkou Británii či Spojené státy Americké? **Velkou Británii.**
 - Jak dlouhý byl Váš pobyt? **3 – 5 dní**
 - Jaký byl účel návštěvy? **Výlet.**
 - Co Vám tento pobyt přinesl z profesního hlediska učitele anglického jazyka? **Zjistila jsem, na jaké úrovni se nachází moje angličtina, poznání reálií.**
10. Je podle Vašeho názoru možné, aby studenti anglického jazyka dosáhli úrovně rodilého mluvčího na základě studia podle osnov současné české školní výuky? **Nevím.**

B. Část druhá

1. Jak rozumíte termínu osvojování si jazyka? **Získání slovní zásoby, pochopení a aktivní učení gramatiky.**
2. Jakou roli má ve výuce anglického jazyka či jazyků vůbec? Proč je důležité? **Neumím popsat.**
3. Zmiňuje se Váš školní program o osvojování jako důležité metodě ve výuce anglického jazyka? **Asi ano.**
4. Snažíte se ve svých hodinách podporovat osvojování si anglického jazyka? **Doufám.**
5. Používáte ve výuce metody či jejich prvky podporující přirozené osvojování si anglického jazyka? **Asi ano.**
 - Pokud ano, jaké? **Vytváření projektových sešitů, do kterých si žáci v průběhu let zaznamenávají slovíčka a fráze související s jedním tématem, vkládají zajímavé články a gramatické prvky.**
 - Pokud ne, jaké jsou k tomu důvody?

C. Část třetí

1. Jakou učebnici používáte ve výuce? Podporuje podle Vašeho názoru osvojování? **New English for you, MORE. Asi ano.**
2. Čerpáte materiály pro výuku i z jiných zdrojů? Z jakých? Proč? **Murphyho cvičebnici anglické gramatiky, výukové programy MORE, časopisy.**
3. Upřednostňujete v hodinách používání angličtiny jako hlavního jazyka? **Většinou. Myslím si ale, že je lepší občas hovořit česky, než špatně anglicky.**
4. V jakém jazyce dáváte pokyny, vysvětľujete gramatiku, zadáváte instrukce? **Anglicky i česky. Slabší studenti často nerozumí a nevědí co dělat, tak se**

snažím mluvit anglicky, ale jednotlivé pokyny překládáme. Gramatiku vysvětluji vždy česky.

5. Máte pro výuku k dispozici rodilého mluvčího? Pokud ne, jak jeho absenci kompenzujete? **Ne. Snažím se s žáky komunikovat v angličtině, diktáty z poslechů.**
6. Která z daných aktivit ve Vaší výuce převažuje: poslech, mluvení, čtení, psaní. **Mluvení.**
7. Co si myslíte, že by mělo být cílem výuky anglického jazyka na stupni, na kterém učíte? Proč? Jak toho dosáhnout? **Naučit děti mluvit ve větách, porozumět textu, mít základní slovní zásobu.**
8. Jak ve své vlastní výuce podporujete přirozené osvojování anglického jazyka? Domníváte se, že jde o efektivní způsob? **Komunikací v angličtině, četbou a překladem textů z časopisů, vytvářením projektových sešitů. Snad ano.**

