

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PRIMÁRNÍ A PREPRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY

## Diplomová práce

Zuzana Kadulová

Přístupy učitelů primární školy ve výuce anglického jazyka v malotřídní a  
plnoorganizované škole

Olomouc 2018

vedoucí práce: Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 4. 4. 2018

.....

Zuzana Kadulová

## Poděkování

Velké poděkování patří zejména vedoucí diplomové práce Mgr. Aleně Vavrdové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a odborné vedení. Dále bych ráda poděkovala všem učitelům, kteří si udělali čas a vyplnili dotazník. Bez nich by výzkum nebyl možný.

# OBSAH

ÚVOD .....	5
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1 SYSTÉM KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ V ČESKÉ REPUBLICE (DÁLE JEN ČR) .....	6
1.1 VYMEZENÍ RÁMCOVÉHO VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	7
1.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE .....	7
1.2 VÝUKA CIZÍHO JAZYKA V RVP ZV .....	8
1.3 SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC .....	9
2 VYUČOVÁNÍ .....	10
2.1 VYUČOVÁNÍ V 21. STOLETÍ .....	10
2.2 STRUKTURA PROCESU VYUČOVÁNÍ .....	11
2.2.1 Obsah vyučování (učivo) .....	11
2.2.2 Podmínky, ve kterých probíhá vyučování .....	12
2.2.3 Součinnost učitele a žáků .....	12
2.2.4 Cíle vyučování .....	13
2.2.5 Didaktické prostředky .....	15
2.2.6 Organizační formy vyučování .....	16
2.2.7 Výukové metody .....	24
2.2.8 Výukové metody v cizojazyčném vyučování .....	26
3 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA .....	39
3.1 ORGANIZACE VYUČOVÁNÍ .....	39
3.2 FORMY PRÁCE .....	40
3.3 KOMPARACE MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL (KOMBINOVANÝCH TŘÍD) S TŘÍDAMI KLASICKÝMI V ZAHRANIČÍ .....	41
3.3.1 Výhody a nevýhody kombinovaných tříd v zahraničních výzkumech .....	41
II. EMPIRICKÁ ČÁST .....	43
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ .....	43
4.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	43
4.2 PŘEDPOKLADY A HYPOTÉZY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	43
5 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	44
5.1 DOTAZNÍK .....	44
5.2 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	44
6 VLASTNÍ VÝZKUM .....	45
6.1 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ .....	45
6.1.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření .....	45
6.1.2 Potvrzení předpokladů a ověření hypotéz .....	74
6.1.3 Závěry výzkumného šetření .....	88
ZÁVĚR .....	90
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	93
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ .....	97
SEZNAM ZKRATEK .....	98
SEZNAM PŘÍLOH .....	99
ANOTACE .....	

## Úvod

Diplomová práce se bude zabývat přístupy učitelů ve výuce cizích jazyků v primární škole. Jelikož různí autoři, domácí i zahraniční, vnímají pojmy přístupy a metody rozdílně, rozhodla jsem se v diplomové práci zaměřit na metody, které ztotožňuji s přístupy. Vnímám je jako jakýsi způsob výuky. Samozřejmě každý učitel vkládá do svého řemesla osobité vlastnosti. Má různé vztahy k žákům a k výuce samotné. Avšak právě metody jsou tím, které učitelům můžou na nelehké cestě výukou pomoci, poskytnout jim „vodítko“. Otázkou zůstává, které metody zvolit? Které z metod jsou efektivní pro výuku cizích jazyků, které z metod podporují samostatné myšlení nebo kritické myšlení? Pro účely zodpovězení těchto a podobných otázek poslouží kapitola s popisem výukových metod, která bude obsažena v teoretické části. Bude sloužit jako přehled metod, které učitel ve výuce může zvolit. To bude také cíl teoretické části diplomové práce – shrnutí metod, které učitelé mohou využít ve výuce anglického jazyka. Z důvodu vymezení výuky cizího jazyka bude také v teoretické části zaměřena kapitola na současné kurikulum a na výuku samotnou.

Jelikož celý název diplomové práce zní „*Přístupy učitelů primární školy ve výuce anglického jazyka v malotřídní a plnoorganizované škole*“, budou v teoretické části uvedena specifika vyučování v malotřídní škole. Problematika malotřídních škol je ze značné části podceňena a výuka nedoceněna. Výuku v malotřídní škole jsem jako žačka absolvovala, avšak dnes jako studentka učitelství si nedokáži vybavit, jak probíhala organizace vyučování, které metody vyučující používali, natož abych věděla, jak vypadala výuka cizích jazyků. Z tohoto důvodu se ve výzkumné části budu snažit o komparaci přístupů ve výuce anglického jazyka v malotřídní a plnoorganizované škole, která je přece jen o něco více všeobecně známá. Hlavním cílem empirické části tedy bude zjistit, zda organizace výuky (volba metod) ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni základních škol (dále jen ZŠ), je ovlivněna typem školy. Dílčími cíli bude zjistit aprobovanost učitelů pro výuku anglického jazyka, materiální a technická vybavenost tříd pro výuku anglického jazyka, zájem učitelů o nové metody ve vyučování atp.

Hlavním cílem celé diplomové práce bude vyvrácení pochybností ve výuce anglického jazyka na prvním stupni ZŠ v malotřídních školách. Ne z pohledu výsledkového (prospěchového), ale z pohledu využití metod učiteli a z komplexního pohledu na problematiku.

# I Teoretická část

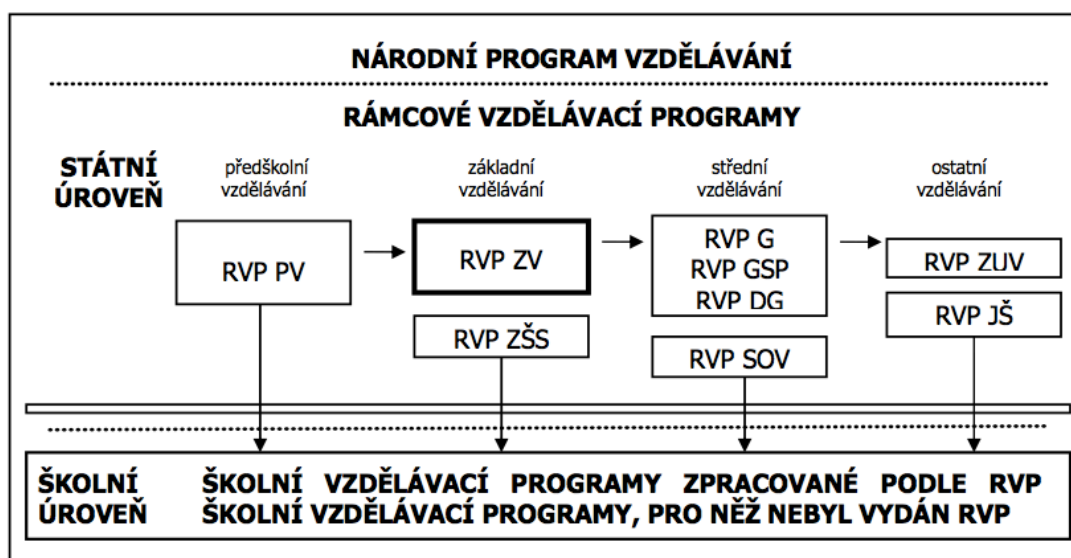
## 1 Systém kurikulárních dokumentů v České republice

Definice kurikula není jednoznačně definována. Obecně se jim rozumí obsahový dokument, ve kterém lze najít učební plány, učební obsahy, kritéria pro hodnocení, popř. vyučovací metody (Švarcová, 2008).

Pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let je zaveden nový systém kurikulárních dokumentů, který je v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a se zákonem č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento systém kurikulárních dokumentů je dále rozdělen na dvě úrovně – státní a školní.

V systému kurikulárních dokumentů představuje státní úroveň Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání v ČR představuje vládní strategii v oblasti vzdělávání (obecné záměry). RVP definují povinné rámce vzdělávání pro jednotlivé úrovně (předškolní, základní a střední vzdělávání).

Školní úroveň vymezují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které vycházejí ze zásad stanovených v RVP a podle kterých se realizuje vzdělávání na jednotlivých školách.



Obrázek 1: Systém kurikulárních dokumentů v ČR (zdroj: RVP ZV)

## **1.1 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je otevřený dokument a s nejnovějšími úpravami je platný od 1. 9. 2016. Dokument vychází z nové strategie vzdělávání, kladoucí důraz na klíčové kompetence a jejich návaznost na vzdělávací obsah, aplikaci získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Dále podporuje pedagogickou samostatnost škol a profesní odpovědnost pedagogů za výsledky vzdělávání. RVP ZV kontinuálně navazuje svým obsahem a pojetím na RVP pro předškolní vzdělávání a je základem pro pojetí RVP pro střední vzdělávání. Tento dokument definuje vše, co je společné a také nezbytné pro povinné základní vzdělávání žáků. Předpokládá komplexní přístup v realizaci vzdělávání, volbu různých vzdělávacích metod, postupů a forem výuky.

Mezi principy RVP ZV patří specifikace úrovně klíčových kompetencí, vymezení vzdělávacího obsahu (očekávané výstupy a učivo) a zařazení průřezových témat jako povinnou součást základního vzdělávání.

### **1.1 Klíčové kompetence**

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP, 2017, s. 10). Volba klíčových kompetencí vychází z hodnot, které jsou obecně přijímány společností. Záměrem vzdělávání je především získání souborů klíčových kompetencí, které žáci dále budou rozvíjet v dalším vzdělávání a naleznou pro ně uplatnění ve společnosti. Průběh osvojování klíčových kompetencí je komplikovaný. Začíná v předškolním vzdělávání a postupně se utváří v následujícím průběhu života. Klíčové kompetence se vzájemně prolínají, doplňují a tvoří výsledek celkového průběhu vzdělávání. K jejich rozvoji přispívají veškeré vzdělávací aktivity a činnosti, které probíhají ve škole. V průběhu základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány tyto kompetence:

Kompetence k učení mají za úkol žáka například naučit volit vhodné metody pro efektivní učení, umět si rozvrhnout čas pro studium, dokázat vyhledávat, třídit informace a následně je využít, kriticky hodnotit sám sebe atd.

Kompetence k řešení problémů učí žáka vnímat problémové situace, pochopit je, přemýšlet o nich a snažit se vyhledat způsob jejich řešení za pomoci vlastních zkušeností. Následně je žák připraven obhájit svá rozhodnutí a nést za ně zodpovědnost.

Kompetence komunikativní žákům pomáhají naučit se vhodně formulovat a následně interpretovat své myšlenky a názory v písemném i ústním projevu. Poslouchat a vhodně reagovat na promluvy druhých lidí, zapojovat se do případné diskuze. Využívat nejnovější informační technologie pro účinnou komunikaci atd.

Díky kompetenci sociální a personální se žák v průběhu studia učí efektivně spolupracovat ve skupině, být ohleduplný a uctivý k ostatním. Rozvíjí se podpora sebedůvěry a samostatného rozvoje osobnosti.

Kompetence občanské přispívají k rozvoji respektu žáků navzájem i sebe samých. Vedou k porozumění zákonům, společenským normám, svým právům. Napomáhají řešit krizové situace. Podporují respekt a úctu ke kulturnímu a historickému dědictví.

Kompetence pracovní se soustřeďují na plnění povinností a závazků, dodržování určitých pravidel, bezpečné a účinné používání nástrojů a materiálů, orientaci v základních činnostech potřebných v podnikání a schopnost se rozhodnout o dalším vzdělávání, popř. profesi.

## **1.2 Výuka cizího jazyka v RVP ZV**

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozčleněn do devíti vzdělávacích oblastí. Tyto jednotlivé vzdělávací oblasti jsou následně tvořeny vzdělávacími obory. Každá vzdělávací oblast obsahuje charakteristiku dané vzdělávací oblasti, návaznost mezi vzdělávacím obsahem jednotlivých stupňů základního vzdělávání a cílové zaměření vzdělávací oblasti. Očekávané výstupy a učivo lze nalézt ve vzdělávacím obsahu vzdělávacích oborů. První stupeň základního vzdělávání je dále rozčleněn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. a 5. ročník) (RVP ZV, 2017).

Cizí jazyk je řazen, společně s Českým jazykem a literaturou a Dalším cizím jazykem, do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato vzdělávací oblast je považována za stěžejní ve výchovně vzdělávacím procesu, je totiž neodmyslitelnou součástí všech vzdělávacích oblastí. Jazykové vyučování si klade za cíl především rozvoj komunikačních kompetencí. Díky osvojování cizích jazyků vzniká předpoklad komunikace žáků v rámci Evropy a světa, tzn. snižování jazykových bariér, zvýšení mobility jedinců a možnost poznávat jinou kulturu. Cílem této vzdělávací oblasti je budování pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti, pochopení jazyka jako nástroje celoživotního vzdělávání a prostředek k předávání a získávání informací. V rámci očekávaných výstupů za určité období se hodnotí poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, mluvení a psaní (RVP ZV, 2017).



### **1.3 Společný evropský referenční rámec**

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích, které jsou popisovány v RVP ZV vycházejí právě ze Společného evropského referenčního rámce. V něm lze nalézt úroveň pro ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání dle RVP ZV v Cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2 a vzdělávání v Další cizím jazyce úroveň A1 (RVP ZV, 2017).

Společný evropský referenční rámec vybízí studenty, aby využívali jazyk ke komunikaci, dále své dovednosti rozvíjeli a shrnuje vše, co by se studenti měli naučit. Tento dokument byl vytvořen jako obecná předloha pro vypracování dalších jazykových sylabů, zkoušek, učebnic, směrnic pro vývoj kurikulů apod. (Lenochová, 2006).

## 2 Vyučování

Výklady, co znamená vyučování nebo vyučovací proces lze nalézt v literatuře hned několik. Děje se tak zejména dobou vzniku výkladu, na kterou působí mnoho faktorů. Výklady si jsou však velmi podobné.

Skalková (2007) uvádí, že vyučování je jakási přijatá forma systematického a cílevědomého vzdělávání, která zahrnuje i výchovu dětí, mládeže a dospělých. Provádí se zejména ve školách, dále v kurzech, speciálních zařízeních a v neposlední řadě v rodině. Pojetí vyučování se rozvíjí a je závislé na kontextu sociálně-ekonomických a kulturních podmínek doby. V každém období historie se uplatňovaly jiné názory, ty závisely na momentálních filozofických východiscích, pojetí člověka a na vědeckých poznatcích.

Kantorová a kol. (2008) vnímají vyučování jako záměrný, cílevědomý, organizovaný a plánovitý proces, kde dochází k předávání poznání, rozvoji schopností, dovedností a základnímu přijetí sociálních norem, pravidel a hodnotových postojů. Nachází zde úzkou souvislost mezi výchovou, vzděláváním a vyučováním. Dále nahlíží na vyučování jako na organizační formu výchovně-vzdělávacího procesu. V neposlední řadě Kantorová a kol. (2008) zmiňují vyučování jako součást výchovy učitelova působení, která si zakládá na předávání, podpoře a rozvíjení žáků.

Stejně jako Kantorová a kol. (2008) uvádí Kohout (2007) vyučování jako záměrnou, organizovanou, plánovitou činnost, která je vedena učitelem a při níž žáci nabývají nových vědomostí, dovedností a návyků. Taktéž zmiňuje souvislost mezi vyučováním a výchovou. Tvrdí, že tyto dvě položky nemohou být od sebe odděleny.

Vyučování jako historicky a společensky vzniklou formu výchovně-vzdělávací činnosti a proces probíhající v této formě uvádí Nelešovská a Spáčilová (2005).

Švarcová (2008) klade při výkladu pojmu vyučování důraz na vzdělávací obsah (učivo a učební látka), které považuje za stěžejní. Podle autorky žáci chodí do školy zejména proto, aby si ve vyučování osvojili fakta, pojmy, pravidla a zobecnili poznatky. Zdůrazňuje však, že vyučování neprobíhá jen jako předávání faktů, je to proces poznávání.

### 2.1 Vyučování v 21. století

Na začátku 21. století se začala rozvíjet tzv. evoluční didaktika. Tento nový termín označuje snahy zpozorovat didaktické teorie ve větší úplnosti. Do analýzy jevů vyučování se její zástupci snaží začlenit zohledňování biologických aspektů. Při těchto snahách se propagátoři opírají o výsledky výzkumu lidského mozku, celkovou neurologii a o nové teorie,

např. emoční inteligence. Podnětem k rozvíjení evoluční didaktiky byly diskuze, ve kterých se diskutovaly vzdělávací systémy, které fungují v rozvinutých zemích. Tyto vzdělávací systémy se soustřeďují na znalosti a výkony. Na druhou stranu zaostávají v uplatnění emočních schopností. Tuto skutečnost chtějí zástupci evoluční didaktiky změnit a více se soustředit na takové emoční schopnosti jaké jsou např. sebeovládání, sebeuvědomování, motivace, empatie nebo rozvíjení mezilidských vztahů. Zástupci teorie považují za nutné uplatňovat individuální přístup k žákům (Skalková, 2007).

## **2.2 Struktura procesu vyučování**

Ve vyučování lze nalézt různé druhy komponentů, které mezi sebou souvisí a vzájemně se ovlivňují. Podle Skalkové (2007) to jsou:

- obsah vyučování (učivo);
- cíle vyučování;
- součinnost učitele a žáků;
- organizační formy vyučování;
- metody;
- didaktické prostředky;
- podmínky, ve kterých probíhá vyučování;

Vzájemným působením těchto komponentů se projevuje dynamika vyučovacího procesu. Společná práce učitele a žáků je uskutečněna obsahem vyučování, to vše směřuje k vytyčenému cíli (Skalková, 2007). Kvalita těchto komponentů výrazně ovlivňuje výsledky výchovně-vzdělávací činnosti (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

### **2.2.1 Obsah vyučování (učivo)**

Obsah vyučování (učivo) patří mezi základní činitele vyučování spolu s učitelem a žáky (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Edukační proces se v každé vyučovací jednotce týká konkrétního obsahu vyučování, který je dán vyučovacími předměty, popř. tématy vyučování. Analýzu obsahu vyučování lze nalézt ve výzkumech, které popisují to, jak dané vyučovací hodiny shrnují učivo, které je určeno kurikulárními dokumenty (Průcha, 2002).

## 2.2.2 Podmínky, ve kterých probíhá vyučování

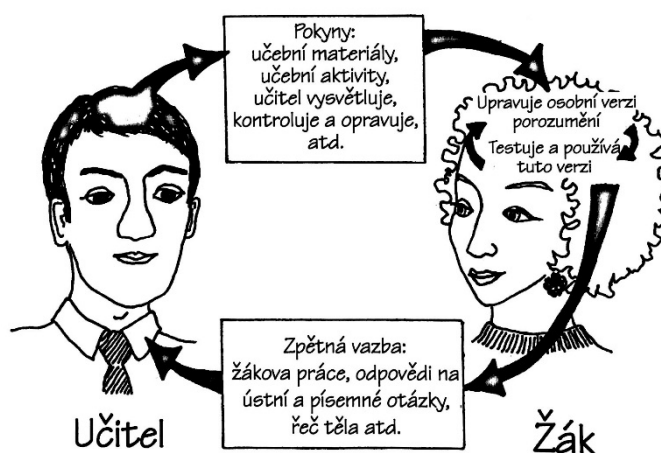
Nejčastěji se jako podmínky uvádějí materiální vybavení, počet žáků a čas. Nelešovská a Spáčilová (2005) shrnují podmínky do tzv. stránky formální, kterou lze spatřit v organizaci a uspořádání vnějších podmínek vyučování.

Průcha (2002) zmiňuje časové úseky, které jsou typické pro vyučování a fáze, které spadají pod časové úseky. V těchto fázích se žáci aktivně učí nebo pasivně přihlížejí. Řadí se zde i vyučující, který hledá pomůcky apod. Za důležitou podmínku se považuje místo, kde se vyučování odehrává. Většinou vyučování probíhá ve školní třídě, které je specifické edukační prostředí. Dále toto prostředí Průcha (2002) dělí na fyzické (vybavení, učebna) a psychosociální (sociální skupina – učitel, žáci).

## 2.2.3 Součinnost učitele a žáků

Průcha (2002) považuje součinnost učitele a žáků za sociální interakci specifického typu. Oba činitelé, učitel i žáci, stále něco vykonávají, jsou aktivní. Touto aktivitou činitelé na sebe vzájemně působí, ovlivňují se. Dále se domnívá, že vyučování by nebylo možné bez komunikace. Nejčastěji se jedná o verbální komunikaci, poté o verbální psanou komunikaci a neverbální komunikaci. Nelešovská a Spáčilová (2005) ve své publikaci taktéž označují vyučovací proces za proces interakce mezi učitelem a žákem.

Petty (2006) pojednává vyučování jako dvousměrný proces. Zdůrazňuje nemožnost vést vyučování jako jednosměrný proces, tzn. bez zpětné vazby ze strany žáků, protože žáci si vytvářejí vlastní verzi probíraného učiva. Dále definuje překážky, které brání v komunikaci mezi učitelem a žákem, např. odborná terminologie, slovní zásoba, prostředí, specifické problémy při učení apod.



Obrázek 2: Vyučování jako dvousměrný proces (zdroj: *Moderní vyučování*, Geoffrey Petty, 2006, s. 35)

Skalková (2007) popisuje dva rozdílné přístupy v teorii interpretující vztah učitele a žáka. První přístup klade důraz na vnější působení na žáka při osvětlování povahy vyučování. Tato teorie často čerpá ze sociologických pozic, při níž dospělé generace předávají zkušenosti, kulturní obsahy a přijaté normy mladším generacím. Právě proto je do popředí stavěna role učiva a učitele, který je povolán tyto informace předávat žákům. Teorie chápe žáka jako pasivního činitele. Přístup se často charakterizuje jako „k učiteli orientované vyučování“. Kořeny tohoto přístupu lze najít v tradicionalismu a školní rutině, popř. v herbartismu 19. století. Prvky přístupu je možné nalézt i v dnešním školství.

Druhý přístup se označuje jako „na žáka orientované vyučování“. Tento proud se začal formulovat na začátku 20. století. Velký vliv na teorii mají ideje tzv. progresivní pedagogiky J. Deweye. Teorie vychází z žáka, z jeho možností a zájmů. Toto hnutí se označuje jako pedocentrismus. Centrem vyučování je žák - dítě, kterému se má vše podřídit. Přístup je dále rozvíjen až do dnešní doby.

Kromě těchto dvou zmíněných proudů Skalková (2007) popisuje řadu jiných přístupů, které se formulovaly především v druhé polovině 20. století, např. tzv. emancipační didaktika, hnutí antipedagogiky apod. V dnešní době je stále aktuální otázka týkající se pomoci žáků při vyučování a nalezení vhodného vztahu mezi učitelem a žákem.

## **2.2.4 Cíle vyučování**

Vyučování, tak jako každá smysluplná činnost, se soustřeďuje na dosažení určitého cíle. Dosahováním určitého cíle se projevují změny ve vědomostech a dovednostech žáků. Každá vyučovací hodina by měla mít vytyčený jasný cíl a měla by žákovi přinést nové poznatky, naučit ho nové dovednosti apod. (Švarcová, 2008). Cílem vyučování je očekávaný, předem zamýšlený výsledek, k němuž učitel v součinnosti se svými žáky směřuje. Díky cílům se do vyučování dostává představa o charakteristikách osobnosti, které očekává společnost (Skalková, 2006).

Cíle vyučování náleží do celé hierarchie cílů různých obecností, které patří do oblasti vzdělávání a výchovy. Nutností je konkretizovat obecné cíle, ale současně dbát zřetel na obsah učiva a rozvoj osobnosti žáka. Postupuje se od cílů obecných jako jsou cíle školy, předmětu, ročníku atd. k cílům specifickým. To jsou cíle tématu a vyučovací hodiny (Skalková, 2006).

Jasně vytyčená představa o cílech vyučování umožňuje učiteli konkrétněji si uvědomit spojitost mezi cílem a prostředky, které použije ve vyučování. V praxi učitele si učitel nikdy

neklade jediný cíl. Prosazuje se pokaždé celý systém cílů z jednotlivých oblastí (kognitivní, psychomotorické, afektivní) (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Dělení výukových cílů podle Kantorové a kol. (2008):

- Vzdělávací (kognitivní) se zaměřují na osvojování intelektových dovedností a poznatků. Podle Švarcové (2008) vzdělávací cíle reprezentují soubor poznatků, kterých se má žák naučit, tzn. to co je potřebné, aby si osvojili.
- Výchovné (afektivní) se soustřeďují na tvoření hodnotové orientace a osvojování postojů. Švarcová (2008) popisuje výchovné cíle jako hodnotové. Tento název je odvozen z hodnotové orientace společnosti. Reprezentují to, co je potřeba, aby žáci pochopili, interiorizovali, poznali a řídili se tím ve svém chování.
- Výcvikové (psychomotorické) se zaměřují na osvojování psychomotorických dovedností (manipulace, psaní, řeč). Švarcová (2008) popisuje výcvikové cíle jako operační cíle, které vycházejí z lidských činností. Reprezentují soubory kompetencí, které jsou v průběhu vzdělávání osvojovány (psaní, práce s technikou, ovládání přístrojů, pravopis apod.)

Nutností pro správné stanovení výukových cílů je provedení didaktické analýzy učiva. Tím se rozumí myšlenková činnost učitele, která mu dovolí z pedagogického hlediska proniknout do učební látky – vystihnout její podstatu, nalézt vazby mezi jednotlivými částmi a její vzdělávací a výchovnou hodnotu. (Švarcová, 2008)

V procesu analýzy učiva si učitel klade otázky:

- Čeho tímto učivem chci dosáhnout?
- Které dovednosti má toto učivo žáka obohatit?
- Rozšíří a prohloubí si žák vědomosti?
- Jak budu provádět hodnocení splněných cílů? apod. (Švarcová, 2008)

Jasně stanovení cílů výuky na základě didaktické analýzy učiva vede k možnosti volby vhodných metod vyučování. Konkrétní představa cílů výuky dovoluje, aby si učitel přesněji specifikoval souvislost mezi těmito cíli a prostředky, metodami, které využívá (Švarcová, 2008).

## 2.2.5 Didaktické prostředky

Nelešovská a Spáčilová (2005) pod pojmem „Didaktické prostředky“ shrnují vše, co pomůže k dosažení výukových cílů. Dále uvádějí, že didaktické prostředky mohou být materiální či nemateriální povahy. K materiálním prostředkům řadí didaktické techniky, učební pomůcky, veškeré materiální vybavení školy. K nemateriálním prostředkům zahrnuje samotný obsah výuky, vyučovací metody, vyučovací zásady a organizační formy. Autorky také kladou důraz na vzájemné vztahy a souvislosti mezi didaktickými prostředky, na jejich výběr a využití, který má vždy vycházet z cílů vyučovací jednotky.

