



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Řečová dovednost mluvení jako kritické místo ve výuce
anglického jazyka na 2. stupni ZŠ

Speaking as a critical issue in teaching of English in the lower
secondary school curriculum

Jméno autorky: Bc. Eva Schůtová

Ročník a studijní kombinace: 2. ročník, ČJcN-AJn-SZn

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, M.A., Ph.D.

Rok odevzdání práce: 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

Datum:

Podpis studentky:

Poděkování

Tímto bych chtěla velmi poděkovat paní doc. PhDr. Lucii Betákové, M.A., Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné rady, výborná doporučení, a především za její milý, trpělivý a skutečně vstřícný přístup po celou dobu psaní této práce. Rovněž děkuji i učitelům z výzkumu, již se aktivně zapojili do naší spolupráce při sběru dat. Závěrem děkuji své rodině a přátelům za nepřetržitou podporu nejen při psaní diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se zabývá řečovou dovedností mluvení, jež byla identifikována učiteli jako tzv. kritické místo ve výuce angličtiny na 2. stupni ZŠ v rámci fakultního projektu IPUP KA7 – Inovace přípravy učitelů pro praxi. Klíčovou aktivitou projektu byl akční výzkum, na němž je založena tato diplomová práce. Předmětem zkoumání je hledání příčin, proč je řečová dovednost mluvení problematickým místem ve výuce a jaká jsou možná řešení, která mohou být aplikována v praxi učiteli, již chtějí kvalitně rozvíjet mluvení u žáků ve svých hodinách angličtiny. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou, přičemž v teoretické části je prostor věnován nejprve vymezení tzv. kritických míst, dále je detailně okomentována řečová dovednost mluvení a je zde popsána úroveň toho, co by měl žák na 2. stupni základní školy v rámci mluvení zvládnout. V empirické části je popsána metodologie výzkumu a jsou zde reflektována zjištěná data z akčního výzkumu spolu s poznatky odborníků z teoretické literatury. Výsledkem práce jsou doporučení týkající se výuky mluvení, jež mohou být implementována do praxe.

Klíčová slova: Kurikulum, kritické místo kurikula, řečová dovednost mluvení, akční výzkum, SERR, RVP ZV.

Abstract

This diploma thesis examines speaking skills, which have been identified as a critical issue in teaching English in the lower secondary school curriculum by teachers within the faculty project IPUP KA7 - The Innovation of teacher training. The key activity of the project was action research, which forms the basis of this thesis. The research focused on finding reasons why speaking skills represent a critical issue in the curriculum. At the same time, the aim is to offer possible solutions which can be applied by teachers through teaching techniques to help pupils develop speaking skills in English lessons. The thesis comprises of a theoretical and a practical part. The theoretical part identifies the critical issues, examines the topic of speaking skills in great detail and describes which speaking skills should be mastered by pupils at the lower secondary school. The empirical part describes the methodology of the research and examines the data from the action research as well as theoretical assumptions from studies pertaining to this field of study. The thesis presents recommendations for teaching speaking skills that can be implemented in the classroom.

Key words: curriculum, critical issues in curriculum, speaking skills, action research, CEFR, Framework Educational Programme.

Obsah

1. Úvod	1
2. Teoretická část	3
2.1 Kritická místa kurikula	3
2.1.1 Kurikulum	3
2.1.1.1 Statická forma kurikula a dynamická forma kurikula.....	4
2.1.2 Definice a identifikace kritického místa kurikula	4
2.1.2.1 Kritické místo kurikula ve vztahu ke klíčovému a dynamickému místu kurikula	5
2.1.2.2 Kritické místo kurikula jako pojem	6
2.1.3 Dosavadní zkoumání kritických míst kurikula v České republice.....	6
2.2 Řečová dovednost mluvení.....	7
2.2.1 Řečové dovednosti ve výuce cizích jazyků z obecného pohledu	7
2.2.2 Charakteristika a postavení řečové dovednosti mluvení ve výuce cizího jazyka.....	8
2.2.3 Proč je řečová dovednost mluvení problematická dle odborníků a co navrhují?	8
2.2.3.1 Z hlediska obecných faktorů	9
2.2.3.2 Z hlediska učitele	12
2.2.3.3 Z hlediska žáků	18
2.2.3.4 Z hlediska učiva a procesu výuky	22
2.2.3.5 Z hlediska cíle výuky	29
2.2.4 Zjištěné poznatky dle autorů didakticky orientované literatury k řečové dovednosti mluvení.....	30
2.3 Řečová dovednost mluvení v kurikulárních dokumentech	31
2.3.1 Řečová dovednost mluvení na úrovni A2 ve SERR.....	31
2.3.2 Řečová dovednost mluvení na úrovni A2 v RVP ZV	33
2.3.3 Zjištěné poznatky týkající se očekávaných výstupů.....	34
3. Empirická část.....	35

3.1 Úvod empirické části	35
3.2 Metodologie výzkumu - akční výzkum v rámci fakultního projektu	35
3.2.1 Fakultní projekt	35
3.2.2 Akční výzkum.....	36
3.3 Zpracování dat z výzkumu a jejich konfrontace s poznatky odborníků.....	37
3.3.1 Proč učitelé v praxi považují řečovou dovednost mluvení za kritické místo?	38
3.3.2 Co učitelé v praxi navrhnou pro zlepšení situace?.....	41
3.3.3 Konfrontace názorů učitelů a odborníků	42
3.3.4 Dosahují žáci na 2. stupni úrovně A2 dle učitelů, jak uvádí RVP ZV?	45
3.4 Implikace pro pedagogickou praxi.....	46
4. Závěr	57
5. Summary.....	60
6. Bibliografie.....	63
Seznam příloh.....	66
Přílohy.....	67

1. Úvod

Tématem diplomové práce je rozvoj řečové dovednosti mluvení žáků na 2. stupni základní školy. Při psaní této práce vycházíme z fakultního projektu akčního výzkumu založeného na zkoumání kritických míst kurikula, v němž učitelé identifikovali řečovou dovednost mluvení právě jako jedno z problematických míst ve výuce. Volba tématu závisela jednak na analýze výsledků provedeného výzkumu, jednak byla podpořena osobní motivací, kdy jsme si v návaznosti na průběžnou a souvislou pedagogickou praxi kladli otázku, proč žáci v hodinách angličtiny dostatečně nemluví, přestože jsou v dnešní době hojně obklopeni anglickým jazykem a potkávají se s ním při jejich aktuálních zájmech, jako je například poslouchání oblíbených hudebních interpretů, sledování populárních sitcomů či televizních show nebo třeba internetová komunikace s virtuálními přáteli z celého světa při hraní počítačových her a používání sociálních sítí.

Cílem diplomové práce je tedy zjišťování, proč je řečová dovednost mluvení kritickým místem ve výuce angličtiny z různých hledisek. Vycházíme ze získaných poznatků a postupně směřujeme a cílíme k doporučením, jak lze podpořit rozvoj mluvení u žáků v hodinách angličtiny. Při zkoumání námi řešené problematiky vycházíme z akčního výzkumu, jak jsme již zmínili, a využíváme metodu kombinace dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů s učiteli angličtiny základních škol, kdy veškerá analyzovaná data reflektujeme s relevantními informacemi z odborné literatury.

Diplomová práce je strukturována do dvou hlavních částí. Nejprve v teoretické části prezentujeme v jednotlivých kapitolách a podkapitolách téma na základě názorů odborníků převážně didakticky orientované literatury. Zabýváme se zde pojmem kritická místa kurikula, vymezením termínu řečová dovednost mluvení, specifikací toho, co by měl žák 2. stupně základní školy zvládnout v rámci řečové dovednosti mluvení a jaká je vůbec požadovaná úroveň mluvení takového žáka dle kurikulárních dokumentů. V empirické části popisujeme, co je to tzv. akční výzkum, jenž je hlavní metodou výzkumu použitou v této práci, komentujeme průběh námi provedeného akčního výzkumu a porovnáváme zde zjištěné poznatky z teoretické části spolu s odpověďmi učitelů z dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů.

Smyslem a potažmo i výsledkem této diplomové práce je tedy odpovědět na otázky, jež vyvstávají okolo zkoumané problematiky a souhrnně najít a navrhnout možná řešení a

doporučení pro zlepšení rozvoje mluvení, která učitelé mohou, někdy i velmi snadno, aplikovat v praxi do své výuky angličtiny a mohou tak podpořit rozvoj řečové dovednosti mluvení svých žáků.

2. Teoretická část

2.1 Kritická místa kurikula

V úvodní kapitole teoretické části se zabýváme kritickými místy kurikula obecně. Nejprve vymezíme základní pojetí termínu kurikulum. Navážeme klíčovým pojmem pro diplomovou práci - kritická místa kurikula, kdy popíšeme, jak se definují a jak je můžeme identifikovat. Kapitulu uzavřeme krátkou, leč zajímavou zmínkou o oblasti zkoumání kritických míst kurikula v České republice, kdy vycházíme ze zjištěných poznatků různých výzkumů z dostupné literatury věnující se této problematice.

2.1.1 Kurikulum

Pojem kurikulum - (angl. *curriculum*) – označují Hajerová Múllerová & Slavík (2020) jako jedno z nejkompexnějších témat z hlediska pedagogiky a oborových didaktik. Naším cílem není řešit pojem kurikulum do hloubky a rozebírat jej jako otevřený pojem. Zajímá nás jako součást námi řešené problematiky o kritických místech kurikula v rámci výuky anglického jazyka na druhém stupni ZŠ. S pojmem kurikulum tudíž pracujeme v takové rovině, kdy jej srozumitelně vymezíme na základě odborných publikací, jejichž autoři na sebe navazují. Začneme širším vymezením pojmu kurikulum podle Průchy, Walterové & Mareše (2003), kteří rozlišují jeho tři základní významy. Kurikulum popisují jako vzdělávací program nebo plán, dále jako průběh a obsah studia. Tyto dvě krátké definice doplňují o třetí rozsáhlejší formulaci: „*Kurikulum je obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení. Podle koncepce IEA se rozlišuje: zamýšlené kurikulum (angl. intended curriculum); realizované kurikulum (angl. implemented curriculum); dosažené kurikulum (angl. attained curriculum); formální, neformální, skryté, základní kurikulum*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 110). Z poznatků Průchy, Walterové & Mareše (2003) vychází později Hajerová Múllerová & Slavík (2020), kteří rovněž prezentují vlastní přístup ke kurikulu. „*Kurikulum je obsah vzdělávání orientovaný vzdělávacími cíli, intencionálně (záměrně) nebo funkcionálně (nezáměrně) osvojený žáky v učebním prostředí a modelovaný i formálně zakotvený v kurikulárních dokumentech*“ (Hajerová Múllerová & Slavík, 2020, s. 16). Maňák (2007) uvádí, že v posledních letech je přihlíženo k problematice kurikula v té širší podobě, tedy v takové, která byla popsána v této části kapitoly, a je tak zřejmé, že v diplomové práci pracujeme s aktuálním tématem.

2.1.1.1 Statická forma kurikula a dynamická forma kurikula

Po vymezení ústředního pojmu kurikulum pokračujeme dvěma důležitými pojmy s ním souvisejícími, a to s tzv. statickou a dynamickou formou kurikula, jež pro nás budou podstatné při obecném pohledu na identifikaci kritických míst později v rámci této kapitoly, konkrétně v podkapitole o kritických místech. Záměrně jsme v předešlé pasáži vycházeli z myšlenek Průchy, Walterové & Mareše (2003) a Hajerové Müllerové & Slavíka (2020), poněvadž do svých formulací tito autoři zahrnuli statickou i dynamickou podobu kurikula. Vhodným příkladem vysvětlení a rovněž i jakési syntézy statické a dynamické podoby kurikula je následující pasáž z *Pedagogické encyklopedie*. „Kurikulum je chápáno nejenom jako vyučovací plán a vymezení vzdělávacího obsahu, ale i jako obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které studenti získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkování a hodnocení“ (Průcha, 2009, s. 117). Zamyslíme-li se nad exemplifikací obou takto popsaných forem kurikula, pak uvádíme, že především kurikulární dokumenty mají statickou podobu, mohou to být třeba kurikulární programy (RVP, ŠVP), učebnice apod. V případě dynamické formy kurikula se jedná o realizační podobu, protože zahrnuje získané zkušenosti žáků z výuky. Abychom další příklad reflektovali na pozadí odborné literatury, tak Hajerová Müllerová & Slavík (2020) v rámci dynamické podoby kurikula zdůrazňují ještě tzv. skryté kurikulum, tedy implicitně neboli bezděčně osvojenou zkušenost z výuky.

Ke statické a dynamické formě kurikula je nutno zmínit, že právě jejich rozlišením Hajerová Müllerová & Slavík (2020) propůjčují teoretický základ pro zjišťování a výzkum kritických míst kurikula, poněvadž ve statické formě jsou kritická místa obsažena a identifikovatelná jsou v rámci realizace v dynamické podobě kurikula během interakcí mezi učitelem a žáky. Tehdy se projeví ty složky, jež jsou z různých důvodů obtížné a problematické, a tak se stávají kritickým místem kurikula.

2.1.2 Definice a identifikace kritického místa kurikula

V této podkapitole ilustrujeme na základě odborné literatury, jak lze kritické místo kurikula definovat a jak je možné ho identifikovat. Při studiu teoretické literatury se setkáváme s dalšími souvisejícími pojmy – klíčové místo kurikula, dynamické místo kurikula a didaktické formalismy, jimž budeme rovněž věnovat určitý prostor, aby problematika kritických míst byla srozumitelná a ucelená.

2.1.2.1 Kritické místo kurikula ve vztahu ke klíčovému a dynamickému místu kurikula

Pojmem kritické místo kurikula se ve své vznikající publikaci zabývají Nohavová a Stuchlíková. Kritické místo kurikula je jeho určitá složka, jež je náročná nebo obtížná z různých důvodů. Lze na něj také nahlížet tak, že se jedná o jistý problém mezi výše komentovanou statickou a dynamickou podobou kurikula, proto jsme těmto dvěma pojmům věnovali předchozí podkapitolu. Nyní se zaměříme na to, v jakém vztahu je kritické místo kurikula k místu klíčovému a dynamickému. Protože některé obsahové složky (koncepty) kurikula mohou být obtížné pro realizaci, tak Mentlík & kol. (2018) navrhuje rozčlenit je na klíčová a dynamická místa kurikula. Jak již z názvu klíčová místa vyplývá, jedná se o základní poznatky oboru, které lze propojovat i s ostatními obory díky jejich vysoké míře zobecnění. Klíčová místa kurikula odpovídají v RVP očekávaným výstupům a jednotlivé části kurikula se nazývají tematické neboli obsahové okruhy. Mentlík & kol. (2018) hovoří dále o dynamických místech kurikula, tj. oblasti oboru, které se časem proměňují z důvodu získávání nového poznání. Podle Nohavové a Stuchlíkové se v rámci dynamických míst kurikula vydělují tzv. mýty a miskoncepty. Dochází k nim, protože zareagovat na dynamický vývoj v oboru není krátkodobý proces, například při změnách učebnic je to poměrně dlouhodobý proces. Dále autorky zmiňují skutečnost, že pro učitele není lehké v některých oborech sledovat vývoj poznatků a reagovat na změny bez zpoždění, tudíž jejich výuka bývá problematická, protože není dostatečně prověřena praxí. Klíčová a dynamická místa kurikula ve vztahu ke kritickému místu kurikula jsme definovali, protože z formulací těchto dvou pojmů vyplývá, že klíčová i dynamická místa se mohou mnohdy stát právě místy kritickými.

Poslední pojem, jenž vysvětlíme ve spojitosti s kritickými místy kurikula a o němž hovoří Nohavová a Stuchlíková, jsou tzv. didaktické formalismy. Píšeme o nich z toho důvodu, že mohou naznačovat kritické místo kurikula skrze sníženou kvalitu spolupráce učitele a žáků. „V dynamické podobě kurikula se mohou při nedostatečné kvalitě zpracování vzdělávacího obsahu nebo při nesouladu mezi statickou a dynamickou formou kurikula objevit tzv. didaktické formalismy“ (Nohavová, Stuchlíková, v tisku, s. 5). Autorky dále dělí didaktické formalismy na pět možných podob na základě odborné literatury tří kolektivů autorů, a to Janík & kol. (2013), Slavík & kol. (2017), Šalamounová & kol. (2017). „Mezi objevené didaktické formalismy řadíme: utajené, odcizené, zavádějící, nezavršené, neadekvátní poznávání“ (Nohavová, Stuchlíková, v tisku, s. 5).

2.1.2.2 Kritické místo kurikula jako pojem

Kohout & kol. (2019) a Rendl & Vondrová (2014) uvádí, že ve spojitosti s aktuálními potřebami školské praxe a sférou výzkumu se zvyšuje zájem a roste význam kritických míst kurikula, jež jsou chápána jako oblasti selhávání žáků. Pojem kritické místo byl definován jako jistý problém, a to i ve spojitosti s pojmy klíčové a dynamické místo kurikula. Kromě definice kritických míst zjišťujeme z odborné literatury odpověď na otázku, jak je možné ona kritická místa identifikovat. Jak již bylo částečně uvedeno, jedná se o konkrétní složku vzdělávacího obsahu zachycenou ve vzdělávacím programu, kterou učitel považuje za obtížnou, problematickou či náročnou. Příčinou může být učivo samotné z mnoha důvodů. Nohavová a Stuchlíková uvádí, že učivo může být příliš náročné, může mít obtížný přenos do praxe nebo se může jednat o výše uvedený oborový problém vztahující se k miskonceptům. Problém může být také na úrovni žáka, většinou je to způsobeno špatným chápáním, problematickým osvojováním učiva nebo nezářivostí a nedůležitostí učiva pro žáka. V rovině učitele se příčina vzniku kritického místa může odvíjet od nedostatečné znalosti probíraného učiva či může učitel mít problém s jeho didaktickým zpracováním nebo je problematická provázanost učiva s cílem výuky, kdy Nohavová a Stuchlíková dodávají, že se to děje tehdy, když se učitel snaží o vyšší kognitivní náročnost učiva. K příčinám kritických míst autorky doplňují kromě výše komentovaných rovin učiva, žáka, učitele a cíle výuky ještě také rovinu technického a materiálního zabezpečení výuky.

Shrneme-li dosavadní zjištěné poznatky o klíčovém pojmu diplomové práce – kritické místo kurikula, pak lze říci, že nějaká část kurikula se může stát kritickou, tedy obtížnou a problematickou, což může být způsobeno různými faktory, přičemž důvod mnohdy nelze určit jednoznačně a může jich být i více. Kritická místa odlišných oborů je potřeba řešit individuálně, protože obory mají logicky jiné potřeby, ale všem kritickým místům je společná jedna vlastnost, a to ona zmiňovaná kritičnost, poněvadž kritická místa nějakým způsobem narušují dosahování cílů ve vzdělání.

2.1.3 Dosavadní zkoumání kritických míst kurikula v České republice

V závěru kapitoly věnujeme prostor pro stručný popis námi řešené oblasti zkoumání na základě zmapování teoretické literatury. V dostupné odborné literatuře nacházíme informace o výzkumech kritických míst především v oblasti věd exaktních a přírodních, jako je matematika, fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis. Uvádíme některé studie zabývající se

výzkumem kritických míst kurikula ve zmíněných předmětech, například studii vydanou v Pedagogické orientaci: Kohout & kol., *Kritická místa kurikula ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy I* (2019) nebo ve stejném roce publikovanou monografií od kolektivu autorů Pluháčková & kol. s názvem *Kritická místa kurikula zeměpisu na 2. stupni základní školy I* (2019). Zkoumaným a řešeným kritickým místem této diplomové práce je řečová dovednost mluvení ve výuce anglického jazyka na 2. stupni ZŠ, čemuž se česká oblast výzkumu kritických míst takto konkrétně prakticky nevěnuje, a tudíž pro nás bylo zajímavé porovnat šíři zde zmiňovaného výzkumu kritických míst u přírodních a exaktních věd s výukou anglického jazyka. Námi provedený výzkum a identifikaci specifického kritického místa budeme podrobně komentovat a popisovat v empirické části práce.

2.2 Řečová dovednost mluvení

V rámci této obsáhlé kapitoly nejprve stručně vymezíme, co jsou to řečové dovednosti ve výuce cizích jazyků z obecného pohledu, poté budeme stručně charakterizovat řečovou dovednost mluvení. Následně budeme z odborné literatury zjišťovat, proč je rozvoj mluvení ve školní výuce problematický z různých hledisek a tato zjištění doplníme o návrhy, doporučení či řešení, jež navrhnou odborníci v teoretické literatuře, abychom mohli zjištěné poznatky reflektovat později v empirické části.

2.2.1 Řečové dovednosti ve výuce cizích jazyků z obecného pohledu

Jak zmiňují odborníci, učíme-li cizí jazyk, obecně na něj jako učitelé nahlížíme mimo jiné z hlediska čtyř řečových dovedností (angl. *language skills*) - čtení, psaní, mluvení a poslech. Ty se zpravidla dělí na dvě skupiny, jak uvádí například Harmer (2007). Ten člení dovednosti na tzv. *produktivní dovednosti* (angl. *productive skills*) - mluvení a psaní, při nichž žáci musí jistým způsobem cizí jazyk aktivně produkovat či zprostředkovat a na tzv. *receptivní dovednosti* (angl. *receptive skills*) - poslech a čtení, kdy vysvětluje, že žáci pasivně přijímají daný jazykový podnět. K tomuto dělení identicky přistupují i čeští autoři didaktik cizích jazyků. Pro představu uvádíme Choděrovův přístup k členění (2006), který píše, že v při učení se cizímu jazyku existuje produkce (mluvení a psaní) a recepce (poslouchání a čtení). Hendrich (1988) definuje řečové dovednosti jako schopnosti používání cizího jazyka za účelem komunikace či jako typy vlastní řečové činnosti a podobně jako již výše zmíněné přístupy odborníků i Hendrich (1988) řečové dovednosti dělí obdobně na aktivní (produktivní) a pasivní (receptivní). V didaktické literatuře je mnohokrát zmiňováno, že bychom na čtyři zmíněné řečové dovednosti neměli nahlížet

pouze izolovaně. Autoři totiž argumentují tím, že právě například u řečové dovednosti mluvení je zapotřebí dovednosti ve výuce cizího jazyka spojovat a neučit je zcela odděleně, protože propojení více řečových dovedností je typické i pro reálný život (Harmer, 2007). Aby naše komunikace v cizím jazyce v reálném životě byla smysluplná, je nezbytné, abychom zapojovali řečové dovednosti zároveň (Hinkel, 2006). V návaznosti na tato tvrzení autorů z posledních let chceme porovnat přístupy autorů starší literatury. I ti hovoří kromě dělení na produktivní a receptivní řečové dovednosti také o tzv. kombinovaných dovednostech a jako příklady uvádí třeba hlasité čtení či poslechový diktát (Hendrich, 1988). Nicméně s tímto stylem výuky se dnes už úplně neztotožňujeme, poněvadž v moderním přístupu k výuce nepovažujeme hlasité čtení či poslechový diktát za autentické použití jazyka.

2.2.2 Charakteristika a postavení řečové dovednosti mluvení ve výuce cizího jazyka

V předchozí podkapitole 3.1 jsme vymezili všechny čtyři řečové dovednosti a zjistili jsme, že není vhodné a ani autentické učit je izolovaně. Nyní se zaměříme na charakteristiku řečové dovednosti mluvení, stručně definujeme, co tedy ono mluvení ve výuce cizích jazyků znamená a proč je pro žáky důležité.

„Mluvení je řečová dovednost, která slouží k vyjadřování myšlenkových obsahů v procesu komunikace pomocí jazykových prostředků v jejich zvukové podobě“ (Hendrich, 1988, s. 211).