Příloha 4 - Odpovědi na dotazník: paní učitelka Jitka

A. Část první

1. Jste: muž/**žena**
2. Věk: **58**
3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? **VŠ**
4. Na jaké škole jste studoval/-a a jakou aprobaci? **Pedagogická fakulta Hradec Králové (D – RJ).**
5. Jak dlouho vykonáváte praxi učitele? **34**
6. Jaké předměty vyučujete? **Dějepis – anglický jazyk.**
7. Prošel/prošla jste nějakými rekvalifikačními kurzy či školeními ve spojitosti s výukou anglického jazyka od doby ukončení vašeho studia? **Ano.**
 - Jakými?
 - **3 leté studium na jazykové škole zakončené státní maturitní zkouškou**
 - **Několik kurzů ve městě**
 - **Prázdninový pobyt v Chotěboři s výukou anglického jazyka pro učitele**
8. Zajímáte se o novodobé trendy ve výuce anglického jazyka? (uveďte příklad/-y)
Ne.
9. Navštívila jste někdy Velkou Británii či Spojené státy Americké? **3x Velkou Británii**
 - Jak dlouhý byl Váš pobyt? **Vždy 6 – 7 dní.**
 - Jaký byl účel návštěvy? **Turistika, exkurse se žáky.**
 - Co Vám tento pobyt přinesl z profesního hlediska učitele anglického jazyka? **Seznámení s kulturou a pamětihodnostmi anglicky mluvící země.**

10. Je podle Vašeho názoru možné, aby studenti anglického jazyka dosáhli úrovně rodilého mluvčího na základě studia podle osnov současné české školní výuky?
NE!

B. Část druhá

1. Jak rozumíte termínu osvojování si jazyka? **Naučení, postupné seznamování.**
2. Jakou roli má ve výuce anglického jazyka či jazyků vůbec? Proč je důležité?
Základní.
3. Zmiňuje se váš školní program o osvojování jako důležité metodě ve výuce anglického jazyka? **Nevím.**
4. Snažíte se ve svých hodinách podporovat osvojování si anglického jazyka? **Ano.**
5. Používáte ve výuce metody či jejich prvky podporující přirozené osvojování si anglického jazyka? **Ano.**
 - Pokud ano, jaké? **Poslechy, konverzace, filmy.**
 - Pokud ne, jaké jsou k tomu důvody?

C. Část třetí

1. Jakou učebnici používáte ve výuce? Podporuje podle Vašeho názoru osvojování? **New English for you 3, 4, MORE 3.**
2. Čerpáte materiály pro výuku i z jiných zdrojů? Z jakých? Proč? **Různé časopisy, knihy, filmy.**
3. Upřednostňujete v hodinách používání angličtiny jako hlavního jazyka?
4. V jakém jazyce dáváte pokyny, vysvětľujete gramatiku, zadáváte instrukce?
Pokyny a instrukce zadávám anglicky/ mluvnicki vysvětľuji česky.
5. Máte pro výuku k dispozici rodilého mluvčího? Pokud ne, jak jeho absenci kompenzujete? **Ne. Poslechy a filmy.**

6. Která z daných aktivit ve Vaší výuce převažuje: poslech, mluvení, čtení, psaní.
Žádná.
7. Co si myslíte, že by mělo být cílem výuky anglického jazyka na stupni, na kterém učíte? Proč? Jak toho dosáhnout? **Aby žáci uměli vyjádřit, co potřebují, rozuměli a měli bohatou slovní zásobu.**
8. Jak ve své vlastní výuce podporujete přirozené osvojování anglického jazyka? Domníváte se, že jde o efektivní způsob? **Poslechy, čtením anglických textů z časopisů a jejich překládáním, sledováním anglických filmů, rozvíjením jejich slovní zásoby a postupným učení gramatických pravidel. Ano.**