Skalková (2006) tvrdí, že didaktické prostředky stále více zaujímají významné místo v činnosti učitele a žáků ve vyučování. Obdobně jako Nelešovská a Spáčilová (2005) i Skalková (2006) vnímá didaktické prostředky jako něco, co slouží k dosažení výukových cílů. Dále uvádí, že didaktické prostředky shrnují veškeré materiální prostředky, které zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Didaktické prostředky, které zahrnují vybavení škol, se vyvíjejí postupně s rozvojem techniky a kultury. V současné době se stále více využívá moderních didaktických prostředků. Učební pomůcky jsou součástí didaktických prostředků, ty pomáhají usnadnit vyučovací proces. Mezi učební prostředky lze zařadit skutečné předměty, zvukové pomůcky, literární pomůcky, modely atd.

Choděra (2013) v rámci didaktiky cizích jazyků, didaktickými prostředky spatřuje učivo a metody. Následnou materializací prostředků vzniká prostor pro materiální didaktické prostředky, kde hlavní místo zaujímají učebnice. Dále dělí materiální didaktické prostředky na učební pomůcky (učebnice, výukové programy atd.) a na didaktickou techniku (počítače atd.). Učebnice, jako učební pomůcka, jsou materializací, zhmotněním prostředků. Jako materiální didaktický prostředek budoucnosti Choděra (2013) označuje počítače, ty přinášejí neomezenou zásobu informací, zapojení všech analyzátorů, individualizaci výuky a interaktivnost.

V dnešní době jsou k některým učebnicím vytvořeny tzv. iTools, edukační program, který ve většině případů obsahuje učebnici a pracovní sešit, který mají žáci k dispozici v tištěné podobě. Například nakladatelství Oxford University Press a jejich řady učebnic (Happy Street, Happy House, Chit Chat, Project atd.) již nabízejí k dispozici iTools.

Vališová, Kasíková (2011) také spatřují ve světě informačních technologií budoucnost, která ale značně ovlivní učební prostředí školy a pedagogický proces. Značné úskalí vidí v podobě didaktických problémů, včetně přípravy budoucích pedagogů. Z pohledu učitele i IT odborníka je počítač vnímán jako nástroj, který může nalézt vhodné uplatnění ve vyučování,

naopak někdy může být méně efektivní a vhodný než klasické metody. Vališová, Kasíková (2011) vymezily výhody i možná úskalí v podobě využití počítačů ve vyučování.

Výhody:

- respektování individuálního tempa žáka;
- počítačové výukové programy různé náročnosti;
- spravedlivé hodnocení;
- motivace žáků;
- možnost publikace vlastních textů – učitele i žáka;
- možnost výběru doplňujícího učiva;

Nevýhody:

- nedostatečná citová výchova;
- nemožnost přímého pozorování, zvláště přírodních jevů;
- snížená socializace člověka;
- omezení psané a mluvené řeči;

## 2.2.6 Organizační formy vyučování

Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář, 2012, s. 88) definuje organizační formy vyučování jako:

„Organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva do soustavy vědomostí, dovedností a postojů žáka. Formy jsou výsledkem souhrnu faktorů – kde se vyučování děje (třída, speciální učebna, příroda, díla), jak dlouho se děje (desetiminutovka, vyučovací hodina, dvouhodinovka, půlden, epocha), s kolika žáky učitel pracuje (jeden žák, skupina, celá třída, více tříd společně), způsob řízení učební práce žáků (přímé řízení, samostatná práce, řešení problémů, zpracování projektů). Nejčastější je třídně hodinový systém; dělení podle počtu žáků a způsobu řízení: hromadné vyučování, skupinové vyučování, individualizované vyučování.“

Podle Nelešovské a Spáčilové (2005) je dnes organizační forma vyučování definována jako uspořádání podmínek vyučování a vnějších organizačních stránek (počet žáků, čas výuky, prostor, materiální vybavení, vztahy mezi učitelem a žáky). Tyto dvě složky musí být v souladu s obsahem a cílem vyučování. V literatuře se lze setkat s různou klasifikací organizačních forem vyučování. Nelešovská a Spáčilová (2005) se zmiňují o typu dělení, kteří někteří autoři (Horák, Solfronk) využívají. Dělení probíhá na základě kritéria třídění charakteristiky řízené soustavy – žák, ve vztahu k řízení učitelem.



Na základě tohoto kritéria řadí mezi organizační formy vyučování:

- individuální vyučování;
- hromadné vyučování;
- individualizované vyučování;
- diferencované vyučování;
- skupinové vyučování;

Pokud bude probíhat dělení z hlediska organizačního rámce, který je vymezen časově, místně a materiálním vybavením, lze vymežit tyto organizační formy vyučování:

- vyučovací hodina;
- další typy vyučovacích jednotek (např. vyučovací jednotka v laboratoři, v dílnách, na pozemku, vycházka a exkurze);

Nelešovská a Spáčilová (2005) upozorňují i na další organizační formy vyučování jako je vyučování v počítačových učebnách, v knihovně apod.

Z velmi členitých organizačních forem vyučování, které se postupně vyvíjely až do současnosti, Skalková (2007) vyčlenila tyto základní proudy:

- frontální vyučování;
- skupinové a kooperativní vyučování;
- individualizované a diferencované vyučování;
- domácí učební práce;
- projektová metoda;

Skalková (2007) připouští, že tyto organizační formy se v praxi prolínají a že učitel volí nejvhodnější z forem na základě:

- cíle vyučovacích hodiny;
- charakteru učiva;
- specifických potřebách žáků;
- možnostech realizace;

Maňák, Švec (2003) se zmiňují o tzv. komplexních výukových metodách, které úzce souvisejí s organizačními formami vyučování. Popisují je jako komplikované metodické útvary, které předpokládají rozdílnou, ale pokaždé ustálenou kombinaci a propojení

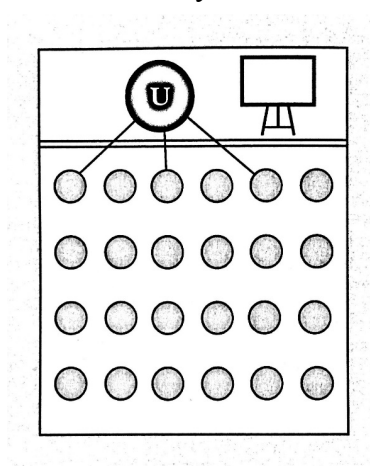
elementárních prvků didaktického systému, které definujeme jako organizační formy výuky, metody a didaktické prostředky. Za komplexní výukové metody považují: frontální výuku, skupinovou a kooperativní výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku (samostatnou práci žáků), kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuka, výuka podporovaná počítačem, sugestopedie, superlearning a hypnopedie.

### 2.2.6.1 Frontální vyučování (hromadná forma výuky)

Průcha, Walterová a Mareš (2003) popisují hromadnou výuku jako tradiční způsob vyučování, kdy učitel pracuje hromadně, tzn. pracuje se všemi žáky současně na stejném obsahu činnosti, jednou společnou formou.

Maňák a Švec (2003) upozorňují při frontální výuce na společnou práci žáků ve třídě a na dominantní postavení učitele, který má funkci řídicí, usměrňující a kontrolní. Hlavní pozornost se soustřeďuje na výklad učitele a na komunikaci mezi učitelem a žáky, kde tato komunikace probíhá jednostranně ze strany učitele, vzhledem k vysokému počtu žáků. Autoři upozorňují na potvrzené výzkumy, které vedly k výsledkům prokazující pasivitu žáků a nepodpoře rozvoji samostatného myšlení žáků při frontálním vyučování. Na druhé straně popisují nejčastější argument vedoucí ve prospěch frontální výuky tj., že frontální vyučování je nejefektivnější forma zprostředkování učiva (učitel „předá“ co nejvíce učiva žákům ve vymezeném čase). Vyučovací hodina je realizačním rámcem frontální výuky. Běžná vyučovací hodina, která je obvyklá ve školách, trvá 45 minut.

Švarcová (2008) uvádí frontální vyučování jako nejběžnější způsob vyučování ve školách, kdy se také nazývá kolektivní vyučování.



Obrázek 3: Frontální výuka (zdroj: *Výukové metody*, Maňák, Švec, 2003, str.134)

## 2.2.6.2 Skupinové a kooperativní vyučování

### Skupinové vyučování

Skupinovým vyučováním lze chápat organizační formu vyučování, kde malé skupiny žáků (3-5 členné) spolupracují při řešení zadaného úkolu (Skalková, 2007). Jako kladné stránky skupinového vyučování Skalková (2007) uvádí vzájemnou spolupráci žáků, zapojení i běžně méně pasivních žáků, rozvíjení vlastností jako je odpovědnost, tolerance, kritičnost, iniciativa a rozvíjení dovedností např. organizace, spolupráce, diskuze apod.

Maňák a Švec (2003) charakterizují rysy skupinové výuky:

- spolupráce žáků při řešení náročnějších úloh;
- dělení práce ve skupině při řešení úlohy;
- vzájemná pomoc a ochota členů skupin;
- sdílení emocí, zkušeností a vhodných názorů ve skupině;
- odpovědnost za práci ve skupině;

Na rozdíl od frontální výuky, kdy je učitel vždy v popředí, organizuje, řídí a vystupuje, ve skupinové výuce učitel plní funkci poradce a pomocníka, pomáhá při organizaci a dohlíží na činnost skupin. Centrum pozornosti se upírá na skupiny. Právě proto, že učitel vede hodinu „z pozdálí“, je důležitá přípravná práce učitele (Maňák, Švec, 2003).

Zormanová (2012) ve své publikaci pojednává o velikosti skupin, o které se vedou diskuze. Popisuje nejmenší možný počet žáků ve skupině, což jsou dva žáci (párové vyučování). Stejně jako Skalková (2007) i Zormanová (2012) souhlasí s názorem odborníků, že nejvhodnější počet pro skupinovou výuku jsou malé skupiny s 3-5 členy.

V přípravné fázi skupinového vyučování je důležité, aby si učitel vhodně promyslel rozdělení žáků do skupin. Maňák a Švec (2003) uvádí dělení skupin na základě určitých kritérií podle Prof. Dr. Herberta Gudjonse.

Dělení skupin:

- podle výkonnosti (prospěchu žáků, dovedností);
- podle sociálních vztahů ve třídě;
- podle zájmů žáků (lze provést pouze u některých témat učiva);
- podle náhodného výběru žáků (losování apod.);

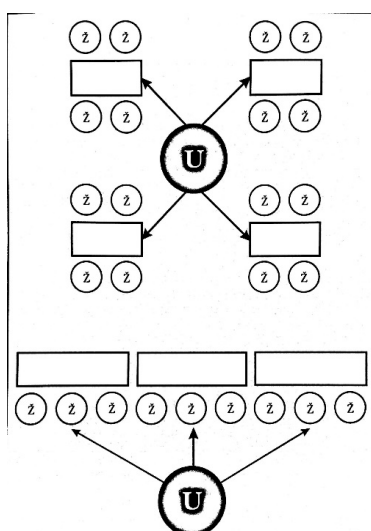
Dělené skupiny podle výkonnosti dále autoři formulují na homogenní a heterogenní. V tomto případě homogenní skupiny čítají žáky na přibližně stejné úrovni výkonů. Výhodu Zormanová (2012) spatřuje v možnosti řešení úloh přiměřené náročnosti. Maňák a Švec (2003) však vidí úskalí v neumožnění vzájemné pomoci mezi žáky. Heterogenní skupiny čítají žáky, kteří mají různý prospěch. Zormanová (2012) volí jako výhodu heterogenní skupiny vzájemnou pomoc mezi žáky. Jako možnou nevýhodu vidí v situaci, kdy žák s nejlepším prospěchem nenechá pracovat ostatní členy a sám úkol vyřeší.

Dále je dle Maňáka a Švece (2003) také důležité vhodné promyšlení učitele o uspořádání pracovních míst pro žáky. Pro skupinovou výuku lze doporučit třídy, kde je možné měnit uspořádání lavic a židlí a kde je prostor pro případné pomůcky ke skupinovému vyučování.

Kasíková (2016) upozorňuje na možný nedostatek v rámci skupinového vyučování. Pokud učitel rozdělí skupiny (ať už homogenně nebo heterogenně), nemá záruku, že v rámci skupin dojde ke spolupráci jedinců.

Aby skupina žáků fungovala efektivně, musí mít podle Kasíkové (2016) tyto znaky:

- žáci ve skupině musí mít více pohledů, názorů na úkol, aby došlo ke střetu názorů;
- žáci ve skupině musí zajímat tyto názory ostatních, být k nim ohleduplní, vnímaví a vhodně na ně reagovat;
- vzájemné působení žáků pomáhá k vývoji skupinového vědění a porozumění;



Obrázek 4: Možnosti uspořádání lavic a židlí při skupinové výuce (Výukové metody, Maňák, Švec, 2003, s. 143)

## **Kooperativní vyučování**

Kasíková (2016) tvrdí, že skupinové uspořádání je vhodnou verzí pro kooperativní učení. Dále definuje kooperativní učení jako vhodné učení na základě určitého uspořádání vztahů v úkolových situacích a na základě kooperace (pozitivní vzájemná závislost). Aby kooperativní vyučování fungovalo, musí toto vyučování fungovat jako celistvý systém, který se opírá o určité znaky, které spolu vždy musí spolupracovat.

Znaky kooperativního vyučování Kasíková (2016) uvádí podle Johnsona a Johnsona (2008):

- vzájemné působení tváří v tvář – autoři kladou důraz na malé skupiny čítající 2-6 členů;
- pozitivní interakce – žáci musí mít pocit, že bez ostatních členů ve skupině nemůžou uspět, tzn. musí spolupracovat k dosažení cílů;
- osobní zodpovědnost – žáci odpovídají za své výkony ve skupině, ty musí sloužit k prospěchu celé skupiny;
- formování a využití skupinových dovedností – v rámci kooperativní výuky žáci formují své dovednosti jako je důvěra, komunikace atd. a dále je využívají;
- reflexe skupinové činnosti – účinnost skupiny je také závislá na vlastní reflexi činnosti skupiny;

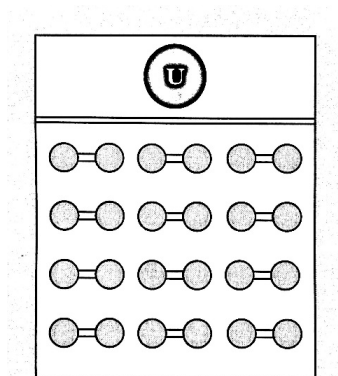
Kolář a Vališová (2009) považují za jeden ze smyslů kooperativního vyučování kvalitní rozvíjení sociálních dovedností, které se rozvíjejí při spolupráci žáků ve vyučování. Tyto dovednosti jsou žádoucí při rozvíjení tzv. klíčových kompetencí, které udává RVP ZV.

Skalková (2007) varuje před možným ztotožněním pojmu kooperativní vyučování a skupinové vyučování. Zavádění skupinového vyučování podporuje možnosti spolupráce žáků a přispívá tak k východisku provedení kooperativního charakteru vyučování. Kooperativní vyučování však lze provést ve všech organizačních formách.

### **2.2.6.3 Partnerská výuka**

Maňák, Švec (2003) rozumí partnerskou výukou spolupráci žáků při vyučování ve dvojicích (nejčastěji spolužáci v jedné lavici), to je také podstata partnerské výuky. Dva žáci si vyměňují názory při řešení úloh, pomáhají si, srovnávají úlohy, konverzují v cizím jazyce apod.

Partnerská výuka – práce ve dvojicích je v tradiční škole málo využívaná forma výuky, neboť tradiční výuka spolupráci „zakazuje“. Na žáka je pohlíženo jako na individuum, které má pracovat samostatně a spolupráce připomíná jakýsi „podvod“, který neposkytuje důsledné hodnocení žáků (Maňák, Švec, 2003).



Obrázek 5: Partnerská výuka (Výukové metody, Maňák, Švec, 2003, s. 150)

#### 2.2.6.4 Samostatná práce

Čapek (2015) popisuje samostatnou práci žáků jako formu výuky, která vychází z žákovy aktivity. Ta je závislá na cílech a charakteru vyučování. Žáci při ní získávají nové informace díky vlastnímu úsilí, téměř nezávisle na pomoci ostatních, přebírají plnou zodpovědnost za své výsledky, volí si vlastní tempo práce. Tuto formu výuky lze využít ve všech fázích vyučovacího procesu.

Zormanová (2012) především chápe samostatnou práci žáků jako formu řešení problémových situací. Aby mohla být samostatná práce efektivní, je třeba u žáků rozvíjet kritické myšlení, samostatné myšlení a vhodně žáky na tento způsob výuky připravovat (práce s dokumenty, texty, srovnávání informací, cílevědomé pozorování předmětů, jevů apod.) Dále autorka upozorňuje na možnost využití výpočetní techniky jako druh podpory při samostatné práci. Nejrozličnější webové stránky nabízejí úkoly k procvičení. Virtuální realita dokáže žákům přiblížit jevy a pojmy.

Maňák, Švec (2003) dělí samostatnou práci na kvalitativně a kvantitativně různé stupně samostatnosti:

- samostatnost napodobující;
- samostatnost reprodukcující;
- samostatnost produkující;
- samostatnost přetvářející;

Maňák a Švec (2003) připomínají důležité respektování hlediska posloupnosti učitelů. K tomu může být nápomocná stupnice samostatnosti (viz výše). Osvědčený způsob předkládání úkolů žákům jsou úkoly se zvyšující se náročností.

Za přínos samostatné práce je považováno (Maňák, Švec, 2003):

- individuální zapojení žáků do výukových aktivit;
- individuální realizace nápadů;
- učení se zodpovědnosti;
- volba vlastního učebního tempa (možnost rozvržení času);
- možnost individuálního výuky učitelem;
- respekt specifických předpokladů žáků;

K nevýhodám autoři řadí (Maňák, Švec, 2003):

- nulová komunikace a spolupráce;
- nerozvíjení sociálních vztahů;

#### **2.2.6.4 Projektová výuka**

Projektová výuka je v odborné literatuře definována rozdílně. S projektovou výukou je úzce spojena projektová metoda. Kratochvílová (2006) definuje projektovou metodu jako „Uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporují roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslů projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce“ (Kratochvílová, 2006, s. 37).

Z různých definic vyplývá, že projektová metoda je určitá výuková metoda, kde žáci jsou vedeni k samostatnému zpracování projektů. Projekt je chápán jako úkol či problém spjatý s životní realitou. Významným znakem je cíl, který je definován konkrétním výstupem (výrobkem apod.). Projekty často využívají mezipředmětových vztahů a naplňují klíčové kompetence vymezené v RVP ZV (Zormanová, 2012).

Coufalová (2006) shrnula ve své publikaci znaky, které má projekt obsahovat:

- projekt má vycházet z potřeb a zájmů žáků;
- projekt má vycházet z konkrétních a aktuálních situací;
- projekt má být mezipředmětový;
- projekt je především výstupem žáka;
- práce žáků přináší výsledný výstup (produkt), který je dále prezentován (před třídou, na soutěži apod.);
- projekt bývá zpravidla uskutečňován ve skupině;
- projekt často umožňuje začlenění školy do života obce, popř. širší veřejnosti;

Projektové vyučování bezesporu podporuje kreativitu a samostatnost. Je to vysoce efektivní způsob edukace a nejvyšší stupeň didaktických dovedností učitele (Čapek, 2015).

Pozitiva, která přináší projektová výuka učitelům (Zormanová, 2012):

- učitel se učí nové roli, tzv. poradce;
- při projektové výuce dochází ke změně v myšlení učitele o žácích, vnímají je jako celek;
- učitel rozšiřuje své organizační dovednosti a vyučovací strategie;
- učitel může užívat nových možností sebehodnocení a hodnocení;

Negativa pro učitele (Zormanová, 2012):

- časová náročnost při přípravě projektu;
- náročnost při hodnocení projektu;

### **2.2.7 Výukové metody**

Čapek (2017) tvrdí, že pro práci žáků je důležitá nabídka dobré vzdělávací příležitosti, přitažlivé a zábavné aktivity. Čím více bude aktivita zábavnější, tím efektivněji budou žáci pracovat, zapojí se jich větší množství a žáci se budou výrazně zlepšovat. K tomu právě slouží výukové metody.

Průcha, Walterová, Mareš (2003, str. 287) definují vyučovací metodu jako „Postup, cesta, způsob vyučování (řec. methodos). Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů“



Jako nástroj učitelových vzdělávacích kompetencí, které vedou k dosažení výukových cílů, chápe výukové metody Maňák a Švec (2003). Dále uvádějí, že výukové metody nejsou izolované, ale jsou součástí jiných činitelů, které ovlivňují průběh hodiny. Zprostředkovávají učivo, umožňují žákům chápat a poznávat svět, který je obklopuje.

Skalková (2007) popisuje vyučovací metodu v didaktice jako rozličné způsoby cíleného uspořádání činností učitele i žáků směřující k daným výukovým cílům. Díky vyučovacím metodám se uskutečňuje propojení obsahu pedagogického procesu a cíle.

Při volbě metod vždy učitel vychází z vlastních zkušeností, obsahu učiva, didaktických prostředků, které má k dispozici, cílů vyučovací hodiny a znalostí žáků. Různé výukové metody může učitel použít současně, střídat je a měnit. Klasifikace vyučovacích metod není jednotná. Vyučovací metody se navzájem ovlivňují a prolínají. V literatuře lze nalézt různé klasifikace vyučovacích metod.

Nelešovská, Spáčilová (2005) uvádí obecně přijatá kritéria k třídění vyučovacích metod jako jsou např.:

- charakter zdroje poznatků (metody názorné, praktické, slovní);
- logický postup užívaný při výuce (analytické metody, syntetické, deduktivní, induktivní aj.);
- fáze vyučovacího procesu (motivační metody, expoziční, diagnostické, fixační, aplikační);
- míra vedení a samostatnosti žáků (heterodidaktické metody, autodidaktické metody);
- metody z hlediska aktivity žáků (informačně receptivní metody, reproduktivní, heuristické, badatelské, problémové);
- metodické a obsahové zřetele (metody jazykového vyučování, přírodovědného vyučování, technického vyučování apod.);

Za nejpráhlednější členění z hlediska praktické použitelnosti uvádí Nelešovská a Spáčilová (2005) klasifikaci metod z hlediska charakteru zdroje poznatků. Kromě metod slovních, názorně-demonstračních a praktických upozorňují na aktivizující metody, které v současnosti vystupují do popředí.

## 2.2.8 Výukové metody v cizojazyčném vyučování

V historii výuky cizích jazyků se lze setkat s nejrůznějšími přístupy, koncepty, směry a metodami, které jsou vždy podmíněny nejnovějšími vědeckými poznatky a požadavky společnosti. Vyučování cizím jazykům se tedy postupně mění.

Janíková (2011) představuje výčet hlavních trendů současné výuky cizích jazyků:

- výuka zaměřená na žáka;
- výukové metody jsou propojené s nejnovějšími vědeckými poznatky (zejména neurolingvistika a psycholinguistika);
- učení cizím jazykům je celoživotní proces (kurzy i pro dospělé a seniory);
- koncept mnohojazyčnosti (vychází z apelu evropské jazykové politiky);
- koncept autonomního učení se cizím jazykům (podpora samostatnosti);
- rušeny hranice mezi individuálním procesem osvojování cizího jazyka a řízeným procesem učení (široká nabídka výukových metod a jejich prolínání ve výuce);
- interkulturní aspekt výuky cizích jazyků (rodilý mluvčí);

V cizojazyčném vyučování jsou vyučovací metody chápány ve dvojitým významu – širším a užším. V širším pojetí se rozumí globální, generální přístup k vyučování cizímu jazyku - „metodický směr“ (nejčastěji to jsou dvě protikladné metody – gramaticko-překladová a přímá metoda). V užším významu lze chápat metody didaktiky cizích jazyků jako jistou specifikaci metod obecné didaktiky. Ovšem i toto dělení má určité „mezery“, autoři se totiž neshodnou na jednotném kritériu dělení, tudíž ani ve výuce cizích jazyků nelze nalézt jednotný klasifikační koncept metod (Choděra, 2013).

Po studiu literatury byl pro tuto diplomovou práci zvolen koncept klasifikace metod na metody klasické, alternativní a aktivizující.

### 2.2.8.1 Klasické metody

Do klasických metod lze zařadit gramaticko-překladovou metodu, přímou metodu, audio-orální metodu a komunikativní metodu.

#### Gramaticko-překladová metoda

Gramaticko-překladová metoda je řazena do nepřímých metod. Za zakladatele nebo předchůdce je považován V. Meidinger. Metoda je založena na prvcích překladu (ve všech

fázích výuky) a na mluvnickém systému. Čtení a překlad jsou považovány za cílové dovednosti. Tuto metodu nebo spíše její prvky můžeme i dnes najít ve školách (Choděra, 2013).

Principy gramaticko-překladové metody shrnuje publikace od dvojice autorů Richards and Rodgers (2014):

- nejprve je nutností detailní studium gramatických pravidel, následující využitím této znalosti při překladu vět;
- největší pozornost je soustředěna na čtení a psaní;
- základ všech vyučovacích hodin tvoří překlad vět;
- gramatika je vyučována deduktivním způsobem;

### **Přímá metoda**

Přímou metodu lze chápat jako protiklad metody gramaticko-překladové. Richards, Rodgers (2014) uvádí představitele této metody (Montaigne, Sauveur aj.), kteří prosazovali chápání výuky cizího jazyka stejně jako výuku mateřského jazyka, tzn. přirozený způsob výuky jazyka. Pro tuto metodu je charakteristická absence jakéhokoliv překládání a teoretizování.

Choděra (2013) upozorňuje na pouze částečně platnou charakteristiku přímé metody, kdy je popisována jako obdoba osvojování mateřského jazyka. Neboť mateřskému jazyku se dítě učí ve svém přirozeném prostředí spontánně, zatímco výuce cizího jazyka se dítě učí v intencionálním, formálním, řízeném procesu.

### **Audio-orální metoda**

Audio-orální metoda neboli metoda audiolingvální se také řadí k přímým metodám. Je založena na opakování řečových modelů a mnohonásobném poslechu zvukového záznamu za účelem automatizace. Metoda považuje za důležité se soustředit na lingvistickou analýzu cizího jazyka v porovnání s mateřským jazykem. Tím lze předcházet případným obtížím při osvojování nového jazyka (Choděra, 2013).