Produktivní řečová dovednost mluvení je neoddělitelně spojena s receptivní řečovou dovedností poslechu. Jsme-li ve výuce cizího jazyka či ve skutečném životě zahrnuti do konverzace, podmínkou pro kvalitní interakci je, abychom byli dobří posluchači a mluvčí zároveň (Harmer, 2007). Mluvení a poslech jsou provázané, přičemž poslech lze považovat za jakýsi nástroj sebekontroly při mluveném projevu a vyjadřování (Choděra, 2006). Pro mluvení je typické, že je zároveň cílem i prostředkem ve výuce cizího jazyka. Choděra (2006) uvádí, že v rámci spektra všech čtyř řečových dovedností je mluvení specifické svou motivační silou, kterou převažuje nad ostatními řečovými dovednostmi, protože pokud se učíme cizímu jazyku, pak je naším cílem především schopnost komunikovat. Konkrétní cíle a výstupy řečové dovednosti mluvení ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy podrobně popíšeme v kapitole 4, jež vychází z RVP ZV a SERR.

2.2.3 Proč je řečová dovednost mluvení problematická dle odborníků a co navrhují?

Poněvadž při psaní diplomové práce vycházíme z akčního výzkumu, kde učitelé identifikovali rozvoj řečové dovednosti mluvení jako kritické místo, je nezbytné zjistit, proč i odborníci

považují řečovou dovednost mluvení ve výuce angličtiny za problematickou. Vycházíme převážně z didakticky orientované literatury a z odborných článků zabývajících se tímto problémem v posledních letech. Příčiny a důvody, proč odborníci považují mluvení ve výuce angličtiny za problematické, jsou v této obsáhlé kapitole uspořádány podle oblastí a různých hledisek tak, aby zjištěné poznatky byly přehledné a aby jejich organizace dávala smysl. Proto jsme zvolili takový systém, ve kterém jsou zohledněna hlediska v oddělených podkapitolách a v nich jsou zvýrazněny jednotlivé body, jež jsou okomentovány na základě tvrzení různých autorů, a komentáře obsahují i navrhovaná řešení samotnými odborníky. Jedná se tedy o jakýsi systematicky vytvořený přehled, který bude hlavním východiskem pro empirickou část práce.

2.2.3.1 Z hlediska obecných faktorů

▪ Vývoj metod

Začínáme příčinou, jež pramení v metodách výuky angličtiny. Co se rozvoje řečové dovednosti mluvení týče, pak se v současném školství při výuce angličtiny snažíme o maximální využívání komunikačního přístupu (tzv. *Communicative Approach, CA, Communicative Language Teaching, CLT*) (Scrivener, 2011). Komunikační přístup znamená propojení cíle a samotného prostředku ve výuce angličtiny. Zaměřuje se na všechny čtyři řečové dovednosti a funkci vyučovaného obsahu. Při výuce je pro žáky zřejmé, co se učí a k čemu jim to bude, (například řekneme žákům, že se budeme učit, jak o něco požádat, což si dokážou propojit s reálným životem) (Harmer, 2007). V rámci komunikačního přístupu se gramatika učí induktivně, využívají se autentické materiály a jazyk se učí v kontextu. Důraz je kladen na rozvoj komunikační kompetence, žáci jsou tak schopni vnímat i mluvit v cizím jazyce. Je zde také důležité úzké spojení s kulturou, poněvadž bez kulturního kontextu mnohdy nemusíme pochopit to, co je zamýšleno ve sdělení. Hlavním cílem komunikačního přístupu je schopnost komunikovat v anglickém jazyce v rámci výuky i mimo ni nejen s vrstevníky a učitelem, ale také s lidmi v běžném životě (Harmer, 2007). Jak již bylo zmíněno, problém může vycházet ze samotných metod, jež učitelé používají. Konkrétně hovoříme o tom, že učitelé stále poměrně častěji aplikují gramaticko-překladovou metodu, která se liší od komunikačního přístupu v základním cíli. Hlavním cílem gramaticko-překladové metody totiž není rozvoj komunikační kompetence, ale nejdůležitější prioritou této metody je právě rozvoj gramatické kompetence a gramatická

správnost. Stěžejní jsou pro ni gramatická pravidla, deduktivní výuka gramatiky od pravidel k příkladům, překlady nesouvisejících vět a často převažuje ve výuce mateřský jazyk nad jazykem cizím (Scrivener, 2011). Důvod, proč je stále hojně využívána, je prostý, poněvadž se jedná o metodu, kterou se sami učitelé učili. Z toho vyplývá, že je důležité vzdělávání učitelů právě v oblasti metod pro výuku angličtiny. Nutno podotknout, že z obecného didaktického hlediska se mnoho autorů odborných publikací a článků ztotožňuje s názorem, že neexistuje pouze jeden správný přístup k tvorbě kurikula ani jedna správná metoda ve výuce angličtiny (Richards, 2013). Pro porovnání dvou zmiňovaných metod připojujeme níže přeloženou tabulku do češtiny s hlavními rozdíly, (původní verze je připojena v příloze 1). Informace v tabulce reflektují a doplňují popisované poznatky autorů odborných publikací této části. Pozorujeme, že mnohé z rozdílů souvisejí s dalšími příčinami komentovanými níže, jimiž plynule navážeme.

Gramaticko-překládová metoda	Komunikační přístup
• důraz na formu a užívané struktury	• důraz na význam a komunikaci
• důraz na memorování	• důraz na použití v praxi
• kontext není důležitý	• použití jazyka v kontextu
• gramatická pravidla bez příkladů	• nepřímá prezentace gramatiky
• překlady do mateřského jazyka	• minimální překládání
• důraz na čtení a psaní	• důraz na poslech a mluvení
• důraz na lingvistickou kompetenci	• důraz na komunikativní kompetenci
• přesnost použití jazyka	• schopnost efektivně se vyjádřit
• metoda drilu	• metoda drilu v případě potřeby
• zaměření na produkci učitele	• zaměření na produkci studentů

Tabulka 1: Porovnání rysů gramaticko-překládové metody a rysů komunikačního přístupu

Zdroj: WANG, J. *Is the Communicative Language Teaching Approach More Effective Than the Grammar Translation Method at Teaching the Ba-Construction in Mandarin Chinese to American Undergraduate Students?* [online]. 2013 [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Is-the-Communicative-Language-Teaching-Approach-the-Wang/1a9be3d91ce634a0521f096122d2b00cb8d8b95b#extracted>

▪ Atmosféra

Je to jeden z klíčových faktorů, jenž hraje významnou roli při rozvoji mluvení. Aby mohlo být mluvení žáků kvalitně rozvíjeno, je nutné vytvořit ve třídě příjemnou cizojazyčnou atmosféru. Na to je třeba myslet už od počátků výuky angličtiny. Je nutné zapojovat dle odborníků mluvení a procvičování výslovnosti již od samého počátku učení se cizímu jazyku a rovněž i po celou dobu učení se cizímu jazyku. Dle autorů didaktické literatury není vhodné začínat hodinu mechanickými cvičeními z učebnice, protože se předpokládá, že příjemná atmosféra k mluvení se nevytvoří, přičemž tato skutečnost je mnohdy realitou. Autoři odborných publikací uvádějí, že pokud se žák cítí v hodině angličtiny příjemně, tak více mluví a reaguje na učitele. Dodávají, že je důležité budovat u žáků plynulost a sebevědomí, čehož lze docílit pouze v příjemné cizojazyčné atmosféře v hodině. Harmer (2007) radí učitelům začít hodinu nějakou všední otázkou: *Jak se dnes máte?*¹ a také hodinu příjemně ukončit: *Jsem rád/a, že jsem si s Vámi dnes tak příjemně popovídal/a.*² Scrivener (2011) dodává, že je vhodné na začátku žáky aktivizovat neformálním krátkým rozhovorem o víkendu nebo aktualitě, aby dokázali přepnout do angličtiny. Pro dobrou atmosféru ve třídě je podstatné i to, jak žáci učiteli důvěřují a jak ho celkově vnímají. Budování příjemné cizojazyčné atmosféry je nezbytné již od počátků výuky angličtiny dětí na prvním stupni. Podpořit ji mohou i stimuly ve formě vhodného prostředí, například jazyková učebna, plakáty, předměty, jež se používají k výuce (Hendrich, 1988). Vhodná atmosféra pro rozvoj řečové dovednosti mluvení ve výuce angličtiny závisí ale i na psychologických aspektech – osobnostech učitele a žáků, vzájemných vztazích nebo historii třídy (Oxford University Press: English Language Teaching Global Blog 2021).

Někteří odborníci zmiňují ve spojitosti s příjemnou cizojazyčnou atmosférou ve třídě nutnost vzájemného porozumění (angl. *rapport*) a označují to za velmi důležitý aspekt k rozvoji mluvení. Je obtížné definovat, jak by takový vzájemný vztah žáků a učitele a žáků mezi sebou měl ve výuce angličtiny vypadat (Scrivener, 2005). Úspěšně budovaný pozitivní vztah vzájemného porozumění poznáme jednoduše ve třídě, kde to tak funguje. Je zde patrné, že žáci se aktivně účastní výuky a komunikace, vnímají svého učitele jako autoritu, zdroj pomoci a vzdělanou osobnost v oboru (Harmer, 2007).

¹ *How are you?*

² *It's been nice talking to you.*

2.2.3.2 Z hlediska učitele

▪ Vzdělání učitelů a jejich lingvistická kompetence

Základním požadavkem, nejen ke kvalitnímu rozvoji mluvení, dle odborníků didakticky orientované literatury je, aby učitelé angličtiny měli odpovídající pedagogické vzdělání a dostatečně rozvinutou lingvistickou kompetenci. Měli by být ochotní se dále vzdělávat a učit se zapojovat do hodin technologické materiály, jež jsou pro žáky atraktivní a sami s nimi pracují. Odborníci doporučují, že by si učitelé měli aktualizovat své vzdělání nejen v jazyce a pedagogice, ale právě i v zapojení technologií do výuky (Lusta, 2017). Učitelé by se měli orientovat v kultuře anglicky mluvících zemí a měli by ji rovněž implementovat do komunikačních aktivit (Seidlhofer, 2004).

▪ Role učitele

Role učitele ve výuce angličtiny by měla být velmi obsáhlým a komplexním souborem různých dovedností, schopností, vlastností a osobnostních rysů. Každý učitel je individuální osobnost, v mnohém se liší a z hlediska psychologického se jedná o rysy, které nelze zcela ovlivnit. Oproti tomu prezentují autoři didakticky orientované literatury ale příklady rolí, které by učitel angličtiny měl ovládat a měl by se jimi řídit, pokud chce u žáků kvalitně rozvíjet mluvení. Jedná se o takové role, které mají svá daná pravidla a je třeba, aby o nich učitelé měli povědomí. Za problém je považována skutečnost, že učitelé mnohdy nerespektují žádoucí role při komunikačních aktivitách. K náhledu je vytvořen soubor přehledu rolí učitele dle různých autorů ve výuce angličtiny, jež hrají významnou roli při rozvoji řečové dovednosti mluvení.

Harmer (2007) uvádí, že by měl učitel ovládat různé role u různých komunikačních aktivit. Záměrně vybírá tři hlavní role, které jsou dle něj klíčové, pokud je naším cílem, aby byli žáci zahrnuti do kvalitní komunikace v rámci výuky. První z nich je role nápovědy (angl. *prompter*). Úkolem této role je nabídnout žákům pomoc v případě, kdy například neví, co říct, nemají nápad nebo se ztratí v probíhající komunikaci. Učitel by měl tuto pomoc žákovi poskytnout nenápadnou nápovědou či nenápadným návrhem, což žákovi poskytne podporu a je pak schopen se vrátit zpět do komunikace, nemá pocit selhání a učitel nijak výrazně nenaruší proces komunikace. Harmer (2007) dodává, že pokud učitel nechá žáka, aby si se situací poradil sám, také je to dle něj správné řešení a obě tyto možnosti lze ve výuce kombinovat. Druhá klíčová role učitele je účastník komunikace (angl. *participant*).

Problémem je, aby učitel v této roli poznal, jak moc se má zapojovat a zda se nezapojuje třeba právě příliš či naopak málo. Pokud na sebe učitel vezme hlavní roli komunikátora, tak na sebe automaticky strhává většinu pozornosti a nedává žákům dostatek prostoru k ústní produkci. Harmer (2007) navrhuje takové řešení, kdy učitel při zahájení aktivity vnese do seznamování s komunikační aktivitou nadšení pro následnou komunikaci, vytvoří dobré podmínky a žáky navnadí na zajímavou a živou diskusi a později se snaží rozpoznat, jak by měl v aktivitě participovat. Třetí nezbytnou rolí, jež by učitel měl respektovat, pokud chce mluvení u žáků rozvíjet, je tzv. poskytovatel zpětné vazby (angl. *feedback provider*). V této roli je hlavní úlohou učitele poskytnout žákům zpětnou vazbu správným způsobem. Vhodnému poskytování zpětné vazby se věnujeme podrobně níže v této podkapitole v bodě s názvem *Opravování chyb a zpětná vazba, hodnocení a stanovení kritérií*.

Scrivener (2011) vnímá problematiku rolí učitele tak, že se do komunikačních aktivit zapojují až přespříliš. Navrhuje redukovat učitelovu účast během přímé komunikace žáků na nezbytně nutnou a zajistit především dobrý průběh komunikační aktivity, její správnou strukturu, možnost všem žákům se zapojit a snažit se předcházet nezájmu ze strany žáků. Zasáhnout do diskusí žáků doporučuje tehdy, pokud je třeba danou diskusi oživit a vnést do ní nějaký zajímavý podnět, čímž zabrání případnému znučení žáků. Své poznatky k rolím učitele zakončuje velmi jednoduchým pravidlem snadno aplikovatelným ve výuce: Čím více učitel mluví, o to méně prostoru k produkci poskytuje svým žákům.³

Náš shrnující komentář týkající se rolí učitele během komunikačních aktivit prezentujeme na pojetí dle Hadfielda (1999). Říká, že role učitele je velmi důležitým aspektem. Rovněž prezentuje tři role učitele – ten kdo vysvětluje, kontroluje a evaluuje (angl. *explainer, controller, evaluator*). Učitel by tedy měl být ten, kdo vysvětluje či dokáže navést správným směrem, pokud kdokoli z žáků požádá o pomoc, u komunikačních aktivit je třeba dávat jasné a snadné instrukce. Dále by učitel měl korigovat průběh aktivity tehdy, začne-li být ve třídě velký hluk a dohlížet na to, aby žáci používali skutečně angličtinu a nehovořili v mateřském jazyce. Poslední role učitele při komunikačních aktivitách spočívá v tom, že by měl hodnotit vývoj a pokrok jedinců i třídy jako celku, a proto musí žáky v průběhu aktivit poslouchat a vyhodnotit situaci pro následnou zpětnou vazbu.

³ „*The more you talk, the less space there is for learners to say something*“ (Scrivener, 2011, s. 212)

▪ Organizace třídy

Příčiny problematického rozvoje mluvení mohou pramenit i z nevhodné organizace třídy při komunikačních aktivitách. Autoři publikací doporučují při komunikačních aktivitách dělit žáky do dvojic, skupin, týmů, a to vždy na základě různých technik (čísla, barevné předměty, písmena apod). Nemělo by docházet k tomu, že učitel dá žákům pokyn, aby se jakkoli rozdělili. Scrivener (2011) dodává, že učitel by měl být schopen vytvořit základní vhodné podmínky pro žáky, kteří spolu mluví: oční kontakt (pokud neprocvičujeme telefonní rozhovor), sedění/stání blízko u sebe, zajištění vhodné hlasitosti všech hovořících skupin, aby si žáci rozuměli. Dle Hadfielda (1999) si učitel s žáky může domluvit jasné signály pro průběh komunikačních aktivit. Kromě pokynů pro začátek aktivity⁴ může učitel využít i jiných gest ke změně aktivity v jejím průběhu či k ukončení (tlesknutí, zazvonění zvonečkem, zvednutí ruky v tichosti apod). Návod pro učitele na průběh komunikačních aktivit je prezentovaný v podkapitole 3.3.4 v bodě s názvem *Průběh komunikačních aktivit*.

▪ Interakce a kladení otázek

Jednou z častých příčin selhání a nefunkčnosti komunikačních aktivit je dle odborníků nesprávná interakce a špatně kladené otázky. Pokud učitel preferuje interakci učitel-žák během komunikačních aktivit, ubírá žákům čas k mluvení svými promluvami, jak jsme již uvedli výše dle Scrivenera (2011). Pokud je ale aktivita uzpůsobena modelu interakce žák-žák, pak zde probíhá mnohem větší zapojení v mluvení žáků. Velmi důležitým faktorem je tedy podpora žáků ze strany učitele tím, že jim dá skutečně dostatek prostoru k rozhovorům ve dvojicích či je navede k vzájemné interakci mezi více žáky ve skupinách a v rámci celé třídy. Dle autorů didakticky orientované literatury se žáci takto budou cítit lépe, protože pokud mluví pouze s učitelem, tak se velmi stydí a mají obavy. Odborníci uvádí, že učitel sice nebude mít takovou zpětnou vazbu, jakou by měl, kdyby mluvil s žáky on sám, ale je důležité brát v potaz, že žáci budou mluvit a může se rozvinout květnatá diskuse (Scrivener, 2011).

Co se kladení otázek týče, Scrivener (2011) doporučuje učitelům, aby kladli otevřené otázky a hojně používali tázací zájmena (angl. *question words*)⁵. Takové otázky vyžadují od žáků delší odpovědi a učitel při nich musí dbát na to, aby otázky byly srozumitelné a jasné.

⁴ *Start now!* nebo *Go!*

⁵ *what, where, when, why, who, how*

Scrivener (2011) poskytuje učitelům jakýsi návod ke kladení správných otázek v rámci interakce (angl. *scaffolding*)⁶. Jedná se tedy o určitý typ techniky, který přeneseně připomíná oporu při stavění budovy, kdy by měl učitel při rozhovorech s žáky projevit zájem o jejich odpovědi, souhlas či nesouhlas a měl by je podpořit v jejich promluvách. Dále by měl udržovat oční kontakt, ujišťovat se, zda všemu bylo porozuměno či ujasnit a zopakovat nové slovní spojení nebo frázi. Je vhodné zopakovat například poslední část otázky se správnou intonací či klíčový element ve větě, čímž povzbudí žáka k rozvinutí jeho myšlenky. Učitel může žákovi pomoci tak, že začne větu, čímž vyřeší žákův problém s hledáním vhodného začátku odpovědi.⁷ Pokud žák při ústním projevu použije slovo či výslovnost, která by skutečně bránila porozumění a výrazně by tak narušovala probíhající komunikaci, úkolem učitele je zcela nenápadně zopakovat slovo se správnou výslovností či použít správný výraz. V žádném případě by na tyto nedostatky neměl učitel upozorňovat a strhávat na ně pozornost, což je autory teoretické literatury shledáváno jako častá příčina problematičtějšího rozvoje mluvení.

▪ Opravování chyb a zpětná vazba, hodnocení a stanovení kritérií

Napříč publikacemi se setkáváme s názorem, že opravování chyb a zpětná vazba při rozvoji mluvení ve výuce angličtiny je aspekt, který by učitelé měli mít na paměti. Za nesprávnou formu opravování chyb autoři považují například okamžité přerušení komunikace za účelem opravení chyby, upozorňování na chyby s důrazem, odmítavé reakce apod. Komunikační aktivitu by učitel neměl přerušovat a po ukončení komunikační aktivity je dobré třídu opět seskupit dohromady. Pokud aktivita zahrnovala diskusi či vyplňování dotazníků, může učitel požádat pár žáků, aby reprodukovali, k čemu během diskuse došli (Hadfield, 1999). Pokud většina žáků v průběhu aktivity dělala stejnou chybu systematicky, je učiteli doporučeno, aby po ukončení strávil dostatek času probráním chybně užívaného jevu (gramatika, slovní zásoba, výslovnost). Hadfield (1999) navrhuje totožnou komunikační aktivitu uskutečnit ještě jednou v jiném uspořádání žáků. Může to navíc být podnět pro učitele, aby se danému problematickému jevu věnoval v další hodině. Scrivener (2011) doporučuje upozorňovat na chyby a dávat zpětnou vazbu bezprostředně po ukončení komunikační aktivity. Ztotožňuje se s Hadfieldem (1999) v tom, že by

⁶ „The listener offers support – like scaffolding round building – to help the speaker create his own spoken structure“ (Scrivener, 2011, s. 227).

⁷ And then.. She was..

rozhodně učitel neměl vstupovat do aktivit a opravovat chyby, poněvadž tak narušuje plynulost a spontánnost projevu žáků, měl by dát prostor hlavně žákům a aktivitu pozorovat zpozadí, ale pečlivě. Nabízí se otázka, jakým způsobem lze na chyby po ukončení aktivity upozornit, aby to bylo efektivní. Scrivener (2011) radí vypsát na tabuli chybně užitá věty a prodiskutovat je s žáky či je požádat, aby věty přišli opravit sami. Zde se lze zamyslet, do jaké míry je vhodné ukazovat žákům chybné věty, přičemž ale v této konkrétní situaci se autoři odborných publikací shodují, že je vcelku nezbytné chybné věty ukázat.

Při hodnocení mluvení je dle odborníků nezbytné stanovit před zahájením aktivity jasná kritéria. Hodnocení řečové dovednosti mluvení je velmi subjektivní a velmi obsáhlé, často může být pro žáky demotivující. Hamer (2007) navrhuje učitelům, aby si především stanovili, zda hodnotí v rámci dané aktivity jazykovou přesnost (angl. *accuracy*) či schopnost efektivně se vyjádřit (angl. *fluency*), tedy zda se jedná o tzv. nekomunikativní aktivity (angl. *non-communicative activities*) či tzv. komunikativní aktivity (angl. *communicative activities*). Logicky se nabízí, že pokud chtějí učitelé kvalitně rozvíjet mluvení, neměla by být opomíjena komunikativní cvičení zaměřená na onu schopnost efektivně se vyjádřit, kde se hodnotí nejen jazyková správnost, ale i obsah a schopnost mluvit v cizím jazyce. Tolerance při hodnocení by u tohoto typu cvičení měla být mnohem větší než u cvičení zaměřených pouze na jazykovou správnost. Obecný problém u hodnocení mluvení je ten, že mnohdy bývá upozornění na chybu zapomenuto. Harmer (2007) doporučuje učitelům, aby si chyby zaznamenávali a mohli si na základě záznamů vytvořit jasnější pohled na chybování a hodnocení. Pro představu připojujeme Harmerův návrh v tabulce 2 níže přeložený do češtiny, (verze v angličtině je k náhledu v příloze 2), jak by taková tabulka učitele mohla kupříkladu vypadat. Učitel si tam může chyby žáků z komunikačních aktivit roztrždit do kategorií a dále s nimi pracovat. Uvádí rovněž eventualitu, že může v některých skupinách žáků fungovat nahrávání komunikačních aktivit a audio nahrávky následně využívat. Domníváme se však, že nahrávání je v dnešní době poměrně komplikované ve spojitosti s udělováním souhlasů a rovněž si myslíme, že naše cílová skupina, tedy žáci 2. stupně, by nebyli vždy ochotní nahrávky například sdílet se spolužáky.