Příloha 5 - Odpovědi na dotazník: paní učitelka Mirka

A. Část první

1. Jste: muž/**žena**
2. Věk: **43**
3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání? **VŠ**
4. Na jaké škole jste studoval/-a a jakou aprobaci? **Pedagogická fakulta v Hradci Králové, učitelství pro 1. – 4. ročník ZŠ, specializace TV.**
5. Jak dlouho vykonáváte praxi učitele? **20 let**
6. Jaké předměty vyučujete? **Český jazyk, angličtina, tělesná výchova.**
7. Prošel/prošla jste nějakými rekvalifikačními kurzy či školeními ve spojitosti s výukou anglického jazyka od doby ukončení vašeho studia? **Ano.**
 - Jakými?
 - **Jazyková škola, státní zkouška z anglického jazyka**
 - **Brána jazyků**
 - **Letní jazykové kurzy pro učitele**
 - **Jame**
8. Zajímáte se o novodobé trendy ve výuce anglického jazyka? (uvedte příklad/-y) **Ano. Spolupracuji na přípravě výukových programů jazykové školy Absolute.**
9. Navštívila jste někdy Velkou Británii či Spojené státy Americké? **Velkou Británii.**
 - Jak dlouhý byl Váš pobyt? **6 dní i s cestou.**
 - Jaký byl účel návštěvy? **Školní zájezd do Londýna 2x.**
 - Co Vám tento pobyt přinesl z profesního hlediska učitele anglického jazyka? **Viděla jsem na vlastní oči věci, o kterých učím, používala jsem aktivně anglický jazyk.**
10. Je podle Vašeho názoru možné, aby studenti anglického jazyka dosáhli úrovně rodilého mluvčího na základě studia podle osnov současné české školní výuky? **Ne.**

B. Část druhá

1. Jak rozumíte termínu osvojování si jazyka? **Nerozumím.** *(V rámci rozhovoru vysvětleno.)*
2. Jakou roli má ve výuce anglického jazyka či jazyků vůbec? Proč je důležité? **Nevím.** *(V rámci rozhovoru vysvětleno).*
3. Zmiňuje se váš školní program o osvojování jako důležité metodě ve výuce anglického jazyka? **Nevím. Pravděpodobně ano.**
4. Snažíte se ve svých hodinách podporovat osvojování si anglického jazyka? **Ano, velmi se mi to prozatím dařilo.**
5. Používáte ve výuce metody či jejich prvky podporující přirozené osvojování si anglického jazyka? **Ano.**
 - Pokud ano, jaké?
 - **Mluvím anglicky**
 - **Poslechy z učebnice, časopisů a internetu, písničky**
 - **Metoda TPR**
 - Pokud ne, jaké jsou k tomu důvody?
 - **Ráda bych do výuky zařadila sledování filmů či seriálů v angličtině, ale to nedovoluje časová dotace hodin, množství žáků ve třídě a dostatek příležitostí k využívání počítačové učebny. Navíc tyto aktivity vyžadují důslednou přípravu, aby žákům něco přinesly, a na to bohužel nemám dostatek času.**

C. Část třetí

1. Jakou učebnici používáte ve výuce? Podporuje podle Vašeho názoru osvojování? **New English for you, MORE. Nejsm si jistá, chybí zde propojenost gramatiky a slovní zásoby jednotlivých lekcí. Každá lekce je uzavřeným celkem – studenti zapomínají, nepochvívají to, co se už jednou naučili.**
2. Čerpáte materiály pro výuku i z jiných zdrojů? Z jakých? Proč? **Internet, CD, časopisy, vlastní příprava, školní materiály. Protože v učebnici není dostatečné množství poslechových cvičení a texty jsou příliš krátké.**
3. Upřednostňujete v hodinách používání angličtiny jako hlavního jazyka? **Ano.**
4. V jakém jazyce dáváte pokyny, vysvětluje gramatiku, zadáváte instrukce? **Snažím se hovořit v angličtině podle svých možností a úrovně konkrétní skupiny.**
5. Máte pro výuku k dispozici rodilého mluvčího? Pokud ne, jak jeho absenci kompenzujete? **Ne. Poslechy nahrávek rodilého mluvčího v časopisech, CD k učebnicím, vlastní materiály.**
6. Která z daných aktivit ve Vaší výuce převažuje: poslech, mluvení, čtení, psaní. **Čtení, poslech.**
7. Co si myslíte, že by mělo být cílem výuky anglického jazyka na stupni, na kterém učíte? Proč? Jak toho dosáhnout? **Naučit se vnímat jazyk a nebát se ho, naučit se rozumět kontextu nikoli každému slovu**
8. Jak ve své vlastní výuce podporujete přirozené osvojování anglického jazyka? Domníváte se, že jde o efektivní způsob? **Komunikací převážně v angličtině, množstvím poslechů a čtením různých textů.**