### **Komunikativní metoda**

V 70. letech 20. století rostla potřeba soustředit se v didaktickém procesu na výuku komunikačních dovedností. Nové pojetí zdůrazňovalo schopnost aplikace cizího jazyka v běžné komunikační situaci. Tato metoda vznikla v reakci na dřívější metody výuky, které byly jednostranně zaměřené a dokázaly rozvíjet jen některé z řečových dovedností. Komunikativní

metoda má snahu současně rozvíjet všechny řečové dovednosti: čtení, psaní, poslech a mluvení (Šebesta, Lehečková, Šormová, et al. 2016).

I komunikativní metodu lze zařadit spíše ke přímým metodám. V roce 1982 byla prohlášena Radou Evropy jako vhodná metoda ve výuce cizích jazyků. V dnešní době je tato metoda dominující ve výuce cizích jazyků. Za nejdůležitější zásady komunikativní metody autoři považují řečově zaměřenou výuku, praktické cíle, funkční přístup k organizaci a výběru učiva atd. (Choděra, 2013).

### **2.2.8.2 Alternativní metody**

Alternativní metody ve své podstatě hlavně vycházejí z lingvistického základu výuky, na druhou stranu jejich hlavní působení spočívá na psychologických, pedagogických, antropologických, sociologických či filozofických zřetelích. V praxi se alternativní metody realizují spíše jako metody přímé. Tyto metody vznikly či vznikají jako druh reakce na metody klasické, již zaběhlé (např. gramaticko-překládová metoda) (Choděra, Ries, Zajíčová et al., 2000).

Alternativní metody jsou také někdy nazývány metodami inovačními. Charakteristické jsou zejména zaměřením na žáka a na atmosféru výuky. Metody čerpají z kognitivní psychologie, humanistické psychologie a psychoterapie. Požadavky na kvalifikaci učitelů jsou vysoké. Je zde žádoucí speciální příprava učitelů. Nejlépe se uplatní učitel typu „pedotrop“, který je zaměřen na dítě a své povolání vykonává z vnitřní potřeby. Většina těchto metod využívá kombinaci frontálních, skupinových a individualizovaných forem výuky (Ries, Kollárová, Hanzlíková et al., 2004).

Choděra (2013) nepochybuje o vzestupu počtu alternativních metod. Prvním dokladem může posloužit tandemové vyučování, kde se vzájemně učí cizímu jazyku příslušníci dvou různých etnik.

### **Total Physical Response (TPR, dále jen TPR)**

Metoda vznikla pod vedením Jamese Ashera, profesora psychologie, v USA v 70. letech 20. století. Jde o spojení výuky cizího jazyka s pohybem. Právě pohyb žáků může mít příznivé účinky pro relaxaci, pozitivní atmosféru a emoce. Při spojení těchto skutečností může dojít k větší efektivitě výuky. Kladné stránky této metody jsou připisovány ohledům na zábrany, které žáci při učení se novému jazyku mají, zejména při mluvení. Metoda dovoluje žákovi mluvit tehdy, až se cítí být připraven. Jako další pozitivní rys se uvádí právě využití fyzické činnosti žáka, což vede k zapamatování a vybavování. Za zápornou stránku metody lze uvést

odsunutý ústní projev do pozdější fáze výuky a možnost špatných návyků v ústním projevu při neopravování žáků. V neposlední řadě je nutností uvést vysokou náročnost metody pro učitele. Učitel musí být kvalitně profesně vybaven a dbát na svou fyzickou kondici, neboť učitel musí být během výuky aktivní. Je doporučováno i samotným Asherem metodu využívat v kombinaci s jinými metodami (Ries, Kollárová, Hanzlíková et al., 2004).

V dnešní době je metoda hojně využívána v motivační fázi výuky.

### **Task-Based Language Learning**

V této metodě učitel zadá žákům úkol, na kterém pracují společně ve skupině. Můžou využít příručky, slovníky a jiné materiály, které jim učitel poskytne. Taktéž v případě nejasností se žáci mohou na učitele obrátit. Po splnění úkolu žáci svůj výsledek prezentují. Metoda se soustřeďuje na vlastní poznání potřeb jazykové stránky ke splnění zadaného úkolu žáky.

Richards, Rodgers (2014) upozorňují na nutnost vyjasnění aspektů této metody jako je hodnocení, volba úkolů apod.

### **Community Language Learning – vyučování jazyků v komunitě**

Podle Choděry, Riese, Zajícové et al. (2000) využívá Community Language Learning rozptýl vyučovacích prostředků, kde učebnice nemají primární roli.

Učitel využívá nejrůznějších aktivit, které jsou také známé z klasických metod jako:

- skupinová práce;
- překlad – žák má potřebu vyjádřit určitou větu v cizím jazyce, učitel ji přeloží;
- nahrávání – úkolem žáků je nahrávání rozhovorů v cizím jazyku;
- přepis (transkripce) – nahrané rozhovory žáci přepisují, tím analyzují a procvičují vyučovaný jazyk;
- rozbor – analýza cizojazyčných vět;
- poslech – poslech učitelova monologu;
- pozorování a reflexe – žáci sledují výukový proces, vyjadřují své pocity, vztahy k ostatním apod.;
- konverzace – volná konverzace mezi žáky, nebo učitelem a žáky;

Vztah mezi učitelem a žákem nebo žáky navzájem je při této metodě stěžejní. Žáci se učí na bázi kooperaci členů komunity. Členové si navzájem pomáhají, radí si, bez zábran vyjadřují své pocity. Na učitele jsou kladeny mimořádné nároky. Učitel musí bezchybně

ovládat cizí jazyk a ve vyučovacím procesu si poradit bez tradičních učebních pomůcek (Choděra, Ries, Zajícová et al., 2000).

Ries, Kollárová, Hanzlíková et al. (2004) vyzdvihují pozitivní interakci mezi učitelem a žákem a také vhodné využití prvku soutěžení a konkurence mezi žáky.

### **Sugestopedie**

Sugestopedie se stala v poslední čtvrtině 20. století nejlivnější metodou ve výuce cizích jazyků. Zakladatelem této metody byl bulharský psychiatr a neurofyziolog Georgi Lozanov. Za základ této metody je považováno využívání neuvědomovaných psychických procesů, pseudopasivity, hudby, pozitivní motivace, kreativity, fantazie atd. Sugestopedie význačně ovlivnila alternativní metody, a také současnou didaktiku cizích jazyků (Choděra, 2013).

Ries, Kollárová, Hanzlíková et al. (2004) popisují činnost Lozanova, který zjistil, že pro optimální využití možností, je potřeba zvýšit komunikaci mezi oběma hemisférami. Zavedl proto do výuky cizích jazyků netradiční vybavení, hudbu, prvky jógy (rytmické dýchání, koncentrace, relaxace) a soudobé sovětské psychologie (všichni žáci jsou schopni se učivo naučit stejně dobře). Učitel má vystupovat jako autorita a řídicí faktor celého vyučovacího procesu. V praxi lze nalézt různé modifikace této metody. Zároveň Ries, Kollárová, Hanzlíková et al. (2004) uvádí, že sugestopedie není ve školské výuce v celém svém rozsahu použitelná, a to zejména z důvodu nákladných materiálních pomůcek, neznalosti některých pedagogů vhodné hudby ve výuce atd.

### **Silent Way – Tichá metoda/Metoda mlčení**

Tuto metodu zpracoval v 70. letech 20. století Caleb Gattegno, pedagog a tvůrce matematických a čtecích programů. Metoda nachází prvky v lingvistických podnětech strukturalismu a fonologie. Učitel ve výuce cizích jazyků by měl co nejvíce mlčet, naopak hovořit by měl žák. Metoda chápe učení jako řešení problémů, objevitelskou a tvůrčí aktivitu, kde stěžejním bodem je žák. Tichá metoda pracuje ve výuce se specifickými didaktickými prostředky, např. s barevnými tyčinkami, slovními tabulkami a kartami (Ries, Kollárová, Hanzlíková et al., 2004).

### **Natural Approach – Přirozený přístup**

Tato metoda vychází z napodobování způsobu, kterým si žáci osvojili mateřský jazyk. Spadá do kategorie tradičních výukových metod. Natural Approach se snaží vnést reálný svět do učebny, za pomoci vizuálních pomůcek, autentických textů (samozřejmě přiměřeně

jazykově náročné). Mají funkci motivační, zpestřující, konkretizující. Žák stojí v centru pozornosti jazykové výuky. Metoda je řadou teoretických východisek a praktickými výukovými technikami podobná komunikativní metodě (Ries, Kollárová, Hanzlíková et al., 2004).

### Lexical Approach

Zastánci této metody prosazují učení se frázím, slovním spojením a kolokacím. Jádro výuky tedy spočívá v práci s textem, neodmítají ani překlad, avšak v menší míře než u gramaticko-překladové metody. Zakladatelem metody je Michael Lewis (Richards, Rodgers, 2014).

### 2.2.8.3 Aktivizující metody

Aktivizující, někdy též v literatuře označovány jako aktivizační, metody si kladou za cíl zejména změnit způsob vyučování. To ale neznamená, že nebude dosaženo stejného efektu jako při klasickém vyučování. Aktivizující metody nepředstavují nic nového. Naopak, mnoho učitelů tyto metody výuky používá, aniž by o tom měli tušení (např. křížovky, vědomostní kvízy, filmové projekce atd.). Jejich využití vyžaduje mnoho času pro realizaci, proto jsou často využívány jako doplňková forma vyučování. Aktivizující metody lze využít ve všech fázích výuky (opakování, výklad nového učiva, shrnutí nově probrané látky). Autoři pokládají za nejméně vhodné je využít při fázi shrnutí učiva, kdy by mohlo dojít k nedorozumění, nepřesnostem a zmateným zápisům. Tyto metody nemohou plně nahradit klasické metody vyučování, mohou pouze vylepšit, oživit a zatraktivnit vyučovací proces (Kotrba, Lacina, 2007).

Kotrba a Lacina (2007) navrhli srovnání některých výhod a nevýhod aktivizujících a klasických metod (forem výuky):

Faktory	Forma výuky		
	Klasická	Aktivizační	Kombinace obou metod
Čas potřebný na přípravu výuky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Didaktické pomůcky, ukázky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Příprava na VŠ přednášky	Připravuje	Nepřipravuje	Nedá se posoudit
Rozvoj myšlení, kreativity	Ne	Ano	Ano
Zvyšuje zájem o učivo	Ne	Ano	Ano
Sebepoznání	Ne	Ano	Ano
Mění vztahy ve třídě	Ne	Ano	Ano
Dává studentům prostor	Ne	Ano	Ano
Přehledný zápis, systematizace	Ano	Ne	Ano

Obrázek 6: Srovnání výhod a nevýhod obou výukových metod (zdroj: Praktické využití aktivizačních metod ve výuce, Kotrba, Lacina, 2007, s. 28)

Maňák, Švec (2003) aktivizující metody vymezují jako metody, díky kterým žáci dosahují výchovně-vzdělávacích cílů na základě vlastní učební práce. Důraz je přitom kladen na řešení problémů a vlastním myšlením. Autoři dále popisují výhody aktivizujících metod jako je zájem žáků, respektování úroveň kognitivního vývoje žáků, spolupráce, kooperace aj.

Korba a Lacina (2007) uvádí členění aktivizujících metod pro potřeby učitele:

- podle časové náročnosti – v průběhu vyučovacího procesu;
- podle náročnosti přípravy – materiální vybavení, pomůcky, čas;
- podle zařazení do kategorií – situační, diskusní, inscenační metody, problémové úlohy, hry;
- podle cílů a účelů použití ve výuce – opakování, motivace, diagnostika, odreagování apod.;

### **Problémové úlohy**

Podle Korby a Laciny (2007) tvoří problémové úlohy základ aktivizujících metod. Lze je ukládat i ve frontální výuce. Většina učitelů problémové úlohy ve své praxi realizují.

Maňák a Švec (2003) problémové úlohy považují za nejefektivnější a nepropracovanější heuristickou metodu. Reprezentuje myšlenkovou variantu učení pokusem a omylem, kdy se žák učí ze svých chyb nebo úspěchů. Problém lze chápat jako překážku, rozpor, nesnáz, konflikt, neshodu apod. Problémy jsou pro člověka podnětem k myšlenkové aktivitě, pokud u něj vzbudí zájem o řešení. Při problémových úlohách ve výuce se žák má naučit rozlišovat podstatné problémy od pseudoprotblémů, pochopit důvod problémové situace a naučit se vyřešit problém.

Maňák, Švec (2003) definují fáze řešení problémů:

- fáze identifikace problémů (nalezení, vymezení);
- analýza problémové situace (odlišení známých a neznámých informací, proniknout do struktury problému);
- fáze vytváření hypotéz (domněnek, návrhy řešení);
- verifikace hypotéz (ověřování, návrhy vlastního řešení);
- návrat k dřívějším fázím (pokud nastane neúspěch při řešení);



Zormanová (2007) uvádí typy problémově orientované výuky:

- problémově orientovaná práce s počítačem;
- problémová metoda (řešení problémových úkolů a otázek);
- problémově orientovaná skupinová a kooperativní výuka;
- problémově orientovaná práce v dílnách, školní experimentování a laborování;
- problémově orientované mimoškolní akce a exkurze;

### **Didaktické hry a jazykové hry**

Didaktické hry a soutěže jsou také založeny na řešení problémových situací a úloh. Jsou vhodné za účelem motivace, procvičování a opakování učiva. Nemají funkci nahrazování výkladu učitele. Didaktické hry lze dělit podle délky trvání hry (krátkodobé, dlouhodobé), podle místa, kde se hraje (třída/místnost, les, louka, školní jídelna, tělocvična, hřiště apod.) a podle účelu, zaměření (opakování vědomostí, stresové situace, pohybové hry, rozvoj sociálních či jiných dovedností). Obecné dělení her si zakládá na míře interakce mezi hráči – neinterakční hry (hráči hrají sami za sebe, bez spolupráce) a interakční (komunikace mezi hráči, spolupráce, ovlivnitelnost v týmu) (Kotrba, Lacina, 2007).

Maňák, Švec (2003) představuje metodickou přípravu k začlenění didaktických her do výuky:

- ujasnění cílů hry (sociální, kognitivní, emocionální, důvody pro volbu konkrétní hry);
- zjištění připravenosti žáků pro hru (potřebné dovednosti, vědomosti, zkušenosti);
- vymezení pravidel hry;
- určení úlohy vedoucího hry;
- jasné stanovení způsobu hodnocení hry;
- vhodné zajištění místa (např. uspořádání místnosti);
- příprava pomůcek, materiálu, rekvizit;
- vymezení časového limitu hry;
- promyšlení případných variant hry;

K moderním trendům ve výuce cizích jazyků patří snaha o praktické ovládnutí jazyka. Pro uskutečnění takového cíle je zapotřebí mít účinné prostředky. Jedním z takových prostředků jsou **jazykové hry**, které napodobují vytvářet přirozené konverzační prostředí. Jazykové hry napomáhají k odstraňování překladu z mateřského jazyka do cizího jazyka a vytvářejí základy myšlení žáka v cizím jazyce. Během hry žáci bývají vtáhnuti do děje, často mizí ostýchavost

a případná nechuť k vyjadřování se v cizím jazyce. Díky jazykovým hrám lze procvičovat slovní zásobu, prohlubovat porozumění mluvenému slovu, pěstovat rozhovor, pracovat se slovníkem, číst s porozuměním atd. (Eibenová, Vavrečka, Eibenová et al., 2013).

## **Diskusní metody**

Kotrba a Lacina (2007) řadí diskusní metody mezi metody dialogické. Jejich hlavním cílem je naučit žáky komunikaci mezi sebou, vnímat a naslouchat ostatním. Samotná diskuse je především založena na existenci problému, který v účastnících diskuse vyvolá výměnu názorů. Diskuse před výkladem má motivační charakter, během výkladu naopak zvyšuje žákovu pozornost a po výkladu poskytuje učiteli zpětnou vazbu na pochopení probrané látky žákem. Nejvíce se metoda osvědčila při fázi procvičování probraného učiva ve formě skupinové diskuse. Učitel by se měl na diskusi připravovat formou písemné přípravy, tzn. promyslet si zadání, formulovat problém, promyslet si stěžejní body diskuse a přibližný časový plán. Funkce učitele během diskuse je řídicí (podněcuje, usměrňuje, hodnotí).

Mezi nejznámější diskusní metody patří (Kotrba, Lacina, 2007):

- brainstorming;
- brainwriting;
- diskuse ve spojení s přednáškou;
- diskuse na základě tezí;
- řetězová diskuse;
- diskuse na základě předneseného referátu posluchače;
- diskuse jako samostatná vyučovací jednotka;
- diskuse v malých skupinách;
- panelová diskuse;
- Gordonova metoda;
- Phillips 66;
- Hobo metoda;
- metoda konsenzu;
- metoda cílených otázek;

Sitná (2013) uvádí, že diskusní metoda není složitá na přípravu, nýbrž na stanovení rozsahu diskuse, zaměření diskutovaného tématu, dodržování zásad verbální a neverbální komunikace, zásad diskuse a vedení žáků. Za ideální velikost skupiny považuje 14-16 žáků.

Dále popisuje klíčové kompetence, které se díky této metodě rozvíjejí. Jsou to kompetence k učení (využívání zkušeností, posuzování a promýšlení názorů, postojů atd.), kompetence komunikativní (dodržování zásad verbální komunikace – naslouchání, argumentace atd.), kompetence sociální a personální (dodržování pravidel komunikace v sociální skupině).

### **Situační metody**

Kotrba, Lacina (2007) popisují situační metody jako problémové situace, které jsou řešitelné a přiměřené. Tyto problémové situace se řeší tak, že se zvolí modelová situace vycházející z reálných událostí a v ní se tento problém řeší. Nejčastější zprostředkovací formou je textová podoba situační metody. Nicméně v praxi se vyskytují i jiné formy zprostředkování.

Kotrba a Lacina (2007) předkládají tyto způsoby:

- audioukázka (ukázka poezie, namluvený příběh, nahrávka rozhovoru apod.);
- videoukázka (divadelní ukázky, reklamy apod.);
- počítačová podpora (zprostředkování pomocí webových stránek – fotografie, text, video, powerpointová prezentace apod.);

Cílem situačních metod je nalézt alternativní řešení a stanovení takových opatření, aby se modelová situace neopakovala v budoucnu (Kotrba, Lacina, 2007).

Maňák a Švec (2003) popisují fáze řešení problémové situace:

- volba tématu (v souladu s cíli výuky, připravenost žáků);
- seznámení s materiály (žáci musí mít přístup k důležitým materiálům a faktům týkající se problémové situace);
- vlastní studium případu (učitel žáky seznámí s problematikou, vytyčí cíle);
- návrhy řešení, diskuse;

Dále Maňák a Švec (2003) uvádí některé typy situačních metod jako je metoda rozboru situace, řešení konfliktní situace, metoda incidentu, dynamická situační metoda.

### **Inscenační metody**

Inscenační metody Kotrba a Lacina (2007) nazývají metodami hraní sociálních rolí. Základ této metody spočívá v hraní a v přímé zkušenosti. Doporučuje se zařadit inscenační metodu při procvičování získaných vědomostí. Často se metoda využívá ve výuce cizích

jazyků, kdy žáci inscenují scénky z běžného života, cestování, nákupy apod. (Kotrba, Lacina, 2007).

Maňák a Švec (2003) popisují, co pro žáky inscenační metody přináší. Je to hlavně možnost získat nové prožitky, osvojit si adekvátní chování a získat prostor k rozvoji osobnosti.

Dále popisují fáze inscenace:

- příprava inscenace (stanovení cíle, časový plán, rozdělení rolí, vytyčení postupu, konkretizace obsahu);
- realizace inscenace (návčik a realizace inscenace);
- hodnocení inscenace;

#### **2.2.8.4 Content and Language Integrated Learning (CLIL, dále jen CLIL)**

Šmídová, Procházková, Vojtková (2012) definují CLIL jako „výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu.“ Obsah předmětu, který je nejazykového charakteru, je dále rozvíjen pomocí cizího jazyka. CLIL reprezentuje nový pedagogický přístup ve vzdělávacím systému. Současná kurikula ho velmi podporují, neboť CLIL představuje integraci vzdělávacích oborů a vyučovacích předmětů.

Pinter (2017) popisuje podstatu CLIL podle Coyle (1999) jako „rámec čtyř C“. „Ten spojuje obsah (Content), komunikaci (Communication), poznávání (Cognition) a kulturu (Culture). To znamená, že cizí jazyky se stávají základem pro výuku specifického učiva v učebních osnovách.“ (Coyle, 1999 cit. podle Pinter, 2017, s. 69)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> According to Do Coyle (1999), the essence of CLIL is described as the 4C Framework, bringing together Content, Communication, Cognition, and Culture. This means that the foreign language becomes the vehicle to teach specific content in the curriculum (Pinter, 2017, str.69)

Šmídová (2012) popisuje specifika ve výuce s metodou CLIL:

- uplatnění aktivizujících učebních metod;
- užívání elementů cizího jazyka jako vhodný prostředek k osvojení učiva;
- využití dosavadních zkušeností žáků;
- využití zejména neverbálních prostředků komunikace;
- rozvoj komunikativních dovedností;
- nácvik kompenzačních učebních strategií;
- rozvoj klíčových kompetencí, především dovednosti se učit;
- organizační formy výuky – skupinová práce, práce ve dvojicích;

Šmídová (2012) dále uvádí způsoby realizace CLIL ve výuce:

- krátké herní aktivity, které pracují se slovní zásobou cizího jazyka;
- využití cizího jazyka jako jazyk instrukcí – shrnutí tematického celku, úvod do problematiky;
- využití materiálů v cizím jazyce;
- zařazení reálií příslušných zemí do výuky;
- v rámci odborného předmětu jsou reálie vyučovány v příslušném cizím jazyce;
- učitel část obsahu odborného předmětu vyučuje v cizím jazyce
- žáci se podílí na přípravě společného projektu se zahraniční školou;
- učitel vyučuje samostatný integrovaný předmět v cizím jazyce;
- škola pořádá tzv. projektové dny, kdy učitelé pracují s prvky integrované výuky;
- učitel odborného předmětu a cizího jazyku vytvoří tematické plány v obou předmětech (vzájemně se prolínají);

Výuka CLIL se dělí na dvě formy (Šmídová, 2012):

- soft CLIL – realizován učiteli cizích jazyků, výběr obsahu je podřizován jazyku (jazykovému cíli),
- hard CLIL – část či obsah vzdělávacího oboru je vyučován v cizím jazyce, výběr obsahu je podřizován vzdělávacímu obsahu (cíli), realizováno učiteli nejazykových předmětů;

García Mayo (2017) ve své publikaci popisuje dva nové přístupy, ve vyučování cizího jazyka. Je to vyučování cizího jazyka od raného dětství a vyučování metodou CLIL. Dále zmiňuje fakt, že i přes rostoucí zájem o metodu CLIL na prvním stupni ZŠ, dosud nebyly

provedeny řádné výzkumy, které by tuto metodu a její použití na prvním stupni ZŠ zkoumaly (na rozdíl od druhého stupně ZŠ a střední škol).

Pinter (2017) uvádí, že metoda CLIL je v Evropě značně rozšířena. Jmenuje země jako Finsko, Španělsko, Belgie, Slovensko, Itálie nebo Polsko. Také navrhuje aktivity jako zadávání povelů v tělesné výchově, popis zvířete nebo rostliny, to vše v cizím jazyce.

### 3 Malotřídní škola

Nelešovská, Spáčilová (2005) definují malotřídní školu neboli ne plně organizovanou školu jako typ školy, kdy se v jedné třídě učí více než jeden ročník žáků. Tyto ročníky se dále dělí na tzv. oddělení třídy. Malotřídní školy se dělí na jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní. V současnosti je nejčastější typ dvoutřídní a trojtřídní malotřídní školy. Pro tento typ školy platí stejné kurikulární dokumenty jako pro plnoorganizované školy (školy s jedním ročníkem v jedné třídě). Zvláštnosti práce lze nalézt v organizaci a ve využití vhodných metod a forem výchovné a vzdělávací činnosti. Zvláště důležité je promyšlené zařazení jednotlivých ročníků do tříd. To závisí zejména na počtu žáků v jednotlivých ročnících. Často jsou žáci některého ročníku vyučováni samostatně, obvykle to bývá 1. ročník. Řazení do ročníků nemusí být posloupné, mohou být i ročníky rozdílné (např. 2. a 4. ročník).

Průcha (2012) zařazuje malotřídní školy do alternativních škol a inovací. I když sám uvádí, že tento typ školy patří v České republice k běžnému standardnímu školství. Malotřídní školy se vyskytují zejména v obcích, kde malý počet žáků nedovoluje zřízovat plnoorganizované školy, tedy samostatné třídy pro ročníky. Hlavním znakem vyučování v malotřídní škole je vyučování s věkově smíšenými skupinami žáků, tzn. jeden učitel vyučuje současně žáky dvou a více ročníků.

#### 3.1 Organizace vyučování

Na malotřídní škole se rozlišují tři typy organizace vyučování (Nelešovská, Spáčilová, 2005):

- Vyučování v odděleních – ročníky, které tvoří oddělení, jsou vyučovány stejně jako v plnoorganizované škole, bez redukcí a obsahových úprav.
- Vyučování v bězích – tento typ organizace se využíval zejména v minulosti. Žáci několika oddělení byli vyučováni podle společné učební osnovy, které obsahovaly učivo všech ročníků. Pokud se nacházely v oddělení dva ročníky, byla učební osnova rozdělena na dva běhy A a B. V jednom školním roce se pak vyučovalo podle běhu A a v dalším roce podle běhu B.
- Rozšířené vyučování je založeno na úpravě týdenního rozvrhu hodin žáků a zvyšuje počet vyučovacích hodin pro učitele. Tento typ je využíván pro přímé výchovné a vzdělávací působení na žáky. Učitel si ve třídě ponechá pouze jedno oddělení na první hodinu, další hodiny probíhají pro obě oddělení a poslední hodinu si učitel ponechá pouze druhé oddělení.

## 3.2 Formy práce

Při vyučování v odděleních pracuje učitel s jedním oddělením a ostatní žáci pracují samostatně. Střídají se tedy dvě formy práce – přímé vyučování a samostatná práce žáků.