Gramatika	Slovní zásoba, fráze	Výslovnost	Vhodnost

Tabulka 2: Návrh pro učitele na záznam chyb při mluvení žáků

Zdroj: Harmer, 2007, s. 146

▪ Použití mateřského jazyka v cizojazyčném prostředí

O nezbytnosti vytvoření vhodného cizojazyčného prostředí jsme hovořili v podkapitole 3.3.1 v bodě s názvem *Atmosféra*. Odborníci ve spojitosti s tímto pojmem řeší otázku týkající se zahrnutí mateřského jazyka do výuky, aby bylo mluvení v angličtině rozvíjeno. Běžným problémem ve výuce angličtiny je dle Scrivenera (2011) nadužívání mateřského jazyka, tedy L1, který tak převažuje nad angličtinou, tedy L2. Uvádí, co si žáci dle něj myslí a jaký je jejich pohled na tuto věc: je pro mě snazší mluvit rodným jazykem; raději mluvím česky, protože učitel nás hodně opravuje, když mluvíme anglicky; bojím se, že se mi ostatní budou smát; je to trapné mluvit anglicky; učitel jen předstírá, že neumí česky; nedokážu vyjádřit anglicky to, co bych chtěl, takže to raději řeknu česky; učitel mě stejně neslyší, tak proč bych se snažil; prostě protože. Scrivener (2011) popisuje zkušenost, kdy v jedné třídě žáci měli dovoleno mluvit svým mateřským jazykem, ale i tak spíše hovořili anglicky. Nabízí se otázka - jak je to možné? Důvodem bylo, že atmosféra ve třídě byla příjemná a uvolněná, žáci se nebáli chybovat, nebylo to pro ně stresující, ale chyba pro ně byla součástí učení se cizímu jazyku a používání angličtiny tu bylo přirozené a normální. V návaznosti na to Scrivener (2011) navrhuje učitelům několik možností, jak dosáhnout obdobné úrovně používání angličtiny a podnítit tím tak rozvoj mluvení u žáků. Uvádí například, že učitel by měl pravidelně do hodin zařazovat poslechová cvičení, aby byla angličtina slyšet z různých zdrojů, rozmístit po třídě anglické pomůcky a plakáty, stanovit si společně s žáky části hodiny, kdy se bude používat výhradně angličtina a v ostatních případech dovolit užívání mateřštiny. Dále by si společně měli s žáky vysvětlit, proč je dobré angličtinu ve výuce používat, kladně reagovat na jakékoli snahy žáků hovořit anglicky, dbát na to, aby žáci měli dostatek času k produkci a vyhnout se pouhé recepci angličtiny. Učitel by měl upřednostňovat aktivity zaměřené na rozvoj již zmiňované schopnosti žáků efektivně se vyjádřit (angl. *fluency*) než dbát pouze na jazykovou přesnost. Měl by dát žákům najevo, že má radost z toho, když mluví anglicky, a měl by maximálně podporovat ve výuce práci ve dvojicích či skupinách. Použití češtiny je doporučováno ve smyslu mediace, tedy

volného zprostředkování obsahu například tehdy, když si takto žáci mezi sebou upřesní nějakou nejasnou informaci v L1, čímž si vzájemně vypomohou. Mediaci je dobré trénovat i v rámci angličtiny, aby si mezi sebou žáci zkoušeli vysvětlovat zadané úlohy, slova či význam sdělení v L2, protože je to blízké situacím z reálného života.

- Rodilí mluvčí a nerodilí mluvčí jako učitelé

Odborníci komentují, jaké benefity mají pro rozvoj mluvení učitelé, kteří jsou rodilými mluvčími, a naopak jak mohou k rozvoji mluvení přispět učitelé, již nejsou rodilými mluvčími. Začneme výhodami nerodilého mluvčího jakožto učitele. Autoři odborných publikací považují skutečnost, že prošli stejným procesem učení se cizímu jazyku jako nyní jejich žáci za určitý typ výhody, protože díky tomu snáze dokážou porozumět potřebám žáků. Za další výhodu je v literatuře považován fakt, že tito učitelé mají větší povědomí o místním stylu výuky a lépe se přizpůsobí, navíc mohou pracovat kromě L2 i s L1 ve výuce (Harmer, 2007). Oproti tomu učitelé, již jsou rodilými mluvčími, mají výraznou výhodu ve své lingvistické kompetenci, protože angličtina je jejich mateřština, lingvistickou kompetenci někdy mohou nerodilí mluvčí postrádat. Nicméně skutečnost, že angličtí rodilí mluvčí ovládají češtinu pouze částečně nebo v začátcích vůbec, má povětšinou na vývoj mluvení žáků spíše pozitivní efekt než negativní. Kupříkladu tento fakt nutí žáky komunikovat anglicky i mezi sebou a žáci vnímají většinou rodilé mluvčí velmi kladně, což může mít dobrý vliv na jejich motivaci rozvíjet se v mluvení v angličtině (Harmer, 2007). Podobně argumentují i Cal Valera et al. (2010), kteří tvrdí, že žáci se údajně zapojují do interakce více s anglickým rodilým mluvčím než s nerodilým mluvčím a dodávají, že je třeba si uvědomit, že při hodinách i v přístupu se rodilí a nerodilí mluvčí značně liší a mohou se díky tomu skvěle doplňovat ve výuce.

2.2.3.3 Z hlediska žáků

- Věk

Autoři odborných publikací se shodují, že věk je jeden z nejvýznamnějších faktorů, na něž by měl učitelé brát ohled z hlediska žáků (Harmer, 2007). Problémem při rozvoji mluvení u námi řešené cílové skupiny dospívajících žáků může být to, že učitel nerespektuje při volbě a průběhu komunikačních aktivit psychologický vývoj žáků. Často tyto problémy souvisí i s výslovností při ústním projevu, kdy mladší děti napodobují výslovnost učitele s dokonalou přesností a bez ostychu, kdežto dospívající žáci mají s napodobováním a

hlasitým projevem často potíže a způsobuje jim to nepříjemné pocity (Cameron, 2003). Zjišťujeme, že dospívající žáci jsou mnohdy v očích učitelů viděni jako problematická skupina. Harmer (2007) argumentuje, že je nezbytné, aby se žáci v tomto věku při komunikaci s učitelem v hodině angličtiny cítili dobře a hodnotně, nikoli poníženi po tom, co je například učitel opraví neempatickým přístupem, protože pak ztrácí chuť dále komunikovat. Harmer (2007) dodává, že je nezbytné, aby učitel při komunikačních aktivitách zajistil dobré podmínky ke komunikaci mezi žáky navzájem. Upozorňuje, že v dospívajícím věku jsou žáci až příliš zranitelní, pokud jsou vystaveni výsměchu a posuzování jejich spolužáky během mluvení.

- Motivace

Vzhledem k tématu práce nebudeme hovořit o motivaci žáků k učení se obecně, ale zaměříme se na motivaci žáků k mluvení v hodinách angličtiny. Zjišťujeme, že aspekt motivace hraje skutečně významnou roli při rozvoji mluvení a závisí na různých faktorech komentovaných v této části práce, jak nyní dokážeme. Aby byli žáci motivováni, tak je dle autorů odborných publikací důležité zapojovat rodilé mluvčí (více informací výše v podkapitole 3.3.2 v bodě s názvem *Rodilí a nerodilí mluvčí jako učitelé*) a volit taková témata a aktivity, aby se vzniklé situace podobaly těm skutečným a v žácích budily zájem a potřebu mluvit anglicky, čemuž se podrobně věnujeme v podkapitole 3.3.4 v bodě s názvem *Volba témat*. Míra motivace žáků k mluvení rovněž souvisí se vztahy mezi žáky navzájem a učitelem a žáky a přístupem učitele k opravování chyb (více informací výše v podkapitole 3.3.1 v bodě s názvem *Atmosféra* a v podkapitole 3.3.2 v bodě s názvem *Opravování chyb a zpětná vazba, hodnocení a stanovení kritérií*). Pokud učitel zváží všechny zmíněné poznatky, může docílit zvýšení motivace žáků k mluvení, budou se pak aktivně účastnit komunikačních aktivit a budou mít možnost zažít úspěch při svých ústních projevech, což je může motivovat do dalšího zapojení se do komunikace (Derakhshan, 2015).

- Potřeby, zkušenosti a schopnosti žáků

Za příčinu vzniklého problému při komunikačních aktivitách můžeme považovat i rozdíly a odlišnosti v potřebách, zkušenostech či schopnostech žáků. Harmer (2007) doporučuje učitelům, aby nejen při komunikačních aktivitách vnímali vyučovanou třídu jako celek a zároveň i jako individuální osobnosti s odlišnými úrovněmi v daných oblastech.

▪ Ostych a strach z výsměchu a chybování

Jak již bylo uvedeno výše v této podkapitole v bodě s názvem *Věk*, u dospívajících žáků hraje právě věk velkou roli. Problém žákům činí například mluvit před spolužáky anglicky. Je pro ně obtížné překonat svůj stud, tudíž raději nemluví, než aby byli vystaveni výsměchu ze strany vrstevníků. U autorů didakticky orientované literatury se setkáváme s pojmem *reluktantní studenti* (angl. *reluctant students*). Tito žáci se zdráhají mluvit, protože se stydí, mají obavy se projevit před ostatními. Velkou potíž jim většinou činí sdělit učiteli před vrstevníky svůj osobní názor či privátní informaci nebo zkušenost. Mnohdy u nich převládají obavy promluvit anglicky před ostatními také proto, že se domnívají, že nemluví dobře a dělají hodně chyb, čímž by ztratili jistý status ve třídě nebo by se stali terčem posměchu. Učitelé mohou mít problém s tím, že neví, jak takovým žákům situaci ulehčit a jak je úspěšně zahrnout do komunikace, proto shrnujeme rady odborníků jak si v těchto situacích poradit.

Je dobré dát žákům před komunikační aktivitou dostatek času na promyšlení a poradit jim, aby si například při cestování ze školy autobusem představovali, že řidiče navigují nebo někomu vypráví, jaký dnes měli den (Helgesen, 2003). Dále si lze s žáky domluvit, že si budou doma nahrávat svoje projevy třeba tehdy, když se připravují na nějakou prezentaci do další hodiny, zpětně si svůj projev pak poslechnou a individuálně zkonzultují s učitelem (Mennim, 2003). Velmi prostý způsob, jak můžeme žákům následující komunikaci ulehčit, je dát jim před komunikační aktivitou prostor k práci v rámci brainstormingu nebo skupiny (angl. *buzz groups*), kde mají šanci probrat nápady, které si následně sdělují v diskusi (Harmer, 2007). Pochopitelně někdy očekáváme v hodině od žáků spontánní produkci, kde není prostor k výše popsanému. Nicméně v situacích, kdy není nezbytná spontánní reakce, je dobré mít tyto rady na paměti a skutečně poskytnout žákům jakýkoli obdobný prostor na přípravu. Kromě prostoru k přípravě je důležité opakování. Máme na mysli jednak opakování slovních obrátů či frází, protože čím častěji je žáci slyší, tím lépe si je zafixují, jednak opakování samotných komunikačních aktivit, kdy první pokusy slouží jako předpříprava pro závěrečné provedení aktivity (Harmer, 2007). Pokud mají navíc žáci při opakování aktivity možnost si svůj předchozí pokus proběhlé komunikační aktivity evaluovat a analyzovat, může to pro ně být přínosné a mohou svou produkci při dalším pokusu zlepšit (Howarth, 2001). Velmi dobře zjištěné poznatky shrnuje schéma Paula

Howartha (2001), které ve své publikaci prezentuje Harmer (2007) a my jej přikládáme k náhledu přeložené do češtiny, (původní verze je v příloze 3).

Plánovat aktivitu → předvést aktivitu → analyzovat proběhlou aktivitu ←→ opakovat aktivitu

Tabulka 3: Schéma podstaty opakování komunikační aktivity

Zdroj: Harmer, 2007, S. 346

Tzv. reluktantní studenti mají často problém také s mluvením ve velkých skupinách. Je dobré zařazovat do hodin interakci i ve dvojicích či menších skupinách, což může být příprava pro následnou větší diskusi (Harmer, 2007). Jiní autoři se zabývají tzv. povinnou participací (angl. *mandatory participation*) a prezentují techniky, jak dle nich zajistit rovnocenné zahrnutí všech studentů do komunikačních aktivit. Téměř každý učitel se pravděpodobně v praxi setkal s tím, že například při diskusi jsou zde žáci, kteří při ní pouze sedí, pozorují, nezapojují se a nechají ostatní odvést veškerou práci (angl. *social loafers*), jak takové žáky označuje Littlewood (2004). Simon Mumford (2004) v návaznosti na to prezentuje tabulku na mluvení (angl. *the speaking grid*, k náhledu v příloze 4), jak i tyto žáky do komunikačních aktivit zahrnout. Učitel rozdělí žáky do skupin po 4, pro každou skupinu vytvoří tabulku se jmény a zanese do ní čísla tak, jak můžeme vidět v tabulce 4 níže. Žáky obeznámí, že každé políčko tabulky znamená 2 minuty času (1 minuta pro jednoho z dané dvojice a 1 minuta pro druhého z dané dvojice). Pro lepší představu vysvětlujeme příklad podle Mumfordovy tabulky: v prvních dvou minutách mluví Suzanne s Ahmetem nebo třeba Piere s Mariou, v druhých dvou minutách mluví Ahmet s Alim a například ještě Pierre s Johnem. Postupně se dle čísel žáci vystřídají, nedojde tedy k tomu, že by nastala situace, kdy by některý z žáků neměl s kým mluvit. Žáci po dobu své minuty v rámci dané dvojice vždy hovoří na zadané téma. Domníváme se, že aktivita je organizačně poměrně náročná, ale splňuje záměr autora techniky, že zajistí to, aby byli všichni žáci zahrnuti rovnocenně.

	Ahmet	Lucy	Pierre	Jane
Suzanne	1	4	3	2
Ali	2	1	4	3
Maria	3	2	1	4
John	4	3	2	1

Tabulka 4: Tabulka na mluvení – možnost, jak zahrnout všechny žáky do komunikace

Zdroj: Mumford, 2004, s. 35

▪ Podpora a budování sebevědomí při mluvení u žáků

Dle odborníků je nutné, aby učitelé při výuce angličtiny nelpěli pouze na jazykové správnosti, jak již bylo dříve uvedeno, ale aby u komunikačních aktivit dali žákům prostor k rozvoji rovněž již komentované schopnosti efektivně se vyjádřit, tedy aby žáci mluvili sebevědoměji a bez větších rozpaků (více informací výše v podkapitole 3.3.2 v bodě s názvem *Opravování chyb a zpětná vazba, hodnocení a stanovení kritérií*). Z hlediska žáků je velmi důležité toto rozvíjet, protože je to podstatné pro komunikaci v reálném životě a závisí to na mnoha komentovaných aspektech v této obsáhlé kapitole, ať už zmíníme třeba atmosféru, interakci v hodinách, organizační formy, dostatek času a prostoru, volbu témat či materiálů (Scrivener, 2011).

2.2.3.4 Z hlediska učiva a procesu výuky

▪ Volba témat

Dle Hadfielda (1999) by témata měla nějakým způsobem oslovit žáky, ideální je, pokud při mluvení o nich mohou žáci čerpat ze svých vlastních zkušeností a každodenních životů (rodina, bydlení a domov, volnočasové aktivity, cestování). Zvolené téma ke komunikační aktivitě by mělo být zajímavé a relevantní, tedy aby žáci znali základní slovní zásobu a aby se v tématu orientovali, komunikační aktivity ani materiály v rámci zvoleného tématu by pro ně neměly být příliš náročné. Scrivener (2011) doporučuje učitelům přijít s konkrétním nápadem/podnětem při začátku diskuse, například může být přínosné, pokud přinese novinový titulek či článek a začne hodinu provokativní otázkou, aby vzbudil jejich zájem. Pro mladší žáky může aktivitu modifikovat například tak, že místo novinového článku přinese informaci o Harry Potterovi nebo známém youtuberovi.

- Volba materiálů

Špatně zvolené materiály mohou mít dle odborníků vliv na špatný průběh komunikačních aktivit, problémem může být například neatraktivnost materiálů pro žáky z hlediska jeho stáří a neaktuálnosti či nevhodnost pro danou skupinu žáků z hlediska nepřiměřené obtížnosti. Aby byly materiály vhodné a cílily skutečně k rozvoji mluvení, měly by splňovat několik atributů. Měly by reflektovat zkušenosti žáků, měly by být zaměřeny na reálný kontext a měly by být aktuální, neměly by být příliš obtížné pro danou úroveň a měly by respektovat jazykové schopnosti žáků včetně slovní zásoby a gramatiky. Neměly by žáky odstrašit komplikovaností a vysokými nároky, měly by být srozumitelné a dobře uchopitelné. Navíc je vhodné, když zvolený materiál zahrnuje kulturní podtext a žáci mohou sdílet své zkušenosti navzájem. Přestože technologie jsou nedílnou součástí moderní výuky, neměly by být všechny výchozí materiály pro komunikační aktivity závislé jen na technologiích, ale je doporučováno zahrnout i jinou formu materiálů, ať už tištěné provedení nebo fyzicky uchopitelné předměty či obrázky jako podklady ke komunikační aktivitě, protože různým žákům vyhovují rozličné formy (Hadfield, 1999).

- Průběh komunikačních aktivit

Nesprávně strukturovaná komunikační aktivita může mít rovněž vliv na rozvoj řečové dovednosti mluvení, pokud učitel během mluvení žáků nerespektuje důležité fáze aktivity. Na tuto myšlenku navážeme jakýmsi univerzálním návodem k průběhu komunikačních aktivit vytvořených na základě velmi podobných pojetí různých autorů používaných odborných publikací. Struktura vhodně zrealizované komunikační aktivity by měla mít tyto tři základní fáze: nastínění aktivity, průběh samotné komunikační aktivity, poskytnutí zpětné vazby (angl. *setting-up, speaking practice a feedback*). V první fázi by mělo být nastíněno téma přímo či nepřímo, například lze žáky zapojit do nějaké (manuální) činnosti, z níž si sami téma odvodí. Je důležité, aby žáci dostali dostatek prostoru k mluvení ve dvojicích či skupinách, aby si byli přesně jistí tím, co a jak mají dělat či o čem mají mluvit. Je tedy důležité, aby zadávání instrukcí a činnosti spojené s rozvojem mluvení nebyly příliš složité, protože pokud jsou žáci zmatení a nejistí, tak se nezapojí. Vhodné je ukázat názorné příklady celé třídě. To může učitel provést sám, s žákem/více žáky nebo s celou třídou. Vždy je lepší zkontrolovat, zda všichni žáci opravdu rozumí tomu, co mají dělat. Ve druhé fázi následuje hlavní část, tedy prostor k mluvení buď ve dvojicích, skupinách, v rámci celé

třídy či může interakce probíhat mezi dvěma většími týmy formou soutěže. Zde žáci aktivně aplikují to, co se naučili, aby totéž mohli použít při komunikaci v reálném životě. Závěrečnou, ale velmi důležitou fází aktivity pro rozvoj mluvení, je poskytnutí zpětné vazby, které může probíhat například v rámci celé třídy, kdy někteří žáci mohou ostatním sdělit, o čem ve dvojici či skupině hovořili apod. V této části se učitelům naskytne prostor pro zpětné upozornění na výrazné jazykové, gramatické či výslovnostní nedostatky a není nutné, aby zasahoval do hovorů žáků v průběhu aktivity a zbytečně je tak přerušoval, jak již bylo zmíněno výše v podkapitole 3.3.2. Scrivener (2011) doporučuje někdy zopakovat totožnou komunikační aktivitu ještě jednou v jiném uskupení žáků.

▪ Techniky a aktivity vhodné k rozvoji mluvení

Autoři teoretické literatury zmiňují, že je vhodné nejprve zařazovat tzv. kontrolované komunikační aktivity (angl. *guided/controlled speaking activities*), poté přejít k přechodovým částečně kontrolovaným komunikačním aktivitám (angl. *semi-controlled speaking activities*) a následně i ke komunikačním aktivitám s volným použitím cizího jazyka (angl. *free communicative activities*). Dále je dle odborníků pro učitele angličtiny užitečné mít přehled o možnostech jednoduchých komunikačních aktivit. Proto jsme sestavili soubor technik a aktivit, které lze dle autorů teoretické literatury použít, aby byl vytvořen smysluplný kontext pro procvičení mluvení a aby jimi učitel podporoval rozvoj mluvení u žáků. Podotýkáme, že uvedený soubor technik a aktivit je vytvořen na základě odborných didakticky orientovaných publikací od tří vybraných autorů, Hadfielda (1999), Harmera (2007), Scrivenera (2011), kteří se aktivitami podrobně zabývají, v mnohých z nich se shodují a navzájem doplňují.

- **Otázka a odpověď (*Ask and answer*):** Žáci se vzájemně ptají na otázky a odpovídají, vychází ze zadaného materiálu/tématu.
- **Jeden popisuje a druhý kreslí (*Describe and draw*):** Pracuje se ve dvojicích, jeden žák má tabulku a popisuje ho druhému žákovi, který se podle popisu snaží tabulku nakreslit.
- **Hledání rozdílů (*Picture difference task*):** Žáci jsou ve dvojicích, každý má tabulku, který ale ten druhý nevidí, snaží se za pomoci otázek a odpovědí najít co nejvíce rozdílů.

- **Diskuse (*Discussion*):** Žáci si sdělují názory na dané téma. Dle odborníků lze hovořit například o tzv. *buzz groups* (poměrně variabilní forma diskuse, například diskuse o přečteném textu, brainstorming na dané téma apod.), dále o tzv. *instant comment* (forma diskuse k procvičení okamžité reakce, například učitel ukáže žákům tabulku a oni říkají to, co je napadne k obrázku či tématu), dále o tzv. *unplanned discussion* (diskuse vzniklá neplánově, žáky zaujme téma či myšlenka), nebo třeba o tzv. *reaching a consensus* (populární způsob diskuse, kdy žáci společně vybírají z několika alternativ a musí společně dojít k cíli).
- **Pyramidová diskuse (*Pyramid discussion*):** Organizovaná technika, učitel nastíní v několika větách jakýkoli problém (*You got lost in London* apod.). Žáci mají nejprve čas se sami zamyslet nad pár kroky, které by udělali k řešení situace. Následně učitel rozdělí žáky do dvojic a hovoří společně o tom, co je napadlo. Poté učitel z dvojic utvoří skupiny a žáci se snaží najít řešení. Následně se skupiny spojí zpět v celou třídu a probíhá diskuse, kterou řídí učitel, třída se snaží najít jedno vhodné řešení, které učitel zaznamenává na tabuli. Výhodou je, že žáci hovoří v malých skupinkách předtím, než mluví před celou třídou. Stydlivější žáci se zapojí, protože prezentují názor celé skupiny, nikoli pouze svůj.
- **Hádanky (*Guessing games*):** Učitel je součástí aktivity nebo hrají pouze žáci mezi sebou. Jeden si něco myslí na dané téma (*guess the animal, guess what is in my pocket*), ostatní pokládají zjišťovací otázky a snaží se uhádnout, co má daný žák nebo učitel na mysli. Kladným aspektem je, že si žáci procvičí mnoho různých forem otázek se slovesy *can, to be, to have* apod.
- **Zjišťování chybějící informace (*Information-gap*):** Jeden ze dvojice/skupiny nebo učitel má informaci (například návod k lokaci ve městě, názor, určitá fakta, nějaký nápad), kterou ostatní nemají a musí na ni přijít společnou diskusí. Součástí aktivity může být vyplňování tabulek či jiného materiálu.
- **Pamětní hry (*Remembering*):** Žáci si musí zapamatovat co nejvíce věcí z obrázku, skutečných předmětů nebo třeba lokaci něčeho, pak zavřou oči a následně tuto informaci sdílí s ostatními.
- **Pantomima (*Miming*):** Žáci předvádí aktivitu či emoci prostřednictvím gest, pohybů a mimiky, ostatní se ptají a hádají.