Příloha 6 - Přípravy pro 8. ročník: paní učitelka Petra

Pondělí:

- Kontrola domácího úkolu:
 1. Státy, národnosti a zeměpisné názvy (pracovní sešit) – krátký test do sešitu, oprava samostatně
 - **Doplňte členy a přeložte, oprava výměnou sešitů ve dvojici podle pracovních sešitů strana 82.**
 2. Něco o ČR – ústně
 - **Učitelka se žáků ptá a ti odpovídají na otázky. Dále mají za úkol vytvářet věty o různých státech Evropy.**

- Země/ národnost – zápis u tabule, do sešitu společně
 - a. **Žáci tvoří přídavná jména z názvů zemí vybranými učitelem a zapisují je do sešitu. Při kontrole se střídají žáci u tabule a přídavná jména na ni zapisují, opravuje především učitel.**
 - b. **Žáci mají za úkol vymýšlet věty s přídavnými jmény z předchozí aktivity.**

- Rozdání časopisu, zadání práce z něj
 - **V poslední části hodiny mají děti čas si ho prolistovat a je zadán domácí úkol: „Připravte si stranu 3“.**

- Zadání domácího úkolu – pracovní sešit 83/6, 7

Středa:

- Kontrola domácího úkolu
 - **Vybraní žáci čtou jednotlivé řádky.**

- Způsobové sloveso CAN – zápis, ústní procvičení
 - **Opakování, detailní vysvětlování gramatických pravidel používání tohoto slovesa od žáků.**
 - **Na vytvoření tabulkového přehledu se podílí žáci.**
 - **Velice málo prostoru na procvičení.**
- Pracovní sešit 81/2, 82/3
 - **Praktické procvičení právě zopakované gramatiky. Cvičení svou délkou nedostačující.**

Čtvrtek:

- Kontrola domácího úkolu (pracovní sešit 82/3)
 - **Kolektivně.**
- Procvičení časů: ústní překlad vět
- Čtení s překladem – časopis Hello
 - **Na základě domácí přípravy.**
- Samostatná práce/ práce ve skupině: Murphy Unit 31 (nedokončená cvičení zadaná jako domácí úkol)

Příloha 7- Přípravy pro 7. ročník: paní učitelka Jitka

Úterý:

- Napište co nejvíce slov na téma „living“ - cca 2 minuty, kontrola společně od žáka, který vytvořil nejvíce slov
- Prezentace rozhovorů ve skupinách (zadáno jako domácí příprava) „Real estate agent“
- Práce s druhým odstavcem textu na straně 5
 1. Tiché čtení
 2. Doplnování vynechaných slov (učitel čte text, vynechává vybraná slova a žáci je zapisují do sešitu) - **12 slov na doplnění**
 3. Společná kontrola – **učitel zapisuje na tabuli podle instrukcí od žáků**
- Práce z učebnice 5/11: otázky a odpovědi
 1. Společně - **přečti otázku, přelož ji a odpověz**
 2. Ve dvojici
- Pracovní sešit 4/7
 - **Z nedostatku času pro dokončení cvičení byla více než jeho polovina uložena za domácí úkol.**
- Zadání domácího úkolu:
 1. Pracovní sešit 3/6
 2. „My dream house“ – nakresli a popiš

Středa:

- Kontrola domácího úkolu z pracovního sešitu

- Zkoušení:
 1. Slovní zásoba na téma „living“: dva žáci píší na tabuli a ostatní do sešitu, oprava u tabule
 2. Odpovědi na otázky: žák u tabule reaguje na otázky od svých spolužáků

- Práce z učebnice strana 4 – Home: houseboat
 1. Slovní zásoba: žáci jsou rozděleni do tří skupin a hledají ve slovníku možné významy vybraných slov z textu, zapisují je na tabuli

- Formou soutěže.
 2. Poslech – čtení – překlad textu
 3. Otázky na pochopení textu 4/7

- Opakování na test:
 1. Comparatives and superlatives – doplňování do tabulky
 2. Some, any – vytvořte větu se správným požitím some a any

- Domácí úkol: opakování na páteční test.