V přímém vyučování učitel zejména vysvětluje nové učivo, vede žáky k pozorování předmětů a jevů, pomáhá při řešení problémů, poskytuje žákům možnost ústního projevu. Dále se přímého vyučování využívá v hudební, tělesné, pracovní výchově a ve čtení.

Samostatná práce je neméně důležitou formou práce. Má stejný vzdělávací a výchovný cíl. Není pouze doplňkem přímého vyučování. Samostatná práce od žáků vyžaduje vysokou aktivitu a určité pracovní návyky a dovednosti. Rozvíjí myšlení, iniciativu a aktivitu žáků, vytrvalost, vynalézavost a učí je řešit problémy. Nejčastěji je tento druh práce používán k opakování poznatků, prohlubování a upevňování nových vědomostí, procvičování pracovních činností atd. Pro úspěšný výsledek samostatné práce je důležitá kontrola a zpětná vazba (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Průcha (2012) dále uvádí alternativní pedagogické rysy a pozitiva malotřídních škol:

- uplatnění převážně skupinového vyučování (to vyplývá přirozeně ze složení třídy);
- uplatnění principu tzv. otevřené třídy (žáci z jednoho ročníku absolvují některé předměty s jiným ročníkem);
- zvyšování sociální kooperace (větší spolupráce, respekt);
- kulturní a společenské centrum obce (vede k pozitivnímu fungování života na vesnici);

Počet malotřídních škol v České republice i v zahraničí je poměrně vysoký. I přes tendence rušení malotřídních škol v 60. a 70. letech 20. století se opět po roce 1989 počet tohoto druhu škol zvyšoval. V zahraničí je také velký počet malotřídních škol. Např. ve Švýcarsku se 20% žáků prvního stupně ZŠ vzdělává v malotřídních školách, ve Francii to je 11%, ve Finsku 21% a v Norsku dokonce 45% žáků (Průcha, 2012).

Podle výzkumů z Norska, Finska, Maďarska a dalších zemí žáci z malotřídních škol dosahují stejných výsledků jako žáci z plnoorganizovaných škol. Navíc v rozvoji osobnostních vlastností jsou většinou na tom lépe než právě žáci z plnoorganizovaných škol (Průcha, 2012). Argument, směřující k horším znalostem žáků z malotřídních škol, je nejčastější příčinou častých diskusí na téma malotřídních škol.



### **3.3 Komparace malotřídních škol (kombinovaných tříd) s třídami klasickými v zahraničí**

Termín kombinovaná třída (combination class) je synonymum pro multigrade class (třída s více ročníky), mixed-age class (věkově smíšená třída), multiage class aj. Klasické třídy, tak jak jsou známy z plnoorganizovaných škol, se označují termíny single-grade class nebo conventional class. V zahraničí jsou kombinované třídy důležitou alternativou školního vzdělávání. V dnešní době je otázka malotřídních škol (kombinovaných tříd) velice aktuální, a to jak mezi pedagogy, tak mezi pracovníky sociální politiky. Proto byly vytvořeny rozsáhlé výzkumy porovnání kombinovaných tříd s klasickými, a to zejména v Nizozemsku, Velké Británii, USA atd. (Průcha, 2012).

#### **3.3.1 Výhody a nevýhody kombinovaných tříd v zahraničních výzkumech**

Dva američtí odborníci D. A. Mason a R. B. Burns shrnuli výsledky z více než 150 publikovaných výzkumů z různých zemích a dospěli k názoru, že mezi kombinovanými třídami a klasickými třídami nebyly zjištěny významné rozdíly ve vzdělávacích výsledcích. Pouze upozornili na některá negativa, které našli v případě kombinovaných tříd (Průcha, 2012):

- Velká zátěž pro učitele (příprava na vyučování i samotné vyučování) – z výzkumu taktéž vyplývá, že v různých zemích se do škol s kombinovanými třídami zařazují nejzkušenější učitelé. Podle některých výzkumů vyplynulo, že pokud se do těchto tříd nepodaří zařadit takové učitele, pak kombinované třídy vykazují horší výsledky.
- Nemožnost věnovat se žákům z různých ročníků stejně intenzivně, tzn. nemožnost probrat učivo stejně důkladně jako v klasických třídách.

Proti těmto výsledkům amerických odborníků se vyslovila nizozemská expertka Simon Veenmanová, která se výzkumu kombinovaných tříd zabývá řadu let. Veenmanová neeviduje žádný empirický důkaz, který by dokládal fakt, že žáci v kombinovaných třídách se učí méně kvalitním způsobem než žáci v klasických třídách. Dále upozorňuje, že k hodnocení kvality kombinovaných tříd je potřeba zkoumat reálnou výuku v konkrétních třídách a nevycházet pouze z dat o vzdělávacích výsledcích žáků. Popisuje pozitivní vlastnosti, které lze nalézt v kombinovaných třídách, např. žáci v kombinovaných třídách tráví více času při individuální práci, jejich styl učení je flexibilnější apod. (Průcha, 2012).

Z uvedených poznatků je zřejmé, že výzkum této oblasti není jednoduchý. Malotřídní školy jsou v České republice i v zahraničí tradiční formou výuky. Je tedy škoda, že v České republice je tato forma spíše podhodnocena a stále kritizována. Naopak v zahraničí se těší stále většímu zájmu

## II Empirická část

### 4 Výzkumné šetření

Ve výuce cizích jazyků lze nalézt mnoho metod a přístupů, které se mění a vyvíjí v čase. Všeobecným snažením odborníků a pedagogů je nalézt takovou metodu, která by byla nejen časově úsporná, ale i nenáročná, tzn. co nejvíce efektivní. Ovlivňuje však hledání této metody a samotná metoda závislost učitele na jeho věku, pedagogické praxi či typu školy, na které působí? Jak jsou současné školy materiálně vybaveny a připraveny na nové inovativní metody ve výuce cizího jazyka? Na tyto a další otázky se budeme snažit nalézt odpověď ve výzkumném šetření.

#### 4.1 Cíle výzkumného šetření

**Hlavní cíl:** zjistit, zda organizace výuky (volba metod) ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ jsou ovlivněny typem školy.

Pro výzkumné šetření byly také zvoleny **dílčí cíle**, které měly za úkol zjistit zastoupení metod (klasické, alternativní, CLIL, komplexní, aktivizující) ve výuce anglického jazyka na prvním stupni ZŠ, popř. preference metod učitelů anglického jazyka na prvním stupni ZŠ. Dále vybavenost tříd pro výuku anglického jazyka, průměrný věk učitele anglického jazyka a jejich aprobovanost.

#### 4.2 Předpoklady a hypotézy výzkumného šetření

**Předpoklady:**

1. Lze předpokládat, že většina pedagogů je aprobovaných pro výuku anglického jazyka.
2. Lze předpokládat, že nejvíce uplatněných klasických metod ve vyučování anglického jazyka je gramaticko – překladová metoda a komunikativní metoda.
3. Lze předpokládat, že nejvíce uplatněnou alternativní metodou je TPR.
4. Lze předpokládat, že málo pedagogů využívá metodu CLIL.
5. Lze předpokládat, že za nejefektivnější komplexní výukovou metodu pedagogové považují Frontální výuku.
6. Lze předpokládat, že nejvíce využívanou aktivizační metodou jsou jazykové hry.
7. Lze předpokládat, že se učitelé shodnou na tom, že využití metod ovlivňuje typ školy.

### **Věcné hypotézy:**

H1: Využití jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ závisí na typu školy.

H2: Využití jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ závisí na pedagogické praxi výuky anglického jazyka pedagogů.

H3: Zájem o nové metody ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ závisí na věku pedagogů.

## **5 Metody výzkumného šetření**

### **5.1 Dotazník**

Chráska (2016) uvádí, že dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny, a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.

Pro kvantitativní výzkum byla použita metoda nestandardizovaného dotazníkového šetření, ve kterém byly použity uzavřené (strukturované) položky, polouzavřené položky (možnost využití jiné odpovědi, než které jsou v nabídce), dichotomické položky a položky výčtové. Dle zvolených cílů byly do dotazníkového šetření zařazeny tzv. kontaktní položky, které mají za úkol vytvoření náležitého kontaktu mezi respondentem a výzkumníkem (Chráska, 2016). Dále obsahové položky, které jsou nezbytné pro naplnění výzkumného záměru.

Pro toto výzkumné šetření byl zvolen způsob předání dotazníkového šetření elektronickou formou, z důvodu rychlé komunikace a možnosti oslovit velký počet základních škol.

### **5.2 Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek dotazníkového šetření tvořili pedagogové, kteří vyučují anglický jazyk na 1. stupni ZŠ. Respondenti byli vybráni zcela náhodně. Jednalo se o pedagogy jak z plnoorganizovaných škol, tak ze škol malotřídních. Pro tento výzkum nebylo důležité, o které školy se jedná, protože nebylo prováděno srovnání jednotlivých škol, ale srovnání typů škol.

## 6 Vlastní výzkum

### 6.1 Dotazníkové šetření

Vlastní výzkum na základních školách proběhl v červnu roku 2017. V rámci dotazníkového šetření byl proveden předvýzkum. Poté probíhalo náhodné vybrání škol prostřednictvím internetu a kontaktování jejich ředitelů pomocí e-mailu. Bylo požádáno tyto ředitele ZŠ o zprostředkování dotazníku učitelům anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Dotazník byl obsažen v příloze e-mailu.

Kontaktovány byly školy plnoorganizované, tak školy malotřídního typu.

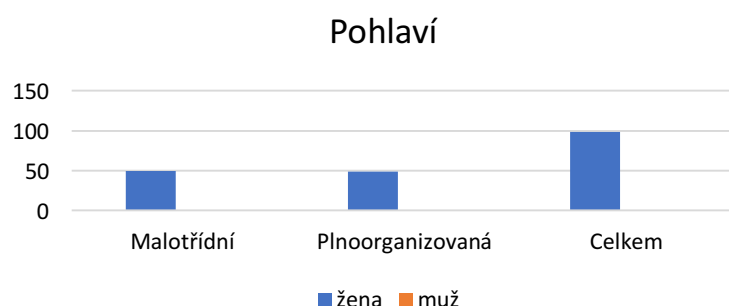
Nebylo možno určit, kolik dotazníků bylo rozdáno, protože to bylo v rukou ředitelů škol a ti rozhodovali, kolika učitelům tento dotazník poskytnou. Je možno tedy pouze určit počet obdržených dotazníků. Těch bylo 115. Pro chybné nebo neúplné vyplnění byl eliminován celkový počet na 100 dotazníků, z nichž 50 patřilo učitelům plnoorganizovaných škol a 50 učitelům malotřídních škol. Pro rovnost zastoupení učitelů obou typů škol bylo více relevantní tyto škol porovnat.

#### 6.1.1 Interpretace výsledků dotazníkového šetření

##### Položka číslo 1: Struktura respondentů podle pohlaví

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
žena	50	49	99
muž	0	1	1

Tabulka 1: Struktura respondentů podle pohlaví (zdroj: vlastní zpracování)



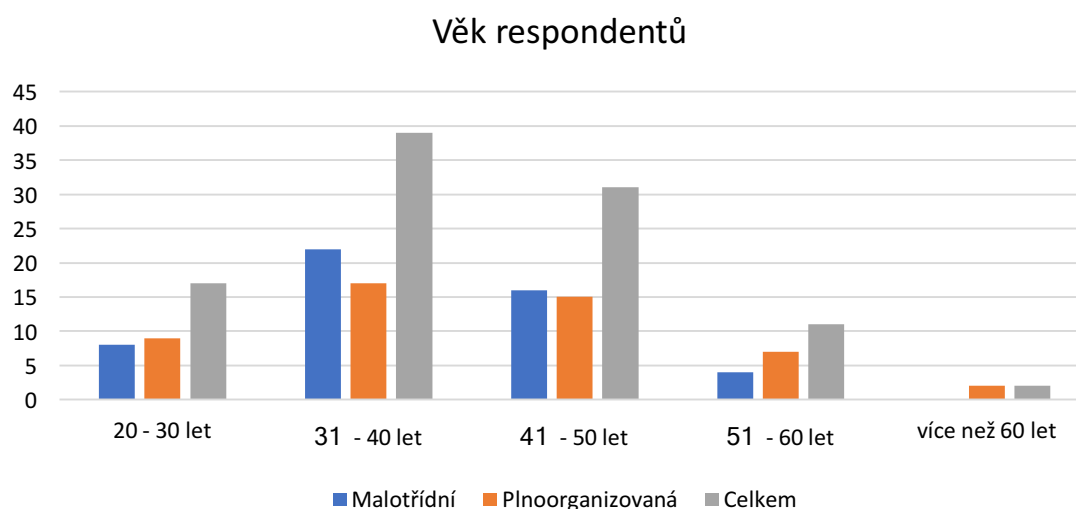
Graf 1: Struktura respondentů podle pohlaví (zdroj: vlastní zpracování)

Z tabulky je možno vyčíst, že se výzkumu zúčastnil pouze 1 muž – učitel, který vyučuje na plnoorganizované škole. Je možno konstatovat, že vyučující anglického jazyka na 1. stupni ZŠ jsou zastoupeny téměř výhradně ženami.

## Položka číslo 2: Struktura respondentů podle věku

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
20 - 30 let	8	9	17
31 - 40 let	22	17	39
41 - 50 let	16	15	31
51 - 60 let	4	7	11
více než 60 let	0	2	2

Tabulka 2: Struktura respondentů podle věku (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 2: Struktura respondentů podle věku (zdroj: vlastní zpracování)

### Plnoorganizované školy:

Největší skupinou respondentů z řad plnoorganizovaných škol, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, byla skupina ve věku 31 – 40 let. Těsně za touto skupinou respondentů byla věková skupina 41 – 50 let. Nejmenší počet zástupců tvořili členové skupiny starší než 60 let věku – 2 zástupci.

### Malotřídní školy:

V případě malotřídních škol bylo taktéž nejvíce zástupců z věkové skupiny 31 – 40 let. Na druhém místě se opět umístila věková skupina 41 – 50 let. Stejně jako u plnoorganizovaných škol bylo nejméně respondentů z věkové skupiny nad 60 let věku.

### Celkem:

Po součtu věku respondenta je možno usoudit, že nejvíce pedagogů, kteří vyučují anglický jazyk na 1. stupni ZŠ je ve věkové kategorii 31 – 40 let. Z výsledků je také možno

konstatovat, že v porovnání pedagogů, kteří odpovídali v dotazníkovém šetření, bylo více mladších pedagogů z řad malotřídních škol.

### VĚKOVÝ PRŮMĚR PEDAGOGŮ ANGLICKÉHO JAZYKA

Aritmetický průměr – celkový

Věk resp.	četnost $n_i$	střed intervalu $x_i$	$n_i \cdot x_i$
20 - 30 let	17	25	425
31 - 40 let	39	35,5	1384,5
41 - 50 let	31	45,5	1410,5
51 - 60 let	11	55,5	610,5
více než 60 let (61-65)	2	62,8	125,6
$\Sigma$ SUMA	100		3956,1

Tabulka 3: Celkový aritmetický průměr věku všech respondentů (zdroj: vlastní zpracování)

$$\text{Výpočet: } \bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k n_i \cdot x_i = \frac{3956,1}{100} = 39,561$$

Aritmetický průměr – plnoorganizované školy

Věk resp.	četnost $n_i$	střed intervalu $x_i$	$n_i \cdot x_i$
20 - 30 let	9	25	225
31 - 40 let	17	35,5	603,5
41 - 50 let	15	45,5	682,5
51 - 60 let	7	55,5	388,5
více než 60 let (61-65)	2	62,8	125,6
SUMA	50		2025,1

Tabulka 4: Aritmetický průměr věku pedagogů z plnoorganizovaných škol (zdroj: vlastní zpracování)

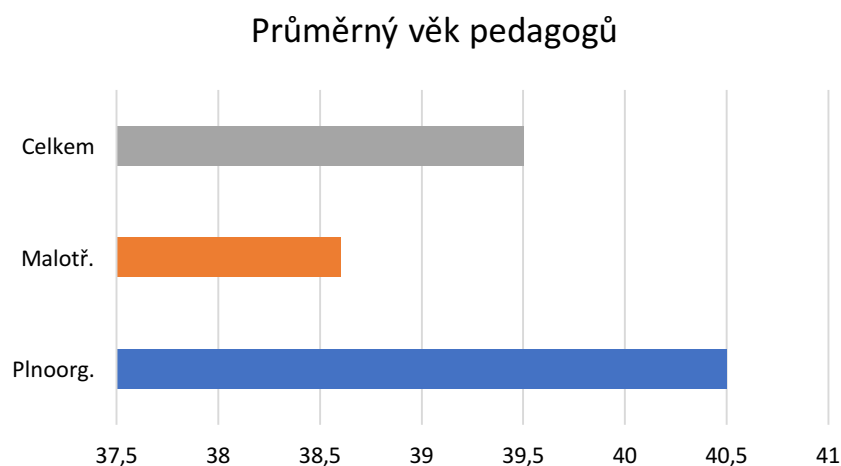
$$\text{Výpočet: } \bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k n_i \cdot x_i = \frac{2025,1}{50} = 40,502$$

Aritmetický průměr – malotřídní školy

Věk resp.	četnost $n_i$	střed intervalu $x_i$	$n_i \cdot x_i$
20 - 30 let	8	25	200
31 - 40 let	22	35,5	781
41 - 50 let	16	45,5	728
51 - 60 let	4	55,5	222
více než 60 let (61-65)	0	62,8	0
SUMA	50		1931

Tabulka 5: Aritmetický průměr věku pedagogů z malotřídních škol (zdroj: vlastní zpracování)

$$\text{Výpočet: } \bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k n_i \cdot x_i = \frac{1931}{50} = 38,62$$



Graf 3: Průměrný věk pedagogů (zdroj: vlastní zpracování)

Z vypočítaných aritmetických průměrů učitelů anglického jazyka na 1. stupni ZŠ lze usoudit, že průměrný věk učitele anglického jazyka na 1. stupni ZŠ v malotřídní škole je nižší než u učitele anglického jazyka na 1. stupni ZŠ v plnoorganizované škole.

### **Položka číslo 3: Struktura respondentů podle typu školy, na které působí**

Typ odpovědi	Respondenti
Malotřídní	50
Plnoorganizovaná	50

Tabulka 6: Struktura respondentů podle typu školy, na které působí (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 4: Struktura respondentů podle typu školy, na které působí (zdroj: vlastní zpracování)

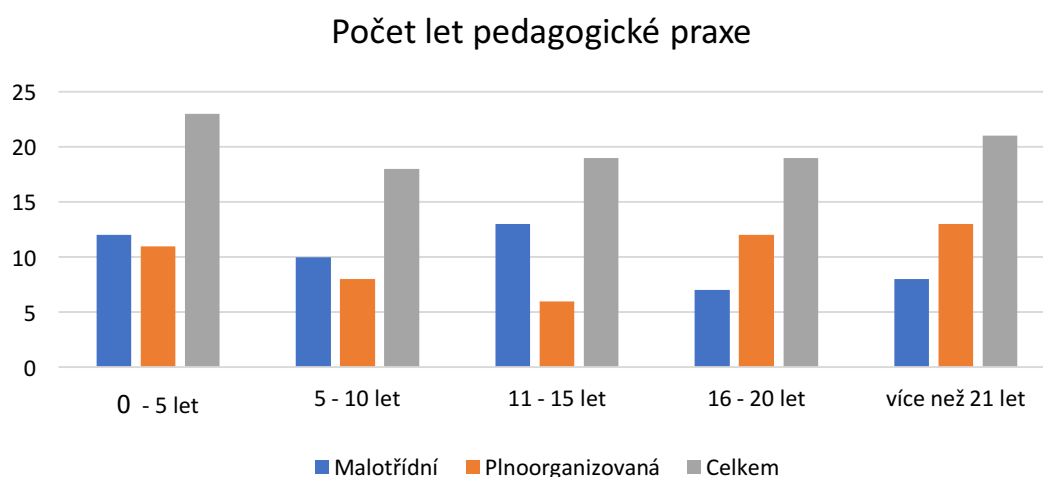
Z celkového počtu 100 respondentů byla přesně polovina z malotřídních škol a druhá polovina z plnoorganizovaných škol.



#### Položka číslo 4: Struktura respondentů podle počtu let pedagogické praxe

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
0 - 5 let	12	11	23
5 - 10 let	10	8	18
11 - 15 let	13	6	19
16 - 20 let	7	12	19
více než 21 let	8	13	21

Tabulka 7: Struktura respondentů podle počtu let pedagogické praxe (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 5: Struktura respondentů podle počtu let pedagogické praxe (zdroj: vlastní zpracování)

#### Plnoorganizované školy:

U této položky byly výsledky velice vyrovnané. Největší skupinou respondentů byla skupina s pedagogickou praxí přesahující 21 let. Těsně za touto skupinou se nacházela skupina s pedagogickou praxí 16 – 20 let a skupina s praxí 0 – 5 let.

#### Malotřídní školy:

Na rozdíl od škol plnoorganizovaného typu tento dotaz „vyhrála“ skupina s pedagogickou praxí 11 – 15 let. U plnoorganizovaných škol byla skupina s pedagogickou praxí 11 – 15 let na posledním místě.

Další početnou skupinou s pedagogickou praxí byli pedagogové s nejkratší dobou pedagogické praxe 0–5 let. Nejméně početnou se stala skupina s pedagogickou praxí 16 – 21 let.

#### Celkem:

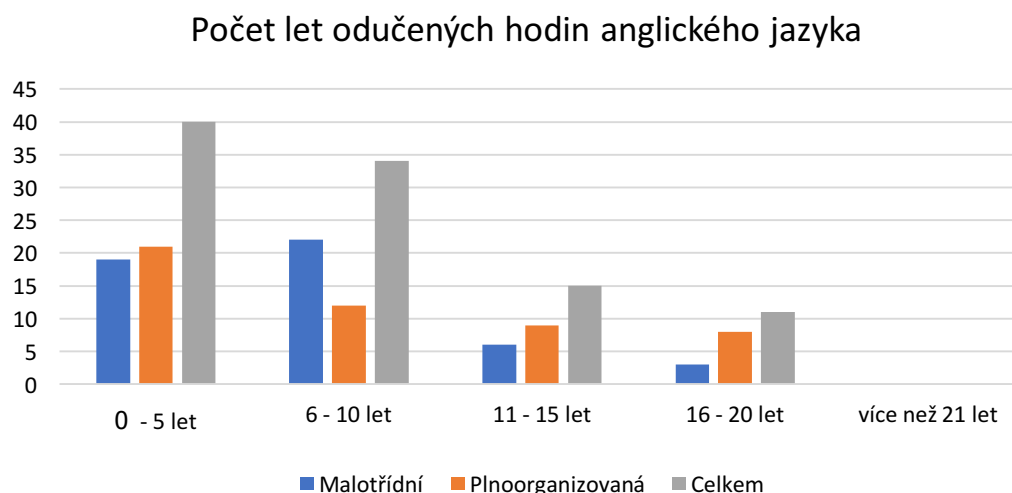
Ze součtu let pedagogické praxe pedagogů z plnoorganizovaných i malotřídních škol bylo usouzeno, že nejvíce respondentů mělo pouze 0 – 5 let pedagogické praxe, což byl nejnižší

možný počet odučených let. O pouhé 2% za nimi byla paradoxně „nejstarší“ skupina s počtem let pedagogické praxe přesahující více než 21 let. Dále byly skupiny velice vyrovnané.

### **Položka číslo 5: Struktura respondentů podle počtu let odučených hodin anglického jazyka na 1. stupni ZŠ**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
0 - 5 let	19	21	40
6 - 10 let	22	12	34
11 - 15 let	6	9	15
16 - 20 let	3	8	11
více než 21 let	0	0	0

Tabulka 8: Struktura respondentů podle počtu let odučených hodin anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 6: Struktura respondentů podle počtu let odučených hodin anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

#### **Plnoorganizované školy:**

V tomto případě byly výsledky jasné. Nejvíce odpovědí bylo zaznamenáno u odpovědi „0 – 5 let“. To znamená, že největší počet respondentů vyučuje anglický jazyk na prvním stupni ZŠ pouze 0 – 5 let. Naopak nejméně odpovědí (žádné) byly zaznamenány u odpovědi „více než 21 let“.

#### **Malotřídní školy:**

V rámci malotřídních škol byla změna u nejčastější odpovědi. Nejvíce respondentů odpovědělo, že učí 6 – 10 let anglický jazyk na prvním stupni ZŠ. V případě nejnižšího počtu odpovědí to bylo totožné jako u plnoorganizovaných škol. Počet let odučených hodin

anglického jazyka na prvním stupni ZŠ přesahuje hranici více než 21 let, počet zaznamenaných odpovědí – 0.

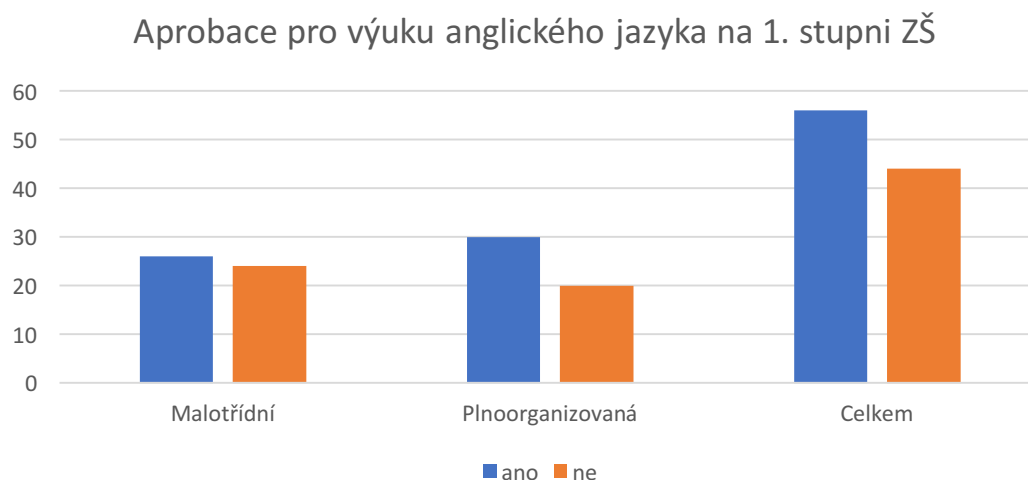
Celkem:

Již z předchozích sumarizací odpovědí z plnoorganizovaných a malotřídních škol bylo patrné, že nejmenší počet respondentů uvedlo, že vyučovali anglický jazyk na prvním stupni ZŠ více než 21 let. Tuto odpověď neuvedl nikdo z dotázaných. Naopak odpovědi s nejvyšším zastoupením se u typu škol lišily. Nakonec z celkového počtu dotazových nejvíce uvedlo, že mají nejmenší pedagogickou praxi s výukou anglického jazyka – 0 – 5 let odučených hodin anglického jazyka na prvním stupni ZŠ.