- **Najdi někoho, kdo.. (Find someone who..):** Je to známá technika, kdy žáci zjišťují, co mají s kým společné. Podněty mohou být různé (*Find someone who likes tea more than coffee, who likes skiing, who is going to do something interesting over the weekend*).
- **Řazení dle kritérií (Ordering):** Žáci musí komunikovat tak, aby se seřadili dle předem daného klíče (například dle abecedy, čísel, datumů narození, sportů, zadaných kartiček učitelem apod). Musí se ptát ostatních žáků a rovněž jim odpovídat na otázky. K výslednému řešení aktivity by měli dojít pouze za použití angličtiny.
- **Formuláře a dotazníky (Completing a form/a questionnaire):** Žáci vyplňují formulář či dotazník na základě vzájemné komunikace. Různé dotazníky může předkládat buď učitel jako hotový materiál nebo lze zapojit žáky do tvorby dotazníku v rámci předcházející brainstormingové aktivity takovým způsobem, aby učitel mohl dohlížet na správnost vytvořených otázek žáky.
- **Výměna osobních informací (Exchanging personal information):** Žáci si mezi sebou sdělují například to, co kdo má či nemá rád z daného tematického okruhu. Varianta může být, že si má každý připravit 3 věci, které má rád a 3 věci, které nemá rád. Poté si vymění informace a na závěr předají informace ostatním, co se o spolužákovi dozvěděli.
- **Otázky na sebe navazující (Ranking task):** Učitel rozdá žákům kartičky s několika otázkami k probíranému tématu, které na sebe postupně navazují a žáci diskutují ve dvojicích či skupinách.
- **Hra rolí (Role-play activity):** Tyto komunikační aktivity se týkají běžných situací ze života (hotel, restaurace, cestování, dopravní prostředky, obchod apod). K této aktivitě používáme karty s informacemi, kdo je kdo, co kdo požaduje, potřebuje apod. Podle odborníků *role-play* aktivity žáky motivují, jsou pro ně zábavné a uvolňující. Pro stydlivější žáky je to příjemná technika, protože prezentují názor v roli, kterou hrají, nikoli svůj vlastní. Žáci se v rámci *role-play* aktivit setkávají se situacemi, jež je mohou potkat v reálném životě. Existuje mnoho způsobů a variant *role-play* aktivit.

- **Hra rolí – varianta (*Real play*):** Varianta role-play aktivity, kdy jeden z žáků čerpá ze svého skutečného života a hraje sám sebe.
- **Ďáblův advokát (*Devil's advocate*):** Je zajímavá technika, kdy učitel záměrně vstoupí do diskuse a řekne protichůdný názor nebo položí kontroverzní otázku za účelem, aby rozproudil diskusi.
- **Technika „lešení“ (*Scaffolding techniques*):** Jedná se o různé techniky, kdy by měl učitel naslouchat a jevit zájem o promluvy a názory žáků, jak jsme již prezentovali výše. Uvádíme několik příkladů: udržování očního kontaktu, výraz překvapení, přikyvování hlavou, používání slov a slovních obrátů *yes, uh-huh*, reagování za použití vět například *That's interesting. Really? Do you? Is it? Where was it?* či zopakování posledního slova/věty/klíčového slovního spojení, vyslovení slova, které žák hledá.
- **Řešení problémů (*Problem solving activities*):** Žáci ve dvojicích či skupinách řeší společně například dané dilema nebo se musí domluvit na tom, jakých 5 věcí by si vzali do příručního zavazadla do letadla atd.
- **Techniky přežití (*Survival and repair strategies*):** Učitel by si měl být jistý v každé skupině, že žáci umí požádat o zopakování věty, umí vyjádřit, že nerozumí či neví, umí poděkovat, poprosit o něco a pozdravit. Tréninkem tzv. technik přežití cílíme k tomu, že komunikační aktivity se stanou plynulými, autentickými a budou probíhat v angličtině. Je dobré procvičovat tyto základní obraty a vyžadovat je po žácích v angličtině.
- **Ztvárnění dialogů (*Acting out dialogues*):** Žáci ve dvojicích nacvičují a pak prezentují předpřipravené dialogy z učebnic či zvolených materiálů.
- **Mluvení s přípravou (*Prepared talks*):** Jedná se o jakoukoli ústní individuální/párovou/skupinovou prezentaci na předem zadané téma (zájmy žáků, anglicky mluvící země, jídlo apod.). Odborníci doporučují, aby učitel dbal na to, že žáci pouze neprezentují, ale že své prezentace doplňují vždy o nějaké otázky a zahrnují i své spolužáky. U tohoto typu techniky je důležitá zpětná vazba, učitel by navíc měl dát možnost prezentujícímu, aby se prvně sám zhodnotil, případně si sám opravil chyby.

- **Dramatické techniky (*Playscripts*):** Divadelní zpracování krátké pohádky nebo příběhu v rámci hodin angličtiny lze ztvárnit třeba na závěrečné školní akademii. Odborníci uvádí, že drobnými dramatickými aktivitami se u žáků může zvýšit sebevědomí a zapamatování díky propojení promluv s gesty.
- **Aktivity vytvořené na bázi známých médií (*Television and radio games*):** Harmer (2007) představuje pár televizních a rádiových pořadů, na jejichž základě byly vytvořeny komunikační hry do hodin angličtiny. Pro představu jsme vybrali jednu hru s názvem *Twenty questions*, při níž lze třídu rozdělit do dvou týmů či menších skupin a žáci se mohou všichni vystřídat v roli hráče, který sedí uprostřed na židli a představuje si nějaký předmět či aktivitu. Na začátku může dát krátkou nápovědu a poté mají žáci ve skupině prostor k tomu, aby mu postupně pokládali 20 otázek, přičemž v průběhu se domlouvají anglicky, na co se budou ptát a co by to mohlo být. Jedná se o jistý typ již výše zmiňované aktivity *guessing game*. V českém prostředí se učitel může inspirovat českými televizními či internetovými pořady.
- **Stolní hry (*Board games*):** Učitel může využívat stolní hry a plány pro podporu mluvení. Dobré je si stanovit pravidlo, že při hrách mluvíme pouze anglicky.
- **Plánování ve skupině (*Group planning tasks*):** Žáci mají za úkol vymyslet ve skupině nějakou událost, oslavu apod. Učitel zadá otázky, na které je třeba odpovědět a žáci diskutují a vymýšlí svou vlastní událost. Učitel koriguje aktivitu tak, aby byla žáky naplánovaná akce reálně uskutečnitelná. Následně probíhá diskuse v rámci celé třídy a kombinují se nápady. Oslavu si pak žáci spolu s učitelem uspořádají třeba před Vánoci, na Halloween apod.
- **Pustý ostrov (*Survival*):** Učitel žákům rozdá plánek ostrova s poznámkami a vypráví jim příběh o ztroskotání. Žáci ve dvojicích či ve skupinách na základě příběhu a rozdaných materiálů vymýšlí společně návod jak přežít.
- **Využití nahrávek (*Making recordings*):** Technika, při níž může učitel využít mikrofon nebo možnost audio či video nahrávání. Tato technika je dle odborníků velmi užitečná, ale zároveň komplikovanější. Nicméně i maketa mikrofonu může na žáky zapůsobit a komunikační aktivita tomu uzpůsobená může nabrat nový směr.

- Příležitosti k jazykovému výstupu

Nedostatek prostoru k mluvení žáků může dle odborníků souviset se dvěma pojmy tzv. jazykovým vstupem (angl. *input*) a tzv. jazykovým výstupem (angl. *output*). Za jazykový vstup lze považovat například text, video, nahrávku či promluvu učitele. Jazykový výstup je velmi důležitý a jedná se o promluvu žáka (Harmer, 2007). Pokud chce učitel úspěšně rozvíjet mluvení u žáků, musí zajistit dostatek prostoru pro jazykovou produkci žáků, zajímavé podněty, na něž mohou reagovat, ve třídě musí vládnout příjemná atmosféra podporující komunikaci a žáky musí učitel vhodně aktivizovat. Oba pojmy jsou na sobě závislé a v hodinách angličtiny by dle autorů teoretické literatury učitelé neměli zapomínat kromě kvalitního jazykového vstupu i na nezbytnost uskutečnění následného jazykového výstupu. Jedná se vlastně o propojení poslechu a mluvení, o kterém jsme hovořili již na začátku této obsáhlé kapitoly.

2.2.3.5 Z hlediska cíle výuky

- Komunikační záměr, cíl a reálný kontext

Z hlediska cíle výuky nesmíme opomenout, že komunikační aktivity by vždy měly mít nějaký komunikační záměr, cíl a měly by se odehrávat v reálném kontextu. Toto jednoduché pravidlo lze ukázat na příkladu se slovesem *must* (angl. *must*). Pokud učitel bude číst spolu nesouvisející věty se slovesem *must* a bude chtít po žácích věty opakovat, pak je aktivita vytržena z kontextu a nemá žádný cíl. Pokud ale učitel ukáže žákům příkladovou větu a pak je požádá, aby ve skupinách prodiskutovali a vymysleli pár pravidel pro hodiny angličtiny, aktivita se najednou odehrává v kontextu a má jasný cíl (Hadfield, 1999). Zaměření se na reálné situace a reálný kontext je jedním z hlavních rysů výše popisovaného komunikačního přístupu. Pro rozvoj řečové dovednosti mluvení žáků je nezbytné, aby žáci dostali dostatek prostoru a příležitostí k aktivnímu mluvení, jež zrcadlí situace v reálném životě. Chceme-li splnit vhodný komunikační záměr cíl a reálný kontext, pak nesmíme opomenout tři pojmy spolu související, a to tzv. komunikační žánr, událost a účel (angl. *genres, events a purposes*) při zařazování komunikačních aktivit do hodin (Thornbury, 2005). Dále uvádí, že je potřeba zařazovat do výuky různé funkce komunikace, aby byli žáci připraveni na situace v reálném životě. Scrivener (2011) zmiňuje, že v každodenním životě mluvíme s různými lidmi odlišným způsobem. Tři zmíněné pojmy dle něj závisí na místě, osobách, příležitosti a kontextu dané situace. Pro danou situaci volíme

specifický styl mluvy, míru formálnosti, tempo, hlasitost nebo jazykové prostředky. Pro představu přikládáme v tabulce 5 pojetí dle Scrivenera (2011) přeložené do češtiny, (anglická verze je k nahlédnutí v příloze 5). Autor zde prezentuje, jaké mohou být příklady typických jazykových funkcí, na které by se dle něj ve výuce nemělo zapomínat. Je důležité při výběru funkcí pro komunikační aktivity zohledňovat věk žáků a jejich potřeby a upravit je dle stanovených požadavků dané vyučovací skupiny.

Říct vtip
Pozdravit kolemjdoucího kolegu/kamaráda
Zeptat se na něco po telefonu
Chatovat s přáteli
Popsat lékaři zdravotní problém
Navigovat někoho ve městě
Komunikovat během online her
Vyjednat slevu

Tabulka 5: Typické jazykové funkce dle Scrivenera (2011), na které by učitel neměl ve výuce angličtiny zapomenout.

Zdroj: Scrivener, 2011, s. 229

2.2.4 Zjištěné poznatky dle autorů didakticky orientované literatury k řečové dovednosti mluvení

V rámci této obsáhlé kapitoly jsme vycházeli z mnoha zdrojů, aby námi zjištěné poznatky byly co možná nejobektivnější a aby byly relevantní. Bylo evidentní, že některé z bodů byly okomentovány detailněji než jiné, a to z důvodu, že nejen odborníci, ale i my je považujeme za důležité a aby bylo jejich popsání komplexní, bylo nezbytné věnovat jim více prostoru i v této diplomové práci. Po zpracování této kapitoly je zřejmé, že v mnohém se autoři teoretické literatury shodují a nabízejí i obdobná řešení a návody, jak mohou učitelé přispět ke kvalitnímu rozvoji řečové dovednosti mluvení u žáků. Zajímavé pro nás bude zjištěné poznatky reflektovat v empirické části, kdy budeme vycházet také z názorů učitelů angličtiny z praxe a budeme se zjištěnými poznatky dále pracovat.

2.3 Řečová dovednost mluvení v kurikulárních dokumentech

Tato kapitola teoretické části je zpracována na základě dvou dokumentů zabývajících se požadavky dílčích úrovní všech řečových dovedností ve výuce cizích jazyků. Pro zkoumanou problematiku této diplomové práce nás pochopitelně v obou vybraných dokumentech zajímají pasáže věnující se řečové dovednosti mluvení. Vycházíme jednak ze *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (dále jako SERR), jednak z *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV). RVP ZV se opírá o SERR, jak samotní autoři deklarují: „*Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnání cizího jazyka*“ (RVP ZV, 2021, s. 17).

V této kapitole popíšeme, jak jsou v daných dokumentech definovány cílové předpoklady rozvoje řečové dovednosti mluvení při ukončení základního vzdělávání a co by měl takový žák na úrovni A2 v rámci mluvení zvládnout, protože právě stupeň A2 je cílovou úrovní základního vzdělávání, jak dokládají autoři dokumentu: „*Vzdělávání v cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2*“ (RVP ZV, 2021, s. 17). V následující podkapitole 4.1 vymezíme nejprve úroveň A2 na základě SERR, jenž nám poskytuje náhled na zkoumanou problematiku v širším slova smyslu a v další podkapitole 4.2 navážeme charakteristikou čerpající z kurikulárního dokumentu RVP ZV, kde je řečová dovednost mluvení popsána v užším slova smyslu. Nutno doplnit, že pro lepší přehlednost při formulaci očekávaných výstupů odkazujeme v následujících podkapitolách k připojeným tabulkám v přílohách.

2.3.1 Řečová dovednost mluvení na úrovni A2 ve SERR

SERR je dokument, který vznikl při Radě Evropy a je považován za obecný základ pro vytváření dílčích kurikulárních dokumentů, přípravu certifikovaných zkoušek, tvorbu učebnic apod. Mimo to jsou ve SERR definovány tři úrovně a stupně jednotlivých úrovní cizího jazyka v rozpětí A1 – C2.

Ve SERR je stupeň A2 součástí tzv. *stupnice referenčních úrovní*, kdy se jedná o tzv. *uživatele základů jazyka na vyšší úrovni*, jak lze vidět v příloze 6, kde jsou k náhledu všechny úrovně po sobě jdoucí ve stupnici tak, jak je uvedeno ve SERR. Požadavky na uživatele základů jazyka na stupni A2 jsou ve SERR definovány takto: „*Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat*

prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb“ (SERR, 2001, s. 24). Kromě tohoto obecného popisu úrovně A2 je ve SERR prezentován určitý souhrn námětů, tzv. *deskriptorů*, týkajících se ústní interakce, které byly ověřeny praxí při hodnocení samotnými uživateli základů jazyka na stupni A2: „*Umím komunikovat v jednoduchých běžných situacích vyžadujících jednoduchou přímou výměnu informací o známých tématech a činnostech. Zvládnou velmi krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím natolik, abych konverzaci sám/sama dokázal(a) udržet“* (SERR, 2001, s. 26). Kromě ústní interakce je podobně stručně vymezen i samotný ústní projev jako takový z pohledu uživatele cizího jazyka: „*Umím použít řadu frází a vět, abych jednoduchým způsobem popsal(a) vlastní rodinu a další lidi, životní podmínky, dosažené vzdělání a své současné nebo předchozí zaměstnání“* (SERR, 2001, S. 26).

Pro rozvoj řečové dovednosti mluvení jsou typické také konkrétní kvalitativní aspekty užívání mluveného jazyka, jako je například správnost, plynulost či již zmiňovaná interakce. Těmto a dalším kvalitativním rysům mluveného projevu se SERR také podrobně věnuje. Pro představu uvádíme pět komentovaných aspektů v bodech:

- Rozsah: používání základních typů vět se zapojením pamětně osvojených frází, vyjádření omezeného rozsahu informací v každodenních situacích.
- Správnost: některé jednoduché struktury jsou používány správně, ale běžně se systematicky v promluvě uživatele jazyka objevují elementární chyby.
- Plynulost: schopnost dorozumívat se pomocí krátkých promluv, při nichž jsou však typické pauzy, změny formulací a zadržování.
- Interakce: schopnost reagovat na jednoduché otázky a naznačit nepochopení, málokdy je uživatel schopen porozumět tak, aby zvládl sám danou konverzaci udržet v procesu.
- Koherence: propojování slov za pomoci základních spojovacích výrazů *a, ale, protože*.⁸ (SERR, 2001, s. 29).

⁸ *and, but, because*

Na základě formulací ve SERR by se dalo stručně říci, že na úrovni A2 se objevují deskriptory týkající se základních společenských funkcí a situací z každodenního života, jako jsou například jednoduchá oslovení a pozdravy používané v každodenních situacích, zjišťování, jak se druzí mají, reagování na jednoduché otázky a zapojení se do krátkých rozhovorů. Dále sem řadíme pozvání někoho někam a zároveň reakci na pozvání druhých, účast v jednoduché diskusi o volném čase či vzájemné domluvení se na setkání (SERR, 2001, s. 34).

Shrnuli jsme pojetí toho, co by žák na úrovni A2 měl ovládat při mluvení na základě SERR, který se problematice věnuje velmi podrobně. V této podkapitole tak byly vybrány stěžejní formulace týkající se řečové dovednosti mluvení, jež lze doplnit ještě navíc o další podrobnější pojetí, ve kterém se mnohdy leccos z již výše zmiňovaného opakuje, a proto přikládáme vybrané detailní pasáže doplňující tuto podkapitolu ze SERR v příloze 7.

2.3.2 Řečová dovednost mluvení na úrovni A2 v RVP ZV

Jak již bylo zmíněno, v předchozí podkapitole 4.1 byla daná úroveň řečové dovednosti mluvení reflektována v širším slova smyslu a nyní se zaměříme na její pojetí v užším slova smyslu. Vycházíme totiž z RVP ZV, jehož autoři se této problematice pochopitelně nevěnují tak podrobně jako tvůrci SERR, poněvadž RVP ZV obsahuje požadavky všech předmětů na úrovni základního vzdělávání ve stručnějším znění. Dle RVP ZV cizí jazyk poskytuje „*živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa*“ (RVP, ZV, 2021, s. 16). Mimo to autoři RVP ZV uvádí, že žáci si při osvojování cizího jazyka budují i sociokulturní a interkulturní komunikaci, dokážou vnímat odlišnosti kultur a tradic jako pozitivní aspekt. V RVP ZV jsou formulovány požadavky řečové dovednosti mluvení pro 1. a 2. stupeň zvlášť. Tuto skutečnost zmiňujeme, poněvadž jak kurikulární dokumenty uvádí, je třeba si uvědomit, že úroveň vyšší v sobě vždy musí zahrnovat zvládnutí úrovní nižších (SERR, 2001). To znamená, že žák na základní škole by měl nejprve ovládat vzdělávací obsah vzdělávacího oboru cizí jazyk v rámci očekávaných výstupů 1. stupně. Při rozvoji řečové dovednosti mluvení by tak na konci 5. třídy měl být žák schopen se zapojit do jednoduchých dialogů a skupinových hovorů, sdělit základní informace o sobě a k probíraným tématům. Rovněž by žák na této úrovni měl zvládnout klást prosté otázky a odpovídat na ně. Podrobnější formulace očekávaných výstupů řečové dovednosti mluvení pro 1. stupeň jsou k nahlédnutí ve vytvořené tabulce v příloze 8. Tyto požadavky jsou tedy předpokladem k tomu, aby žák mohl následně zvládnout požadavky na úrovni A2, která je cílovou úrovní při ukončení základního vzdělávání, jak již bylo dříve

podotknuto. Pro řečovou dovednost mluvení jsou v RVP ZV uvedeny takové požadavky, kdy by žák měl být schopen participovat v běžných formálních i neformálních situacích, mluvit o rodině a dalších tématech, měl by dokázat vyprávět příběh a popsat záležitosti ze svého každodenního života. Takto by se daly shrnout hlavní body týkající se toho, co by žák měl na úrovni A2 při mluvení zvládnout. V příloze 9 je připojena přehledná tabulka vytvořená na základě RVP ZV, jež zachycuje podrobnější přehled očekávaných výstupů pro řečovou dovednost mluvení na úrovni A2 žáka na 2. stupni.

2.3.3 Zjištěné poznatky týkající se očekávaných výstupů

Při zpracování této kapitoly bylo zjištěno, že RVP ZV jednoznačně vychází ze SERR. Autoři RVP ZV vybrali elementární body týkající se řečové dovednosti mluvení, které jsme podrobně uvedli v přílohách 8 a 9. Porovnáme-li tyto očekávané výstupy s požadavky uvedenými ve SERR připojené v příloze 7, pak je zřejmé, že autoři RVP ZV uzpůsobili očekávané výstupy cíleně základnímu vzdělávání.

Abychom mohli v empirické části reflektovat námi zkoumanou problematiku, považujeme tuto kapitolu zachycující formulace požadavků pro řečovou dovednost mluvení vytvořenou na základě vybraných dokumentů rovněž za klíčovou. Bude nás totiž například zajímat, jak očekávané výstupy vnímají učitelé a zda odpovídají reálnému prostředí cizojazyčné výuky.

3. Empirická část

3.1 Úvod empirické části

V empirické části práce je nejprve zpracována metodologie provedeného výzkumu a je zde konkrétně popsán fakultní projekt i akční výzkum, jimž jsme se na katedře anglistiky kontinuálně věnovali a jež tvoří základ celé diplomové práce. V další kapitole prezentujeme veškeré získané poznatky, kdy čerpáme jak z názorů odborníků komentovaných výše v teoretické části, tak i z názorů učitelů základních škol. Postoje a stanoviska odborníků i učitelů vzájemně konfrontujeme a vytváříme zde přehled, v čem se například jejich pohledy na danou problematiku liší a v čem se naopak shodují. Za klíčovou kapitolu empirické části považujeme kapitolu 3.4, kde uvádíme výsledná doporučení, jež lze aplikovat do pedagogické praxe, poněvadž cílem a potažmo výsledkem této diplomové práce je právě zpracování souhrnných a relevantních doporučení pro pedagogickou praxi.

3.2 Metodologie výzkumu - akční výzkum v rámci fakultního projektu

Jak je zřejmé a jak již bylo uvedeno, právě akční výzkum v rámci fakultního projektu byl pro psaní celé této diplomové práce naprosto klíčovým podnětem. Je tedy nezbytné na začátek empirické části zařadit tuto kapitolu, kde výstižně uvedeme obecné informace týkající se fakultního projektu a na to navážeme popisem a konkrétní specifikací námi již provedeného akčního výzkumu, jenž byl tzv. klíčovou aktivitou uskutečněného projektu.

3.2.1 Fakultní projekt

Projekt s názvem *IPUP KA7 – Inovace přípravy učitelů pro praxi, klíčová aktivita „akční výzkum“*, (reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006960) byl realizovaný na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v akademických rocích 2019/2020 a 2020/2021. V akademickém roce 2019/2020 probíhal především sběr potřebných dat a následně i jejich analýza. V dalším akademickém roce se práce na projektu týkaly zpracování získaných poznatků, které byly poté prezentovány na online konferenci 3.12.2020. V rámci projektu jsme požádali učitele různých základních škol o vyplnění dotazníku, jehož cílem bylo zmapovat kritická místa ve vyučovacích předmětech. Projekt se týkal rozličných oborů, přičemž kritická místa byla identifikována napříč různými oblastmi jednotlivých oborů. Používaný dotazník pro náš výzkum je k nahlédnutí v příloze 10. Předpokládalo se, že odpovědi pomohou k popsání současného stavu, identifikování obtížných míst a porozumění jejich

příčinám. Poněvadž jsme se projektu věnovali na katedře anglistiky, tak jsme z dotazovaných respondentů vybrali všechny učitele angličtiny, kteří uvedli nějaké kritické místo ve výuce právě anglického jazyka. Pokračovali jsme tříděním a analyzováním odpovědí, přičemž jsme mohli vycházet z odpovědí celkového počtu 21 učitelů angličtiny. Rozvoj řečové dovednosti mluvení byl ve výzkumu kritických míst v sylabu anglického jazyka základní školy identifikován jako jedno z kritických míst celkem 5 učiteli. Mohlo by se zdát, že 5 učitelů je relativně málo, poněvadž počet respondentů, kteří označili mluvení žáků za problematické, netvoří ani polovinu z dotazovaných, nicméně pro představu uvádíme, porovnání s dalšími řečovými dovednostmi, které byly v dotazníku také označeny za kritická místa: (řečová dovednost čtení: 1 učitel uvedl jako kritické místo, řečová dovednost poslech: 3 učitelé uvedli jako kritické místo, řečová dovednost psaní: 3 učitelé uvedli jako kritické místo). Tímto jsme doložili, že v porovnání s ostatními řečovými dovednostmi je mluvení zastoupeno ze všech řečových dovedností v nejvyšším počtu. Doplnujeme, že mimo to učitelé uváděli v obdobném počtu problematická místa například i v rámci gramatických jevů. Dotazníkové šetření jsme doplnili ještě o polostrukturované rozhovory s několika učiteli. Závěrem podotýkáme, že celkový výzkumný proces musel být po celou dobu velmi pružně přizpůsobován aktuálnímu dění spojenému se situací ohledně koronaviru, například jsme jako součást výzkumu nezařadili rozhovory s žáky, poněvadž nebylo možné tyto rozhovory uskutečnit dle našich představ. Navzdory komplikované době se však domníváme, že veškeré činnosti výzkumu nakonec byly relevantní a lze z nich velmi dobře čerpat.