Příloha 8

A: Přípravy pro 6. ročník: paní učitelka Mirka

Pondělí:

- Slovní fotbal (2 – 3 minuty) – rozcvička
 - **Aktivita přesunuta na závěr hodiny.**
- Rozdání testů, prostor pro dotazy a zápis známek
 - **Hodina začala zápisem známek testu z minulé hodiny, některé komentáře k jednotlivým neúspěchům negativní**
- Diktát: text z učebnice, lekce 4
- Pracovní sešit strana 28/7
 - **SVOMPT: sestavte věty z uvedených slov**
 - **3 minuty na přípravu**
 - **Učitelka zapisuje na tabuli správné řešení podle instrukcí od žáků**
- Kontrola domácího úkolu z pracovního sešitu strana 28
 - **Žáci jednotlivě čtou věty, ostatní mají poslouchat a opravovat spolužáky. Učitelka však nakonec opravila všechny chyby sama, žákům nedala prostor vyjádřit se.**
- Zadání domácího úkolu

Středa:

- **Na úvod byla žákům sdělena celá náplň hodiny v angličtině**
- Slovní fotbal (2 – 3 minuty) – rozcvička
 - **Aktivita neproběhla.**

- Záznam známek z diktátu
 - **Pochvala především dyslektických žáků a to v angličtině.**
- Slovní zásoba 6. lekce: opakování, hromadné čtení, procvičování ve dvojici, zápis
 - **Slovní zásoba ke článku o Egyptě**
 - a. **Žáci opakují po učiteli.**
 - b. **Přepis slovíček do sešitu: nedostatek času, nedokončeno většinou částí skupiny.**
- Nepravidelná slovesa:
 1. Vysvětlení jakým způsobem fungují
 - **Upřesňování v jazyce českém, doplněno o anglické příklady.**
 2. Založení tabulky, do které budou přidávat slovesa v dalších hodinách i ročnících
 3. Zápis deseti prvních vybraných sloves
- **Speaking –úvod k textu 6.lekce**
 - a. **diskuze na téma: Who is a moviegoer?, Hollywood, LA**
 - b. **popis obrázku v učebnici**
 - c. **samostatné čtení textu k vyhledání odpovědi na otázky:**
„Who is the man in the picture and how old is he?“
- **Kontrola domácího úkolu**
- **Procvičování nepravidelných sloves ve dvojicích**

Čtvrtek:

- Úvod

- **Procvičování minulého času překladovým drilem, otázkou a odpovědí.**
- **Využití míčku k označení vyvolaného studenta a ke zvýšení pozornosti žáků.**
- Hodnocení pracovního sešitu
- Procvičování nepravidelných sloves: ústní, písemné
 - **Pohybová aktivita: všichni žáci si stoupnou, a pokud dobře řeknou nepravidelné tvary druhého a třetího stupně zadaného nepravidelného slovesa, mohou se posadit a obráceně.**
- Minulý čas nepravidelných sloves – gramatický přehled
 - **Učitelka píše na tabuli příklady kladných a záporných vět, otázku a krátkou odpověď v čase minulém**
- Práce s textem v učebnici: lekce 6.
 - **Poslech, čtete ve dvojicích. Učitel obchází dvojice a opravuje chyby ve výslovnosti. Pokud mají žáci čas, text překládají.**
- Click – nové číslo
 - **Rozdání časopisů.**

B. Přípravy pro 9. ročník: paní učitelka Mirka

Pondělí:

- Slovní fotbal (2-3 minuty) – rozcvička
- Kontrola domácího úkolu – časové a podmínkové věty na překlad
 - **Ústní kontrola, kdy žáci nejsou vyvoláváni, ale čtou věty jeden za druhým v řadě.**
- Test: číslovky
 - **Tato aktivita však byla vložena mezi Superstitions a Star signs**
- Práce z učebnice (lekce 4)

1. Superstitions

- Poslech nahrávky v učebnici.**
- Učitelka čte jednotlivé věty, studenti překládají (časové věty).**
- Práce ve dvojici podle cvičení v učebnici – ptej se a odpověz.**

2. Star signs

- Kolektivní čtení slovní zásoby.**
- Poslouchej a piš: diktát slovíček podle nahrávky**
- Poslechové cvičení v učebnici – doplň jednotlivá znamení do vět podle poslechu. Přeložte věty.**

Středa:

- Kontrola domácího úkolu: pracovní sešit strana 21
 - **Vybraní žáci čtou jednotlivé věty domácího úkolu**

- Pracovní sešit strana 21/1
 - a. **Studenti mají za úkol přečíst si samostatně přečíst text a zodpovědět otázku, která se k němu vztahuje. Možnost využití slovníku. Zadan časový limit deseti minut.**
 - b. **Vybraní žáci čtou jednotlivé věty textu. (sedm vyvolaných)**
 - c. **Učitelka kontroluje, zdali se žáci naučili zadanou slovní zásobu tak, že z textu vybírá nová slovíčka a žáci je překládají do češtiny.**
 - d. **„Najdi v textu větu podmínkovou a přelož ji.“**

- Pracovní sešit strana 21/2
 - a. **Úkolem je seřadit jednotlivé věty do dialogu – samostatná práce.**
 - b. **Kontrola hlasitým čtením jednoho žáka.**
 - c. **Čtení dialogu ve dvojici, učitelka obchází jednotlivé dvojice a opravuje jejich výslovnost.**
 - d. **Comprehension: učitel tvoří otázky podle textu a dále je rozvíjí ve spojitosti se zkušenostmi žáků.**

- Práce s učebnicí strana 36: Talking about superstitions
 - a. **Poslouchej a opakuj (krátký dialog).**

b. Získej odpovědi na otázky z dialogu od co nejvíce spolužáků.

- Práce s učebnicí 37/ 1, 2
 - **Opakování časových a prostorových předložek**
 - **Z nedostatku času nedokončeno, zadáno za domácí úkol.**
- Zadání domácího úkolu: pracovní sešit 37/3, 4 – vypracovat do školních sešitů

Čtvrtek:

- Úvod
 - **Seznámení žáků s náplní hodiny**
- **Speaking – navázání na minulou hodinu: učitel dává žákům otázky typu: „What will happen when.....? “.**
- Test: číslovky
- Kontrola domácího úkolu z minulé hodiny
 - **Společná kontrola: přečti a přelož.**
- **Frázová slovesa**
 - a. **Přehled vybraných sloves na tabuli, žáci opisují do sešitu.**

- b. Učitelka uvádí příklady použití těchto sloves, žáci si je poznamenávají do sešitu.**
 - c. Učebnice strana 37/5 – procvičování frázových sloves, samostatná práce, kontrola společná: „přečti a přelož“.**

- **Pracovní sešit 22/ 2**
 - **Procvičování předložek času, místa, pohybu**
 - a. **„Najděte v textu předložku a zařadte ji do jedné z těchto tří skupin.“**
 - b. **Překlady jednotlivých vět textu.**

- **Hello – rozdání nového čísla**
 - **Strana 11 zadaná za domácí úkol na prázdniny: přečti a přelož text.**

- **Speaking: „ Where are you going to spend the holiday? “**
 - **Velice málo časového prostoru pro tuto aktivitu.**