### **Položka číslo 6: Struktura respondentů podle aprobace pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
ano	26	30	56
ne	24	20	44

Tabulka 9: Struktura respondentů podle aprobace pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)



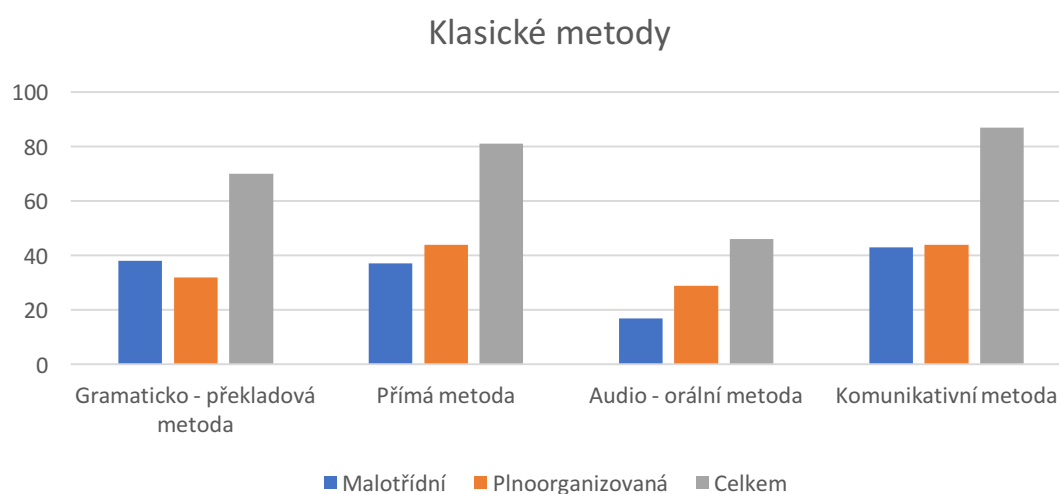
Graf 7: Struktura respondentů podle aprobace pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

U plnoorganizovaných škol byly výsledky mírně lepší než u malotřídních škol. Ze všech dotazovaných uvedlo 56%, že mají příslušnou aprobaci pro výuku anglického jazyka na prvním stupni ZŠ a 44%, že tuto aprobaci nemají.

**Položka číslo 7: Struktura respondentů podle zastoupení klasických metod ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
Gramaticko-překladová metoda	38	32	70
Přímá metoda	37	44	81
Audio-orální metoda	17	29	46
Komunikativní metoda	43	44	87

Tabulka 10: Struktura respondentů podle zastoupení klasických metod ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 8: Struktura respondentů podle zastoupení klasických metod ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

**Plnoorganizované školy:**

Nejvíce zastoupenými klasickými metodami ve vyučování anglického jazyka na prvním stupni ZŠ v rámci plnoorganizovaných škol byly: přímá metoda a komunikativní metoda. Tyto metody využívá shodně 44 pedagogů z 50.

**Malotřídní školy:**

V případě malotřídních škol nejvíce pedagogů uvedlo, že používá komunikativní metodu (43 z 50 pedagogů). Nejméně „populární“ metodou byla zvolena audio-orální metoda (17 z 50 pedagogů).

**Celkem:**

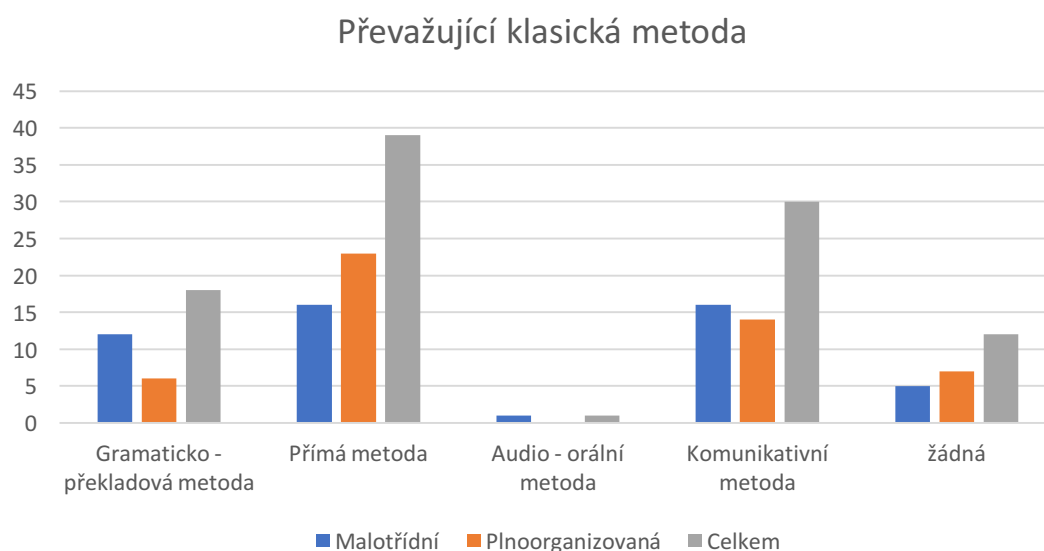
Po součtu odpovědí z obou typů škol byly výsledky následující: Nejvíce využívanou klasickou metodou pro výuku anglického jazyka na prvním stupni ZŠ je komunikativní metoda. Využívá ji 86 ze 100 respondentů. Dále přímá metoda (82 ze 100 respondentů). Gramaticko-

překladová metoda (70 ze 100 respondentů). Na posledním místě se umístila audio–lingvální metoda (46 ze 100 respondentů).

**Položka číslo 8: Struktura respondentů podle zastoupení jedné klasické metody, která převažuje ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
Gramaticko-překladová metoda	12	6	18
Přímá metoda	16	23	39
Audio-orální metoda	1	0	1
Komunikativní metoda	16	14	30
žádná	5	7	12

Tabulka 11: Struktura respondentů podle zastoupení jedné klasické metody, která převažuje ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 9: Struktura respondentů podle zastoupení jedné klasické metody, která převažuje ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

**Plnoorganizované školy:**

Na plnoorganizovaných školách pedagogové nejčastěji uvedli, že v jejich hodinách převažuje přímá metoda. Žádný z dotazovaných pedagogů neuvedl, že nejčastěji využívá audio–orální metodu.

**Malotřídní školy:**

V případě malotřídních škol byl výsledek vyrovnaný. Nejčastější odpovědi byly: komunikativní metoda a přímá metoda. Nejméně častou odpovědí byla audio–orální metoda, stejně jako u plnoorganizovaných škol.

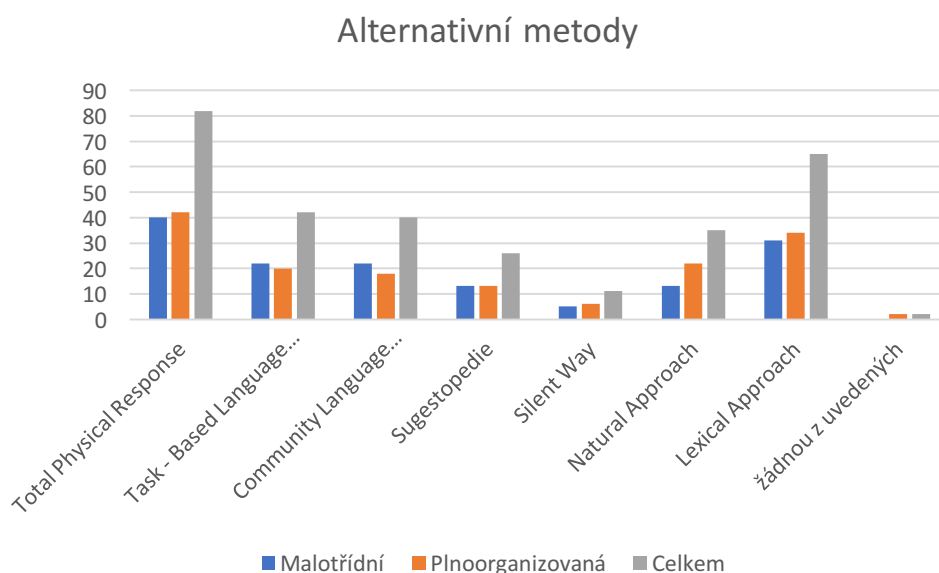
Celkem:

V rámci součtu odpovědí z obou typů škol největší počet pedagogů uvedlo, že jejich převažující klasickou metodou ve vyučování je přímá metoda, dále komunikativní metoda. Nejméně převažující klasickou metodou ve vyučování byla zvolena audio–orální metoda.

**Položka číslo 9: Struktura respondentů podle zastoupení alternativních metod ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
Total Physical Response	40	42	82
Task-Based Language Learning	22	20	42
Community Language Learning	22	18	40
Sugestopedie	13	13	26
Silent Way	5	6	11
Natural Approach	13	22	35
Lexical Approach	31	34	65
žádnou z uvedených	0	2	2

Tabulka 12: Struktura respondentů podle zastoupení alternativních metod ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 10: Struktura respondentů podle zastoupení alternativních metod ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

**Plnoorganizované školy:**

V rámci odpovědí ze strany plnoorganizovaných škol bylo uvedeno, že nejvíce pedagogů využívá alternativní metodu TPR (42 pedagogů z 50 dotazovaných). Jako nejméně

častá odpověď byla vybrána možnost „žádnou z uvedených“ (2 pedagogové). Tato skutečnost znamená, že dva pedagogové nevyužívají ani jednu z nabízených alternativních metod.

Malotřídní školy:

Shodně jako v případě plnoorganizovaných škol i v případě malotřídních škol nejvíce respondentů uvedlo, že využívá alternativní metodu TPR (40 respondentů z 50 dotazovaných). Nejméně zastoupenou odpovědí byla možnost „žádnou z uvedených“, shodně jako v případě plnoorganizovaných škol. Na rozdíl od plnoorganizovaných škol tuto možnost odpovědi nevybral nikdo z dotazovaných.

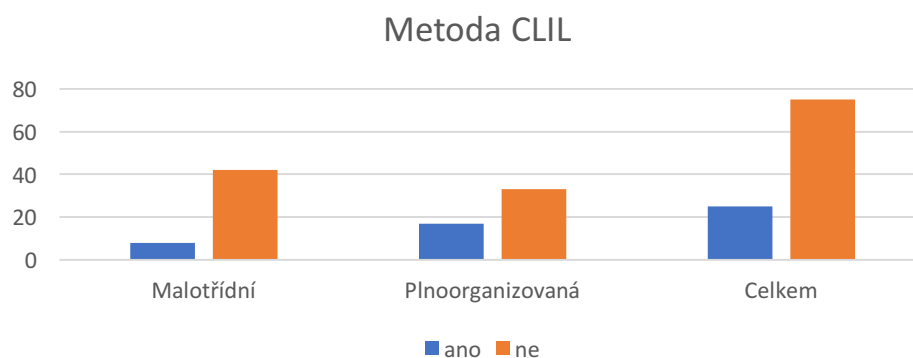
Celkem:

Nejčastěji zaznamenanou odpovědí v obou případech škol byla alternativní metoda TPR. Po součtu odpovědí z obou typů škol tuto možnost zvolilo 82 respondentů z celkového počtu 100 dotazovaných. Další častou odpovědí byla možnost alternativní metody Lexical Approach (65 respondentů ze 100 dotazovaných). Nejméně zaznamenanou odpovědí byla možnost odpovědi „žádnou z uvedených“. V porovnání obou škol nebyly znatelné velké rozdíly.

#### **Položka číslo 10: Struktura respondentů podle využití metody CLIL (Content and Language Integrated Learning).**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
ano	8	17	25
ne	42	33	75

Tabulka 13: Struktura respondentů podle využití metody CLIL (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 11: Struktura respondentů podle využití metody CLIL (zdroj: vlastní zpracování)

Plnoorganizované školy:

Větší část dotazovaných z plnoorganizovaných škol uvedlo, že nevyužívá metodu CLIL. Pedagogů, kteří využívají metodu CLIL bylo 17 z celkového počtu 50 dotazovaných.

Malotřídní školy:

V záležitosti malotřídních škol se zvýšil počet pedagogů, kteří metodu CLIL nevyužívají. Pouze 8 respondentů z 50 dotazovaných v rámci malotřídních škol uvedlo, že využívají metodu CLIL.

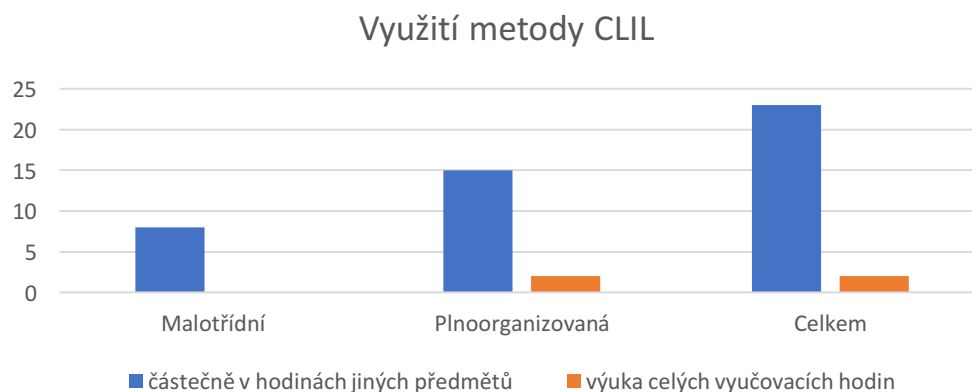
Celkem:

Po součtu obou typů škol byl obdržén takový výsledek, že  $\frac{3}{4}$  všech dotazovaných respondentů nevyužívá metodu CLIL (75 respondentů) a pouhých 25 tuto metodu využívá. Nicméně i přes téměř drtivou většinu negativních odpovědí byly výsledky kladně přijaty. Metoda CLIL není pro pedagogy jednoduchá. Lze doufat, že v příštích letech se počet pedagogů v případě pozitivních odpovědí budou zvyšovat.

**V rámci této otázky byla položena podotázka: Pokud metodu CLIL využíváte, jak ji využíváte?**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
částečně v hodinách jiných předmětů	8	15	23
výuka celých vyučovacích hodin	0	2	2

Tabulka 14: Využití metody CLIL (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 12: Využití metody CLIL (zdroj: vlastní zpracování)

Plnoorganizované školy:

Z celkového počtu 17 respondentů odpovědělo 15, že metodu CLIL využívají částečně v hodinách jiných předmětů. Pouze 2 pedagogové uvedli, že metodu CLIL využívají v rámci výuky celých vyučovacích hodin.

Malotřídní školy:

V případě malotřídních škol byly odpovědi jednoznačné. Všichni dotazovaní shodně odpověděli, že metodu CLIL využívají částečně v hodinách jiných předmětů.



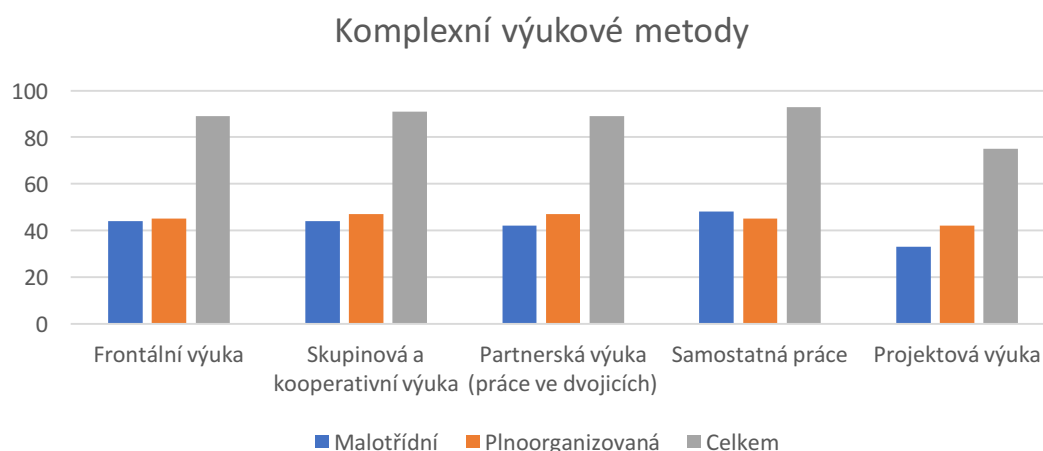
Celkem:

Po součtu obou typů škol byly výsledky více než jasné. Drtivá většina pedagogů využívá metodu CLIL částečně v hodinách jiných předmětů. Pouze 2 dotazovaní využívají metodu jako prostředek pro výuku celých vyučovacích hodin. V rámci metody CLIL je nezbytnost ocenit všechny pedagogy i ty, kteří metodu používají „jen“ částečně v hodinách jiných předmětů. Metoda CLIL je náročná a potřebuje značnou dávku odhodlání a zkušeností.

### **Položka číslo 11: Struktura respondentů podle využití komplexních výukových metod (organizační formy výuky)**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
Frontální výuka	44	45	89
Skupinová a kooperativní výuka	44	47	91
Partnerská výuka (práce ve dvojicích)	42	47	89
Samostatná práce	48	45	93
Projektová výuka	33	42	75

Tabulka 15: Struktura respondentů podle využití komplexních výukových metod (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 13: Struktura respondentů podle využití komplexních výukových metod (zdroj: vlastní zpracování)

Plnoorganizované školy:

V případě této otázky byly zkoumány všechny komplexní výukové metody, které pedagogové využívají při vyučování anglického jazyka na prvním stupni ZŠ. Výsledky byly velice vyrovnané, ale přeci jen dvě komplexní výukové metody pedagogové uvedli vícekrát. Tyto metody byly: skupinová a kooperativní výuka a partnerská výuka (práce ve dvojicích). Obě tyto metody zvolilo 47 pedagogů z 50 dotazovaných. Komplexní výuková metoda, kterou zvolilo nejméně pedagogů byla projektová metoda (42 pedagogů z 50 dotazovaných).

Malotřídní školy:

V rámci malotřídních škol byly zjištěny výsledky, které byly očekávány. Nejvíce pedagogů uvedlo, že využívají samostatnou práci (48 pedagogů z 50 dotazovaných). Tato skutečnost byla očekávána kvůli spojení více tříd na malotřídních školách. Ještě menší počet zastoupení, než u plnoorganizovaných škol měla projektová výuka (33 pedagogů z 50 dotazovaných).

Celkem:

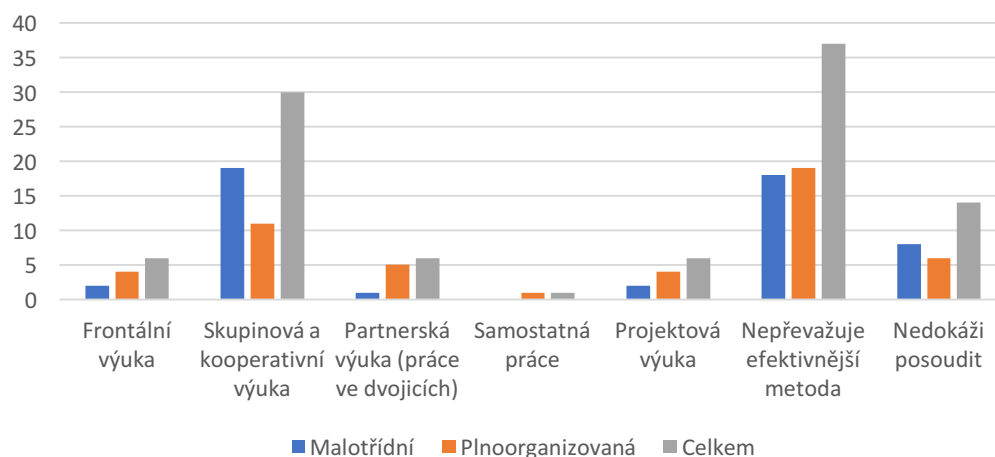
Po spojení výsledků z plnoorganizovaných a malotřídních škol bylo zjištěno, že nejčastěji z komplexních výukových metod pedagogové zvolili samostatnou práci žáků (93 pedagogů ze 100 dotazovaných). Těsně za samostatnou prací žáků byla skupinová a kooperativní výuka (91 pedagogů ze 100 dotazovaných). Nejméně zvolenou komplexní výukovou metodou se stala projektová výuka (75 pedagogů ze 100 dotazovaných).

**Položka číslo 12: Struktura respondentů podle zastoupení jedné nejefektivnější komplexní výukové metody.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
Frontální výuka	2	4	6
Skupinová a kooperativní výuka	19	11	30
Partnerská výuka (práce ve dvojicích)	1	5	6
Samostatná práce	0	1	1
Projektová výuka	2	4	6
Nepřevažuje efektivnější metoda	18	19	37
Nedokáži posoudit	8	6	14

Tabulka 16: Struktura respondentů podle zastoupení jedné nejefektivnější komplexní výukové metody (zdroj: vlastní zpracování)

### Nejefektivnější komplexní výuková metoda



Graf 14: Struktura respondentů podle zastoupení jedné nejefektivnější komplexní výukové metody (zdroj: vlastní zpracování)

#### Plnoorganizované školy:

Nejčastěji pedagogové vybírali možnost „Nepřevažuje metoda, která by byla efektivnější“. Dále možnost „Skupinová a kooperativní výuka“. Za nejméně efektivní komplexní výuku v hodinách anglického jazyka na prvním stupni ZŠ zvolili pedagogové samostatnou výuku. Pouhé 2% dotazovaných pedagogů uvedlo, že jim připadá nejefektivnější.

#### Malotřídní školy:

U malotřídních škol byla situace rozlišná. Za nejefektivnější komplexní výukovou metodu považovali pedagogové malotřídních škol skupinovou a kooperativní výuku. Druhá nejčastější odpověď byla „Nepřevažuje metoda, která by byla efektivnější“. Za nejméně efektivní komplexní výukovou metodu zvolili pedagogové malotřídních škol samostatnou práci žáků. Tuto variantu nezvolil nikdo z dotazovaných (0%).

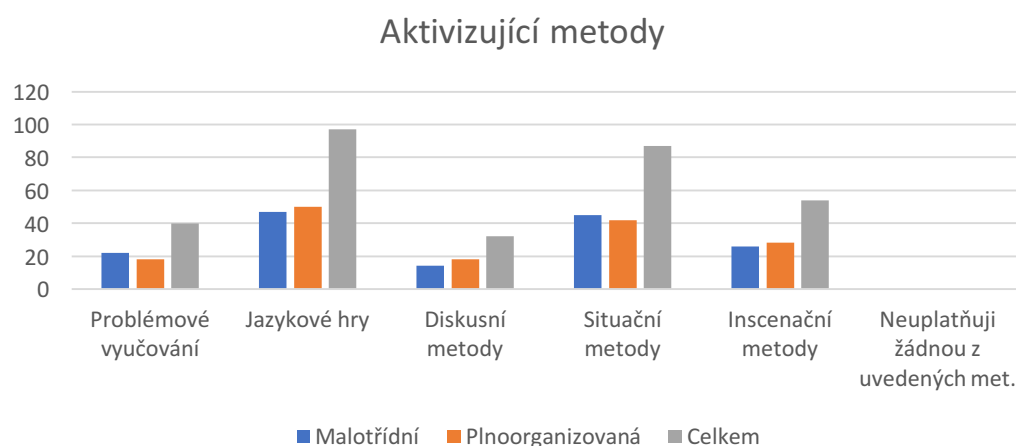
#### Celkem:

Z celkového průzkumu obou typů škol pedagogové nejčastěji zvolili možnost „Nepřevažuje metoda, která by byla efektivnější“. Jako druhou nejčastější možnost pedagogové uvedli skupinovou a kooperativní výuku. Za nejméně efektivní komplexní výukovou metodu pedagogové považují samostatnou práci žáků, za nejefektivnější ji označilo pouhé 1% všech dotazovaných.

**Položka číslo 13: Struktura respondentů podle využití aktivizujících metod ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
Problémové vyučování	22	18	40
Jazykové hry	47	50	97
Diskusní metody	14	18	32
Situační metody	45	42	87
Inscenační metody	26	28	54
Neuplatňuji žádnou z uvedených met.	0	0	0

Tabulka 17: Struktura respondentů podle využití aktivizujících metod ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 15: Struktura respondentů podle využití aktivizujících metod ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

**Plnoorganizované školy:**

V případě této otázky byla jednoznačná odpověď. Všichni pedagogové zvolili za aktivizující metodu jazykové hry (50 pedagogů z 50). Další častou volbou byly situační metody. Tuto aktivizující metodu zvolilo 42 pedagogů z 50. Nikdo z dotázaných pedagogů nevěděl, že by neuplatňoval žádnou z uvedených aktivizujících metod.

**Malotřídní školy:**

I v případě malotřídních škol nejvíce pedagogů uvedlo, že jako aktivizující metody používají jazykové hry (47 pedagogů z 50 respondentů). Další nejčastější volbou byly situační metody (45 pedagogů z 50). Žádný z dotázaných pedagogů nevěděl, že by neuplatňoval žádnou z uvedených aktivizujících metod.

Celkem:

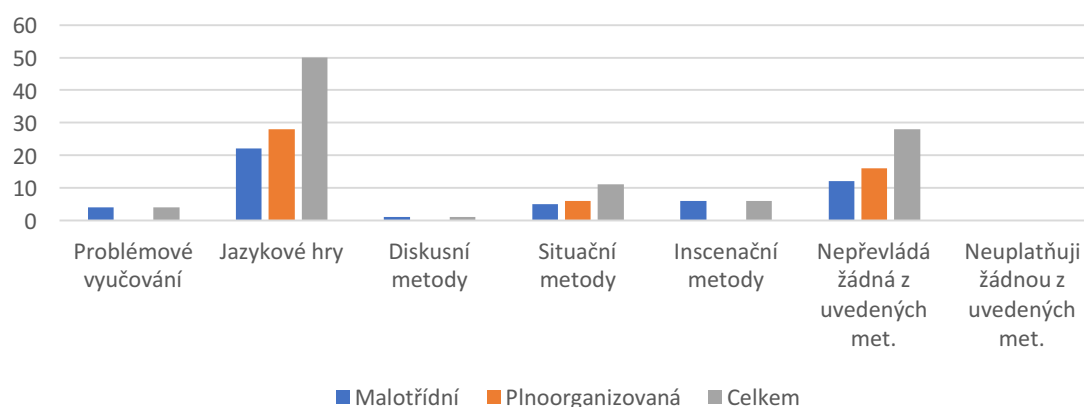
Po nahlédnutí na výsledky obou typů škol bylo dospěno k závěru, že jazykové hry jsou nejvíce zvolenou aktivizující metodou (97 pedagogů ze 100 dotazovaných). Za další oblíbenou aktivizující metodu pedagogové zvolili situační metody (87 pedagogů ze 100). Bylo považováno za kladné zjištění, že všichni pedagogové využívají alespoň jednu aktivizující metodu.