3.2.2 Akční výzkum

Poté co jsme stručně popsali základní informace týkající se fakultního projektu, považujeme za důležité objasnit tolik zmiňovaný pojem akční výzkum. Tzv. akční výzkum je řazen mezi základní přístupy kvalitativního výzkumu. Hendl (2005) uvádí, že zavedení akčního výzkumu lze považovat za jeden z následků kritiky tradičně orientované sociální vědy. Oproti tradičnímu přístupu totiž přináší dostatek využití v praxi. Základním předpokladem akčního výzkumu je prvotní definování problému z praxe a s ním související vymezení cíle změn. Zjednodušeně lze říci, že samotný výzkum a praxe jsou na stejné úrovni a vzájemně se ovlivňují. Stejně tak většinou platí i pravidlo, že osoby v pozici výzkumníků a zkoumaných mají rovnocenné postavení a fungují tedy v podstatě jako partneři (Hendl, 2005).

„Akční výzkum usnadňuje profesionální růst učitele. Jeho pomocí se učitelé učí ze své praxe, což vede k posílení jejich profesionálního růstu a autonomie“ (Nezvalová, 2003, s. 300). Obecným cílem akčního výzkumu je neustálé zlepšování kvality různých složek vyučovacího procesu a jejich zdokonalování. Výrazným pozitivem akčního výzkumu je podpora pedagogických pracovníků v jejich práci z hlediska rozvoje osobního i profesionálního (Nezvalová, 2003). Jedná se tedy o vhodný prostředek k zavádění změn a jejich uvádění do učitelské praxe. Odborníci rovněž zdůrazňují, že typickým rysem akčního výzkumu je jeho aktuálnost, okamžitá reakce v praxi a lze jej mimo jiné považovat za součást sebereflexe učitelů, jak uvádí i Nezvalová (2003).

Aplikujeme-li výše okomentované teoretické poznatky na námi provedený a ukončený akční výzkum, pak bychom jej charakterizovali ve třech krocích následovně:

1. Prvním krokem bylo to, že jsme na základě dotazníkového šetření v rámci výzkumu identifikovali řečovou dovednost mluvení jako kritické místo ve výuce angličtiny, identifikovali jsme tedy nějaký problém.
2. Ve druhé fázi bylo třeba zmapovat teoretická východiska, abychom zjistili vše potřebné a abychom si utřídili veškeré klíčové informace ohledně řečové dovednosti mluvení na základě toho, jak jsou předkládány odborníky. Zajímalo nás, zda vůbec a proč odborníci považují řečovou dovednost mluvení za problematickou a co navrhují pro zlepšení rozvoje mluvení žáků. Zpracování teoretických východisek je prezentováno v předcházející teoretické části.
3. Nyní se nacházíme ve třetím kroku, jímž je pochopitelně návrh řešení do pedagogické praxe, který by měl vést k jejímu zlepšení, poněvadž to je podstata akčního výzkumu. V empirické části se tak budeme zabývat návrhy možných řešení pro učitele v praxi a pochopitelně i pro začínající učitele do praxe teprve vstupující.

3.3 Zpracování dat z výzkumu a jejich konfrontace s poznatky odborníků

V této kapitole popisujeme, jak se k dané problematice staví učitelé z praxe. Čerpáme z odpovědí z dotazníků, které jsme během sběru dat analyzovali. Abychom problematice z pohledu učitelů pohybujících se v praxi lépe porozuměli, rozhodli jsme se získané informace z dotazníků doplnit ještě o polostrukturované rozhovory. Druhým východiskem této kapitoly jsou tak ještě rozhovory, jež jsme vedli jednak s učiteli v rámci dotazníkového průzkumu,

jednak s učiteli jedné základní školy.⁹ Rozhovory s místními učiteli probíhaly osobně, což považujeme za poměrně přínosný faktor pro lepší pochopení zkoumané problematiky, poněvadž jsme se řečovou dovedností mluvení mohli zabývat komplexněji.

V následujících dvou podkapitolách nejprve uvádíme příčiny, proč je dle učitelů řečová dovednost mluvení kritickým místem ve výuce angličtiny a následně předkládáme, co učitelé z výzkumu navrhnou pro zlepšení daného problému. Uvedené informace reflektujeme vzhledem k poznatkům, jež byly zpracovány v rámci teoretické části této práce. Předmětem našeho zájmu je tedy jak relevantnost uvedených údajů z pohledu učitelů vzhledem ke zjištěním z didakticky orientované literatury, tak zaměření se na to, zda se učitelé shodují v některých svých názorech s teoretiky či zda uvádí argumenty, jež odborníci nepovažují za podstatné. Domníváme se, že v určitých aspektech se budou praktici s teoretiky shodovat, nicméně očekáváme, že zde budou i konkrétní aspekty, jež si učitelé z výzkumu neuvědomili, ale odborníci o nich hovoří. Ještě doplníme, že jsme se v rozhovorech ptali učitelů mimo jiné i na to, zda se domnívají, že žáci dosahují na druhém stupni úrovně popisované v RVP ZV, tudíž se stručně vyjádříme i k tomuto bodu v závěru kapitoly.

3.3.1 Proč učitelé v praxi považují řečovou dovednost mluvení za kritické místo?

Po důkladném prostudování odpovědí z dotazníků i z rozhovorů jsme se rozhodli zpracovat stanoviska z pohledu učitelů v obecném měřítku. Nebudeme tedy členit jejich názory týkající se uvedených důvodů, proč řečovou dovednost mluvení považují za kritickou podle jednotlivých hledisek, jak byly členěny v dotazníku, protože učitelé převážně uváděli totožné odpovědi pro všechna vybraná hlediska. Zároveň spolu mnohdy uváděné příčiny souvisí a jsou vzájemně provázané, tudíž jsme se rozhodli zde shrnout výčet všech zmíněných bodů učiteli z praxe tím způsobem, aby bylo jejich sepsání především smysluplné a přehledné.

Začínáme příčinou, již zmínili téměř všichni dotazovaní učitelé. Uvedli, že pociťují časový tlak ve svých hodinách a nemají dostatek prostoru rozvíjet mluvení u žáků. Někteří pociťují, že jsou časem limitováni natolik, že ve výuce v některých třídách mluví pouze oni sami a vyvolají například jen tři žáky během celé vyučovací hodiny. Jeden učitel uvedl jako problém i zvonění mezi hodinami, které mu dle jeho slov téměř vždy naruší komunikační aktivity a stresuje ho to. Zajímalo nás, proč je pro učitele čas tak výrazným faktorem při rozvoji mluvení, a proto

⁹ Jedná se o Základní školu v Týnci nad Sázavou, kde aktuálně působím, proto jsem mohla využít možnosti oslovit některé učitele angličtiny na 2. stupni.

uvádíme následující body zmíněné dotazovanými, jež lze dát do souvislosti s nedostatkem času. Jedná se například o problém s příliš vysokým počtem žáků ve skupině, což komentovala velká většina dotazovaných učitelů a označila tuto skutečnost za jednu z klíčových příčin.¹⁰ Uvádí, že je pro ně příliš obtížné zahrnout do komunikace všechny žáky, když vyučují skupiny větší než 12 žáků. Někteří zmiňují, že nemohou ve velkých skupinách praktikovat individuální rozhovory s žáky při modelu interakce učitel - žák, protože ostatní žáci se mezitím nudí. Podotýkáme, že několik učitelů uvedlo osobní preferenci modelu interakce učitel – žák při mluvení, protože se domnívají, že si tak nejlépe ověří komunikační dovednosti žáka. S nedostatkem prostoru pro mluvení souvisí i další uváděná skutečnost, a to dle učitelů nesmyslné vyplňování pracovních sešitů a s tím spjaté upřednostňování jazyka v psané formě před mluvenou. Zmiňují, že na úkor mluvení musí do výuky začleňovat mnoho cvičení z pracovních sešitů, protože je to materiál navíc, který si rodiče platí a setkávají se s problémy ze strany rodičů, již si stěžují na nevyplněné pracovní sešity. Ještě doplníme, že učitelé v dotaznících napsali, že mnohdy mluví více než žáci, a proto mají také často pocit, že žáci mluví málo. Při rozhovorech jsme se ptali, proč tomu tak je, přičemž komentáře učitelů se různí. Někteří mají pocit, že musí stihnout v hodině vše, co si naplánovali, a proto řídí hodinu a neztrácejí čas komunikačními aktivitami ve skupinách, jiní uvádí, že na dobré úrovni se dá komunikovat s minimem žáků ve třídě, a proto raději moc prostoru žákům nedávají.

Kromě příčin souvisejících s časem se v odpovědích objevily i problémy spojené s nevyhovujícím prostředím pro cizojazyčnou výuku. Někteří učitelé se domnívají, že možnou příčinou spojenou s problémem rozvoje komunikace u žáků může být nevhodné prostředí či klasické uspořádání třídy nebo nedostatek místností ve škole. Uvádí, že musí vyučovat například jednu hodinu týdně v kuchyňce či v družině, kde dle nich není vhodný prostor pro jazykovou výuku a chybí jim tam technologie, které by v rozvoji mluvení u žáků dle dotazovaných pomohly. Mnozí zmiňují, že pociťují nevhodnou atmosféru ve svých hodinách, což jim dle jejich slov znemožňuje zařazovat komunikační aktivity, během kterých by se žáci mohli více zapojit do komunikace. Ke všemu zde zmíněnému se váže i to, že učitelé uvádí, že mají obecně problém s nalezením vhodné motivace žáků k ústní produkci. S motivací a atmosférou souvisí skutečnost, že žáci se dle učitelů na druhém stupni často stydí říct něco nahlas před učitelem i spolužáky. Mají strach mluvit, tak raději nemluví vůbec či odpovídají

¹⁰ Jak je obecně známo, tak při výuce cizího jazyka se žáci dělí na dvě skupiny při počtu 25 žáků a výše.

pouze jednoslovně. Jeden učitel z výzkumu doplňuje, že z absolvovaných hospitací u svých kolegů a ze své dlouholeté praxe usuzuje a pociťuje, že učitelé obecně při cizojazyčné výuce málo chválí, nejsou empatičtí, mají přehnané nároky na žáky, zcela nesprávně opravují chyby a kladou příliš velký důraz na známkování mluvení, přičemž toto vše považuje za problém spojený s nevhodnou atmosférou v hodinách angličtiny, která není podporující pro rozvoj mluvení žáků.

Další z komentovaných příčin samotnými učiteli z praxe je komunikace během probírání jednotlivých témat a během komunikačních aktivit uskutečňovaných v rámci nich. Učitelé se domnívají, že témata jsou někdy příliš obsahově náročná a obtížná se jim jeví i slovní zásoba spolu s gramatickými strukturami, jež jsou po žácích požadovány v rámci těchto témat. Mnohdy mají učitelé pocit, že žáci nedokážou o tématu mluvit ani česky, mají problém samostatně uvažovat, nacházet body, fakta, názory, argumenty a podstatná část práce tak leží na učiteli. V jeho režii při komunikaci je potom uvedení nápadu do diskuse, zahájení konverzace, systematickosti či analýza nápadů, což učitelé považují za vyčerpávající a domnívají se, že tato část komunikace by měla náležet žákům. Některá témata považují učitelé naopak za příliš jednoduchá a často v učebnicích opakovaná, tudíž jsou pro žáky neatraktivní a nemají dle učitelů motivaci o těchto tématech mluvit stále dokola. Při komunikačních aktivitách na daná témata často učitelé vnímají neochotu, nezájem, laxnost, lenost a minimum kolektivní práce ze strany žáků. Někteří z učitelů zmiňují, že mívají problém i s volbou komunikačních aktivit, jež jsou pro žáky často obtížné. Žáci se bojí zeptat, když neví, co mají dělat, a tak raději předstírají komunikaci nebo komunikují pouze česky.

Důvodem nedostatečného mluvení ze strany žáků může být dle učitelů i osobnost žáka a vzájemný vztah mezi učitelem a žáky. Jeden učitel z výzkumu uvádí, že ti žáci, kteří s ním mluví i mimo výuku, s ním poté mluví více i v hodinách a nemají takové obavy se vyjadřovat anglicky nahlas. Ostatní žáci mluví mnohem méně a často je učitel ani nevyvolává, protože by to dle jeho slov nemělo význam. Podobný problém vnímá i u pokročilejších žáků. Více s ním komunikují ti žáci, kteří mají o něco lepší úroveň angličtiny než ostatní. Často se mu v hodinách stává, že pokročilejší žáci se nudí, protože je nebaví komunikační aktivity, které jsou pro ně příliš snadné, přičemž učitel doplňuje, že neví, jak si s těmito situacemi ve výuce poradit, aby mohl zahrnout opravdu všechny žáky do komunikace.

Mimo jiné jsme učitele požádali, aby se zamysleli nad tím, zda vůbec mluvení žáků nějak řeší s dalšími kolegy, přičemž jsme od všech dostali prakticky totožnou odpověď. Řečovou dovednost mluvení s ostatními neřeší, protože rozebírají především obsahy učebnic, písemná zkoušení, čtvrtletní testy apod. Někteří učitelé doplňují, že se nikdy nezamýšleli nad tím, jak vlastně mluvení hodnotit, a proto mluvení hodnotí shodně jako ostatní řečové dovednosti – žákovi udělí známku, opraví mu chyby, které se v ústním projevu objevily, a jinou širší zpětnou vazbu žákovi nedávají.

3.3.2 Co učitelé v praxi navrhují pro zlepšení situace?

Pomineme-li neurčitě odpovědi učitelů, kteří napsali, že neví, jaká řešení navrhnout či jak dané kritické místo ve výuce překonávat, pak téměř jednohlasně ostatní učitelé navrhují snížit počty žáků ve skupinách. Někteří tento fakt považují za krok číslo jedna, aby vůbec mohli do výuky aplikovat případné další kroky pro kvalitní rozvoj mluvení žáků. Zajímalo nás, jaký je tedy podle učitelů ten ideální počet žáků ve skupině, přičemž názorově se učitelé velmi liší, proto uvádíme následující příklad. Někdo považuje za ideální mít ve skupině 8-10 žáků, někdo by naopak rád vyučoval skupiny v počtu pouhých 4 žáků, přičemž dodává, že je to ve školském prostředí nereálný požadavek. Jeden učitel z výzkumu podotkl, že mu nedělá problém vyučovat ani větší skupiny žáků a naopak je rád, že se rozvine květnatá diskuse. Kromě snížení počtu žáků někteří učitelé navrhují, aby se dbalo na bohatou interakci žáků ve skupinách a dvojicích, což by dle nich mohlo zajistit více prostoru k mluvení žáků ve výuce. Například jeden učitel uvádí, že se snaží pravidelně zadávat žákům na doma přípravu vlastních prezentací v rámci probíraných témat, které později žáci prezentují před svými vrstevníky v hodinách a mají tak čas od času prostor i k individuálnímu ústnímu projevu, který je obvykle rozšířen o následnou diskusi s vrstevníky.

Co se zmiňovaných problémů spojených s probíranými tématy a používanými komunikačními aktivitami týče, dotazovaní učitelé navrhují zpracovat obtížné téma přístupněji a věnovat se mu postupně za využití například technické podpory (interaktivní tabule, videa), čímž lze dle jejich slov vzbudit zájem žáků a téma jim tak více přiblížit. Pro žáky by pak mohlo být jednodušší o tématu hovořit se svými vrstevníky. Někteří učitelé uvádí, že se snaží při probírání obtížnějších témat, složitější slovní zásoby či gramatické struktury zapojovat různé hry, soutěže a zajímavé externí materiály do výuky mimo používanou učebnici, aby si žáci byli jistější i v komunikaci díky většímu procvičení.

V případě problémů týkajících se nedorozumění se anglicky učitelé navrhují žákům napovídat či jim dát vhodnou oporu jako například body s návrhy, jež mohou využít při skupinové komunikaci. Dále uvádí, že by navrhli, aby se učitelé snažili mluvit s žáky anglicky i při běžných záležitostech ve třídě a aby používali češtinu výhradně v situacích, kdy je to nezbytně nutné, například pokud by vznikl ve třídě nějaký problém.

Dále jeden učitel zmiňuje, že v praxi za poslední roky vidí určité výhody při spolupráci s rodilými mluvčími, kteří mají s žáky na 2. stupni ZŠ obvykle jednu vyučovací hodinu týdně. Učitel z výzkumu má pocit, že pro žáky je to jistý způsob motivace k tomu, aby skutečně mluvili, může je to motivovat také k tomu, aby se s angličtinou setkávali i mimo výuku ve svém volném čase. Doplnuje, že zapojení rodilých mluvčích do výuky angličtiny na základních školách má dobrý vliv na rozvoj mluvení žáků i z toho hlediska, že žáci nejsou rodilými mluvčími okamžitě opravováni a kritizováni za gramatické chyby, ale důraz je v těchto hodinách kladen především na jejich ústní produkci. Navrhuje, aby i čeští učitelé změnili postoj k opravování chyb a aby se pokusili nepřerušovat projev žáka tehdy, když je srozumitelný. Kromě začlenění rodilých mluvčích do výuky navrhují učitelé další způsob, jak žáky motivovat, a to používání autentických materiálů v rámci komunikačních aktivit a snahu učitelů začleňovat zájmy žáků do výuky. Domnívají se, že pokud budou žáci mluvit o něčem, co je baví nebo k čemu mají vztah a co mohou skutečně někdy v budoucnu použít, mohli by být k mluvení více motivováni.

Ještě doplníme, že učitelé téměř vůbec nezmínili své vlastní vzdělávání vzhledem k probírané problematice, tedy vzhledem k rozvoji řečové dovednosti mluvení žáků. Pouze jeden učitel uvádí, že pro lepší rozvoj mluvení žáků je částečně důležité i to, aby se učitelé neustále sebevzdělávali v této problematice. Dodává, že by to mohlo mít vliv například na zlepšení podávání zpětné vazby během komunikačních aktivit, k jejich samotnému průběhu či k pouhé inspiraci, jak rozvíjet mluvení ve výuce.

3.3.3 Konfrontace názorů učitelů a odborníků

Podíváme-li se nyní na výše shrnuté příčiny vzniku kritického místa v rámci řečové dovednosti mluvení ve výuce angličtiny a návrhy na zlepšení situace, které uvedli učitelé v dotaznících a v rozhovorech, a porovnáme-li je s názory, jež předkládají odborníci v teoretické literatuře, pak je zřejmé, že se potvrzují naše původní domněnky. Jednak se zde objevují shody v některých postojích praktiků s teoretiky, ale nacházíme zde i několik rozdílů v jejich přístupech. Mnohé příčiny zmiňované odborníky učitelé z praxe vůbec nevedli. To může

pramenit ze skutečnosti, že chyba je dle teoretiků často na straně učitelů, což si sami málokdy uvědomí.

Začínáme aspekty, v nichž se učitelé z praxe s odborníky shodují. Do této skupiny faktorů lze zařadit oběma stranami zmiňovanou atmosféru a s ní související motivaci žáků k mluvení. Teoretici považují vytvoření příjemné atmosféry při cizojazyčné výuce za klíčový faktor. Někteří učitelé uvedli, že neví, jak přispět k dobré atmosféře, přičemž odborníci se domnívají, že mnohdy stačí udělat i velmi základní kroky k tomu, aby pozitivní atmosféra a motivace žáků byla podpořena. Z teoretické literatury jsme rovněž zjistili, že motivace je podpořena i tehdy, probíhá-li komunikace ve vhodných interakčních modelech. Je doporučováno rozvíjet mluvení především ve dvojicích či skupinách, a to mezi vrstevníky navzájem. Žáci se cítí lépe, nemají strach sdělit své názory a tolik se nebojí chybování, jako když mluví sami s učitelem. Se vším zde zmíněným souvisí pochopitelně i opravování chyb při mluvení a správně provedená zpětná vazba, což ve výzkumu zmínil pouze jeden učitel, ale v didakticky orientované literatuře je tento faktor opět řazen mezi naprosto základní předpoklady úspěšného rozvoje mluvení. Teoretici se shodují, že přerušování projevů žáků, skákání do řeči a neustálé opravování i drobných chyb může vést k naprosté demotivaci žáků vůbec mluvit. Lze říci, že tyto skutečnosti si někteří učitelé z výzkumu uvědomují a přistupují k nim obdobně jako teoretici, nicméně nebyly uvedeny většinou učitelů, přestože dle odborníků se jedná o základní podmínky vedoucí ke kvalitnímu rozvoji mluvení. Dále se učitelé s odborníky shodli v začlenění rodilých mluvčích do výuky, což sami žáci obecně vnímají kladně a motivuje je to. Někteří učitelé navíc komentovali i používání mateřského jazyka podobně, jako je to popisováno v odborné literatuře. Teoretici upozorňují na nadužívání mateřštiny na úkor angličtiny. Apelují na učitele, aby se snažili důsledně používat angličtinu i v naprosto běžných situacích, protože pro žáky pak bude jednodušší tyto situace řešit i v jejich každodenním životě.

Jak již bylo zmíněno výše, pouze jeden učitel z výzkumu navrhoval, aby se učitelé dále vzdělávali, přičemž teoretici považují další sebevzdělávání učitelů a odpovídající lingvistickou kompetenci za jeden z důležitých faktorů k tomu, aby mohlo být ve výuce angličtiny rozvíjeno nejen mluvení. Tento argument podporují navíc ještě doporučením vzdělávat se v oblasti technologií, které mohou být dle některých odborníků velmi dobrou oporou při komunikačních aktivitách, což mimo jiné uvedli i učitelé z výzkumu. Jak bylo zjištěno, tak úspěšná komunikace žáků není ovšem přímo závislá na používání techniky, ale je

doporučováno zaměřit se například na zájmy či potřeby žáků, což může mít i větší váhu než využití technologií. Podotýkáme, že z učitelů z výzkumu se k důležitosti brát v potaz zájmy žáků přikláněl pouze jeden učitel.

Poměrně často se učitelé vyjadřovali k tématům, materiálům a komunikačním aktivitám a s nimi spojeným problémům, jak bylo uvedeno výše. S teoretiky se shodují například v tom, že je dobré zařazovat externí materiály, které by měly oslovit žáky. Odborníci doplňují, že je nezbytné, aby zvolené materiály a komunikační aktivity odpovídaly svou náročností, protože pokud je aktivita příliš obtížná nebo má komplikované zadání, žáci nejsou schopni se o tématu bavit, tudíž je to pro ně opět demotivující. Podle didakticky orientované literatury by veškeré mluvení během hodin angličtiny mělo mít nějaký komunikační záměr a mělo by reflektovat reálný kontext. Pouze jeden učitel z výzkumu navrhoval, aby mluvení odráželo skutečné situace, a přitom je to opět aspekt, který je odborníky považován za jeden z těch ústředních.