**Položka číslo 14: Struktura respondentů podle zastoupení nejčastěji využívané aktivizující metody ve vyučování anglického jazyka na prvním stupni ZŠ.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
Problémové vyučování	4	0	4
Jazykové hry	22	28	50
Diskusní metody	1	0	1
Situační metody	5	6	11
Inscenační metody	6	0	6
Nepřevládá žádná z uvedených met.	12	16	28
Neuplatňují žádnou z uvedených met.	0	0	0

Tabulka 18: Struktura respondentů podle zastoupení nejčastěji využívané aktivizující metody ve vyučování anglického jazyka na prvním stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

**Převládající aktivizující metoda v hodinách anglického jazyka**



Graf 16: Struktura respondentů podle zastoupení nejčastěji využívané aktivizující metody ve vyučování anglického jazyka na prvním stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

Plnoorganizované školy:

Více než polovina dotazovaných pedagogů z plnoorganizovaných škol uvedlo, že v jejich hodinách anglického jazyka na prvním stupni převládají jazykové hry jako aktivizující metoda. Dalších 32% uvedlo, že nepřevládá žádná z uvedených aktivizujících metod a 12% uvedlo, že u nich převládají situační metody. Zbylé možnosti – inscenační metody, diskusní metody, problémové vyučování, „Neuplatňuji žádnou z uvedených aktivizujících metod“ nikdo nezvolil.

Malotřídní školy:

V případě malotřídních škol nebyly výsledky tak jednoznačné, i když opět jazykové hry byly nejčastější volbou. Další nejčastější možností byla možnost „Nepřevládá žádná z uvedených aktivizujících metod“. Jediná možnost, kterou si nezvolil nikdo z dotazovaných byla možnost odpovědi: „Neuplatňuji žádnou z uvedených aktivizujících metod“ (0%).

Celkem:

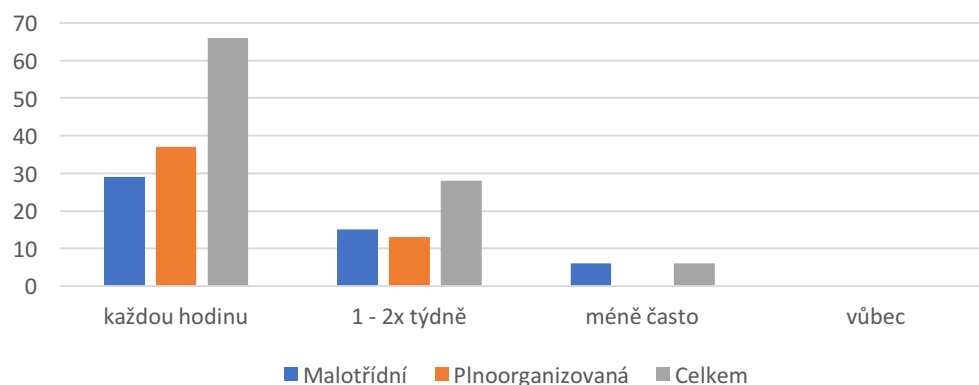
V rámci obou typů škol dominovaly jazykové hry jako převládající aktivizující metoda. Další častou odpovědí byla odpověď: „Nepřevládá žádná z uvedených aktivizujících metod“. Žádný z dotazovaných neodpověděl, že by neuplatňoval žádnou z uvedených aktivizujících metod.

### **Položka číslo 15: Struktura respondentů podle zastoupení četnosti využívání aktivizujících metod ve vyučování anglického jazyka na prvním stupni ZŠ.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
každou hodinu	29	37	66
1 - 2x týdně	15	13	28
méně často	6	0	6
vůbec	0	0	0

*Tabulka 19: Struktura respondentů podle zastoupení četnosti využívání aktivizujících metod ve vyučování anglického jazyka na prvním stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)*

## Četnost využití aktivizujících metod



Graf 17: Struktura respondentů podle zastoupení četnosti využívání aktivizujících metod ve vyučování anglického jazyka na prvním stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

### Plnoorganizované školy:

Z tabulky a grafu pro plnoorganizované školy bylo zřejmé, že nejvíce pedagogů využívá aktivizující metody každou hodinu. Dalších 26% pedagogů využívá aktivizující metody 1 – 2x týdně. Nikdo z dotazovaných neodpověděl, že by aktivizující metody využíval méně často nebo vůbec.

### Malotřídní školy

Také v případě malotřídních škol nejvíce pedagogů odpovědělo, že využívají aktivizujících metod ve vyučování anglického jazyka každou hodinu. Dalších 30% pedagogů odpovědělo, že využívají aktivizujících metod ve vyučování anglického jazyka 1 – 2x týdně. Nikdo z pedagogů neodpověděl, že by vůbec nevyužíval aktivizující metody ve vyučování anglického jazyka.

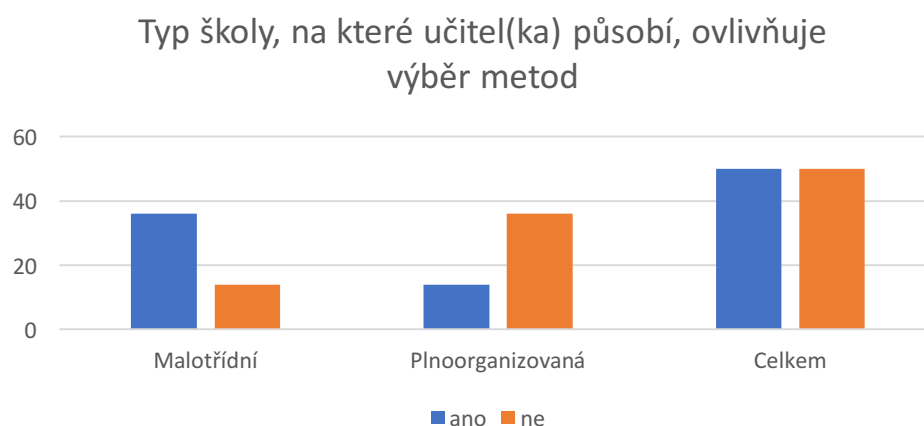
### Celkem:

Po průzkumu 100 dotazovaných pedagogů se ukázalo, že většina pedagogů využívá aktivizující metody každou hodinu. Dalších 28% pedagogů využívá aktivizující metody 1 – 2x týdně, 6% pedagogů využívá aktivizující metody méně často (malotřídní školy) a žádný z dotazovaných pedagogů nevedl, že by aktivizující metody vůbec nevyužíval. Toto bylo velmi příjemné zjištění. Stálo by za to ocenit pedagogy, kteří se snaží využívat aktivizující metody a tím obohacují své hodiny.

**Položka číslo 16: Struktura respondentů podle zastoupení názoru na ovlivnění výběru metod podle typu školy, na které pedagog působí.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
ano	36	14	50
ne	14	36	50

Tabulka 20: Struktura respondentů podle zastoupení názoru na ovlivnění výběru metod podle typu školy, na které pedagog působí (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 18: Struktura respondentů podle zastoupení názoru na ovlivnění výběru metod podle typu školy, na které pedagog působí (zdroj: vlastní zpracování)

**Plnoorganizované školy:**

Většina pedagogů (72%) z plnoorganizovaných škol si nemyslí, že by typ školy, na které působí, ovlivňoval výběr metod. Zbýlých 28% uvedlo důvody (viz níže).

**Malotřídní školy:**

Oproti plnoorganizovaným školám si pedagogové z malotřídních škol myslí, že typ školy, na kterých působí, ovlivňuje jejich výběr metod (72%). Pouze 28% s tímto názorem nesouhlasí.

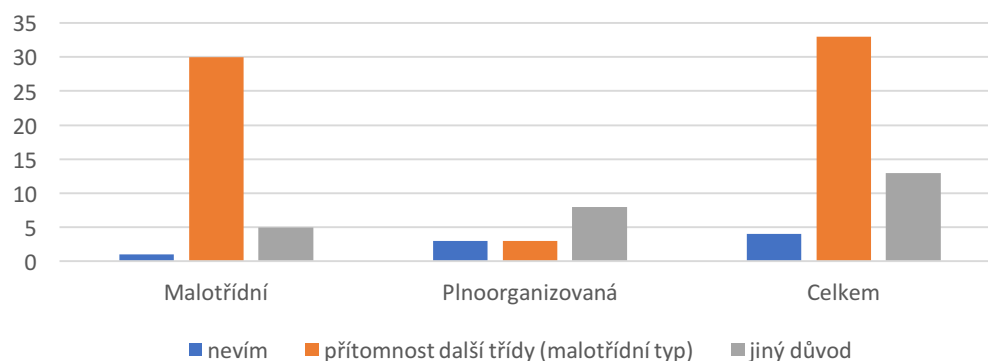
**Také v rámci této otázky byla položena podotázka: Pokud si myslíte, že typ školy, na které působíte, ovlivňuje výběr metody, potom proč?**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
nevím	1	3	4
přítomnost další třídy (malotřídní typ)	30	3	33
jiný důvod	5	8	13

Tabulka 21: Pokud si myslíte, že typ školy, na které působíte ovlivňuje výběr metody, potom proč? (zdroj: vlastní zpracování)



## Pokud typ školy ovlivňuje výběr metod, potom proč?



Graf 19: Pokud si myslíte, že typ školy, na které působíte, ovlivňuje výběr metody, potom proč? (zdroj: vlastní zpracování)

### Plnoorganizovaná škola:

#### Jiné důvody:

1. „Poptávka vs nabídka – ze strany rodičů, vedení, zřizovatele (jejich představy, co má žák umět).“
2. „Velká škola, počet slabších žáků ovládá metodický přístup.“
3. „Mám výborně technicky vybavenou třídu, proto mohu využít maximum metod.“
4. „Vždy záleží na počtu žáků ve skupině a také na jejich úrovni.“
5. „Ve třídě, která není věkově různorodá, se dá pracovat jednodušším způsobem.“
6. „Třídy často s 22-24 žáky, na anglický jazyk se tudíž nedělí na menší skupiny.“
7. „Vysoký počet žáků v jazykových skupinách.“
8. „Nemohu využít všechny metody, které bych chtěla, když učím ve třídě s větším počtem žáků.“

### Malotřídní školy:

#### Jiné důvody:

1. „Práce s menší skupinkou žáků, než na běžné ZŠ.“
2. „Žáci nemají chuť se učit slovíčka. Nezbyvá čas na další aktivity.“
3. „Malý počet žáků.“
4. „Efektivita, zábava.“
5. „Malý počet žáků.“

Většina pedagogů z malotřídních škol si myslí, že typ školy, na které působí, ovlivňuje výběr metod, především kvůli přítomnosti další třídy (malotřídní typ školy) – 83%. Dalších 14% uvedlo jiné důvody a 3% neví.

**Položka číslo 17: Struktura respondentů podle zájmu o nové metody ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
ano	46	48	94
ne	4	2	6

Tabulka 22: Struktura respondentů podle zájmu o nové metody ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 20: Struktura respondentů podle zájmu o nové metody ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

**Plnoorganizované školy:**

V ideálním případě by všichni respondenti zvolili možnost „ano“ – mají zájem o nové metody ve vyučování anglického jazyka. Bohužel respondenti z plnoorganizovaných škol nebyli ideálním případem, ale také ne nejhorším. Pouze 2 pedagogové odpověděli, že se nezajímají o nové metody ve vyučování AJ.

**Malotřídní školy:**

U malotřídních škol bylo negativních odpovědí více než u plnoorganizovaných škol. Ne ale o mnoho. Negativních odpovědí bylo zaznamenáno čtyři.

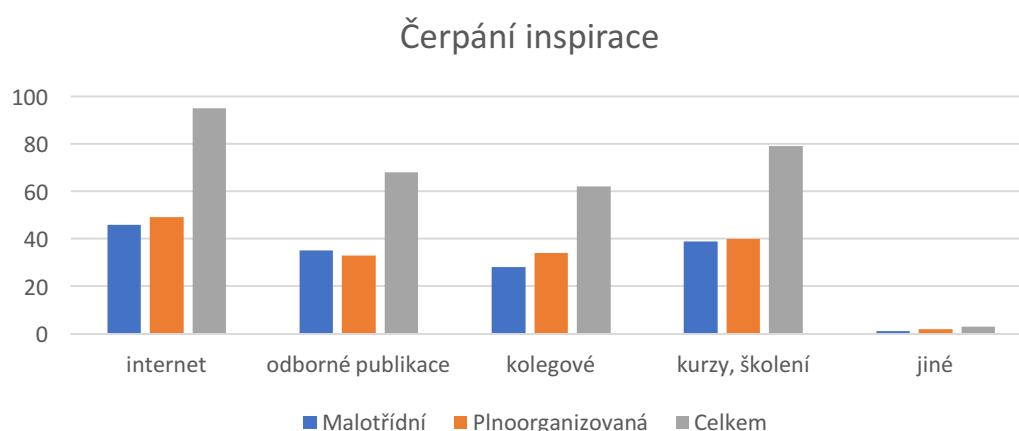
**Celkem:**

Po součtu názorů obou typů škol byly výsledky následující: 94% pedagogů má zájem o nové metody ve vyučování a zbylých 6% nikoliv. Bylo příjemným zjištěním, že převážná většina má stále zájem o nové metody a trendy ve vyučování anglického jazyka.

**Položka číslo 18: Struktura respondentů podle zdroje inspirací pro hodiny anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
internet	46	49	95
odborné publikace	35	33	68
kolegové	28	34	62
kurzy, školení	39	40	79
jiné	1	2	3

Tabulka 23: Struktura respondentů podle zdroje inspirací pro hodiny anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 21: Struktura respondentů podle zdroje inspirací pro hodiny anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

**Plnoorganizované školy:**

Nejvíce pedagogů uvedlo, že čerpá inspiraci z internetu (49 pedagogů z 50 dotazovaných). Na „druhém místě“ byly kurzy a školení (40 pedagogů z 50). Nejméně pedagogů uvedlo, že má jiné zdroje pro čerpání inspirací. Tyto zdroje byly:

1. „Znalosti z fakulty – převážně z didaktiky + náslechu“
2. „DUM – Active Inspire“

**Malotřídní školy:**

I v případě malotřídních škol měl největší zastoupení internet (46 respondentů z 50 dotazovaných). Další početné zastoupení měly kurzy a školení (39 pedagogů z 50). Nejméně pedagogů zvolilo možnost jiných zdrojů inspirace (1 pedagog z 50). Tento pedagog uvedl za jiný zdroj: „Inspirace z hodin na VŠ.“

**Celkem:**

Při součtu obou typů škol jsme obdrželi výsledky: 95 pedagogů ze 100 využívá internet jako zdroj čerpání inspirace. 75 pedagogů ze 100 využívá kurzy a školení. 68 pedagogů využívá

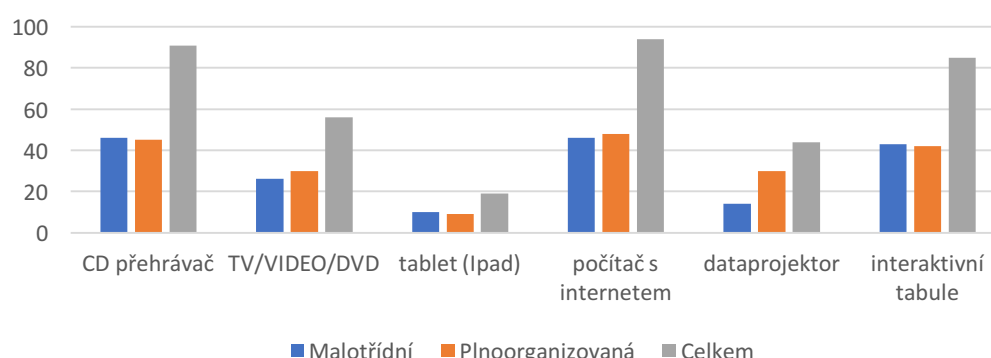
odborné publikace. 62 pedagogů využívá kolegy k čerpání inspirací a 6 pedagogů má jiné zdroje čerpání inspirace.

**Položka číslo 19: Struktura respondentů podle technického vybavení ve třídě, kde učí anglický jazyk.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
CD přehrávač	46	45	91
TV/VIDEO/DVD	26	30	56
tablet (Ipad)	10	9	19
počítač s internetem	46	48	94
dataprojektor	14	30	44
interaktivní tabule	43	42	85

Tabulka 24: Struktura respondentů podle technického vybavení ve třídě, kde učí anglický jazyk (zdroj: vlastní zpracování)

Technická zařízení, kterými pedagogové disponují při výuce anglický jazyk



Graf 22: Struktura respondentů podle technického vybavení ve třídě, kde učí anglický jazyk (zdroj: vlastní zpracování)

**Plnoorganizované školy:**

Největší počet technického zařízení, které mají učitelé k dispozici, byl počítač s internetem (48 pedagogů z 50 dotazovaných). Těsně za ním byl CD přehrávač (45 z 50) a interaktivní tabule (42 z 50). Nejmenší počet zastoupení měl tablet (Ipad) - 9 pedagogů z 50 dotazovaných.

**Malotřídní školy:**

U malotřídních škol byly výsledky vyrovnané. Největší zastoupení měla dvě technická zařízení – CD přehrávač a počítač s internetem (shodně 46 pedagogů z 50 dotazovaných). Další početnou skupinou se stala interaktivní tabule (43 pedagogů). Nejméně pedagogů disponuje tabletem (Ipadem) ve vyučování anglického jazyka (10 pedagogů z 50 dotazovaných).

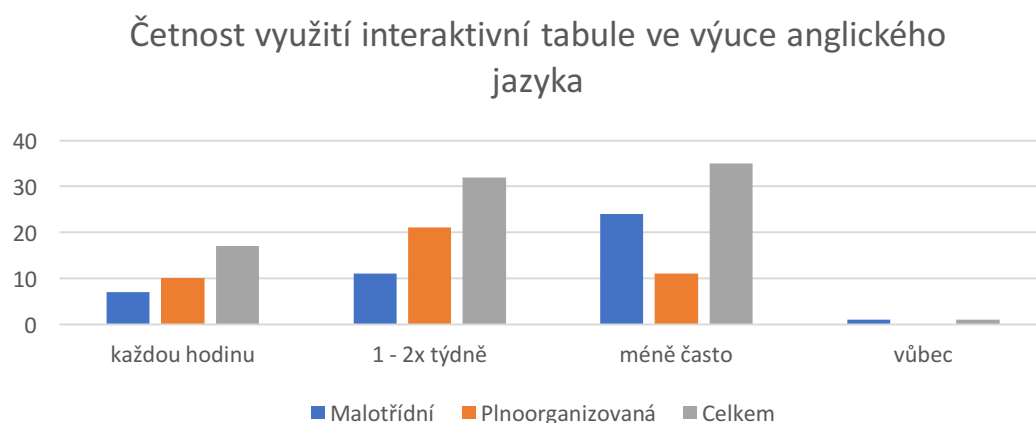
Celkem:

Bylo nutností vyzdvihnout dobrou vybavenost tříd pro výuku anglického jazyka. Pouze 6 pedagogů ze 100 dotazovaných nemá k dispozici počítač s internetem. Více než  $\frac{3}{4}$  dotazovaných má k dispozici CD přehrávač (91 pedagogů), interaktivní tabuli (85 pedagogů). Více než polovina dotazovaných (56 ze 100 dotazovaných) má k dispozici TV/VIDEO/DVD. Nejmenší počet pedagogů disponují tabletem (Ipadem) - 19 pedagogů ze 100 dotazovaných.

**Na tuto otázku navazovala otázka týkající se interaktivních tabulí. Četnost využití interaktivní tabule v rámci výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
každou hodinu	7	10	17
1 - 2x týdně	11	21	32
méně často	24	11	35
vůbec	1	0	1

Tabulka 25: Četnost využití interaktivní tabule v rámci výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 23: Četnost využití interaktivní tabule v rámci výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (zdroj: vlastní zpracování)

Plnoorganizované školy:

Pedagogové, kteří v otázce týkající se technických zařízení odpověděli, že disponují interaktivní tabulí, museli odpovědět na další otázku – jak často toto zařízení využívají v hodinách AJ.

Přesně polovina dotazovaných odpověděla, že interaktivní tabuli využívají 1 – 2x týdně. Dalších 26% odpovědělo, že interaktivní tabuli využívají méně často, 24% odpovědělo, že tabuli využívají každou hodinu. Nikdo z dotazovaných neodpověděl, že i když disponují interaktivní tabulí, tak ji nevyužívají vůbec.

Malotřídní školy:

Zde se výsledky měnily oproti plnoorganizovaným školám. Nejvíce pedagogů odpovědělo, že interaktivní tabuli v rámci hodin anglického jazyka využívají méně často (56%). Dalších 26% pedagogů odpovědělo, že interaktivní tabuli využívají 1 – 2x týdně, 16% pedagogů využívá tabuli každou hodinu. U malotřídních škol se našel jeden respondent, který i když má k dispozici interaktivní tabuli, tak ji v hodinách anglického jazyka nevyužívá.

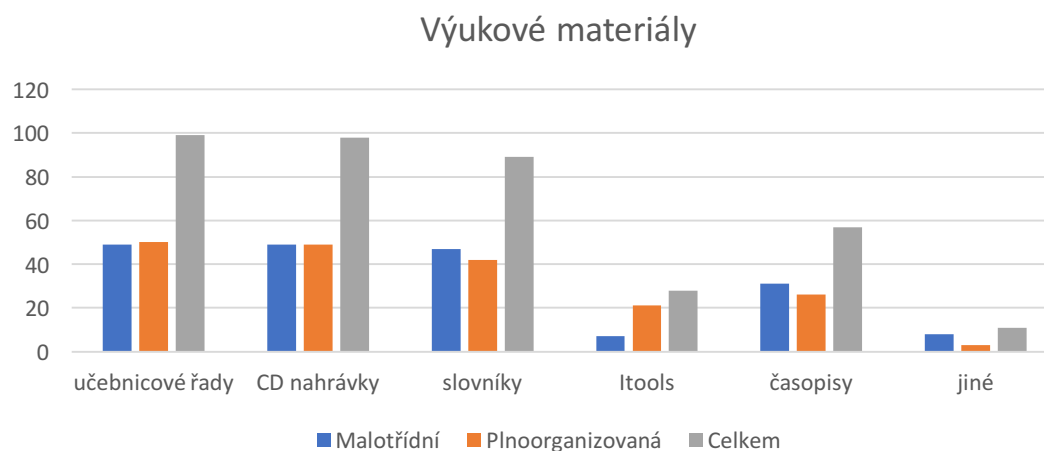
Celkem:

Ve výsledné sumarizaci využití interaktivní tabule oběma typy škol byl závěr následující: nejvíce pedagogů využívá interaktivní tabuli „méně často“ v hodinách anglického jazyka (41%). O pouhé 3% za touto skupinou bylo využití interaktivní tabule 1 – 2x týdně. Jen jeden pedagog odpověděl, že interaktivní tabuli nevyužívá vůbec, i když ji má k dispozici (pedagog z malotřídní školy).

**Položka číslo 20: Struktura respondentů podle výukových materiálů, které mají pedagogové k dispozici.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
učebnicové řady	49	50	99
CD nahrávky	49	49	98
slovníky	47	42	89
ltools	7	21	28
časopisy	31	26	57
jiné	8	3	11

Tabulka 26: Struktura respondentů podle výukových materiálů, které mají pedagogové k dispozici (zdroj: vlastní zpracování)



Graf 24: Struktura respondentů podle výukových materiálů, které mají pedagogové k dispozici (zdroj: vlastní zpracování)

Plnoorganizované školy:

Všichni z dotazovaných disponují učebnicovými řadami. Pouze 1 pedagog z 50 dotazovaných nemá k dispozici CD nahrávky. Většina pedagogů (42 z 50 dotazovaných) má k dispozici slovníky. V rámci této otázky 3 pedagogové uvedli, že mají k dispozici jiné výukové materiály:

1. „Soutěže, rodilý mluvčí, certifikované kurzy.“
2. „Vlastní didaktické pomůcky.“
3. „Didaktické pomůcky vyrobené v rámci vysoké školy.“

Malotřídní školy:

Stejný počet pedagogů disponuje učebnicovými řadami a CD nahrávkami (49 pedagogů z 50 dotazovaných). Většina dotazovaných má k dispozici slovníky (47 pedagogů z 50 dotazovaných). Nejmenší počet pedagogů disponuje Itools (pouhých 7 z 50 dotazovaných).

I zde pedagogové odpověděli, že mají jiné zdroje výukových materiálů:

1. flashcards, kartičky, plakáty, plyšák
2. vlastní materiály, pracovní listy, prezentace
3. výukové programy
4. vlastní výroba – pexesa,...
5. pexesa, domina, sady her k učebnicím
6. vlastní zdroje – pexeso, puzzle
7. vlastní výroba – pracovní listy, flashcards

Celkem:

Pouze 1 pedagog ze 100 (z malotřídní školy) nemá k dispozici učebnicové řady. CD nahrávky má k dispozici 98 pedagogů ze 100 dotazovaných a slovníky 89 ze 100. Nejmenší počet výukových materiálů se vztahuje na Itools, má je k dispozici 28 pedagogů ze 100 dotazovaných.

Opět je nutností konstatovat fakt, že třídy jsou dobře vybaveny výukovými materiály.

**Položka číslo 21: Struktura respondentů podle nabídky dalšího vzdělání v rámci anglického jazyka ze strany vedení školy.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
ano	40	33	73
ne	10	17	27

*Tabulka 27: Struktura respondentů podle nabídky dalšího vzdělání v rámci anglického jazyka ze strany vedení školy (zdroj: vlastní zpracování)*

### Nabídka dalšího vzdělávání v rámci anglického jazyka ze strany vedení školy



Graf 25: Struktura respondentů podle nabídky dalšího vzdělání v rámci anglického jazyka ze strany vedení školy (zdroj: vlastní zpracování)

#### Plnoorganizované školy

Většina dotazovaných pedagogů (66%) z plnoorganizovaných škol odpověděla, že dostávají nabídky dalšího vzdělání v rámci anglického jazyka ze strany vedení školy.