Podobně jako se některé názory teoretiků a praktiků shodovaly, tak se i některé lišily. Uvedme jako příklad aspekt, jenž byl učiteli hojně komentován, a to málo času k rozvoji mluvení z důvodu vysokého počtu žáků ve skupině. Zajímavé je, že v teoretické literatuře, s níž jsme pracovali, se s touto příčinou vůbec nesetkáváme. Naopak odborníci nepovažují počet žáků ve skupině za rozhodující, protože pokud učitel opravdu chce, dokáže zapojit do komunikace všechny žáky, a to i v početnějších skupinách, respektuje-li několik základních pravidel, jež jsme komentovali v teoretických východiscích: role učitele, organizace třídy, adekvátnost a správný průběh komunikačních aktivit, vhodné poskytování zpětné vazby nebo třeba zájem učitele o odpovědi žáků. S tím souvisí další příklad, kdy názor učitelů nekoresponduje s názorem teoretiků. Učitelé z výzkumu se domnívají, že podstatná část práce závisí na nich samotných, což je vyčerpává, a přitom by měla být podle nich hlavně v kompetenci žáků. Proto raději do svých hodin komunikační aktivity příliš nezařazují, protože to dle nich nemá význam. S tímto stanoviskem se v didakticky orientované literatuře ovšem nesetkáváme. Teoretici totiž naopak tvrdí, že úspěch komunikační aktivity není závislý jen na žácích, ale především právě na učiteli. My jsme o této skutečnosti hovořili v teoretické části této práce, když jsme prezentovali role učitele, jež by si měl učitel uvědomovat během komunikačních aktivit. Nutno podotknout, že tuto informaci sdílejí autoři napříč literaturou, z níž jsme vycházeli, a proto ji považujeme za relevantní. Rovněž se domníváme, že učitelé si mnohdy své role neuvědomují a komunikační aktivita pak nemůže správně probíhat. Další neshodu praktiků a teoretiků

shledáváme v přístupu k výuce heterogenních skupin žáků. Jak již bylo zmíněno, učitelé uvedli, že komunikují více s pokročilejšími a otevřenějšími žáky a ostatní žáky do komunikace tolik nezahrnují. Někteří zmínili, že neví, jak tuto situaci řešit. V teoretických východiscích jsme o této záležitosti psali v bodě o tzv. reluktantních žácích.

V rámci této kapitoly nás zajímalo, zda učitelé skutečně našli takové problémy, které jsou považovány odborníky za významné. Ze zpracování této podkapitoly vyplývá, že kromě několika shodných názorů ohledně příčin a možných návrhů řešení v některých případech učitelé hledali příčiny zkoumaného problému i v nepodstatných věcech, jako je například velký počet žáků ve skupině či zvonění mezi hodinami.

V odborné literatuře jsou uvedeny ovšem i možné příčiny, jež učitelé vůbec nezmiňovali či je komentovali pouze okrajově. Můžeme uvést kupříkladu specifika související s používanými metodami, dále sem zařazujeme aspekt věku žáků či respektování jejich zájmů a potřeb, kladení otázek učiteli během komunikačních aktivit, strach žáků z chybování nebo třeba právě specifický přístup k reluktantním žákům během komunikace. Doplňujeme, že ze zpracovaných poznatků plyne, že dle odborníků existují určité aspekty, které lze považovat za ty, jež mohou převažovat nad jinými. Jako příklady těchto aspektů uvádíme vytvoření příjemné cizojazyčné atmosféry a nalezení vhodné motivace nebo třeba často opomíjené sociální dovednosti a schopnosti učitele. Veškeré uvedené poznatky v této kapitole využíváme rovněž pro sepsání závěrečných doporučení pro pedagogickou praxi v kapitole 3.4.

3.3.4 Dosahují žáci na 2. stupni úroveň A2 dle učitelů, jak uvádí RVP ZV?

Nutno podotknout, že součástí dotazníkového šetření nebyla otázka týkající se názoru učitelů na požadovanou úroveň, jíž by žáci na 2. stupni ZŠ měli při mluvení dosáhnout, protože dotazník byl pojat obecně pro různé předměty, jak již bylo uvedeno v metodologii výzkumu. Nicméně v průběhu rozhovorů s učiteli na téma řečové dovednosti mluvení jako kritického místa ve výuce angličtiny povětšinou tato otázka vykrystalizovala, tudíž jsme se rozhodli ji zde stručně okomentovat spíše pro zajímavost a samozřejmě i jako zpětnou reflexi ke kapitole 2.3. Zajímá nás, jak úroveň mluvení svých žáků vnímají učitelé na základních školách.

Jak jsme popsali v teoretické části, kurikulární dokumenty uvádí, že žáci by měli na 2. stupni ZŠ dosáhnout úrovně A2.¹¹ Několik dotazovaných učitelů, s nimiž jsme rozvinuli při rozhovorech diskusi i o úrovni mluvení, se v názoru shodli. Uvedli, že někteří žáci dle nich opravdu stupně A2 v mluvení dosáhnou, povětšinou jsou to ti žáci, kteří se chystají na gymnázia či lycea nebo mají zjevný zájem o učení se cizím jazykům. Rovněž však učitelé z praxe říkají, že někteří žáci nezvládají všechny požadavky ohledně mluvení uvedené v RVP, potažmo ŠVP, a pokud ano, tak s výraznou dopomocí učitele či vrstevníků. Učitelé navíc doplňují, že mnohem více řeší ve škole úroveň v jazyce psaném než v ústním projevu a někteří z nich se domnívají, že to pravděpodobně není správný přístup. Podotýkáme, že při rozhovorech byli někteří učitelé otázkou ohledně úrovně mluvení poměrně zaskočení, proto jsme jim dali k dispozici stručnou definici úrovně A2 v rámci mluvení dle RVP ZV, aby lépe porozuměli naší otázce, přičemž hned několik učitelů uvedlo, že o úrovni mluvení při výuce často ani nepřemýšlí a řeší spíše gramatiku a slovní zásobu.

3.4 Implikace pro pedagogickou praxi

Jak již bylo zmíněno v úvodu empirické části, považujeme tuto kapitolu diplomové práce za velmi důležitou. Jsou zde představena doporučení pro pedagogickou praxi a pro učitele, v jejichž zájmu je kvalitní rozvoj mluvení ve výuce angličtiny jejich žáků. Implikace pro pedagogickou praxi popsaná v této kapitole je výsledkem provedeného akčního výzkumu a rovněž celé diplomové práce. Pro lepší přehlednost a využitelnosti v praxi členíme doporučení pro rozvoj mluvení do pěti samostatných bodů podle vzájemné provázanosti. Rovněž jsme si totiž uvědomili, že mnoho faktorů je na sobě závislých, vzájemně se ovlivňují a nelze je striktně od sebe oddělit. Podotýkáme, že při dosavadním zkoumání problematiky a reflektování poznatků z teorie i z praxe jsme o řečové dovednosti mluvení zjistili mnohé, a právě z toho všeho v této kapitole čerpáme. Proto zde předkládáme určitý systém, který dává smysl, a domníváme se, že v něm obsažená doporučení lze skutečně využít v praxi. Jedná se tedy o jakési možné „*patero*“ kvalitního rozvoje řečové dovednosti mluvení žáků využitelné učiteli angličtiny v praxi.

¹¹ V kapitole 2.3 je podrobně popsáno, co úroveň A2 v rámci řečové dovednosti mluvení obsahuje a co by takový žák měl v rámci mluvení zvládnout.

1. Učitel by měl být ten, kdo žáka v komunikaci podporuje, pomáhá mu budovat jeho sebevědomí při mluvení a dokáže si uvědomovat a správně ovládat své role.

Ač by se mohlo zdát, že sociální dovednosti učitele nejsou považovány za ten nejvýznamnější aspekt, opak je v případě rozvoje mluvení pravdou. Připomeňme si, že mluvení je velmi specifickou řečovou dovedností a jednoznačně vyžaduje vysoké kvality učitelových sociálních dovedností a schopností. Autoři didakticky orientované literatury odkazují velmi často právě k učitelovu přístupu k výuce i k žákům samotným.

Vyplývá takové doporučení, aby byl učitel angličtiny člověkem podporujícím a budujícím sebevědomí u svých žáků při komunikaci. Může se to zdát jako banální věc, ale je podstatné, aby si to učitelé skutečně uvědomovali a aby se vyhýbali situacím, kdy třeba i nevědomě žáky zesměšní nebo zcela demotivují k dalšímu mluvení tím, že důsledně opravují každou chybu, jež se někdy týká například zapomenutého členu, což je na úrovni A2 při komunikačních aktivitách záležitostí, kterou by měl učitel při mluvení tolerovat. Dochází pak totiž k tomu, že učitel v jedné větě opraví žáka například i třikrát, tudíž žákův projev je zcela narušen a jeho sebevědomí pro další komunikaci se tímto rozhodně neposiluje. Při opravování chyb doporučujeme učitelům vyhýbat se okamžitým reakcím, jež obvykle výrazně narušují promluvu žáka. Přikláníme se k tomu, aby učitelé při korekci chyb mluveného projevu žáků měli na paměti následující velmi snadno aplikovatelná pravidla:

- Respektovat ústní projev žáků a neverbálně je podporovat v komunikaci úsměvem, pokývnutím hlavy, očním kontaktem či verbálně vyjádřit svůj zájem.
- Nezasahovat do promluvy, ale pečlivě naslouchat obsahu i použitému jazyku.
- Vytvořit si svůj systém, jak si chyby zaznamenávat během mluvení žáků – lze si vytvořit například tabulku s jednotlivými kategoriemi jako jsou například chyby v gramatice, ve slovní zásobě, výslovnostní chyby, vhodnost použití jazyka apod.
- Zpětnou vazbu dávat žákům bezprostředně po ukončení komunikační aktivity.
- Zpětná vazba by měla být účelná a funkční, je dobré žáky do zpětné vazby zahrnout, aby přemýšleli o chybách, aby se s chybou naučili pracovat. Díky tomu si dle našeho názoru uvědomí, že chyba je naprosto přirozenou součástí učení se cizímu jazyku.

- V případě systematických chyb se danému problému po ukončení aktivity věnovat podrobně a v ideálním případě aktivitu zopakovat například v jiném uspořádání žáků.
- Uvědomit si, co vlastně při dané komunikační aktivitě testujeme, zda je to jazyková přesnost (angl. *accuracy*) či schopnost efektivně se vyjádřit (angl. *fluency*), protože v druhém případě by měl být učitel výrazně tolerantnější a nevěnovat pozornost právě jen například gramatickým chybám.

S opravou chyb bezesporu souvisí důsledné uvědomování si svých rolí, protože korekce chyb mluveného projevu je součástí jedné z nich. V první řadě podotýkáme, že učitelé by rozhodně neměli mít pocit, že jejich role v rámci komunikace s žáky jsou pro ně vyčerpávající záležitostí, jak někteří uváděli v dotaznících a v rozhovorech. Ztotožňujeme se s názorem, že obsáhnout dané role je pro učitele náročné, ale zároveň je to nutností, aby komunikace žáků byla kvalitní a aby měla nějaký smysl a cíl, který v ní žáci rozhodně musí vidět, protože jinak mají pocit, že je pro ně komunikace zbytečná a nemají téměř žádnou motivaci mluvit. Připomínáme, že dle odborníků učitelé v praxi mnohdy žádoucí role nerespektují, je ale třeba mít o rolích povědomí a postupně na nich pracovat v rámci svého osobního rozvoje. Pomineme-li psychologickou složku individuálních osobností učitelů, které nelze ovlivnit, tak předpokladem dobré komunikace žáků jsou tyto tři základní role:

- Být nápomocný žákům během komunikace a poskytnout potřebnou nápovědu nenápadným návrhem jak pokračovat v komunikaci, či slovem, které žák hledá. Domníváme se, že žák nebude mít pocit selhání a komunikace bude dále pokračovat.
- Být účastníkem komunikace je pro učitele samozřejmě nutnou, ale zároveň velmi obtížnou rolí. Doporučujeme, aby na sebe učitel nepřebíral hlavní roli. Podotýkáme, že je velmi náročné určit, jak moc být do komunikace zahrnut. Zásadní je, aby si učitel uvědomil, že jeho úkolem v této pozici je především seznámit žáky s následnou komunikační aktivitou, vzbudit zájem žáků, zahájit diskusi nebo třeba dát zajímavé podněty k tématu. Pochopitelně se může stát, že v různých skupinách a třídách musí učitel v komunikaci participovat jinou měrou. Tuto skutečnost musí učitel samozřejmě odhadnout sám, je však dobré mít na

paměti minimálně pravidlo týkající se nepřevzetí hlavní role na sebe samého, ale spíše je vhodné zajistit dobré podmínky průběhu a komunikační aktivitu korigovat správným směrem.

- Třetí klíčovou rolí učitele při komunikaci je právě již zmiňované správné poskytnutí zpětné vazby a s tím související oprava chyb, čemuž jsme se věnovali výše a není třeba to zde opakovat. Doporučujeme učitelům především na zpětnou vazbu nezapomínat a ponechat jí dostatek prostoru po komunikačních aktivitách. Je-li zpětná vazba uskutečňována pravidelně, žáci jsou na ni zvyklí, naučí se přemýšlet o svých projevech, analyzovat své promluvy, respektovat projevy svých spolužáků či pracovat s chybou, což může kladně podpořit sebehodnocení žáků, které považujeme za velmi podporující aspekt při rozvoji mluvení.

První bod námi sestaveného „patera“ pro učitele zakončíme ještě faktory, které souvisí s výše komentovanými doporučeními. Jedná se o učitelé zanedbávané aspekty, protože by se na první pohled mohlo zdát, že mají minimální vliv na rozvoj mluvení. Zjistili jsme ale, že upřednostní-li učitel model interakce žák – žák, pak může očekávat květnatější diskusi. Doporučujeme učitelům nelpět tolik na modelu interakce učitel-žák, ale spíše žáky při komunikačních aktivitách dělit do dvojic, menších a větších skupin či týmů. Domníváme se, že v případě žáků na 2. stupni ZŠ není vhodné, aby se dělili do skupin sami, doporučujeme učitelům využívat rozmanité techniky k rozdělování žáků. Díky upřednostnění komunikace mezi vrstevníky učitel získává větší podklad pro následnou zpětnou vazbu, protože probíhající aktivitu může lépe monitorovat, žáci také více mluví, nemají obavy, sdělují si své názory a posilují se i vzájemné vztahy mezi spolužáky, kteří se navzájem mohou lépe poznat a něco zajímavého se o sobě dozvědět. V neposlední řadě doporučujeme učitelům k diskusi žáků přispět vhodným kladením otázek, kde lze uplatnit jednoduchá pravidla, a to klást otázky především otevřené, jednoduché, srozumitelné, používat v nich tázací zájmena, neptat se monotónně bez zájmu, ale projevit zájem o odpovědi žáků. Dále je třeba nezapomínat ponechat žákům dostatek času na odpověď a být trpělivým učitelem. V případě nepochopení ze strany žáka doporučujeme otázku zopakovat či použít jinou formulaci.

2. Učitel by měl brát v potaz věk a odlišnosti žáků, jejich zájmy a měl by být schopen najít vhodnou motivaci k mluvení.

Učitelé z výzkumu věk žáků nijak nekomentovali, nicméně v didakticky orientované literatuře je věk žáků považován za aspekt, jenž učitelé musí brát v potaz. Je třeba si uvědomit, že věková skupina žáků 2. stupně ZŠ vyžaduje učitelův specifický přístup. Při mluvení v angličtině se někteří introvertnější žáci nemusí cítit příjemně, především když mají mluvit nahlas před více spolužáky. Doporučujeme učitelům být tolerantní během mluvení i při korekci chyb. Tito žáci mohou upozornění na chybu vnímat někdy velmi citlivě. Domníváme se, že není cílem opravovat do důsledku vše, co žáci při komunikaci použijí špatně, protože jak je deklarováno v SERR i v RVP ZV, elementární chyby jsou součástí ústního projevu na úrovni A2.

Učitel by se měl vzhledem k věku žáků zaměřit spíše na kvalitně podanou zpětnou vazbu a nelpět tolik na známkování ústního projevu. Dle nastavených pravidel je samozřejmě známkování nedílnou součástí českého školství, přičemž gramatická cvičení, cvičení zaměřená na slovní zásobu či řečové dovednosti čtení a poslechu s porozuměním lze oznámkovat relativně snadno. Většinou se totiž jedná o objektivní testování těchto znalostí a dovedností. To se ale dle nás rozhodně nedá říct o řečové dovednosti mluvení, která je hodnocena subjektivně. Jako příklad naprosto nesprávného přístupu ze strany učitele uvádíme situaci z absolvované pedagogické praxe, kdy učitel zkoušel žáka z tématu, potom mu udělil známku bez dalších komentářů a stejně pak vyzkoušel ještě další dva žáky. Chce-li učitel známkovat řečovou dovednost mluvení u žáků ať už třeba jako rozhovor, prezentaci daného tématu či odpovídání na otázky, doporučujeme nejprve stanovit jasná kritéria hodnocení a cíl mluvení, aby bylo zřejmé, za co bude žák při mluvení hodnocen. Podotýkáme, že ale i tak je hodnocení řečové dovednosti velmi komplikovanou záležitostí a vyžaduje jisté zkušenosti učitele.

Za podstatné považujeme v námi vytvořených doporučeních zmínit i práci s tzv. reluktantními žáky nebo heterogenními skupinami, poněvadž jak uvedli někteří učitelé z výzkumu, nejsou si jisti, jak u takových žáků a skupin žáků kvalitně rozvíjet mluvení. Doporučujeme, aby v případě komunikace se zdráhajícími se žáky respektovali delší časové prodlevy i kratší odpovědi. Dále je dobré, nejedná-li se o spontánní projev, aby měli žáci šanci si své myšlenky uspořádat nejprve v rámci nějaké přípravné aktivity

s vrstevníky, přičemž bychom ale měli upřednostňovat interakci ve dvojicích, protože tito žáci mají často problém s mluvením ve velkých skupinách. Mají-li příležitost sdělit si nejprve názory s jedním spolužákem, je pro ně později snazší sdílet názor i v prostředí větší skupiny. V případě heterogenních skupin je vyžadována větší příprava učitele. Doporučujeme tedy důslednou přípravu komunikačních aktivit například pro tři skupiny žáků – pro pokročilejší žáky, průměrné žáky a slabší žáky. Vyhneme se tak znudění u pokročilejších žáků a neporozumění slabšími žáky.

Kromě přihlídnutí k aspektům věku a odlišností žáků je klíčová motivace žáků k mluvení. Někteří učitelé z výzkumu uvedli, že neví, jak vhodně motivovat žáky, a je pro ně obtížné najít správnou motivaci. Z tohoto hlediska po podrobném prozkoumání problematiky doporučujeme učitelům brát v úvahu tři aspekty, z nichž lze čerpat pro nalezení vhodné a dlouhotrvající motivace k mluvení v hodinách angličtiny:

- Je dobré, zajímá-li se učitel o žáky a jejich zájmy. Někdo by mohl namítat, že učitel nestíhá sledovat například rychlý vývoj ve virtuální oblasti zájmů. Účelem ale není, aby byl učitel informován o všech počítačových hrách a populárních sitcomech, ale spíše jde o to, aby projevil zájem o tyto oblasti během komunikačních aktivit v případě, kdy se téma mluvení týká například volnočasových aktivit nebo digitálního světa či plánů na víkend. Domníváme se, že právě naopak svou neznalostí a snahou porozumět zájmům žáků povzbudí žáky ke komunikaci, protože budou mít pocit, že učitele zainteresovali a budou mu chtít sdělit vše ohledně svých zájmů. Pro učitele to může být i dobrý zdroj inspirace k vytvoření hodiny zaměřené na komunikaci například za využití sitcomů, kterou sice nemůže z časových důvodů a plnění tematických plánů zařadit úplně vždy do výuky, ale může k tomu využít například hodiny před prázdninami. Doporučujeme zahrnout i samotné žáky a uspořádat například projektovou výuku. Žáci by se mohli sami podílet na přípravě hodiny a opět by to zvýšilo jejich motivaci k mluvení, protože by byli jednak součástí vedení výuky, jednak by se pohybovali v oblasti svých zájmů. O tom, že by tato varianta přípravy hodiny zaměřené na mluvení byla obohacující hned z několika důvodů, netřeba mluvit. Ještě doplníme, že stejně tak, jako se žáci mohou svými zájmy inspirovat navzájem mezi sebou, může i učitel inspirovat žáky svými zájmy. Například jim může dát prostor k tomu, aby ho mohli

lépe poznat, bude-li chtít. Samozřejmě záleží na osobnosti učitele a vyučované skupině žáků.

- Nesporně motivaci žáků podporuje podobnost komunikačních aktivit s reálným životem. Nejen dle odborníků je důležité používat ke komunikaci ty náměty, které zrcadlí skutečné situace. Takové aktivity mají zpravidla daný komunikační záměr a cíl. Doporučujeme zařazovat různé situace i komunikační funkce, s nimiž se žáci mohou běžně setkat v každodenním životě. Nedoporučujeme praktikovat stále stejnou formu aktivit nebo chtít po žácích tvořit zcela nesouvislé věty bez kontextu, protože žáci pak ztrácí motivaci mluvit, nevidí v tom smysl a mohou se nudit.
- Motivaci k mluvení v hodinách angličtiny učitel ovlivňuje i dostatkem či nedostatkem prostoru k ústní produkci žáků. Doporučujeme učitelům, aby měli na paměti kromě volby dobrého jazykového vstupu i prostor pro jazykový výstup žáků. To může souviset s námitkami učitelů z výzkumu, kteří uváděli, že často mluví pouze oni sami a podstatná část práce závisí tedy na nich. Lze komunikaci přeměřovat na žáky tak, že je rozdělí do skupin, poskytne jim dostatek podnětů v rámci kvalitního jazykového vstupu a dále už bude rozvoj myšlenek záviset na žácích, přičemž učitel bude dění ve třídě monitorovat a následně poskytovat zpětnou vazbu. Zde můžeme vidět podobnost s již zmiňovanými rolemi učitele, z nichž také vycházíme.

3. Učitel by měl používat angličtinu, měl by mít odpovídající vzdělání a kladný přístup k začlenění rodilých mluvčích do výuky.

Pokud chce učitel kvalitně rozvíjet mluvení, je dobré nepřetržitě aplikovat jedno pravidlo, a to důsledně a pořád mluvit anglicky. Doporučujeme učitelům používat ve svých hodinách angličtinu i v běžných situacích a dbát na to, aby to stejně tak dělali i jejich žáci. Prostřednictvím jednoduché angličtiny lze sdílet i věci, jako je například otevírání oken, omlouvání zapomenutých úkolů či organizační záležitosti, což bývá u učitelů dle odborníků mnohdy opomíjeno z důvodu pohodlnosti. Pokud si však žáci přivyknou na pravidlo, že se mluví pouze anglicky, stane se to pro ně časem samozřejmostí a osvojí si díky tomu fráze, jež mohou užívat opakovaně. Je dobré zmínit, že češtinu používáme tehdy, je-li něco naléhavé nebo je potřeba to řešit v mateřském jazyce. Češtinu lze použít třeba ve smyslu

mediace, pokud žáci nepochopí, co se od nich očekává, můžeme požádat žáky, kteří rozumí, aby informace zprostředkovali svým vrstevníkům či sám učitel může instrukce zopakovat ještě pro jistotu česky. Doporučujeme tedy zařadit češtinu do výuky angličtiny právě ve smyslu ujištění či mediační strategie, což může být obohacující. Mohlo by se zdát, že důsledné používání angličtiny ve výuce je zanedbatelné, ale podotýkáme, že pokud chceme po žácích, aby oni sami mluvili anglicky, pak bychom jim měli jít příkladem a také toto pravidlo respektovat a dodržovat jej.

Zmiňovat jazykovou kompetenci učitelů jako doporučení nepovažujeme za relevantní, ale hovoříme o ní ve spojitosti s doporučením týkajícím se sebevzdělávání, zájmu učitelů o vývoj metod a o výuku angličtiny obecně. Domníváme se, že výuka cizích jazyků je poměrně dynamická oblast, jež se rychle vyvíjí a přináší stále nové poznatky i ve sféře rozvoje mluvení. Dle odborníků jsou rodilí mluvčí ve školách někdy odmítáni, protože jsou jejich hodiny zaměřeny především na komunikaci a ubírá se tak čas práce s učebnicemi. Je ale zapotřebí si uvědomit pozitivní vliv, jež rodilí mluvčí do výuky vnášejí. Používají důsledně angličtinu, žáci slyší mluvit i někoho jiného než pouze svého učitele angličtiny, s žáky v hodinách převážně mluví a vzájemně se s nimi inspirují například i v kulturních specifikách. Žáci se dokážou dorozumět s rodilými mluvčími, což je pro ně dobrým zdrojem motivace k mluvení a nejsou povětšinou nijak výrazně opravováni a kritizováni za gramatické nedostatky. Doporučujeme učitelům vnímat spíše pozitiva začlenění rodilých mluvčích do výuky a rovněž na spolupráci s nimi nahlížet jako na zdroj vzájemného obohacení nejen v kulturní sféře.

4. Učitel by měl vhodně zařazovat mluvení v rámci probíraných témat, používat komunikační aktivity podporující mluvení a dbát na správný průběh těchto aktivit.

Témata ve výuce žáků na 2. stupni ZŠ obvykle vychází z probírané učebnice, nicméně témata se systematicky opakují a cyklicky rozšiřují. Pokud je téma žákům blízké, mluví se jim o něm lépe a stejně je tomu i naopak, což není tak úplně v učitelově moci ovlivnit. Co ale učitel ovlivnit může, je volba externích komunikačních aktivit a materiálů pro ně potřebných. Doporučujeme učitelům zařazovat pro rozvoj mluvení takové materiály a komunikační aktivity, které jsou autentické, aktuální, srozumitelné, jednoduché, atraktivní pro žáky a které jistým způsobem obsáhnou i zkušenosti žáků a odráží reálný kontext, o jehož nezbytnosti jsme se již zmínili. Samotný průběh komunikační aktivity úzce

souvisí s rolemi učitele, přičemž doporučujeme při komunikačních aktivitách respektovat tyto tři po sobě jdoucí kroky, aby aktivita proběhla správně a splnila svůj účel:

- Při začátku komunikační aktivity doporučujeme učitelům připravit vhodné podmínky pro následnou komunikaci a nastínit hlavní okolnosti. Již v této části je dobré zapojit žáky například při práci s nějakou vizuální podporou, kdy je naším cílem aktivovat jejich dosavadní znalosti či si připomenout potřebnou slovní zásobu apod.
- Následuje hlavní fáze vzájemné interakce, diskutování nebo třeba výměna informací. V této části aktivity buď žáci jenom komunikují, nebo například ještě vyplňují zjištěné informace do tabulek či dotazníků, pokud je k aktivitě nějaký takovýto materiál používán a následně zmiňován při zpětné vazbě. Doporučujeme připomenout pravidlo, že komunikujeme pouze anglicky a průběh celé interakce pečlivě pozorujeme pro následující závěrečnou fázi aktivity.
- Podání zpětné vazby by mělo být nedílnou součástí jakékoli komunikační aktivity. Uskutečnění zpětné vazby musí být efektivní a účelné, jak jsme již výše podrobně popisovali.

Mimo to by měl učitel mít na paměti i možnost aktivitu zopakovat, má-li dojem, že neproběhla tak, jak by měla. Podotýkáme, že kvalitních publikací, z nichž lze čerpat nápady na dobré komunikační aktivity, je mnoho a je dobré se v nich orientovat pro potřeby výuky. Žáci ocení, když nebudou muset totožnou aktivitu dělat při každém tématu stále dokola.

Zajímavý bod týkající se zde prezentovaného doporučení o výběru a průběhu aktivit je bezesporu volba materiálu, vizuální podpora či použití techniky. Doporučujeme využít jakýkoli způsob vizuální podpory, ať už obrázky, kartičky, začátky vět, krátká videa apod. Pro žáky je pak komunikační aktivita méně náročná a více konkrétní. Někomu takováto podpora může pomoci při tvorbě vlastního názoru či nápadu, který následně vnese do diskuse. Rozporuplné je použití technické podpory, protože někteří učitelé z výzkumu uvedli, že se necítí plně kompetentní a zkušení v tom, aby používali techniku. Doporučujeme zařazovat komunikační aktivity, k nimž mnohdy není zapotřebí vůbec nic, či jen kopie výchozího materiálu a podobně zařazovat i aktivity s podporou na technické bázi, protože pro žáky je to atraktivní a známé prostředí.

Jako možnou inspiraci pro učitele jsme v teoretické části této práce na základě publikací od tří autorů odborné literatury zpracovali soubor možných technik a aktivit, jež lze použít pro rozvoj mluvení.

5. Učitel by měl vytvářet, podporovat a udržovat příjemnou cizojazyčnou atmosféru.

Záměrně řadíme toto doporučení jako závěrečný bod vytvořeného výčtu, protože všechna doporučení výše zmíněná v této kapitole napomohou právě k vytvoření příjemné atmosféry při cizojazyčné výuce. Na základě názorů odborníků prezentovaných v didakticky orientované literatuře a rovněž i na základě námi provedeného výzkumu, a tudíž i komplexnějšího pochopení řešené problematiky, se domníváme, že se jedná o klíčový element. Zdůvodnění je prosté. Pokud se žáci při výuce angličtiny necítí příjemně, plyne to pravděpodobně z nevyhovující atmosféry a v takovém případě lze mluvení u žáků rozvíjet jen těžko. Pro vytvoření vhodné atmosféry, mimo vše zde výše zmíněné, doporučujeme učitelům začít hodinu příjemně, navázat oční kontakt a usmát se. Kromě toho je potřeba myslet i na to, že pokud měli žáci během dne všechny předměty v češtině, může pro ně být obtížné přepnout najednou z češtiny do angličtiny. Je dobré žáky jakkoli aktivizovat, ideálně pak nějakou jednoduchou otázkou nebo příjemnou technikou a obdobně pozitivně hodinu rovněž zakončit.

Nutno podotknout, že na vyhovující cizojazyčné atmosféře je zapotřebí pracovat dlouhodobě, budovat ji společně s žáky a závisí samozřejmě i na vzájemných vztazích. Podíváme-li se však zpět na uvedená doporučení, která kladně přispívají k příjemné atmosféře, většinu z nich lze do výuky aplikovat velmi snadno a mnohdy stačí mít zmíněné aspekty na paměti a důsledně je zařadit do hodin a svého stylu výuky.

Cílem závěrečné kapitoly empirické části práce bylo vytvořit soubor relevantních doporučení pro pedagogickou praxi. Domníváme se, že námi vytvořená doporučení adekvátně odráží zjištěné poznatky z didakticky orientované literatury a rovněž tak i výsledky akčního výzkumu. Součástí jsou tedy i komentáře a návrhy řešení k těm aspektům, s nimiž si učitelé nevěděli v praxi rady a nenapadlo je v návaznosti na ně žádné řešení. Jak se ukázalo a potvrdilo, doporučení pro pedagogickou praxi spolu často velmi úzce souvisí a jsou provázána. Klíčem k rozvoji řečové dovednosti mluvení je schopnost učitele mít na paměti několik zásadních faktorů, jež mohou mít kladný vliv na mluvení žáků ve výuce angličtiny a vedou k příjemné

cizojazyčné atmosféře. Přestože by se mohlo na první pohled zdát, že se jedná skutečně o zanedbatelné aspekty, tak hrají významnou roli při rozvoji mluvení a učitelé by na ně neměli zapomínat. Závěrem doplníme, že námi sestavený soubor doporučení pro kvalitní rozvoj mluvení u žáků na 2. stupni ZŠ považujeme za jednu z možných variant, jak lze dané návrhy zpracovat. Vytvořený soubor přímo závisí jednak na způsobu námi prováděného sběru dat, jednak na výběru teoretické literatury, ale na zkoumanou problematiku by se určitě dalo nahlížet i z jiného úhlu pohledu.

4. Závěr

Tato diplomová práce byla zaměřena na řečovou dovednost mluvení, jež byla identifikována učiteli jako kritické místo ve výuce angličtiny na 2. stupni ZŠ. Předmětem zkoumání bylo zhodnocení současné situace týkající se příčin vzniku daného problému a návrhů na jeho řešení. Naším cílem bylo nejprve zmapování problematiky ze dvou pohledů, přičemž na jedné straně to byly informace od učitelů z praxe a na straně druhé nás zajímaly postoje odborníků, a to převážně autorů didakticky orientované literatury. Bylo očekáváno, že výsledkem této diplomové práce a provedeného akčního výzkumu bude sestavení souboru jistých doporučení, jež by mohli učitelé aplikovat ve své praxi při výuce angličtiny, aby mohli vědomě podporovat kvalitní rozvoj mluvení u svých žáků.

Východiskem pro psaní práce byla účast na fakultním projektu, která byla podpořena osobní motivací související se zkušenostmi z absolvované průběžné a souvislé pedagogické praxe. Vzhledem k tomu, že klíčovou aktivitou fakultního projektu byl akční výzkum, bylo nezbytné nejprve najít a pojmenovat problém. V našem případě jsme na základě odpovědí z dotazníků charakterizovali řečovou dovednost mluvení jako kritické místo. Dalším krokem akčního výzkumu bylo zpracování teoretických východisek ke zkoumané problematice, jimiž jsme se podrobně zabývali v teoretické části této práce. Závěrečné fázi akčního výzkumu jsme se věnovali v empirické části, kde jsme reflektovali zjištěné poznatky a konfrontovali jsme názory odborníků a učitelů z praxe, čímž jsme postupně došli k očekávanému výsledku této diplomové práce, tedy k sestavení souhrnných doporučení pro pedagogickou praxi. Abychom mohli adekvátně rekapitulovat výsledky diplomové práce, je potřeba nejprve zmínit, že navzdory situaci spojené s koronavirem nebylo námi plánované psaní práce ani provedení výzkumu výrazně narušeno a díky našim pružným reakcím na vývoj změn jsme mohli akční výzkum kompletně dokončit, tudíž bylo možné po celou dobu psaní práce vycházet z relevantních informací. Stejně tak přistupujeme i k výběru teoretických východisek, poněvadž se domníváme, že volba odborné literatury byla přiměřená zkoumanému tématu.

Zaměříme-li se nyní blíže na výsledky diplomové práce, zjistili jsme, že řečová dovednost mluvení jako taková je skutečně specifická a závisí na mnoha faktorech. Podotýkáme, že tyto faktory jsou často provázány a navzájem se ovlivňují, proto považujeme rozvoj mluvení za komplexní záležitost a domníváme se, že možná právě z toho důvodu je pro učitele náročné

správně uchopit tuto problematiku. Překvapilo nás, že rozvoj mluvení u žáků na 2. stupni ZŠ je výrazně podmíněn aspekty souvisejícími se sociálními dovednostmi učitele a aspekty psychologickými. Klíčová je kupříkladu atmosféra v cizojazyčném prostředí, nalezení vhodné motivace žáků, respektování věku žáků, přístup k opravování chyb nebo dostatečná podpora žáků v komunikaci ze strany učitele. Dále jsme zjistili, že by měl učitel důsledně používat angličtinu a respektovat své role, což znamená, že by měl dokázat vzbudit v žácích zájem o komunikaci, být jim oporou, poskytnout pomoc či nápovědu v případě potřeby žáků a dokázat pracovat s reluktantními žáky či heterogenními skupinami. Také by měl aktivitu pečlivě monitorovat, aby mohl následně poskytnout kvalitní zpětnou vazbu, jež je dle odborníků důležitá, ale učiteli často opomíjená. Zjistili jsme, že všechny komunikační aktivity by měly odrážet reálné situace a velkým pozitivem je, pokud zahrnují zkušenosti a zájmy žáků, což se pro ně stává výraznou motivací. Stejně tak je dobré zařazovat aktivity, jež se odehrávají v modelu interakce žák-žák ve dvojicích či skupinách, poněvadž opět z hlediska psychologického je pro žáky mnohem komfortnější hovořit s vrstevníky. Navíc by zvolené komunikační aktivity měly mít správný průběh, což souvisí s rolemi učitele. To, že by učitel měl mít odpovídající vzdělání jak v kompetenci lingvistické, tak i v pedagogické, považujeme za naprostou nezbytnost, nicméně odborníci doplňují, že učitel, jenž chce mluvení u svých žáků rozvíjet, by neměl zapomínat na sebevzdělávání a sebereflexi. Může to mít kladný vliv právě třeba na osvojení si již zmíněných rolí, spolupráci s rodilými mluvčími nebo na rozšíření povědomí o vývoji metod či vhodnosti nebo nevhodnosti užívaných komunikačních aktivit.

Zhodnotíme-li míru dosažení stanovených cílů, pak se domníváme, že jsme při procesu psaní práce námi předpokládané cíle naplnili. Rovněž tak i akční výzkum splnil účel, díky čemuž jsme mohli problematice lépe porozumět a v návaznosti na to pak navrhnout cenné rady pro učitele. Podotýkáme, že cizojazyčná výuka jako taková je velmi specifická oblast a vyžaduje tedy i specifický přístup učitele, především pak při rozvoji řečové dovednosti mluvení žáků. Námi stanovené aspekty hrající roli při jejím rozvoji považujeme za relevantní a velmi dobře aplikovatelné v praxi. I to byl jeden z cílů diplomové práce, abychom sestavili soubor takových doporučení, která budou opravdu použitelná v praxi, a je pro nás překvapující, že mnoho z popisovaných aspektů může učitel do výuky zařadit velmi snadno, přičemž klíčová je mnohdy změna celkového přístupu k výuce angličtiny a uvědomění si, že úspěšný rozvoj mluvení žáků je přímo závislý na učiteli samotném a je potřeba vnímat, že příčiny často pramení právě z

přístupu učitele a není nutné je hledat jinde, například v počtu žáků ve skupině, který není rozhodující.

Závěrem dodáme, že celkové zpracování diplomové práce považujeme za zdařilé a přínosné a doufáme, že sepsaná doporučení budou pro učitele užitečná a inspirativní, přičemž minimálně pro nás budou, a to především právě v začátcích naší pedagogické praxe. Vážíme si i odpovědí některých učitelů z výzkumu, kteří uvedli, že díky našemu výzkumu mají nyní jiný pohled na rozvoj mluvení žáků. Předmětem dalšího zkoumání dané problematiky pro nás bude dlouhodobá aplikace doporučení v naší učitelské praxi, jež je podpořena mimo jiné i dosavadní spoluprací s žáky s odlišným mateřským jazykem, kde vnímáme jistou jazykovou bariéru mezi nimi a jejich českými spolužáky, přičemž by ale komunikace v angličtině mohla být pro tyto žáky možným vzájemným spojením.

5. Summary

This thesis focuses on speaking skills identified by teachers as a critical issue in teaching of English in the lower secondary school curriculum. The research aimed to assess the current situation regarding the causes of the problem and suggestions for its solution. Our aim was first to examine the issue from two perspectives, on the one hand, information from practicing teachers and, on the other hand, we were interested in the approaches of experts, mainly authors of didactically oriented literature. It was expected that the result of this thesis and the action research conducted would form the compilation of a set of certain recommendations that teachers could apply in their practice in teaching English in order to consciously promote the quality development of speaking in pupils.

The starting point for this thesis was the participation in a faculty project, which was supported by personal motivation related to the experience of completing teaching practice. As the key activity of the faculty project was action research, it was necessary to first find and define the problem. In our case, based on the responses from the questionnaires, we characterized speaking skills as the critical point. The next step of the action research was to map the theoretical background to the examined issue, which we have discussed in detail in the theoretical section of this paper. The final stage of action research was dealt with in the empirical part of the thesis, where we reflected on the findings and confronted the opinions of experts and practising teachers, thus gradually arriving at the expected outcome of this thesis, i.e. the compilation of comprehensive recommendations for teaching practice. In order to adequately recapitulate the results of the thesis, it is first necessary to mention that despite the situation related to the covid pandemic, our planned writing of the thesis and conducting of the research was not significantly disrupted and thanks to our flexible reactions to the development of the situation, we were able to complete the action research fully thus it was possible to draw on relevant information throughout the writing of the thesis. We take the same approach to the choice of theoretical background, as we believe that the choice of literature was appropriate to the examined topic.

Focusing now more closely on the results of the thesis, we have found that speaking skills as such are indeed specific and depend on many factors. As these factors are often intertwined and impact each other we consider the development of speaking skills to be a complex issue

and believe that perhaps this is why it is difficult for teachers to address this issue correctly. We were surprised to find out that the development of speaking in pupils at lower secondary school is strongly conditioned by aspects related to the social skills of the teacher and psychological aspects. Crucial factors include for example the atmosphere of the foreign language environment, finding the appropriate motivation for the pupils, considering the age of the pupils, the approach to correcting mistakes or sufficient support of the pupils in communication by the teacher. Furthermore, we found out that the teacher should consistently use English and respect their role, which means that they should be able to arouse pupils' interest in communication, be supportive, provide help or assistance if needed, and be able to work with reluctant pupils or heterogeneous groups. They should also monitor the activity carefully in order to provide good feedback, which experts believe is important but often neglected by teachers. We have found that all communication activities should reflect real-life situations and it is a great good if they involve the pupils' experiences and interests, as this motivates them. Similarly, it is good to include activities that take place in the model of pupil-pupil interaction in pairs or groups, because again, from a psychological point of view, it is much more comfortable for pupils to talk to their peers. Moreover, the chosen communication activities should be conducted in the right way, which is related to the teacher's role. The fact that the teacher should have adequate training in both linguistic and pedagogical competence is considered an absolute necessity, but experts add that a teacher who wants to develop speaking in their pupils should not forget about self-education and self-reflection. This can have a positive effect, for example, on the acquisition of the roles already mentioned, on cooperation with native speakers, or on the expansion of knowledge of the development of methods or the appropriateness of the communication activities used.

If we evaluate the degree of achievement of the given goals, then we believe that we have met our intended aims in the process of writing this thesis. Likewise, the action research has fulfilled its purpose, which has enabled us to understand the issue better and, as a result, to propose valuable advice for teachers. We point out that foreign language teaching as such is a very specific field and thus requires a specific teacher's approach, especially in the development of pupils' speaking skills. We consider the aspects we have identified as playing a role in the development to be relevant and applicable in practice. This was also one of the aims of the thesis, to compile a set of recommendations that will be applicable in practice,

and it is surprising to us that many of the aspects described can be incorporated very easily into the teaching by the teacher, the key often being a change in the overall approach teaching English and realising that the successful development of pupils' speaking skills is directly dependent on the teachers themselves, and it is important to see that the causes often stem from the teacher's approach and need not be attributed to other factors, for example to the number of pupils in the group, which is not crucial.

In conclusion, we consider the overall rendition of the thesis to be successful and we hope that the written recommendations will be useful and inspiring for teachers, at least for us, especially in the beginning of our teaching practice. We also appreciate the responses of some teachers from the interviews; they have already stated that thanks to our research they now have a different perspective on the development of pupils' speaking skills. For us, the subject of further examination of the issue will be the long-term application of the recommendations in our teaching practice, which is supported, among other things, by our previous work with pupils with different mother tongues, where we perceive a certain language barrier between them and their Czech classmates, but where communication in English could be a possible mutual connection for these pupils.

6. Bibliografie

- CAL VARELA, Mario. *Current issues in English language teaching and learning: an international perspective*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Pub., 2010. ISBN 1-4438-1967-0.
- CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal* 57/2, 2003.
- Council of Europe. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001.
- DERAKHSCHAN, A. et al. Helping Adult and Young Learners to Communicate in Speaking Classes with Confidence. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 6/2, 2015.
- HADFIELD, Jill a Charles HADFIELD. *Simple speaking activities*. Oxford: Oxford University Press, 1999. Oxford basics. ISBN 0194421694.
- HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ, L., SLAVÍK, J. *Modelování kurikula*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching. DVD*. 4th edition. Harlow: Longman, 2007. ISBN 9781405853057.
- HELGESEN, M. Talk to yourself. *English Teaching Professional* 29, 2003.
- HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HINKEL, Eli. Current perspectives in teaching the four skills. *TESOL Quaterly* 40/1, 2006.
- HOWARTH, P. Process speaking. Preparing to repeat yourself. *Modern English Teacher* 10/01, 2001.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3.

- JANÍK, T., SLAVÍK, J., MUŽÍK, V., TRNA, J., JANKO, T., LOKAJÍČKOVÁ, V., ZLATNÍČEK, P. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013.
- KOHOUT, J., MASOPUST, P., MOLLEROVÁ, M., FEŘT, L., a kol. *Kritická místa kurikula ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019.
- LITTLEWOOD, W. The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal* 58/4, 2004.
- LUSTA, A. *Contemporary Issues in ELT* [online]. 2017, 1-7 [cit. 2021-3-11]. Dostupné z: https://www.academia.edu/32507704/Contemporary_Issues_in_ELT
- MAŇÁK, J. Modelování kurikula. *Orbis Scholae* [online]. 2007, 1(1), 40-53 [cit. 2021-3-11]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.14712/23363177.2018.149>
- MENNIM, P. Rehearsed oral output and reactive focus on form. *ELT Journal* 57/2, 2003.
- MENTLÍK, P., SLAVÍK, J., COUFALOVÁ, J. Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd. *Arnica*, 8(1), 9–18, 2018.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021* (verze platná od 1. 9. 2021) Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/4982/>
- MUMFORD, S. Organising free speaking. *Modern English Teacher* 13/4, 2004.
- NEZVALOVÁ, D. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělání a výchově* [online]. 2003, 300-308 [cit. 2021-6-7]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942>
- NOHAVOVÁ, A., STUHLÍKOVÁ, I. *Kritická místa kurikula ve vybraných vzdělávacích oborech*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, (v tisku).
- PLUHÁČKOVÁ, M., DUFFEK, V., STACKE, V., MENTLÍK, P. *Kritická místa kurikula zeměpisu na 2. stupni základní školy I*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2019.
- PRŮCHA, J. *Kurikulum – obsah školní edukace*. In: Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RENDL, M., VONDROVÁ, N. Kritická místa v matematice u českých žáků na základě výsledků šetření TIMSS 2007. *Pedagogická orientace*, 24(1), 22-57, 2014.

- RICHARDS, J. C. Curriculum approaches in language teaching: Forward, central and backward design. *Relc Journal*, 2013.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching: a guidebook for English language teachers*. 2nd edition. Oxford: Macmillan, 2005. Macmillan books for teachers. ISBN 1405013990.
- SCRIVENER, J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. 3rd edition. Oxford: Macmillan, 2011. ISBN 978-0-230-72982-7.
- SEIDLHOFER, B. Research Perspectives on Teaching English as a Lingua Franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, (24), 209-239, 2004.
- SLAVÍK, J., JANÍK, T., NAJVAR, P., KNECHT, P. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita. 2017.
- ŠALAMOUNOVÁ, Z., ŠEĎOVÁ, K., SEDLÁČEK, M., & ŠVARÍČEK, R. Problém účelnosti v dialogickém vyučování. *Pedagogika*, 67(3), 247–278, 2017.
- THORNBURY, Scott. *How to teach speaking*. Harlow: Longman, 2005. How to. ISBN 978-0-582-85359-1.
- WALTEROVÁ, E. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

Elektronické zdroje:

- *Oxford University Press: English Language Teaching Global Blog* [online]. 2012 [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: Oxford University Press ELT [online]. [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: <https://oupeltglobalblog.com/2012/01/12/10-commandments-for-motivating-language-learners-9-create-a-pleasant-relaxed-atmosphere-in-the-classroom/#more-3593>

Seznam příloh

Příloha 1: Comparison between GT Features and CLT Features

Příloha 2: A chart for recording student mistakes

Příloha 3: The value of repetition pattern

Příloha 4: The speaking grid

Příloha 5: Varieties of speech genre

Příloha 6: Společné referenční úrovně ve SERR

Příloha 7: Podrobná charakteristika řečové dovednosti mluvení na úrovni A2 dle SERR
doplňující základní specifika uvedená v podkapitole 4.1

Příloha 8: Podrobná charakteristika řečové dovednosti mluvení pro 1. stupeň na úrovni A1 dle
RVP ZV doplňující základní specifika uvedená v podkapitole 4.2

Příloha 9: Podrobná charakteristika řečové dovednosti mluvení pro 2. stupeň na úrovni A2 dle
RVP ZV doplňující základní specifika uvedená v teoretické části

Příloha 10: Používaný dotazník pro výzkum kritických míst

Přílohy

Příloha 1: Comparison between GT Features and CLT Features

GT	CLT
Attention to form and structure	Attention to meaning and communication
Emphasis on memorization	Emphasis on using
Teaching without contextualization	Teaching with contextualization
Emphasis on grammatical rules	Avoid providing explicit grammatical rules
Emphasis on translation	Avoid using translation
Emphasis on reading and writing	Emphasis on listening and speaking
Focus on linguistic competence	Focus on communicative competence
Focus on accuracy	Focus on fluency
Use of pattern drills	Peripheral use of drilling
Teacher-centered	Student-centered

Zdroj: WANG, J. *Is the Communicative Language Teaching Approach More Effective Than the Grammar Translation Method at Teaching the Ba-Construction in Mandarin Chinese to American Undergraduate Students?* [online]. 2013 [cit. 2021-04-23]. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/Is-the-Communicative-Language-Teaching-Approach-the-Wang/1a9be3d91ce634a0521f096122d2b00cb8d8b95b#extracted>

Příloha 2: A chart for recording student mistakes

GRAMMAR	WORDS AND PHRASES	PRONUNCIATION	APPROPRIACY

Zdroj: Harmer, 2007, s. 146

Příloha 3: The value of repetition pattern

Plan → perform → analyse ↔ repeat

Zdroj: Harmer, 2007, S. 346

Příloha 4: The speaking grid

	Ahmet	Lucy	Pierre	Jane
Suzanne	1	4	3	2
Ali	2	1	4	3
Maria	3	2	1	4
John	4	3	2	1

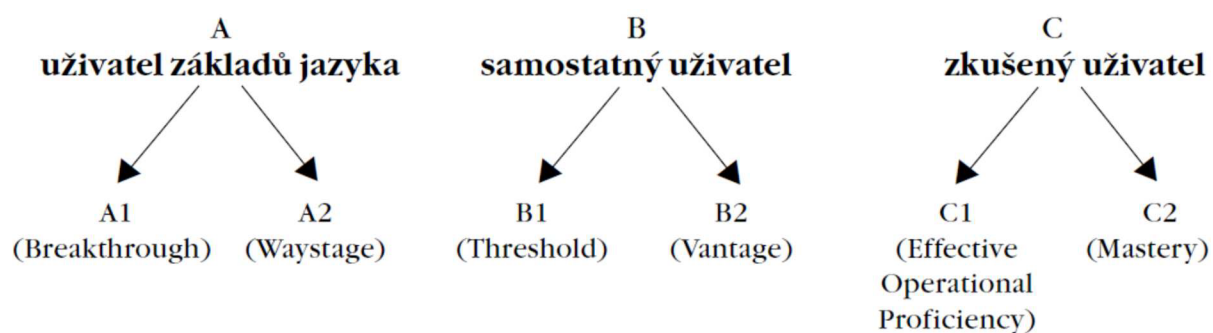
Zdroj: Mumford, 2004, s. 35

Příloha 5: Varieties of speech genre

Telling a joke
Greeting a passing colleague/friend
Making a phone enquiry
Chatting with a friend
Explaining medical problems to a doctor
Giving street directions
Communicating 'live' during an Internet game
Negotiating a sale

Zdroj: Scrivener, 2011, s. 229

Příloha 6: Společné referenční úrovně ve SERR



Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 23

Příloha 7: Podrobná charakteristika řečové dovednosti mluvení na úrovni A2 dle SERR doplňující základní specifika uvedená v podkapitole 4.1

a) Témata komunikace dle SERR v obecném pojetí

1.	osobní údaje
2.	dům, domov, okolí
3.	každodenní život
4.	volný čas, zábava
5.	cestování
6.	mezilidské vztahy
7.	péče o tělo a zdraví
8.	vzdělání
9.	nakupování
10.	jídlo a nápoje
11.	služby
12.	různá místa
13.	jazyk
14.	počasí

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 54

b) Ústní projev: popis zážitku, oslovení publika

A2	<i>Dokáže podat jednoduchý popis nebo charakteristiku lidí, životních nebo pracovních podmínek, každodenních zvyklostí, toho, co má a nemá rád atd., a to v podobě krátkého sledu jednoduchých frází a vět spojených v seznam.</i>
----	--

A2	<i>Dokáže vyprávět příběh nebo něco popsat jako jednoduchý sled myšlenek. Umí popsat skutečnosti, se kterými se každodenně setkává ve svém prostředí, např. lidí, různá místa, zážitky ze zaměstnání nebo studia. Zvládne krátké, základní popisy událostí a činností. Dokáže popsat plány a úmluvy, zvyky a rutiny, minulá jednání a osobní zážitky. Umí užít jednoduchý popisný jazyk, aby formuloval krátká sdělení, která se týkají věcí a jejich srovnání. Dokáže vysvětlit, co se mu/jí na dané věci líbí nebo nelíbí.</i>
	<i>Dokáže popsat svoji rodinu, životní podmínky, dosažené vzdělání, současné a předchozí zaměstnání. Dokáže jednoduše popsat lidi, různá místa a věci, které lidé vlastní.</i>

A2	<i>Dokáže pronést krátké, předem nacvičené hlášení s předvídatelným obsahem, které je posluchačům srozumitelné tehdy, jsou-li připraveni na toto hlášení se soustředit.</i>
----	---

A2	<i>Dokáže přednést krátkou, předem nacvičenou přednášku na téma, které se vztahuje k jeho/jejímu každodennímu životu, stručně zdůvodnit a vysvětlit své názory, plány a jednání. Dokáže reagovat na omezené množství jednoznačně formulovaných následných dotazů.</i>
	<i>Dokáže přednést krátkou, předem nacvičenou jednoduchou přednášku na známé téma. Dokáže odpovídat na jednoznačně formulované následné dotazy za předpokladu, že může požádat o jejich zopakování a že mu/jí někdo pomůže s formulacemi jeho/jejích odpovědí.</i>

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 60-62

c) Ústní interakce: porozumění rodilému mluvčímu, rozhovor, neformální diskuse, formální diskuse

A2	<i>Dokáže se poměrně snadno zapojit do interakce v situacích, které mají jasnou strukturu, a do krátkých rozhovorů za předpokladu, že mu/jí druhá strana pomůže v případě nutnosti. Zvládne jednoduché, rutinní výměny bez nadměrného úsilí, dokáže klást otázky a odpovídat na ně, vyměňovat si názory a informace týkající se běžných témat v předvídatelných každodenních situacích.</i>
----	---

A2	<i>Rozumí natolik, aby zvládl jednoduché rutinní výměny bez nadměrného úsilí. Ve většině případů rozumí jasně artikulovanému spisovnému jazyku, který je mu/jí adresován a který se týká běžných záležitostí, pokud může občas požádat o zopakování nebo přeformulování.</i>
	<i>Rozumí tomu, co mluvčí přímo jemu/jí říká zřetelně a pomalu v rámci jednoduchého rozhovoru na každodenní témata. Porozumění mu/jí může být usnadněno, pokud se mu/jí mluvčí opravdu snaží pomoci.</i>

A2	<i>Dokáže navázat společenský kontakt: přivítat se, rozloučit se, představit se a vyjádřit poděkování. Obvykle dokáže porozumět zřetelně artikulovanému spisovnému ústnímu projevu, který je mu/jí přímo adresován a který se týká známých skutečností, pokud může občas požádat o zopakování nebo přeformulování. Dokáže se účastnit krátkých rozhovorů v obvyklých kontextech, které se týkají jeho/jejích zájmů. Dokáže jednoduše vyjádřit, jak se cítí, a vyjádřit poděkování.</i>
	<i>Zvládne velmi krátké společenské výměny, ale zřídka je schopen porozumět natolik, aby sám udržel konverzaci v chodu, ačkoliv mu/jí může k porozumění pomoci mluvčí, který se o to bude opravdu snažit.</i>
	<i>Dokáže užívat jednoduché všední zdvořilostní obraty pro přivítání a oslovení. Dokáže formulovat pozvání a na pozvání reagovat, činit návrhy a omlouvat se. Dokáže vyjádřit, co se mu/jí líbí a co ne.</i>

A2	<i>Dokáže ve většině případů rozpoznat námět diskuse probíhající kolem něj/ní, pokud je řeč pomalá a zřetelná. Dokáže diskutovat o tom, co se bude dělat večer, o víkendu. Dokáže činit návrhy a reagovat na ně. Dokáže souhlasit i nesouhlasit s ostatními.</i>
	<i>Dokáže jednoduchým způsobem diskutovat o otázkách praktického rázu, pokud je oslovován zřetelně, pomalu a přímo. Dokáže diskutovat o tom, co se bude dělat, kam se půjde, a domluvit se na setkání.</i>

A2	<i>Dokáže ve většině případů postřehnout změny tématu ve formální diskusi vztahující se k jeho/jejímu oboru, která probíhá v pomalé, jasně artikulované řeči. Dokáže se podělit o důležité informace a vyjádřit svůj názor na problémy praktického rázu, pokud je osloven přímo, za předpokladu, že se mu/jí pomůže s některými formulacemi a že v případě nutnosti může požádat o zopakování hlavních myšlenek.</i>
	<i>Dokáže vyjádřit, co si o věcech myslí, když je přímo osloven na formální schůzi, za předpokladu, že v případě nutnosti může požádat o zopakování hlavních myšlenek.</i>

A2	<p><i>Dokáže se vyrovnat s běžnými záležitostmi každodenního života, jako je cestování, ubytování, stravování a nákupy.</i></p> <p><i>Dokáže získat potřebné informace z turistické kanceláře, pokud jde o záležitosti jednoduché a nespécifické povahy.</i></p>
	<p><i>Dokáže požádat o zboží a služby každodenní potřeby a poskytnout je.</i></p> <p><i>Dokáže získat jednoduché informace o cestování, užívání veřejné dopravy: autobusu, vlaku, taxíku, ptát se na cestu a ukázat cestu a koupit si jízdenky.</i></p> <p><i>Dokáže se zeptat na různé věci a vyřídit jednoduché záležitosti v obchodech, na poště nebo v bance.</i></p> <p><i>Dokáže poskytovat a vyžádat si informace o množství, počtu, cenách atd.</i></p> <p><i>Dokáže sjednat jednoduchou koupi, říci, co chce, a zeptat se na cenu.</i></p> <p><i>Dokáže si objednat jídlo.</i></p>

A2	<p><i>Rozumí natolik, aby zvládl(a) jednoduchou, rutinní konverzační výměnu bez přílišné námahy.</i></p> <p><i>Dokáže zvládnout praktické nároky každodenního života: vyhledat a předat jednoduché faktografické informace.</i></p> <p><i>Dokáže klást otázky týkající se zvyků a rutinních záležitostí a podobné otázky zodpovídat.</i></p> <p><i>Dokáže klást otázky týkající se trávení volného času a minulých činností a podobné otázky zodpovídat.</i></p> <p><i>Dokáže poskytnout jednoduché orientační pokyny, např. vysvětlit, jak se někam jde, a také se dokáže podobnými pokyny řídit.</i></p>
	<p><i>Dokáže komunikovat v rámci jednoduchých rutinních úloh, které vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací.</i></p> <p><i>Dokáže si vyměnit omezený rozsah informací o známých a rutinních pracovních postupech.</i></p> <p><i>Dokáže klást a zodpovídat otázky o tom, co kdo dělá v práci a ve volném čase.</i></p> <p><i>Dokáže se ptát na cestu i vysvětlit cestu pomocí odkazu na mapu nebo plánek.</i></p> <p><i>Dokáže se zeptat na osobní informace a také je poskytnout.</i></p>

A2	<p><i>Dokáže se u pohovoru domluvit a sdělovat myšlenky a informace týkající se známých témat, pokud může občas požádat o objasnění a dostane se mu/jí pomoci při vyjadřování toho, co chce říct.</i></p>
	<p><i>Dokáže u pohovoru odpovědět na jednoduché otázky a reagovat na jednoduchá sdělení.</i></p>

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 76-84

d) Slovní zásoba při komunikaci

A2	<p><i>Má základní jazykový repertoár, který mu/jí umožňuje, aby se vyjadřoval(a) v rámci každodenních předvídatelných situací, ačkoliv bude muset ve většině případů zjednodušit obsah sdělení a hledat slova.</i></p>
	<p><i>Ovládá užívání krátkých každodenních výrazů, pomocí nichž vyjadřuje jednoduché potřeby konkrétní povahy: osobní data, denní režim, potřeby a požadavky, požádání o informace.</i></p> <p><i>Umí používat základní typy vět a komunikovat o sobě a jiných lidech, o tom, co dělají, o místech, o vlastnictví atd. pomocí pamětně osvojených frází, skupin několika slov a formulací.</i></p> <p><i>Má omezený repertoár krátkých pamětně osvojených frází, které se týkají předvídatelných základních jazykových situací; v neobvyklých situacích dochází k častým selháním v jazykové komunikaci a nedorozumění.</i></p>

A2	<p><i>Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby fungoval(a) v běžném denním styku v rámci známých situací a témat.</i></p>
	<p><i>Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby vyjadřoval(a) základní komunikativní potřeby.</i></p> <p><i>Má dostačující slovní zásobu k tomu, aby se vypořádal(a) s nejzákladnějšími jazykovými potřebami.</i></p>

A2	<p><i>Ovládá omezený repertoár slovní zásoby, která se vztahuje ke konkrétním každodenním potřebám.</i></p>
----	---

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 112-114

e) Gramatická správnost při komunikaci

A2	<i>Používá správně některé jednoduché struktury, ale přitom se systematicky dopouští elementárních chyb – např. má sklon k zaměňování časů, zapomíná na gramatickou shodu. Nicméně je stále jasný, co se pokouší vyjádřit.</i>
----	--

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 116

f) Zvuková stránka jazyka při komunikaci

A2	<i>Výslovnost je celkově dostatečně jasná natolik, aby byla srozumitelná, navzdory zcela zřejmému cizímu přízvuku, ale účastníci promluvy budou občas potřebovat, aby bylo zopakováno, co již bylo řečeno.</i>
----	--

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 119

g) Adekvátnost vyjadřování z hlediska sociolingvistiky při komunikaci

A2	<i>Dokáže se jednoduchým způsobem vyjadřovat pomocí základních jazykových funkcí, jako jsou výměna informací, žádosti, vyjádření vlastních názorů a postojů, a v jejich rámci reagovat. Dokáže jednoduše, ale efektivně udržovat společenskou komunikaci prostřednictvím nejjednodušších běžných výrazů a fungováním v rámci základních zvyklostí.</i>
	<i>Dokáže se slovně vypořádat s krátkými společenskými výměnami a využívá k tomu každodenních zdvořilých způsobů pozdravů a oslovení. Dokáže někoho pozvat, někomu se omluvit atd. a reagovat na pozvání a omluvu.</i>

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 124

h) Střídání partnerů v komunikaci

A2	<i>Dokáže užít jednoduchých způsobů, jak začít, udržet a ukončit krátký rozhovor. Dokáže zahájit, udržet a uzavřít jednoduchý osobní rozhovor „z očí do očí“.</i>
	<i>Dokáže si vyžádat pozornost.</i>

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 127

i) Rozvinutí tematických složek při komunikaci

A2	<i>Dokáže vyprávět příběh nebo něco popsat prostým výčtem myšlenek.</i>
----	---

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 127

j) Koherence promluvy

A2	<i>Dokáže používat nejběžněji se vyskytující spojovací výrazy k propojení jednoduchých vět, aby mohl vyprávět příběh nebo něco popsat prostým vyjmenováním určitých myšlenek.</i>
	<i>Dokáže propojit skupiny slov pomocí jednoduchých spojovacích výrazů, jako jsou „a“ („and“), „ale“ („but“) a „protože“ („because“).</i>

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 128

k) Plynulost promluvy

A2	<i>Dokáže se dorozumívat pomocí krátkých příspěvků, ačkoliv pauzy, opakované snahy začít komunikovat a přeformulování jsou zcela zřejmé.</i>
	<i>Dokáže dostatečně lehce zrekonstruovat fráze týkající se známých témat tak, aby zvládl(a) krátké výměny navzdory zcela zřetelným zaváháním a neúspěšným počátkům komunikace.</i>

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 132

l) Přesnost propozice

A2	<i>Dokáže vyjádřit, co chce říct, za pomoci jednoduché a přímé výměny omezených informací týkajících se známých a běžných věcí, ale v ostatních situacích je nucen obsah sdělení značně zjednodušit.</i>
----	--

Zdroj: Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 132

Příloha 8: Podrobná charakteristika řečové dovednosti mluvení pro 1. stupeň na úrovni A1 dle RVP ZV doplňující základní specifika uvedená v podkapitole 4.2

Žák se zapojí do jednoduchých rozhovorů.
Žák sdělí jednoduchým způsobem základní informace týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat.
Žák odpovídá na jednoduché otázky týkající se jeho samotného, rodiny, školy, volného času a dalších osvojovaných témat a podobné otázky pokládá.
Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření: Žák pozdraví a poděkuje, sdělí své jméno a věk, vyjádří souhlas či nesouhlas, reaguje na jednoduché otázky, (zejména pokud má k dispozici vizuální oporu).
Slovní zásoba při komunikaci: Žák používá základní slovní zásobu v komunikačních situacích probíraných tematických okruhů.
Tematické okruhy při komunikaci: Žák se dokáže účastnit komunikace v rámci témat: domov, rodina, škola, volný čas, povolání, lidské tělo, jídlo, oblékání, nákupy, bydliště, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, příroda, počasí.
Aplikace gramatiky při komunikaci: Žák dokáže požívat základní gramatické struktury a typy vět, jsou-li součástí pamětně osvojeného repertoáru, (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění).
Výslovnost při komunikaci: Žák má základní výslovnostní návyky.

Zdroj: Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2021, s. 25-26.

Příloha 9: Podrobná charakteristika řečové dovednosti mluvení pro 2. stupeň na úrovni A2 dle RVP ZV doplňující základní specifika uvedená v teoretické části

Žák se zeptá na základní informace a adekvátně reaguje v běžných formálních i neformálních situacích.
Žák mluví o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších osvojovaných tématech.
Žák vypráví jednoduchý příběh či událost, popíše osoby, místa a věci ze svého každodenního života.
Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření: Žák odpoví na jednoduché otázky, které se týkají jeho osoby
Slovní zásoba při komunikaci: U žáka je rozvíjena dostačující slovní zásoba k ústní komunikaci vztahující se k probíraným tematickým okruhům a komunikačním situacím.
Tematické okruhy při komunikaci: Žák se dokáže účastnit komunikace v rámci témat: domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování a realie zemí příslušných jazykových oblastí.
Aplikace gramatiky při komunikaci: Žák dokáže používat gramatické jevy k realizaci komunikačního záměru (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění).
Výslovnost při komunikaci: Žák si postupně osvojuje dostatečně srozumitelnou výslovnost, slovní či větný přízvuk a intonaci.

Zdroj: Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, 2021, s. 27-28.

Příloha 10: Používaný dotazník pro výzkum kritických míst

Úvodní část

Pohlaví (zaškrtněte)

- muž žena

Aprobace

Vypište, prosím, vystudované aprobace:

Délka praxe celkově

Dopíše, prosím, délku Vaší učitelské praxe (celkově):

Současná výuka

Vypište, prosím, které předměty nyní vyučujete a délku praxe v těchto předmětech:

1. předmět		délka praxe	
2. předmět		délka praxe	
další předmět		délka praxe	

Analýza kritických míst v předmětu

Zaškrtněte, prosím, kterému předmětu se budete dále věnovat:

Zaškrtněte pouze jeden předmět. Pokud se budete chtít vyjádřit k dalšímu předmětu, vyplňte, prosím, další dotazník.

- anglický jazyk
- německý jazyk
- český jazyk
- přírodopis (biologie)
- pracovní činnosti
- občanská výchova (základy společenských věd)
- tělesná výchova
- zeměpis
- psychologie (samostatný předmět)

Typ školy

Zaškrtněte, na kterém typu školy uvedený předmět vyučujete a **budete dále analyzovat**:

- základní škola – 1. stupeň
- základní škola – 2. stupeň
- střední škola – gymnázium
- střední škola – odborná

Řečové dovednosti

Ohodnoťte a zaškrtněte z Vašeho pohledu míru problematičnosti ve výuce v níže uvedených řečových dovednostech (škála intenzity od 1 do 5; vyšší číslo – vyšší míra problematičnosti).

poslech s porozuměním

zcela bezproblémové 1 2 3 4 5 velmi problémové

čtení s porozuměním

zcela bezproblémové 1 2 3 4 5 velmi problémové

mluvení

zcela bezproblémové 1 2 3 4 5 velmi problémové

psaní

zcela bezproblémové 1 2 3 4 5 velmi problémové

Jazykové prostředky

Ohodnoťte a zaškrtněte z Vašeho pohledu míru problematičnosti ve výuce v níže uvedených jazykových prostředcích (škála intenzity od 1 do 5; vyšší číslo – vyšší míra problematičnosti).

gramatika

zcela bezproblémové 1 2 3 4 5 velmi problémové

slovní zásoba

zcela bezproblémové 1 2 3 4 5 velmi problémové

výslovnost

zcela bezproblémové 1 2 3 4 5 velmi problémové

pravopis

zcela bezproblémové 1 2 3 4 5 velmi problémové

Analýza kritických míst v předmětu

Rádi bychom Vás poprosili o uvedení těch míst, které ve Vašem předmětu považujete za nejkritičtější. Vypište, prosím, 3 a více těchto míst a okomentujte je podle níže uvedených otázek.

1. KRITICKÉ MÍSTO VE VAŠEM PŘEDMĚTU

Otázky ke kritickému místu	Vaše odpovědi
Uveďte konkrétní kritické místo ve Vašem předmětu:	
Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učiva ?	
Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska žáka ?	
Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska učitele ?	
Z jakého důvodu je uvedené místo kritické z hlediska cílů výuky ?	
Z jakého jiného důvodu je uvedené místo kritické?	
Jak toto místo překonáváte ve výuce?	
Napadají Vás nějaké změny v uspořádání nebo realizaci výuky , které by mohly pomoci tomu, aby uvedené kritické místo přestalo být problematickým?	
Jaké další podmínky by podle Vás mohly pomoci překonat uvedené kritické místo?	

*Na škále 1 – 5 zhodnoťte a zaškrtněte, prosím, **důležitost** Vámi uvedeného kritického místa ve výuce (pro učitele a žáka):*

Jak je podle Vašeho názoru **pro žáky toto kritické místo důležité?**

naprosto důležité 1 2 3 4 5 naprosto nedůležité

Jak je **pro Vás (učitele) toto kritické místo důležité?**

naprosto důležité 1 2 3 4 5 naprosto nedůležité

*Na škále 1 – 5 zhodnoťte a zaškrtněte, prosím, **oblíbenost** Vámi uvedeného kritického místa ve výuce (pro učitele a žáka):*

Jak je podle Vašeho názoru **pro žáky toto kritické místo oblíbené?**

naprosto oblíbené 1 2 3 4 5 naprosto neoblíbené

Jak je **pro Vás (učitele) toto kritické místo oblíbené?**

naprosto oblíbené 1 2 3 4 5 naprosto neoblíbené