#### Malotřídní školy:

Ještě větší podíl nabídek dalšího vzdělání v rámci anglického jazyka přichází ze strany vedení malotřídních škol (80%).

#### Celkem:

Bylo příjemným zjištěním, že téměř  $\frac{3}{4}$  (73%) všech dotazovaných dostává nabídky dalšího vzdělání v rámci anglického jazyka ze strany vedení školy. Lze doufat, že tyto nabídky pedagogové využívají.

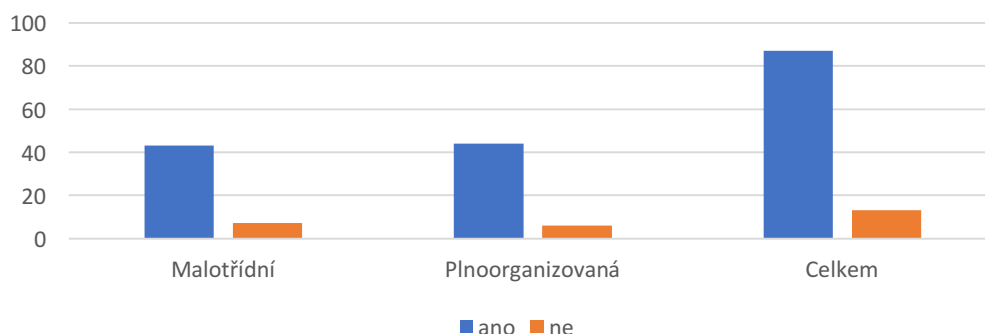
### **Položka číslo 22: Struktura respondentů podle spokojenosti s úrovní výuky anglického jazyka na jejich škole.**

Typ odpovědi	Typ školy		Celkem
	Malotřídní	Plnoorganizovaná	
ano	43	44	87
ne	7	6	13

Tabulka 28: Struktura respondentů podle spokojenosti s úrovní anglického jazyka na jejich škole (zdroj: vlastní zpracování)



## Spokojenost s úrovní výuky anglického jazyka



Graf 26: Struktura respondentů podle spokojenosti s úrovní anglického jazyka na jejich škole (zdroj: vlastní zpracování)

### Plnoorganizované školy:

Velmi pozitivním zjištěním bylo, že 88% pedagogů jsou spokojeni s výukou anglického jazyka na jejich škole. Zbýlých 12% nespokojených pedagogů uvedli důvody své nespokojenosti:

1. „Málo kvalifikovaných učitelů, zejména na 1. stupni ZŠ, kde je to nejvíce potřeba.“
2. „Příliš mnoho gramatiky, málo konverzace – chyba RVP.“
3. „Malá časová dotace.“
4. „Nedostatek kvalitních učitelů anglického jazyka.“
5. „Na 1. stupni ZŠ učí všechny kolegyně, přestože jejich vzdělání je dvouletý kurz, kdy začínaly od nuly. Až na výjimky neumí anglicky.“
6. „Hodně žáků ve třídě, navíc s ADHD, celkově s individuálními vzdělávacími plány.“

### Malotřídní školy:

Mírně vyšší nespokojenost byla zjištěna u malotřídních škol. Spokojených pedagogů z malotřídních škol bylo 86%. Nespokojených 14%, uvedli tyto důvody:

1. „Malotřídní škola, méně času na přímou práci s žáky.“
2. „Malá odezva ze strany rodičů.“
3. „Žáci nemají chuť se učit. Myslí si, že se budou hrát jen hry, zpívat, kreslit. Nároky na AJ se zvyšují, a pokud se neučí i doma, musíme to dohánět ve škole. Nezbývá čas na poslech, práci ve skupinách atd.“
4. „Chybí kontakt s reálnou angličtinou. Rodilý mluvčí.“
5. „Nespokojenost se spojením tříd při výuce anglického jazyka. Efekt v samostatných ročnících – přímá práce.“

6. „Nespokojenost pouze s kurzem, kdybych měla aprobaci na anglický jazyk – učila bych lépe.“

7. „3 ročníky najednou.“

Celkem:

Při výsledném zjištění spokojenosti s úrovní výuky anglického jazyka bylo zjištěno, že většina (87%) dotazovaných pedagogů jsou spokojeni s úrovní výuky anglického jazyka na jejich škole. „Jen“ 13% není spokojených. Toto číslo, ale není zanedbatelné a snad se v příštích letech bude snižovat.

## 6.1.2 Potvrzení předpokladů a ověření hypotéz

**Předpoklady:**

**1. Lze předpokládat, že většina pedagogů je aprobovaných pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.**

56 pedagogů (56%) ze 100 dotazovaných uvedlo, že má příslušnou aprobaci pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Zbylých 44 pedagogů (44%) uvedlo, že příslušnou aprobaci nemá. 56% je větší polovina, proto lze usoudit, že většina pedagogů má aprobaci pro výuku anglického jazyka na 1. stupni ZŠ (viz tabulka č. 9).

Předpoklad se potvrdil.

**2. Lze předpokládat, že nejvíce uplatněných klasických metod ve vyučování anglického jazyka je gramaticko – překladová metoda a komunikativní metoda.**

Gramaticko – překladovou metodu uplatňuje ve svých hodinách 70 pedagogů ze 100 dotazovaných a komunikativní metodu 86 pedagogů ze 100 dotazovaných (největší počet). Hojně zastoupenou klasickou metodou byla metoda přímá – 82 pedagogů. Tím se stává přímá metoda druhou nejčastěji využívanou metodou (viz tabulka č. 10).

Předpoklad se potvrdil z poloviny.

**3. Lze předpokládat, že nejvíce uplatněnou alternativní metodou je TPR.**

Metodu Total Physical Response využívá 82 pedagogů ze 100 dotazovaných. Pouhých 18 pedagogů neuvádělo, že využívá TPR (viz tabulka č. 12).

Předpoklad se potvrdil.

**4. Lze předpokládat, že málo pedagogů využívá metodu CLIL.**

Pedagogů, kteří uvedli, že využívají metodu CLIL, bylo opravdu málo. Pouze 25 pedagogů (25%) uvedlo, že využívají metodu CLIL (viz tabulka č. 13).

Předpoklad se potvrdil.

**5. Lze předpokládat, že za nejefektivnější komplexní výukovou metodu pedagogové považují frontální výuku.**

Pro pedagogy bylo zajisté velmi těžké posuzovat metodu, která by měla být nejefektivnější. Proto také nejvíce pedagogů zvolilo možnost: „Nepřevažuje možnost, která by byla efektivnější“. Tuto možnost zvolilo 37 pedagogů (37%). Další častou odpovědí byla metoda skupinové a kooperativní výuky (30%). Frontální výuku jako nejefektivnější komplexní výukovou metodu považuje pouze 6% pedagogů (viz tabulka č. 16).

Předpoklad se nepotvrdil.

**6. Lze předpokládat, že nejvíce využívanou aktivizační metodou jsou jazykové hry.**

Aktivizačních metod je spousta, přesto nejvíce využívanou metodou jsou právě jazykové hry. Tuto aktivizační metodu zvolilo rovných 50% všech respondentů, a tudíž byla nejvíce využívanou aktivizační metodou (viz tabulka č. 18).

Předpoklad se potvrdil.

**7. Lze předpokládat, že se učitelé shodnou na tom, že využití metod ovlivňuje typ školy.**

Na tento předpoklad byla zaměřena největší pozornost, protože koresponduje s cílem praktické části. Velká část pedagogů z řad plnoorganizovaných škol uvedlo, že si nemyslí, že využití metod ovlivňuje typ školy. Naopak velká část pedagogů z malotřídních škol si stálo za názorem, že využití metod ovlivňuje typ školy. Dostali jsme se tedy k bodu, zda se pedagogové shodnou na tom, že využití metod skutečně ovlivňuje typ školy. Výsledkem byla shoda odpovědí. 50% pedagogů uvedlo, že s názorem nesouhlasí a zbylých 50%, že s názorem souhlasí (viz tabulka č. 20).

Předpoklad se nepotvrdil.

## Hypotézy:

H1: Zájem o nové metody ve vyučování anglického jazyka závisí na věku pedagogů.

H2: Využití jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka závisí na pedagogické praxi výuky anglického jazyka pedagogů.

H3: Využití jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ závisí na typu školy.

Pro ověření všech tří hypotéz byly použity testy nezávislosti CHÍ-KVADRÁT pro kontingenční tabulku, statistická metoda pro analýzu nominálních dat.

Chráska (2016) uvádí, že test nezávislosti chí-kvadrát je možné využít např. v situacích, kdy si nejsme jisti, zda existuje souvislost mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly měřeny pomocí nominálního (popř. ordinálního) měření.

## Ověření platnosti hypotézy H1:

Pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát bylo rozhodnuto, zda existuje souvislost mezi věkem pedagogů a zájmem o nové metody ve vyučování anglického jazyka.

Podle Chrásky (2016) je nejdříve nezbytně nutné výsledky, které jsme získali dotazníkovým šetřením, zapsat do tzv. kontingenční tabulky. Čísla v kontingenční tabulce (bez závorek) vyjadřují četnosti pedagogů, kteří odpověděli, kolik mají let a zároveň, zda mají zájem o nové metody ve výuce anglického jazyka. Např. číslo 17 uvádí, že 17 pedagogů ve věku 20 – 30 let uvedlo, že mají zájem o nové metody ve vyučování anglického jazyka.

		věk pedagogů					Σ
		20-30	31-40	41-50	51-60	60+	
zájem o nové metody	ano	17 (15,98)	36 (36,66)	29 (29,14)	10 (10,34)	2 (1,88)	94
	ne	0 (1,02)	3 (2,34)	2 (1,86)	1 (0,66)	0 (0,12)	6
Σ		17	39	31	11	2	100

Tabulka 29: Kontingenční tabulka k ověření platnosti hypotézy H1 (zdroj: vlastní zpracování)

Čísla uváděna za hranicí tabulky, tzn. pod tabulkou a vpravo od tabulky jsou tzv. marginální četnosti, tj. součty četností v řádcích a sloupcích tabulky.

### Formulace nulové a alternativní hypotézy.

H<sub>0</sub>: Mezi zájmem o nové metody ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a věkem pedagogů není závislost (souvislost).

H<sub>A</sub>: Mezi zájmem o nové metody ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a věkem pedagogů je závislost (souvislost).

Byla stanovena hladina významnosti 0,05 a na této hladině provedeno testování významnosti.

Dle Chrásky (2016) byl jako další krok zvolen výpočet očekávaných četností *O* pro každé pole kontingenční tabulky. Očekávané četnosti jsou pouze „teoretické“ četnosti, které se rovnají platnosti nulové hypotézy a jsou uvedeny v kontingenční tabulce v závorkách. Očekávanou četnost pro zvolené pole z kontingenční tabulky bylo vypočítáno tak, že bylo vynásobeno odpovídající marginální četnosti v tabulce a tento součin pak vydělen celkovou četností. Např. očekávaná četnost „15,98“ v uvedené kontingenční tabulce byla vypočítána:

$$O = \frac{17 \cdot 94}{100} = 15,98$$

Testové kritérium  $\chi^2$  lze vypočítat díky vztahu hodnot *P* a *O* pro jednotlivá pole kontingenční tabulky.

Vypočítaná hodnota  $\chi^2$  v tabulce označuje velikost rozdílu mezi skutečností a formulací nulové hypotézy. Pro posouzení vypočítané hodnoty  $\chi^2$  bylo potřeba zvolit počet stupňů volnosti ve výchozí kontingenční tabulce.

Pozorovaná četnost <i>P</i>	Očekávaná četnost <i>O</i>	<i>P-O</i>	$(P-O)^2$	$\frac{(P-O)^2}{O}$
17	15,98	1,02	1,0404	0,065106383
36	36,66	-0,66	0,4356	0,01188216
29	29,14	-0,14	0,0196	0,000672615
10	10,34	-0,34	0,1156	0,011179884
2	1,88	0,12	0,0144	0,007659574
0	1,02	-1,02	1,0404	1,02
3	2,34	0,66	0,4356	0,186153846
2	1,86	0,14	0,0196	0,010537634
1	0,66	0,34	0,1156	0,175151515
0	0,12	-0,12	0,0144	0,12

Σ 100

Σ 100

Σ1,608343612

Tabulka 30: Výpočet testového kritéria  $\chi^2$  pro kontingenční tabulku (zdroj: vlastní zpracování)

Podle Chrásky (2016) se pro kontingenční tabulku o  $r$  řádcích a  $s$  sloupcích určí počet stupňů volnosti podle vztahu  $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$ , kdy  $r$  je počet řádků v kontingenční tabulce a  $s$  označuje počet sloupců v kontingenční tabulce. V případě této hypotézy vycházela pro tabulku o dvou řádcích a třech sloupcích  $f = (2 - 1) \cdot (5 - 1) = 4$

Pro stanovenou hladinu významnosti 0,05 a pro počet stupňů volnosti, který byl vypočítaný, byla ve statistických tabulkách nalezena kritická hodnota testového kritéria  $\chi_{0,05}^2(4) = 9,488$ . Tato hodnota byla porovnána s vypočítanou hodnotou testového kritéria. Dospělo se k závěru, že vypočítaná hodnota byla nižší, a tak bylo možné přijmout nulovou hypotézu. Mezi odpověďmi na uvedené otázky nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

### **Hypotéza se nepotvrdila.**

### **Ověření platnosti hypotézy H2:**

Pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát bylo určeno, zda existuje souvislost mezi pedagogickou praxí výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a využitím jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

### **Formulace nulové a alternativní hypotézy.**

H0: Mezi využitím jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a pedagogickou praxí výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ není závislost (souvislost).

HA: Mezi využitím jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a pedagogickou praxí výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ je závislost (souvislost).

Čísla v kontingenčních tabulkách (bez závorek) vyjadřují četnosti pedagogů, kteří odpověděli, kolik mají za sebou let pedagogické praxe výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a zároveň jaké metody využívají ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Např. v kontingenční tabulce pro klasické metody číslo 33 uvádí, že 33 pedagogů s 0 - 5 letou pedagogickou praxí výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ uvedlo, že využívají gramaticko-překládovou metodu ve vyučování anglického jazyka.

Pro řešení všech druhů metod byla stanovena hladina významnosti 0,05 a na této hladině bylo provedeno testování významnosti.

## Klasické metody

		pedagogická praxe výuky anglický jazyk na 1. stupni ZŠ					
		0-5	6-10	11-15	16-20	+ 21	Σ
klasické metody	Gramaticko - překladová	33 (29,47)	23 (23,33)	6 (9,08)	8 (8,10)	0	70
	Přímá	31 (34,52)	28 (27,33)	13 (10,64)	10 (9,49)	0	82
	Audio - orální	20 (19,36)	16 (15,33)	5 (5,97)	5 (5,32)	0	46
	Komunikativní	36 (36,63)	28 (29)	13 (11,29)	10 (10,07)	0	87
Σ		120	95	37	33	0	285

Tabulka 31: Kontingenční tabulka pro klasické metody (zdroj: vlastní zpracování)

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P-O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
33	29,47	3,53	12,4609	0,42283339
23	23,33	-0,33	0,1089	0,00466781
6	9,08	-3,08	9,4864	1,044757709
8	8,1	-0,1	0,01	0,001234568
0	0	0	0	NELZE
31	34,52	-3,52	12,3904	0,358933951
28	27,33	0,67	0,4489	0,016425174
13	10,64	2,36	5,5696	0,523458647
10	9,49	0,51	0,2601	0,027407798
0	0	0	0	NELZE
20	19,36	0,64	0,4096	0,021157025
16	15,33	0,67	0,4489	0,029282453
5	5,97	-0,97	0,9409	0,15760469
5	5,32	-0,32	0,1024	0,01924812
0	0	0	0	NELZE
36	36,63	-0,63	0,3969	0,010835381
28	29	-1	1	0,034482759
13	11,29	1,71	2,9241	0,258999114
10	10,07	-0,07	0,0049	0,000486594
0	0	0	0	NELZE
Σ 285	Σ 284,93			Σ 2,931815182

Tabulka 32: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku klasických metod

určení stupňů volnosti  $f = (4 - 1) \cdot (5 - 1) = 12$

$$\chi_{0,05}^2(12) = 21,026$$

V porovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou, byla vypočítaná hodnota nižší, a tudíž mezi odpověďmi na uvedené otázky nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

## Alternativní metody

		pedagogická praxe výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ					
		0-5	6-10	11-15	16-20	+ 21	Σ
alternativní metody	Total Physical Response	33 (33,83)	26 (26,25)	14 (11,91)	9 (10,01)	0	82
	Task-Based Language Learning	18 (17,32)	11 (13,45)	8 (6,10)	5 (5,13)	0	42
	Community Language Learning	15 (16,50)	14 (12,81)	5 (5,81)	6 (4,88)	0	40
	Sugestopedie	7 (10,73)	10 (8,32)	6 (3,78)	3 (3,17)	0	26
	Silent Way	8 (4,54)	2 (3,52)	0 (1,60)	1 (1,34)	0	11
	Natural Approach	17 (14,44)	13 (11,20)	1 (5,08)	4 (4,27)	0	35
	Lexical Approach	26 (26,82)	20 (20,81)	10 (9,44)	9 (7,93)	0	65
	Žádná z uvedených	1 (0,83)	1 (0,64)	0 (0,29)	0 (0,24)	0	2
Σ		125	97	44	37	0	303

Tabulka 33: Kontingenční tabulka pro alternativní metody (zdroj: vlastní zpracování)



Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P-O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
33	33,83	-0,83	0,6889	0,020363583
26	26,25	-0,25	0,0625	0,002380952
14	11,91	2,09	4,3681	0,366759026
9	10,01	-1,01	1,0201	0,101908092
0	0	0	0	NELZE
18	17,32	0,68	0,4624	0,02669746
11	13,45	-2,45	6,0025	0,446282528
8	6,1	1,9	3,61	0,591803279
5	5,13	-0,13	0,0169	0,003294347
0	0	0	0	NELZE
15	16,5	-1,5	2,25	0,136363636
14	12,81	1,19	1,4161	0,110546448
5	5,81	-0,81	0,6561	0,11292599
6	4,88	1,12	1,2544	0,25704918
0	0	0	0	NELZE
7	10,73	-3,73	13,9129	1,296635601
10	8,32	1,68	2,8224	0,339230769
6	3,78	2,22	4,9284	1,303809524
3	3,17	-0,17	0,0289	0,009116719
0	0	0	0	NELZE
8	4,54	3,46	11,9716	2,6369163
2	3,52	-1,52	2,3104	0,656363636
0	1,6	-1,6	2,56	1,6
1	1,34	-0,34	0,1156	0,086268657
0	0	0	0	NELZE
17	14,44	2,56	6,5536	0,453850416
13	11,2	1,8	3,24	0,289285714
1	5,08	-4,08	16,6464	3,276850394
4	4,27	-0,27	0,0729	0,0170726
0	0	0	0	NELZE
26	26,82	-0,82	0,6724	0,025070843
20	20,81	-0,81	0,6561	0,031528111
10	9,44	0,56	0,3136	0,033220339
9	7,93	1,07	1,1449	0,144375788
0	0	0	0	NELZE
1	0,83	0,17	0,0289	0,034819277
1	0,64	0,36	0,1296	0,2025
0	0,29	-0,29	0,0841	0,29
0	0,24	-0,24	0,0576	0,24
0	0	0	0	NELZE
Σ 303	Σ 302,99			Σ15,1432891

Tabulka 34: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku alternativních metod (zdroj: vlastní zpracování)

Určení stupňů volnosti:  $f = (8 - 1) \cdot (5 - 1) = 28$

$$x_{0,05}^2(28) = 41,337$$

V porovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou bylo dospěno k závěru, že vypočítaná hodnota byla nižší, tedy nebyla mezi odpověďmi na uvedené otázky prokázána statisticky významná souvislost.

### Komplexní výukové metody

		pedagogická praxe výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ					
		0-5	6-10	11-15	16-20	+ 21	Σ
komplexní výukové metody	Frontální výuka	36 (37,47)	32 (30,01)	10 (10,80)	11 (10,59)	0	89
	Skupinové výuka	40 (38,32)	30 (30,82)	11 (11,04)	10 (10,83)	0	91
	Partnerská výuka	38 (37,47)	29 (30,14)	12 (10,79)	10 (10,59)	0	89
	Samostatná práce	39 (39,16)	32 (31,50)	11 (11,28)	11 (11,07)	0	93
	Projektová výuka	31 (31,58)	25 (25,40)	9 (9,10)	10 (8,92)	0	75
		Σ	184	148	53	52	0

Tabulka 35: Kontingenční tabulka pro komplexní výukové metody (zdroj: vlastní zpracování)

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	$\frac{(P-O)^2}{O}$
36	37,37	-1,37	1,8769	0,050224779
32	30,01	1,99	3,9601	0,131959347
10	10,8	-0,8	0,64	0,059259259
11	10,59	0,41	0,1681	0,015873466
0	0	0	0	NELZE
40	38,32	1,68	2,8224	0,073653445
30	30,82	-0,82	0,6724	0,021817002
11	11,04	-0,04	0,0016	0,000144928
10	10,83	-0,83	0,6889	0,063610342
0	0	0	0	NELZE
38	37,47	0,53	0,2809	0,007496664
29	30,14	-1,14	1,2996	0,043118779
12	10,79	1,21	1,4641	0,135690454
10	10,59	-0,59	0,3481	0,032870633
0	0	0	0	NELZE
39	39,16	-0,16	0,0256	0,000653728
32	31,5	0,5	0,25	0,007936508
11	11,28	-0,28	0,0784	0,006950355
11	11,07	-0,07	0,0049	0,000442638
0	0	0	0	NELZE
31	31,58	-0,58	0,3364	0,010652312
25	25,4	-0,4	0,16	0,006299213
9	9,1	-0,1	0,01	0,001098901
10	8,92	1,08	1,1664	0,130762332
0	0	0	0	NELZE
Σ 437	Σ 436,78			Σ 0,80051502

Tabulka 36: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku komplexních výukových metod (zdroj: vlastní zpracování)

Určení stupňů volnosti:  $f = (5 - 1) \cdot (5 - 1) = 16$

$$\chi^2_{0,05}(16) = 26,296$$

V porovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou, byl závěr, že vypočítaná hodnota byla nižší, a proto mezi odpověďmi na uvedené otázky nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

### Aktivizační metody

	ped. praxe výuky					Σ
	0-5	6-10	11-15	16-20	21	
Problémové vyučování	17 (17,91)	14 (13,46)	3 (4,71)	6 (3,92)	0	40
Jazykové hry	39 (41,64)	34 (31,30)	12 (10,94)	8 (9,12)	0	93
Diskusní metody	17 (14,33)	9 (10,77)	5 (3,76)	1 (3,14)	0	32
Situační metody	36 (38,95)	29 (29,28)	13 (10,24)	9 (8,53)	0	87
Inscenační metody	28 (24,18)	17 (18,18)	3 (6,35)	6 (5,29)	0	54
Žádnou z uvedených	0	0	0	0	0	0
Σ	137	103	36	30	0	306

Tabulka 37: Kontingenční tabulka pro aktivizační metody (zdroj: vlastní zpracování)

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	$\frac{(P-O)^2}{O}$
17	17,91	-0,91	0,8281	0,046236739
14	13,46	0,54	0,2916	0,02166419
3	4,71	-1,71	2,9241	0,620828025
6	3,92	2,08	4,3264	1,103673469
0	0	0	0	NELZE
39	41,64	-2,64	6,9696	0,167377522
34	31,3	2,7	7,29	0,232907348
12	10,94	1,06	1,1236	0,102705667
8	9,12	-1,12	1,2544	0,13754386
0	0	0	0	NELZE
17	14,33	2,67	7,1289	0,497480809
9	10,77	-1,77	3,1329	0,290891365
5	3,76	1,24	1,5376	0,40893617
1	3,14	-2,14	4,5796	1,458471338
0	0	0	0	NELZE
36	38,95	-2,95	8,7025	0,223427471
29	29,28	-0,28	0,0784	0,002677596
13	10,24	2,76	7,6176	0,74390625
9	8,53	0,47	0,2209	0,025896835
0	0	0	0	NELZE
28	24,18	3,82	14,5924	0,603490488
17	18,18	-1,18	1,3924	0,076589659
3	6,35	-3,35	11,2225	1,767322835
6	5,29	0,71	0,5041	0,095293006
0	0	0	0	NELZE

Σ 306

Σ 306

Σ 8,627320642

Tabulka 38: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku komplexních výukových metod (zdroj: vlastní zpracování)

Určení stupňů volnosti:  $f = (6 - 1) \cdot (5 - 1) = 20$

$$\chi_{0,05}^2(20) = 31,410$$

Byla porovnána vypočítaná hodnota testového kritéria s hodnotou kritickou a bylo zjištěno, že vypočítaná hodnota byla nižší, a tedy opět nebyla nalezena a prokázána statisticky významná souvislost.

Závěrem bylo zjištěno, že ani u jednoho druhu metod nebyla statisticky prokázána významná souvislost, a proto se **hypotéza nepotvrdila**.

### Ověření platnosti hypotézy H3:

Pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát bylo určeno, zda existuje souvislost mezi typem školy a využitím jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

### Formulace nulové a alternativní hypotézy.

H0: Mezi využitím jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a typem školy není závislost (souvislost).

HA: Mezi využitím jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a typem školy existuje závislost (souvislost).

Čísla v kontingenčních tabulkách (bez závorek) vyjadřují četnosti pedagogů, kteří odpověděli, na kterém typu základní školy působí a zároveň jaké metody využívají ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Např. v kontingenční tabulce pro klasické metody, číslo 33 uvádí, že 33 pedagogů s 0-5 letou pedagogickou praxí výuky anglického jazyka na 1. stupni ZŠ uvedlo, že využívají gramaticko-překládovou metodu ve vyučování anglického jazyka.

### Klasické metody

		typ školy		Σ
		Plnoorganizovaná	Malotřídní	
klasické metody	Gramaticko - překládová	32 (36,6)	38 (33,4)	70
	Přímá	45 (42,87)	37 (39,13)	82
	Audio - orální	29 (24,05)	17 (21,95)	46
	Komunikativní	43 (45,48)	44 (41,52)	87
Σ		149	136	285

Tabulka 39: Kontingenční tabulka pro klasické metody (zdroj: vlastní zpracování)

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	$\frac{(P-O)^2}{O}$
32	36,6	-4,6	21,16	0,58
45	42,87	2,13	5,29	0,12
29	24,05	4,95	24,5	1,02
43	45,48	-2,48	6,15	0,14
38	33,4	4,6	21,16	0,63
37	39,13	-2,13	4,54	0,12
17	21,95	-4,95	24,5	1,17
44	41,52	2,48	6,15	0,15

Σ 285

Σ 285

Σ 3,93

Tabulka 40: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku klasických metod (zdroj: vlastní zpracování)

Pro řešení všech druhů metod byla stanovena hladina významnosti 0,05 a na této hladině bylo provedeno testování významnosti.

určení stupňů volnosti  $f = (4 - 1) \cdot (2 - 1) = 3$

$$\chi_{0,05}^2(3) = 7,815$$

V porovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou, byla vypočítaná hodnota nižší, tzn. že nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

### Alternativní metody

	typ školy		Σ	
	Plnoorganizovaná	Malotřídní		
alternativní metody	Total Physical Response	42 (42,49)	40 (39,51)	82
	Task-Based Language Learning	20 (21,76)	22 (20,24)	42
	Community Language Learning	18 (20,73)	22 (19,27)	40
	Sugestopedie	13 (13,47)	13 (12,53)	26
	Silent Way	6 (5,7)	5 (5,3)	11
	Natural Approach	22 (18,14)	13 (16,86)	35
	Lexical Approach	34 (33,68)	31 (31,32)	65
	Žádná	2 (1,04)	0 (0,96)	2
Σ	157	146	303	

Tabulka 41: Kontingenční tabulka pro alternativní metody (zdroj: vlastní zpracování)

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P - O	(P-O) <sup>2</sup>	$\frac{(P - O)^2}{O}$
42	42,29	-0,29	0,0841	0,00198865
20	21,76	-1,76	3,0976	0,142352941
18	20,73	-2,73	7,4529	0,359522431
13	3,47	9,53	90,8209	26,17317003
6	5,7	0,3	0,09	0,015789473
22	18,14	3,86	14,8996	0,821367144
34	33,68	0,32	0,1024	0,00304038
2	1,04	0,96	0,9216	0,886153846
40	39,51	0,49	0,2401	0,006076943
22	20,24	1,76	3,0976	0,15304378
22	19,27	2,73	7,4529	0,386761806
13	12,53	0,47	0,2209	0,017629689
5	5,3	-0,3	0,09	0,016981132
13	16,86	-3,86	14,8996	0,883724792
31	31,32	-0,32	0,1024	3,269476373
0	0,96	-0,96	0,9216	0,96
$\Sigma$ 303	$\Sigma$ 292,8			$\Sigma$ 34,09707941

Tabulka 42: Výpočet testového kritéria chi-kvadrát pro kontingenční tabulku alternativních metod (zdroj: vlastní zpracování)

určení stupňů volnosti  $f = (8 - 1) \cdot (2 - 1) = 7$

$$x_{0,05}^2(7) = 14,067$$

V porovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou, byla vypočítaná hodnota vyšší. Bylo možné konstatovat statisticky významnou souvislost.

### Komplexní výukové metody

komplexní výukové metody	typ školy		$\Sigma$
	Plnoorganizovaná	Malotřídní	
Frontální výuka	45 (46,03)	44 (42,97)	89
Skupinová výuka	47 (47,06)	44 (43,94)	91
Partnerská výuka	47 (46,03)	42 (42,97)	89
Samostatná práce	45 (48,1)	48 (44,9)	93
Projektová výuka	42 (38,79)	33 (36,21)	75
$\Sigma$	226	211	437

Tabulka 43: Kontingenční tabulka pro komplexní výukové metody (zdroj: vlastní zpracování)

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	$\frac{(P-O)^2}{O}$
45	46,03	-1,03	1,0609	0,023048012
47	47,06	-0,06	0,0036	7,649809
47	46,03	0,97	0,9409	0,020441017
45	48,1	-3,1	9,61	0,1997921
42	38,79	3,21	10,3041	0,265638051
44	42,97	1,03	1,0609	0,024689318
44	43,94	0,06	0,0036	8,19299E-05
42	42,97	-0,97	0,9409	0,021896672
48	44,9	3,1	9,61	0,21403118
33	36,21	-3,21	10,3041	0,284565037

Σ 437

Σ 437

Σ 8,703992317

Tabulka 44: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku komplexních výukových metod (zdroj: vlastní zpracování)

určení stupňů volnosti  $f = (5 - 1) \cdot (2 - 1) = 4$

$$\chi_{0,05}^2(4) = 9,488$$

V porovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou, byla vypočítaná hodnota nižší, nebyla tedy prokázána statisticky významná souvislost.

### Aktivizační metody

	typ školy		Σ	
	PInoorganizovaná	Malotřídni		
aktivizační metody	Problémové vyučování	18 (20,39)	22 (19,61)	40
	Jazykové hry	50 (47,41)	43 (45,59)	93
	Diskusní metody	18 (16,31)	14 (15,69)	32
	Situační metody	42 (44,35)	45 (42,65)	87
	Inscenační metody	28 (27,53)	26 (26,47)	54
	Žádnou z uvedených	0	0	0
	Σ	156	150	306

Tabulka 45: Kontingenční tabulka pro aktivizační metody (zdroj: vlastní zpracování)

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	$\frac{(P-O)^2}{O}$
18	20,39	-2,39	5,7121	0,280142227
50	47,41	2,59	6,7081	0,141491247
18	16,31	1,69	2,8561	0,175113427
42	44,35	-2,35	5,5225	0,124520857
28	27,53	0,47	0,2209	0,008023974
0	0	0	0	NELZE
22	19,61	2,39	5,7121	0,291285059
43	45,59	-2,59	6,7081	0,147139724
14	15,69	-1,69	2,8561	0,182033142
45	42,65	2,35	5,5225	0,129484174
26	26,47	-0,47	0,2209	0,008345297
0	0	0	0	NELZE
Σ 306	Σ 306			Σ 1,487579126

Tabulka 46: Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku aktivizačních metod (zdroj: vlastní zpracování)

určení stupňů volnosti  $f = (6 - 1) \cdot (2 - 1) = 5$

$$\chi_{0,05}^2(5) = 11,070$$

V porovnání vypočítané hodnoty testového kritéria s hodnotou kritickou, byla vypočítaná hodnota nižší, a taktéž nebyla prokázána statisticky významná souvislost.

Závěrem bylo zjištěno, že u alternativních metod byla statisticky prokázána významná souvislost, a proto se **hypotéza potvrdila, byla přijata alternativní hypotéza.**

### 6.1.3 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem empirické části bylo zjištění, zda organizace výuky (volba metod) ve vyučování anglického jazyka na 1. stupni ZŠ je ovlivněna typem školy. Tento cíl byl ověřen dvojím způsobem.

První způsob ověření byla otázka položena v dotazníkovém šetření určeném učitelům anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Otázka představovala názor pedagogů, zda si myslí, že typ školy, na které působí, ovlivňuje volbu metod ve vyučování. Bylo předpokládáno, že většina pedagogů bude souhlasit s názorem, že typ školy, na které působí, ovlivňuje volbu metod. Přesná polovina souhlasila, že typ školy, na které působí, ovlivňuje výběr metod a druhá polovina nesouhlasila. Tento předpoklad se nepotvrdil. Nicméně dle zaznamenaných odpovědí bylo zřejmé, že většina pedagogů z malotřídních škol souhlasilo s názorem, že typ školy ovlivňuje výběr metod. Bylo tedy možné konstatovat, že i když celkový počet předpoklad nepotvrdil, výsledky v typu škol se velmi lišily.



Druhým způsobem bylo ověření platnosti hypotézy, která měla za úkol prokázat, zda mezi typem školy a volbou metod existuje souvislost. Hypotéza byla testována pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát. Protože se diplomová práce nezaměřuje jen na jeden druh metod, musely být testovány všechny druhy metod, na které se tato práce soustřeďuje. Statisticky významná souvislost se prokázala u alternativních metod, tzn. u jednoho druhu metod. Proto mohla být přijata alternativní hypotéza.

Bylo zjištěno, že organizace výuky (volba metod), v tomto případě statisticky prokazatelné u alternativních metod, je opravdu ovlivněna typem školy.

Dílními cíli výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je vybavenost tříd pro výuku anglického jazyka; průměrný věk učitele anglického jazyka; aprobovanost učitele anglického jazyka; zastoupení klasických metod ve výuce anglického jazyka; zastoupení alternativních metod ve výuce anglického jazyka; výskyt metody CLIL na 1. stupni ZŠ; zastoupení komplexních výukových metod ve výuce anglického jazyka a preference metod; zastoupení aktivizujících metod ve výuce anglického jazyka a její využití.

Je možno konstatovat, že vybavenost tříd je na vysoké úrovni. Průměrný věk učitele anglického jazyka je 39,5 let. Byla zjištěna většinová aprobovanost učitelů anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Komunikativní a přímá metoda byly dvě metody, které měly největší zastoupení klasických metod ve výuce anglického jazyka. Metoda TPR měla největší zastoupení z alternativních metod ve výuce anglického jazyka. Bylo zjištěno, že metoda CLIL je málo využita na 1. stupni ZŠ. Z komplexních výukových metod byla nejvíce zastoupena samostatná práce, dále skupinová a kooperativní výuka. Učitelé nepreferovali žádnou z metod. Z aktivizujících metod byly nejvíce zastoupeny jazykové hry. Tyto metody učitelé využívají nejčastěji každou vyučovací hodinu.

## Závěr

Diplomová práce byla rozdělena na dvě části – teoretickou a empirickou, přičemž empirická část plynně navazovala a souvisela s teoretickou částí.

Teoretická část obsahovala 3 hlavní kapitoly. V první kapitole byl popsán systém kutikulárních dokumentů v ČR, který byl dále zaměřen na Rámcový vzdělávací program, klíčové kompetence v RVP ZV, výuku cizích jazyků v RVP ZV a na Společný evropský referenční rámec. Považovala jsem za velmi důležité vymezit základní pravidla a dokumenty, podle kterých se cizí jazyk (anglický jazyk) vyučuje, neboť zákony a pravidla, tak jako v běžném životě, dávají všemu pověstný rámec.

Druhá kapitola byla nejobsáhlejší a zabývala se vyučováním. Výuka anglického jazyka, stejně jako každý vyučovací předmět, je součástí vyučování, a proto jsem tuto kapitolu zařadila. V kapitole lze nalézt důležitost součinnosti mezi učitelem a žákem, důležitost cílů výuky, dělení organizačních forem výuky, didaktické prostředky a v neposlední řadě výčet výukových metod (klasické, aktivizující, alternativní). Souhrn výukových metod byl stěžejní částí a také cílem části teoretické, protože bylo zapotřebí objasnit výukové metody, se kterými jsem dále pracovala v empirické části. Navíc výčet těchto metod může sloužit jako ucelený přehled pro učitele anglického jazyka na 1. stupni ZŠ. Dále je jen na zvážení učitele, které metody uzná za vhodné, efektivní a budou mu připadat atraktivní, „šité na míru“ jeho třídě.

Poslední kapitolou teoretické části byla kapitola zabývající se problematikou malotřídních škol. Obsahovala popis organizace malotřídních škol, formy výuky, komparace se třídami z plnoorganizovaných škol a nástin zahraničních výzkumů týkající se této problematiky. Kapitola uváděla v souvislost malotřídní typ školy, se kterým se každý více či méně v životě setká.

Empirická část v mnohém navazovala na část teoretickou. Bylo využito podrobného popisu metod zařazených do nestandardizovaného dotazníkového šetření, které bylo hlavní formou výzkumné části. Dotazníkové šetření se také zaměřilo na aprobovanost učitelů, materiální a technickou vybavenost tříd pro výuku cizích jazyků, zájem o nové metody ve výuce a podporu dalšího vzdělávání v rámci anglického jazyka vedením škol. Dotazníky vyplňovali učitelé anglického jazyka na 1. stupni ZŠ z plnoorganizovaných i malotřídních škol.

Prioritním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda organizace výuky (výběr metod) je ovlivněn typem školy. Tento cíl se podařil naplnit. Předpoklad č. 7: „Lze předpokládat, že se učitelé shodnou na tom, že výběr metod ovlivňuje typ školy“, nebyl potvrzen. V součtu všech učitelů přesná polovina odpověděla kladně a druhá záporně. Nicméně při bližším zkoumání

bylo zřejmé, že učitelé z malotřídních a plnoorganizovaných škol měli jiné názory. Učitelé z malotřídních škol tvrdili, že výběr metod ovlivňuje typ školy, kdežto učitelé z plnoorganizovaných škol tvrdili opak. Lze usoudit, že učitelé z malotřídních škol jsou přece jen ovlivněni organizací výuky v malotřídních školách, tzn. ovlivňuje to i výběr metod. Dále byla otázka ovlivnění výběru metod typem školy zkoumána stanovením hypotézy a následnému ověření. Z výsledného ověření platnosti stanovené hypotézy vyplynulo, že lze přijmout alternativní hypotézu, tzn. byla přijata hypotéza: „Mezi využitím jednotlivých metod ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ a typem školy existuje závislost (souvislost).“

Dílčí cíle empirické části zjišťovaly zastoupení metod (klasické, alternativní, CLIL, komplexní, aktivizující) ve výuce anglického jazyka na prvním stupni ZŠ a jednotlivé preference metod učiteli anglického jazyka na prvním stupni ZŠ. Vybavenost tříd pro výuku anglického jazyka, aprobovanost učitelů anglického jazyka a průměrný věk učitele anglického jazyka. Byly stanoveny různé předpoklady a hypotézy. Jako nejzajímavější ze závěrů lze jmenovat neprokázání souvislosti mezi pedagogickou praxí učitele ve výuce anglického jazyka a využitím jednotlivých metod ve výuce, neprokázání souvislosti mezi zájmem o nové metody ve výuce a věkem pedagogů, kvalitní vybavenost tříd, kde probíhá výuka cizích jazyků.

Cílem diplomové práce byl pokus o vyvrácení pochybností ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ v malotřídních školách, z pohledu využití metod a komplexního pohledu na problematiku. Z kapitoly o malotřídních školách v teoretické části lze vyčíst, že skutečně malotřídní školy mají určité zvláštnosti ve způsobu organizace školy. Musí to být ale nutně na škodu? Některé zahraniční výzkumy potvrdily, že opravdu mezi žáky z plnoorganizovaných škol a malotřídních, nelze najít rozdíly v prospěchu. Navíc výuka v malotřídních školách podporuje skupinové a kooperativní vyučování. To jsou způsoby výuky, které jsou dnes ve výuce tolik podporovány, zejména pak ve výuce cizích jazyků. Z výzkumu v empirické části bylo prokázáno, že i když typ školy ovlivňuje výběr metod, tak učitelé užívají téměř shodné typy metod. Kromě toho, které typy metod lze považovat za správné? Na tuto otázku si musí každý učitel odpovědět sám, když se rozhlédne ve třídě a uvidí složení třídy, úroveň žáků, materiální vybavení atd. Dále byli učitelé z malotřídních škol více podporováni v dalším vzdělávání v cizím jazyce než učitelé z plnoorganizovaných škol. Materiální vybavení bylo téměř totožné. To je výčet faktorů, které se snaží o vyvrácení pochybností ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ v malotřídních školách. Faktory mluví jasně ve prospěch malotřídních škol. Snad jedinou pochybností zůstává osobnost pedagoga, který vyučuje v malotřídních školách nejméně dvě třídy zároveň. Jsou dostatečně zkušení vést dvě třídy zároveň, zvláště při výuce cizího jazyka? Jsou jazykově kompetentní? Domnívám se, že problematika

zkušenosti, kompetentnosti atd. není záležitostí učitelů malotřídních škol, ale záležitostí všech učitelů z obou typů škol. Škola může být co nejlépe vybavena, učitel může znát výčet všech výukových metod, ale pokud není dostatečně jazykově kompetentní a neumí použít vhodné výukové metody, potom nelze očekávat efektivní výuku. Ve výsledku na typu školy nebude vůbec záležet.

## Seznam použité literatury

COUFALOVÁ, Jana. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

ČAPEK, Robert. *Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-344-5.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

EIBENOVÁ, Klaudia, Mojmir VAVREČKA, Irena EIBENOVÁ a Hana FOLTOVÁ. *Hry ve výuce angličtiny: Jazykové hry, hádanky k rozvoji řeči, dramatizace pohádek, tematické slovníčky*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0208-8.

GARCÍA MAYO, María del Pilar. *Learning foreign languages in primary school research insights: Research Insights*. Bristol: Channel View Publications, 2017. ISBN 9781783098101

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.

KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání (Hanex). ISBN 978-80-7409-024-0.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-38-9.

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.

LENOCHOVÁ, Alena. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak je v jazyku hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1425-2.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

PINTER, Annamaria. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2017. ISBN 9780194403184.

MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK, ed. *Problémy kurikula základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 22. června 2006 na Pedagogické fakultě MU*. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RIES L., E. KOLLÁROVÁ a M. HANZLÍKOVÁ et al. *Svět cizích jazyků dnes: inovační trendy v cizojazyčné výuce = Svet cudzích jazykov dne: inovačné trendy v cudzozajzycznej výuce*. Bratislava: Didaktis, 2004. ISBN 8089160115.
- RICHARDS, Jack C. a Theodore S. RODGERS. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. ISBN 978-1107675964.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.
- ŠMÍDOVÁ, Tereza, Lenka PROCHÁZKOVÁ a Naděžda VOJTKOVÁ. *CLIL ve výuce: jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha: Vydavatelství VŠCHT Praha, 2008. ISBN 978-80-7080-690-6.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- ZAJÍCOVÁ, Pavla, Lumír RIES, Radomír CHODĚRA, Jarmila MOTHEJZÍKOVÁ a Marie HANZLÍKOVÁ. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. 2. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000, ISBN 8070421576.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.



## Seznam internetových zdrojů

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2017, 164 s. [cit. 2018-5-01]. Dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017\\_verze\\_cerven.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf)

ŠEBESTA, Karel, Eva LEHEČKOVÁ, Kateřina ŠORMOVÁ a Piotr Paweł PIERŚCIENIAK. *Aplikovaná lingvistika: Příručka pro studenty Bc. studia ČJL* [online]. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2016 [cit. 2018-01-28]. ISBN 978-80-246-3277-3. Dostupné z: [https://www.cupress.cuni.cz/ink2\\_stat/dload.jsp?prezMat=68836](https://www.cupress.cuni.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=68836)

ŠMÍDOVÁ, Tereza. *CLIL aneb moderní vzdělávání pro 21. století: Minimetodika NÚV* [online]. Praha: NÚV, 2012 [cit. 2018-02-02]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=43509&view=2893&view=5473>

## **Seznam zkratek**

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

TPR – Total Physical Response

CLIL – Content and Language Integrated Learning

ZŠ – základní škola

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

## Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

Vážený pedagogové,

jmenuji se Zuzana Kadulová a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol na PdF UP v Olomouci. Dovolte mi, abych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma „Přístupy učitelů primární školy ve výuce anglického jazyka v malotřídní a plnoorganizované škole“.

Dotazníkové šetření je anonymní a veškeré Vámi poskytnuté informace budou sloužit pouze pro účely diplomové práce.

Děkuji za ochotu a za čas strávený vyplňováním dotazníku. Pokud budete mít o výsledky výzkumu zájem, můžete mi napsat na email: z.kadulova@gmail.com

---

Pokud není uvedeno jinak, zaškrtněte pouze jednu z uvedených možností.

1. Zvolte:

žena  muž

2. Uveďte Vaši věkovou skupinu:

20 – 30  31 – 40  41 – 50  51 – 60  více než 60

3. Vyučuji na škole typu:

plnoorganizovaná škola  malotřídní škola

4. Počet let Vaší pedagogické praxe je:

0 – 5  6 – 10  11 – 15  16 - 20  více než 21

5. Počet let odučených hodin anglického jazyka na 1. stupni ZŠ je:

0 – 5  6 – 10  11 – 15  16 - 20  více než 21

6. Uveďte, zda máte příslušnou aprobaci k výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ:

ano  ne

7. Zaškrtněte **všechny klasické metody** ve vyučování anglického jazyka, které uplatňujete ve svých hodinách anglického jazyka:
- Gramaticko–překladová metoda**, metoda založena na principu překladu z jednoho jazyka do druhého
  - Přímá metoda**, hlavním cílem je vedení výuky v angličtině, důraz kladen na poslech a komunikaci
  - Audio–lingvální metoda**, základem této metody jsou drilová cvičení
  - Komunikativní metoda**, cílem je snaha naučit žáky používat jazyk a slovní zásobu v reálné situaci
8. Zvolte jednu metodu, která převažuje ve Vašich hodinách anglického jazyka:
- Gramaticko–překladová
  - Přímá
  - Audio–lingvální
  - Komunikativní
  - Žádná
9. Zaškrtněte **všechny alternativní metody** ve vyučování anglického jazyka, které uplatňujete ve svých hodinách anglického jazyka:
- Total Physical Response (TPR)**, zapojení fyzické aktivity do výukového procesu (žáci napodobují, co jim učitel, popř. video nebo audio nahrávka říká)
  - Task–Based Language Learning**, zadání úkolů a poskytnutí materiálů žákům, pedagog pouze jako koordinátor a hodnotitel
  - Community Language Learning**, partnerství mezi žákem a učitelem, výuka na principu společné výuky komunity (žáci mezi sebou komunikují v kruhu)
  - Sugestopedie**, využívání relaxačních technik a motivačních postupů, využívání všech smyslů žáka
  - Silent Way**, vedení žáků k samostatnosti, pedagog hovoří pouze minimálně
  - Natural Approach**, podobnost s výukou mateřského jazyka, pedagog – zdroj a model srozumitelnosti jazykového výkladu, tolerance chyb
  - Lexical Approach**, důraz kladen na slovní zásobu, fráze a slovní spojení
  - Žádnou z uvedených
10. Využíváte ve svých hodinách metodu **CLIL** (Content and Language Integrated Learning)? Metoda založena na výuce jiného vyučovacího předmětu v cizím jazyku.

ne  ano

Pokud ano, jak metodu využíváte?

částečně v hodinách jiných předmětů  výuka celých vyučovacích hodin

11. Zaškrtněte **všechny komplexní výukové metody** (organizační formy výuky), které uplatňujete ve svých hodinách anglického jazyka:

- Frontální výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka (práce ve dvojicích)
- Samostatná práce žáků
- Projektová výuka

12. Zvolte **jednu komplexní výukovou metodu**, která Vám připadá nejefektivnější ve výuce anglického jazyka na 1. stupni ZŠ:

- Frontální výuka
- Skupinová a kooperativní výuka
- Partnerská výuka
- Samostatná práce žáků
- Projektová výuka
- Nepřevažuje metoda, která by byla efektivnější
- Nedokáži posoudit

13. Zaškrtněte **všechny aktivizující metody** ve vyučování anglického jazyka, které uplatňujete ve svých hodinách anglického jazyka:

- Problémové vyučování**, založeno na hledání, třídění, objevování, vyhledávání a kladení problémových otázek
- Jazykové hry**, pro procvičení slovní zásoby, výslovnosti apod.
- Diskusní metody**, brainstorming apod.
- Situační metody**, využití audio, video nahrávek, textových podob
- Inscenační metody**, vcítění žáků do role a následná interpretace
- Neuplatňuji žádnou z uvedených aktivizujících metod

14. Zvolte jednu aktivizující metodu, která převládá ve Vašich hodinách anglického

jazyka:

- Problémové vyučování
- Jazykové hry
- Diskusní metody
- Situační metody
- Inscenační metody
- Nepřevládá žádná z uvedených aktivizujících metod
- Neuplatňuji žádnou z uvedených aktivizujících metod

15. Zvolte, jak často využíváte ve Vašich hodinách anglického jazyka aktivizující metody:

- každou hodinu
- 1 – 2x týdně
- méně často
- vůbec

16. Myslíte si, že typ školy, na které působíte (plnoorganizovaná nebo malotřídní)

ovlivňuje Váš výběr metod (klasické, alternativní, komplexní, aktivizující)?

- ne
- ano

Pokud ano, tak proč?

- nevím
- přítomnost další třídy (malotřídní typ)
- jiný důvod \_\_\_\_\_

17. Uveďte, zda máte zájem o nové metody ve vyučování anglického jazyka:

- ano
- ne

18. Uveďte, odkud čerpáte inspiraci na hodiny anglického jazyka:

- internet
- odborné publikace
- kolegové
- kurzy, školení
- jiné

19. Vyberte všechna technická zařízení, kterými disponujete ve třídě, kde vyučujete

anglický jazyk:

- CD přehrávač
- TV/VIDEO/DVD

- Tablet (Ipad)
- Počítač s internetem
- Dataprojektor
- Interaktivní tabule

Pokud Vaše třída disponuje interaktivní tabulí, uveďte, jak často s ní spolupracujete v rámci výuky anglického jazyka:

- každou hodinu    1 – 2x týdně    méně často    vůbec

20. Zvolte všechny výukové materiály, které máte k dispozici pro vyučování anglického jazyka:

- učebnicové řady (učebnice, pracovní sešit, metodické příručky apod.)
- CD nahrávky
- Slovníky
- Itools
- Časopisy (Bridge apod.)
- jiné \_\_\_\_\_

21. Uveďte, zda je Vám nabízeno další vzdělání v rámci anglického jazyka, ze strany vedení školy:

- ano    ne

22. Uveďte, zda jste spokojen(a) s úrovní anglického jazyka na Vaší škole:

- ano    ne

Pokud ne, proč? \_\_\_\_\_



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Zuzana Kadulová
<b>Katedra:</b>	Katedra primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Alena Vavrdová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Přístupy učitelů primární školy ve výuce anglického jazyka v malotřídní a plnoorganizované škole
<b>Název v angličtině:</b>	The Approaches of Primary School Teachers in English Language Teaching in Incomplete and Full-organized school
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je zaměřena na výukové metody, které učitelé anglické jazyka na 1. stupni ZŠ používají. Teoretická část práce obsahuje popis kurikulárních dokumentů, vyučování a problematiku malotřídních škol. Empirickou část tvoří metodologie a vlastní pedagogický výzkum, který byl sestaven z dotazníkového šetření.
<b>Klíčová slova:</b>	Výukové metody, vyučování, organizační formy vyučování, malotřídní škola, plnoorganizovaná škola, učitel, přístupy
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis is based on primary teacher's teaching methods in English teaching. The theoretical part contains description of curriculum documents, teaching and problematics of Incomplete schools. The empirical part describes the methodology and realization of pedagogy research based on survey.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Teaching methods, teaching, organizational forms of teaching, Incomplete school, Full-organized school, teacher, approaches
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele
<b>Rozsah práce:</b>	99 + 5 stran příloh
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk