

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

POSTOJE UČITELŮ A ŽÁKŮ VE VÝUCE ANGLIČTINY

Teachers' and pupils' attitudes in teaching English

Tereza Foukalová
České Budějovice 2009

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Kateřina Dvořáková

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma „Postoje učitelů a žáků ve výuce angličtiny“ vypracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v bibliografii a že ji nepoužiji k žádným dalším akademickým účelům.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné databázi STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

České Budějovice, 25. listopadu 2009

podpis

Děkuji Mgr. Kateřině Dvořákové za odborné vedení této diplomové práce,
za cenné rady, podnětné připomínky a čas, který mi věnovala.

ANOTACE

FOUKALOVÁ, T. *Postoje učitelů a žáků ve výuce angličtiny*. České Budějovice 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra anglistiky. Vedoucí práce Mgr. K. Dvořáková.

Klíčová slova: postoj, postoj k jazyku, postoj k cizímu jazyku, pedagogická komunikace, sociální percepce, anglický jazyk, výuka angličtiny, žák, učitel, dotazník.

Diplomová práce se zabývá postoji učitelů a žáků ve výuce angličtiny na základní škole. Teoretická část se nejprve zaměřuje na objasnění základních pojmů souvisejících s tímto tématem, na postoje utvářející se mezi učitelem a žákem ve školním prostředí a také na faktory, které jejich společnou interakci ovlivňují. Dále se věnuje postavení angličtiny jako cizího jazyka nejen v celosvětovém měřítku, ale i v rámci školního kurikula základních škol. V praktické části se pomocí dotazníku snaží zjistit, jaké postoje ve výuce angličtiny zastávají žáci vybraných českých základních škol. Konkrétně se zaměřuje na postoj k angličtině jako cizímu jazyku, hodině angličtiny, jednotlivým činnostem ve výuce, k učiteli angličtiny a také zjišťuje konkrétní důvody, proč se žáci učí angličtinu.

ABSTRACT

Key words: attitude, language attitude, attitude to a foreign language, educational communication, social perception, English language, English teaching, pupil, teacher, questionnaire.

This diploma thesis deals with teachers' and pupils' attitudes in teaching English at elementary school. At first, the theoretical part focuses on explanations of main notions related with this theme, on attitudes forming between pupils and teachers in school background and on factors influencing their common interaction. Next, it devotes to the status of English as a foreign language not only in worldwide basis but also within school curriculum at elementary schools. The practical part tries to find out what language attitudes of the chosen pupils there are in teaching English. Principally, it focuses on the attitude towards English as a foreign language, the English lesson, particular activities in English lessons, towards the teacher and it also finds out the pupils' reasons for learning English.

OBSAH

ÚVOD	1
A) TEORETICKÁ ČÁST	3
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	3
1.1 Postoje	3
1.1.1 Vymezení pojmu	4
1.1.2 Vlastnosti postojů	5
1.1.2.1 Složky postojů	5
1.1.2.2 Znaky postojů	6
1.1.3 Postoje k jazyku	7
1.1.4 Postoje k cizímu jazyku	8
1.2 Sociální percepce	8
1.2.1 Vymezení pojmu	8
1.2.1.1 Chyby v posuzování v důsledku sociální percepce	9
1.3 Pedagogická komunikace	10
1.3.1 Vymezení pojmu	10
1.3.2 Percepce v pedagogické komunikaci	12
1.3.2.1 Rozdílné přístupy k žákům v pedagogické komunikaci	12
2 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ	14
2.1 Hlavní činitele výuky cizích jazyků	15
2.2 Výuka angličtiny	16
2.2.1 Postavení angličtiny	16
2.2.2 Angličtina v základním vzdělávání	18
3 UČITEL	19
3.1 Role učitele	19
3.2 Postoje učitele ve výuce	20
3.2.1 Percepčně a interpretačně postojové orientace učitele	21
3.2.2 Důsledky učitelových postojů k žákům	25
3.2.3 Postoje učitele ve výuce angličtiny	26

4	ŽÁK	27
4.1	Postoje žáků ve výuce	27
4.1.1	Postoje žáků ve výuce angličtiny	30
B)	PRAKTICKÁ ČÁST	35
5	CÍLE VÝZKUMU	35
6	ZKOUMANÝ VZOREK	36
6.1	Výběr a popis zkoumaného vzorku	36
6.2	Charakteristika zkoumaných škol	37
6.2.1	Základní škola E. Valenty, Prostějov	37
6.2.1.1	Charakteristika žáků	37
6.2.2	Základní škola Kubatova, České Budějovice	38
6.2.2.1	Charakteristika žáků	39
6.2.3	Základní škola Máj I, České Budějovice	39
6.2.3.1	Charakteristika žáků	40
7	VÝZKUMNÁ METODA	41
7.1	Popis dotazníků	41
7.1.1	1. stupeň	41
7.1.2	2. stupeň	42
8	VÝSLEDKY VÝZKUMU	44
8.1.	1. stupeň	44
8.2.	2. stupeň	59
8.3	Vyhodnocení výsledků – diskuse	68
8.3.1	1. stupeň	68
8.3.2	2. stupeň	70
8.3.3	Srovnání výsledků	71
	ZÁVĚR	74
	SUMMARY	77
	BIBLIOGRAFIE	79
	PŘÍLOHY	83

ÚVOD

Postoje obecně nás provází každodenním životem, projevují se v našich názorech, způsobu jednání a ovlivňují i naše chování. Stejně tak je tomu i ve školním prostředí, v němž se utváří postoje učitelů a žáků, kteří na sebe vzájemně působí. To, jaké postoje obě strany zastávají se odráží nejen v jejich vzájemném vztahu a celkové třídní atmosféře, ale ovlivňuje i efektivnost učitelova působení a šanci žáka dosáhnout úspěchu. Je tedy nutné, abychom postojům, jejich utváření a ovlivňování věnovaly ve vyučování velkou pozornost, a vždy se snažili o vytvoření postojů kladných, protože jedině ty napomáhají dosahovat společně kladených cílů. V současné době je snadné získat velké množství metodických publikací, které nabízejí širokou škálu možností, jak proces výuky efektivně ovlivňovat a tím přispívat k úspěšnému průběhu pedagogické komunikace, ale ani nepřeberné množství těchto knih nedokáže vždy zaručit úspěch na straně žáka. K tomu, aby mohl být žák úspěšný, musí být nejen vysoce motivován, ale i ostatní vlivy musí působit v souladu s utvářením jeho kladných postojů, jež se právě na jeho úspěchu velkým dílem podílejí.

Jsem toho názoru, že podrobnějším průzkumem dané problematiky získám mnoho cenných informací a poznatků, které budu moci využít i ve svém budoucím zaměstnání. Z pohledu učitelky angličtiny mě samozřejmě zajímá, jaké postoje ve výuce zastávají jak učitelé, tak zejména žáci, a jak je možné na ně působit a ovlivňovat je. Právě smysluplnost, přínos pro budoucí praxi v oboru a velký zájem o anglický jazyk jsou důvody, proč jsem si toto téma zvolila pro svou diplomovou práci.

Jejím cílem je formulovat poznatky o postojích učitelů a žáků ve výuce, vycházejících z teoretického rámce, a v praktické části prozkoumat konkrétní postoje žáků ve výuce angličtiny a tím potvrdit vliv faktorů, které na ně působí. Získanými výsledky chci podpořit teoretické informace. Zaměřuji se na jednotlivé aspekty těchto postojů, tedy i na postoj k samotnému jazyku, hodině angličtiny a v neposlední řadě i k učiteli, který na žáka velkou mírou působí. Na základě získaných výsledků vyvozují závěry platné pro praxi. Pro splnění daných cílů jsem jako výzkumnou metodu zvolila dotazník, jež umožňuje získat konkrétní informace, které mohu analyzovat a srovnávat.

Tato práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Její hlavní téma představují postoje, pojímané z různých hledisek, proto tento termín objasňuji hned v **první kapitole**. V rozsáhlém úvodním celku nazvaném „Teoretická východiska“ přibližuji i pojmy, které s tématem mé práce úzce souvisí, tj. sociální percepce a pedagogická komunikace. Cílem této kapitoly je uvést a porovnat různé pohledy na výše zmíněné jevy na základě české i zahraniční literatury, které o dané problematice pojednávají.

Ve **druhé kapitole** se zabývám výukou cizích jazyků. Nejprve předkládám výčet faktorů, které ve vyučování cizího jazyka působí, a poté se již konkrétněji zaměřuji na výuku angličtiny a na její integraci do školního kurikula na českých základních školách. V tomto smyslu považuji za nezbytné vymezit postavení angličtiny i v celosvětovém měřítku.

Nejobsáhlejšími kapitolami jsou celky věnované dvou nejdůležitějším činitelům, které na sebe ve výchovně-vzdělávacím procesu vzájemně působí, učiteli a žákovi. **Kapitola třetí** se soustřeďuje na učitele, jeho roli ve výuce a ve velkém měřítku i na jeho postoje, které si učitel v průběhu výuky k žákům vytváří, a které ne vždy bývají jednotné. Z těchto učitelových percepčních rozporů plynou důsledky i pro žáky, kteří jsou ve školním prostředí pod jeho vlivem.

Čtvrtá, poslední, **kapitola** teoretické části, se věnuje osobě žáka, který, stejně jako učitel, zaujímá ve výuce různé postoje. Jak se konkrétně projevují a co je ve skutečnosti ovlivňuje je náplní této kapitoly.

V praktické části se věnuji výzkumu postojů žáků ve výuce angličtiny. Získanými výsledky a jejich následnou analýzou se pokusím podpořit teoretické informace. V **páté kapitole** uvádím, z jakého teoretického rámce ve svém výzkumu vycházím, a na základě jakých aspektů definuji cíle svého výzkumu.

V následující **šesté kapitole** blíže charakterizuji základní školy a jejich žáky, které jsem vybrala pro svůj výzkum. Vycházím nejen z informací nalezených na internetu, ale také z komentářů konkrétních učitelů.

Sedmá kapitola se soustřeďuje na metodu, kterou pro svůj výzkum používám, a zároveň představuje oba typy dotazníků. V poslední, **osmé kapitole** shrnuji výsledky obou dotazníků, získaná data porovnávám a vyvozuji z nich závěry.

Na závěr mé práce přikládám šest vyplněných dotazníků, čtyři na prvním a dva na druhém stupni, které mají posloužit jako autentický vzorek mého výzkumu.

A) TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V úvodním tematickém celku se zaměřuji na objasnění pojmů, které s předmětem mé práce bezprostředně souvisí. Nejprve se věnuji postojům, konkrétně i postojům k jazyku, dále sociální percepci a pedagogické komunikaci, které jsou s nimi ve školním prostředí úzce spjaty. Tato teoretická východiska nám pomohou lépe porozumět podmínkám, za jakých se postoje formují.

1.1 Postoje

Tato práce se zabývá postojí, na které v jejích jednotlivých částech nahlížím z mnoha různých hledisek. V úvodní kapitole se pokusím o přesné vymezení tohoto pojmu, výčet jeho hlavních vlastností a poté přikročím k definování již pojmů konkrétních, tedy postojí k jazyku a postojí k cizímu jazyku, které této práci více odpovídají.

S termínem postoj se běžně setkáváme nejen v psychologii a ostatních vědních oborech, ale přirozeně patří i do každodenní komunikace. Tento pojem pronikl do evropských jazyků již na počátku 18. století, ale teprve začátkem století dvacátého se stal centrálním konceptem právě se utvářejícího vědního oboru – sociální psychologie. Na dlouhá léta byl postoj vymezen jako předmět a zároveň i těžiště výzkumu zmíněné vědní disciplíny (Výrost, Slaměník 2008).

1.1.1 Vymezení pojmu

Pojem postoj poprvé představili Thomas a Znaniecky v roce 1918 jako základní pilíř sociálních věd (Vávra 2006) a chápali jej „*jako individuální mentální procesy, determinující odpověď jedince v sociální realitě, která ho obklopuje.*“ (Výrost, Slaměník 2008:128)

Výrost a Slaměník (2008) pohlíží na etapy následného výzkumu jako na období, která s sebou přinesla i další definice. Ty ale jen spíše poukázaly na obtížnou definovatelnost tohoto pojmu. Jako reakci na nejednotnost ve vymezení obsahu pojmu postoj se v polovině 30. let pokusil Gordon Allport vytvořit definici, která by byla přijímána s všeobecnou platností. Nejen ji, ale i pokusy dalších autorů, kteří se snažili tento termín přesně vymežit, předkládám v následující části.

Nakonečný (1997a:217) předkládá tedy klasickou Allportovu definici, podle které je postoj „*mentální a nervový vztah pohotovosti, organizovaný zkušeností a vyvíjející direktivní nebo dynamický vliv na odpovědi individua vůči všem objektům a situacím, s nimiž je v relaci*“.

Hayesová (1998:95) ve své knize uvádí i verzi Fishbeina a Arzena (1975), kteří tento termín definovali jako „*naučené predispozice k celkově příznivé nebo nepříznivé reakci na daný objekt, osobu či událost.*“

Podobně vyznívá i definice, kterou prezentovali Krech, Crutchfield a Ballachey v roce 1962: „*Postoje jsou stabilní systémy pozitivního nebo negativního hodnocení, emočních pocitů a technik jednání týkajících se sociálních cílů.*“ (Hayesová 1998:95)

Definice předložená Osgoodem, Sucim a Tannenbaumem v roce 1957 zněla: „*Postoje jsou predispozice k reakci, které se od jiných stavů připravenosti liší hodnotícím charakterem reakce, ke které predisponují.*“ (ibid.)

U Kohoutka (1998:8) je možno najít, že „*postoj je komplexní tendence odpovídat poměrně stálým a charakteristickým způsobem (kladně, neutrálně, ambivalentně či záporně) na určité opakované situace, myšlenky, objekty, osoby.*“

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2001:171) vymezuje postoj jako „*hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům*

i sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem. Postoj je získáván na základě spontánního učení v rodině a v jiných sociálních prostředích.“

Ať už se podle Hayesové (1998) podíváme na kteroukoliv z předchozích definic, vyplývá z nich, že postoje nejsou jen pouhými myšlenkami týkajícími se nějakého objektu, ale úzce souvisí i s činností a ovlivňují naše chování.

Uvedené definice se shodují také v tom, že postoje jsou relativně stabilní, naučené a promítají se v nich emocionální hodnocení určitých objektů nebo situací.

1.1.2 Vlastnosti postojů

Postoj se utváří v průběhu socializace a projevuje se nejen v chování a jednání člověka, ale ovlivňuje i formování jeho vztahů k prostředí. Mezi základní **znaky** postojů patří jejich **strukturovaný charakter** (tj. skládají se z více částí) a **dynamika** (Nakonečný 1997a).

1.1.2.1 Složky postojů

Podle Nakonečného (1997a) se za základní charakteristiku postoje považuje jejich trojsložkovitost. Toho, čeho se jednotlivé složky konkrétně týkají, výstižně shrnuje Hayesová (1985):

Kognitivní složka – zahrnuje naše názory a myšlenky o předmětu postoje. V praktické části se projevuje např. vyjádřením názoru o učitelu angličtiny.

Emocionální složka – zahrnuje to, co jedinec k předmětu postoje cítí, tedy emoce a emocionální reakce. V praktické části se tato dimenze projevuje např. v otázce, zda je baví nebo nebaví angličtina.

Konativní složka – vztahuje se ke sklonům a chování nebo jednání ve vztahu k předmětu postoje. V praktické části odpovídají v tomto směru žáci na otázku, proč se učí anglicky.

K tomuto rozdělení Řezáč (1998) dodává, že všechny složky jsou navzájem propojeny, přesto však se mohou u různých typů osobností a v různých situacích projevat v odlišné míře.

1.1.2.2 Znaky postojů

Postoj představuje komplexní jev typický určitými konkrétními znaky, které výstižně shrnuje Řezáč (1998):

Nejvýraznějším z nich je **dynamika**, která se projevuje v proměnlivém poměru jednotlivých složek. Podílí se však všechny složky na utváření postoje ve stejném poměru a síle, formuje se postoj konzistentní, který vykazuje mnohem větší stabilitu. K dalším znakům patří jejich **stabilita** nebo naopak **labilita**, **intenzita** (tj. kolik energie a síly je nutno vydat), **hloubka postoje** (do jaké míry ovlivňuje postoj další složky osobnosti) a jejich **polarita** (tzn. že každý postoj bychom mohli znázornit na škále mezi dvěma protikladnými póly).

Nakonečný (1997b) ještě přidává pojem **rezistence postoje vůči změně**, na kterou má vliv síla i množství potřeb, které se k postojům vztahují, a termín **konsonance** (vnitřní harmonie v systému postojů). Tato vlastnost je chápána jako kategorie, podle které měříme shodné postoje v určité oblasti, např. v oblasti postojů k jazyku, konkrétně pak postoj k různým anglicky mluvícím zemím.

1.1.3 Postoje k jazyku

Postoje významně působí ve všech oblastech našeho života, zastáváme postoje k různým objektům a v různých situacích. To umožňuje zkoumat i konkrétní postoje, v tomto případě postoje k jazyku, a dále postoje k cizímu jazyku, kterému se v této práci věnuji. V předchozím oddílu jsem na postoje nahlédla v rovině obecné, nyní se pokusím přiblížit již konkrétní postoje k jazyku, které s konceptem mé práce více korespondují.

Definice postoje k jazyku je možno odvodit z obecné definice postojů. Postoje k jazyku definuje Baker (in Šušmáková 2007) jako naučené, poměrně trvalé, do jisté míry i měnitelné dispozice, které zastávají jednotliví lidé nebo sociální skupiny k jazykovým jevům. Jedná se tedy o poměrně stabilní reakce k jazyku a ke všemu, co s ním souvisí. Jsou získávány v procesu socializace, a jako jevy dynamické mohou podléhat změnám, nejsou tedy trvalé.

Pod pojem postoje k jazyku zahrnuje Baker (1992) navíc dvě složky, integrativní a instrumentální. Instrumentální postoje, úzce souvisí s instrumentální motivací, jež odráží zpravidla motivy pragmatické, které jsou užitečné. Ty jsou charakterizovány jako touha po sociálním uznání nebo ekonomickém užitku, jež se nám dostanou právě skrze znalost cizího jazyka. Na druhé straně, integrativní postoje k jazyku, jsou ve své orientaci sociální a intrapersonální. Takový postoj je často souvisí s potřebou afiliace (příslušnosti), je definován jako touha být členem jiné jazykové komunity a je spojen s identifikací s jazykovou skupinou a její kulturní činností. Tím, že se identifikujeme se skupinou mluvčích jiného jazyka nebo si přejeme s nimi přátelit, vykazují naše postoje integrativní orientaci.

1.1.4 Postoje k cizímu jazyku

Tato diplomová práce se věnuje postojům ve výuce angličtiny, které se utvářejí jak u učitelů, tak žáků. Angličtina je na straně jedné dnes již samozřejmou součástí školního kurikula, na straně druhé se od ostatních předmětů přece jen liší. Je proto na místě pojem postoj k cizímu jazyku objasnit.

Podle Gardnera (2001) není cizí jazyk stejný jako ostatní školní předměty, i když si toho žáci nejsou vědomi. Výuka cizího jazyka totiž zahrnuje mnohem víc než jen pochopení daného předmětu. Úspěšné zvládnutí zahrnuje nejen obsah jazyka, tzn. slovíčka, gramatiku apod., ale také jazykové dovednosti, k nimž patří mluvený projev a následné porozumění tomuto projevu. Osvojují si určitý stupeň automatizace při svém zacházení s jazykem a v neposlední řadě musí být také ochotni jazyk používat i mimo školní třídu.

1.2 Sociální percepce

Poté, co byl koncept postoj konkrétně vymezen a detailně popsán, je možno nahlédnout na termín s ním úzce spojený. Pojem percepce a jeho vymezení pomůže lépe pochopit otázku vnímání, pohlížení na druhé a v neposlední řadě i utváření postojů.

1.2.1 Vymezení pojmu

Podle teorie sociální percepce není realita vnímána objektivně, ale podle toho, jaký má pro člověka význam. Pro Kohoutka (1998:11) „*Sociální percepce především znamená, že mezi vnímaným objektem a vnímajícím subjektem existuje jakýsi sociogenní filtr. Člověk často vidí svět z největší části očima druhých lidí. Nevnímáme tedy vždy skutečnou objektivní realitu.*“

Müllerová (2002) pojmem sociální percepce označuje vzájemné vnímání nejen přímých aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, ale je to takový děj, při kterém jsou

vnímání lidí a mezilidské vztahy na obecné úrovni. Získané informace jsou percipovány tím způsobem, že jsou navíc vždy doplněny o vlastní zkušenosti a vlastní očekávání.

Janoušek (1988) sociální percepci definuje jako druh sociálního poznávání, které se však neomezuje jen na pouhou percepci osob, ale rozsah jeho významu je širší hned ve dvou směrech. Kromě vnímání obsahuje i další poznávací procesy a také oblast jejího působení se nevztahuje jen na jednotlivce, ale i celé skupiny.

Sociální percepcie podle Kohoutka (1998) způsobuje, že jedinec může stejnou osobu, vlastnost nebo věc vnímat jako něco podstatného, zatímco jiný člověk ji naopak vnímá jako něco nedůležitého. Je to jev, při kterém hraje důležitou roli výběr a subjektivní hledisko, což může s sebou přinášet i určité problémy, jelikož vnímané osobě či věci jsou subjektivně připisovány takové vlastnosti, které daná osoba či věc vůbec mít nemusí. Na sociální percepci je tedy možno nazírat jako na druh kompromisu mezi tím, co jedinec na základě své zkušenosti očekává, a tím, co ve svém okolí opravdu objevuje.

1.2.1.1 Chyby v posuzování v důsledku sociální percepcie

Sociální percepcie a její průběh vede podle Kohoutka (1998) následně k tomu, že dochází k chybám v posuzování psychiky a osobnosti lidí. Ty jsou zapříčiněny tím, že si člověk vytváří z objektivně dané skutečnosti skutečnost jinou, lépe vyhovující jeho subjektivnímu pohledu. To vede k tomu, že si vnímané prvky individuálně strukturuje, uspořádává, a také některým přisuzuje větší citový význam. Oba tyto procesy jsou výsledkem sociálního učení, tedy zkušeností získanou v průběhu sociální interakce.

K těmto chybám, které v sobě pojem sociální percepcie zahrnuje, se řadí i tzv. stereotypizace, která se projevuje jako subjektivizující, negativní jev v této oblasti (Kohoutek 1998) a podle Müllerové (2002) ji lze charakterizovat jako jednostrannou fixaci původního obrazu.

Stereotypy jsou podle Müllerové (2002) soubory vlastností, které jsou lidem připisovány na základě jejich příslušnosti k určité skupině, nebo se mnohdy jedná i o situaci, kdy lidé přebírají názory ostatních.

S těmito stereotypy se lze často setkat při hodnocení jednotlivých osob nebo i celých sociálních skupin. Vnímání jedinci nebo skupiny jsou tak posuzováni iracionálně a hodnoceni podle určitých již hotových a tradičních schémat (Kohoutek 1998).

Jako další chyba v posuzování se podle Nakonečného (1997a) projevují **předsudky**, které jsou rovněž ve své podstatě iracionální, a představují nepřátelské postoje vůči určitým etnickým, náboženským a jiným skupinám. Stereotypy a předsudky jsou specifickými druhy postojů, jež nejsou významově přesně odděleny.

1.3 Pedagogická komunikace

Z obecného hlediska se postoje formují v každodenní lidské komunikaci. V konkrétnějším pojetí, které této práci spíše odpovídá, se jedná i o komunikaci pedagogickou. Tento pojem se pokusím nejprve definovat a následně popsat jevy, které se v pedagogické komunikaci mohou objevit.

Pedagogická komunikace se v nemalé míře podílí na formování sociálních vztahů mezi učitelem a žákem a tyto vzniklé vztahy pak naopak působí zpětně na to, jak komunikace dále probíhá (Mareš, Křivohlavý 1990).

1.3.1 Vymezení pojmu

Na pojem pedagogická komunikace bývá podle Nelešovské (2005) nahlíženo z různých aspektů, v diferencovaném obsahu i rozsahu. Je-li pedagogická komunikace pokládána za zvláštní případ sociální komunikace, je možné říci, že se jedná o interakci, jejímž prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle.

Čáp a Mareš (2007) definují pedagogickou komunikaci jako specifický příklad sociální komunikace, kde si učitel, žák, skupina žáků nebo i celá školní třída vyměňují informace a vzájemně na sebe působí. Jednotlivé vztahy, v nichž pedagogická komunikace probíhá, od sebe nelze oddělit.

Také Nelešovská jich ve své knize cituje hned několik:

Gavora uvádí, že: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. ...Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků.*“ (Nelešovská 2005:26)

U Leont'jeva najdeme tuto definici: „*Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.*“ (ibid.)

S. Navrátil, J. Fleischmann. K. Klimeš vysvětlují, že: „*pedagogickou komunikaci je tedy nutné chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků realizaci zvolených cílů, obsahu, metod, forem a jako prvků vyučovacího procesu.*“ (Nelešovská 2005:26)

Pedagogický slovník se na tento jev dívá jako na specifický případ sociální komunikace, která se zaměřuje na dosažení pedagogických cílů. V jejím průběhu je jasně definován obsah, sociální role účastníků a platí zde i určitá komunikační pravidla. K pedagogické komunikaci nedochází jen ve škole, ale také v rodinném prostředí, ve sportovních a zájmových organizacích, ve výchovných a převýchovných zařízeních, ale i na pracovišti (Průcha, Walterová, Mareš 2001).

Při bližším srovnání těchto definic je možné najít shodné body, které nám pomohou formulovat základní funkce pedagogické komunikace. Pedagogická komunikace je prostředkem k uskutečnění výchovy a vzdělávání, dochází zde k výměně informací, a také zprostředkovává vztahy a společnou činnost mezi jednotlivými účastníky komunikace, tedy mezi učitelem a žákem a žáky navzájem. Její podstatou jsou pedagogické cíle a jejich naplňování, dále sociální role účastníků a také jistá pravidla komunikace. Může se odehrávat nejen ve škole a výchovných institucích, ale také v rodině a sportovních nebo zájmových zařízeních.

1.3.2 Percepce v pedagogické komunikaci

Z kapitoly 1.2.1, v níž byl vymezen obsah pojmu sociální percepce, vyplývá, že k tomuto jevu dochází v mnoha situacích, výjimkou není ani pedagogická komunikace.

Sociální percepce, nebo percepce obecně, je možno charakterizovat jako proces, při kterém vznikají vjemy, představy a mínění o světě. Učitel nevnímá žáka nezúčastněně, ale přihlíží i k dalším jevům, které pedagogickou komunikaci doprovázejí. V průběhu percepce žáka sehrávají velkou roli i další elementy, jako např. vzájemná sympatie či nesympatie, důvěra či nedůvěra nebo dojem, který dítě dělá. Na tom, jak vyučující žáka vnímá, se účastní mnoho činitelů, významně působí i učitelovy potřeby, požadavky, očekávání, které jsou z velké části dané jeho osobností a sociální rolí. Všechny tyto faktory mají vliv na to, jak učitel se žákem jedná, jak s ním komunikuje a jak se bude následně projevovat i jeho vztah k žákovi. Napomáhají také při vymezení možnosti žáka podat určitý výkon, určitým způsobem se ve škole cítit, projevovat se. Učitel mnohdy vytváří takové situace, ve kterých se žák nemá možnost zachovat jinak, než takovým způsobem, kterým by jen potvrdil percepčně postojové zaměření svého učitele. Je tedy důležité, aby se učitelé snažili zlepšovat svou schopnost reflektovat žáka, a aby si uvědomovali, co všechno se účastní na vzniku jejich percepčně postojové orientace (Müllerová 2002).

1.3.2.1 Rozdílné přístupy k žákům v pedagogické komunikaci

V každodenní komunikaci dochází následkem vzájemné interakce účastníků k utváření různých postojů k různým lidem, k odlišnému reagování na chování a projevy ostatních. Tento jev se objevuje samozřejmě i v pedagogické komunikaci, kde jako hlavní aktéři vystupují učitel a žák. Žádný učitel není dokonalý, aby vždy dokázal odhlédnout od všech aspektů, které každodenní styk s žáky doprovázejí, a vytvořil si ke všem jeden univerzální postoj. Ve školním prostředí pronikají do vzájemné interakce i další vlivy, které mají za příčinu to, že se vyučujícímu mnohdy nedaří přistupovat ke všem žákům stejně. Během pedagogické komunikace vystupují do popředí osobité postoje žáků i učitelů, které mohou být jak kladné, tak záporné.

Ve školním vzdělávání se musí věnovat mimořádná pozornost negativním postojům, reakcím a vlastnostem žáků. Tyto jevy determinují školní neúspěšnost dítěte a omezují možnosti vývoje dítěte v podmínkách výchovně vzdělávacího působení školy, proto je nutné se na ně důkladně zaměřit. Osobnost dítěte je ve školním prostředí spoluvytvářena především interakcí mezi učitelem a žákem. I výzkumy jen potvrzují fakt, že mezi vyučujícím a výbornými žáky se postupně, často bez učitelova vědomí a záměru, vzniká způsob interakcí a komunikací, který se v mnoha směrech odlišuje od interakcí se žáky slabšími. Například žákům, považovaným za slabší, je obvykle poskytováno méně času na odpověď než žákům vysoko hodnoceným. Těmto lépe hodnoceným žákům dává učitel také více příležitostí k tomu, aby mohly svoji odpověď rozvinout v souvislejší projev. Při méně přesných odpovědích učitel zpravidla klade upřesňující dotazy, připomínky, komentáře, jejichž cílem není žáka zastrašit, ale naopak jej povzbudit. V interakci se slabšími žáky mají učitelé sklon být netrpěliví, berou jim slovo, více žáky kárají a méně přesné odpovědi považují za selhání. V průběhu interakce a komunikace mezi učitelem a dobrým žákem snadněji vzniká atmosféra vzájemné důvěry. Žák si je vědom toho, že učitel sleduje jeho dobro a účinně mu pomáhá, a bylo by pro něj obtížné učitele zklamat. Vyučující se naopak snaží lépe pochopit eventuální obtíže, které se mohou u žáka objevit. Na druhé straně, mezi učitelem a selhávajícím žákem se častěji vytváří atmosféra vzájemné nedůvěry, podezírání a vyčítání. Žák má pocit, že jej učitel podceňuje a poškozují nadržováním druhým a to vše v něm posiluje tendenci k neposlušnosti a nechuti k další spolupráci (Nelešovská 2005).

2 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

Další část mé diplomové práce se zabývá výukou cizích jazyků. V tomto ohledu předkládám několik faktorů, které podporují zařazení angličtiny jako prvního cizího jazyka do školních plánů.

Znalost cizích jazyků byla podle Hendricha (1998) vždy pokládána za významný znak vzdělanosti. Cizojazyčné znalosti jsou potřebné nejen na poli mezinárodních setkáních a při zahraničních stycích politického, hospodářského, vědeckého a kulturního charakteru, ale i v rámci mezinárodní turistiky a života soukromého at' doma či v cizině.

V povědomí celého světa sílí proto právem názor, podle něhož by každý vzdělaný člověk měl dobře ovládat nejen svůj mateřský jazyk, aby mohl přesně a pohotově komunikovat, at' už ústní nebo písemnou formou, ale k tomu by měl ovládat i dva cizí jazyky. Důkladné jazykové vzdělání zahrnující mateřštinu a přiměřený počet cizích jazyků je v dnešním světě považován za nezbytnost a významně se podílí i na vzdělávání celoživotním. Cílem výuky cizích jazyků není jen umožnit mezilidskou komunikaci, nýbrž plní zároveň i cíl obecně vzdělávací a výchovný. Z tohoto hlediska je výuka cizích jazyků významná především proto, že vychází z úzkého sepejetí myšlení a řeči. Již samo poznávání jiného jazykového systému, odlišného způsobu jazykových i myšlenkových asociací a formulací představuje účinný faktor, který bystří a cvičí pozornost, soudnost, smysl pro sledování a chápání vztahů mezi jevy. Dále zdokonaluje logické myšlení i paměť a vytváří nebo posiluje cenné pracovní návyky důležité z hlediska celoživotního vzdělávání. Cizojazyčná výuka rozšiřuje i věcné znalosti o životě národa či národů dané jazykové oblasti a poskytuje informace zeměpisného, hospodářského, politického, sociálního, kulturního a jiného charakteru těchto národů, čímž obohacuje všeobecný rozhled člověka (Hendrich 1998).

2.1 Hlavní činitelé výuky cizích jazyků

Z pedagogického hlediska bývá podle Hendrich (1998) vyučování někdy chápáno jako zjednodušený model tří základních činitelů, jimiž jsou učitel, žák a učivo. Při pohledu na výchovně-vzdělávací proces podrobněji, je možno zjistit, že se jedná o proces velice složitý, jehož průběh i výsledek určují nejen tyto tři faktory, ale i řada dalších.

Činitele působící na výchovně-vzdělávací proces shrnuje Hendrich (1998) pod následující pojmy:

Cíl cizojazyčného vyučování se skládá ze tří složek, tj. složky komunikativní, tedy praktické; vzdělávací a výchovné. Tomuto cíli se podřizují všechny ostatní faktory tak, aby k němu směřovaly a naopak daný cíl má tyto faktory zohledňovat.

Učivo zahrnuje nejen učebnice a učební pomůcky, ale také informace zprostředkované učitelem, jakož i všechny úkoly, které žák vypracovává během výuky nebo v přípravě na ní.

Učitel je chápán jako osobnost, která má nezbytné pedagogické schopnosti a vzdělání a je nutné, aby znalosti daného cizího jazyka spolehlivě ovládal po stránce teoretické i praktické. Dále se předpokládají jeho hlubší vědomosti obecně lingvistické a psycholingvistické i pedagogicko-psychologické, pedagogicko-organizační schopnosti, dovednosti a zkušenosti, pedagogický takt a tvůrčí zaujetí pro pedagogickou činnost. Ve výuce zastává učitel řídicí funkci, z níž vyplývá jeho odpovědnost za dosahované výsledky výchovné, vzdělávací i komunikativní v daném jazyce.

Žákem je označován vyučovaný jedinec v kterémkoliv věku s danými schopnostmi, vlastnostmi, vědomostmi, zkušenostmi, potřebami a zájmy i ostatními předpoklady k osvojení cizího jazyka.

Organizační podmínky představují všechna nařízení vyplývající ze školské soustavy, která vymezují rozsah i strukturu výuky po stránce organizační na

jednotlivých stupních a typech škol. V tomto směru se jedná o učební plány, skladbu rozvrhu, počty žáků ve skupině, dělení tříd, ale i výběr žáků, rozvržení a organizaci zkoušek, organizační zabezpečení návaznosti výuky a učiva aj.

Materiální podmínky se týkají zařízení učebny i školy, vybavení učebními pomůckami a didaktickou technikou. Tento pojem v sobě zahrnuje i didaktické prostředky, které žákovi slouží k domácí přípravě.

Vyučovací metody a postupy tvoří jednotlivé druhy cílevědomých a promyšlených vzdělávacích a výchovných směrů a postupů řízených učitelem, které směřují k osvojení učiva a tím i následně k dosažení cíle. Tyto metody a postupy zahrnují činnost učitele (od výkladu učiva až po kontrolu a hodnocení výsledků) i činnost žáků včetně jejich domácí přípravy zadávané a kontrolované učitelem.

2.2 Výuka angličtiny

Další kapitola se věnuje angličtině, která je jedním z mezinárodních jazyků, a v průběhu 20. století získala výsadní pozici celosvětového jazyka. Chci přiblížit její zásadní postavení nejen ve světovém měřítku, ale také její konkrétní začlenění do školního kurikula. Nejprve chci objasnit faktory, které vedou k zařazení tohoto cizího jazyka do školního kurikula, a dále se seznámit s prvky, které v průběhu výuky působí a ovlivňují její.

2.2.1 Postavení angličtiny

Angličtina je západogermánský jazyk, který je dominantním mezinárodním jazykem v komunikaci, vědě, obchodu, zábavě a diplomacii. Podle wikipedie je to výsledek zejména vojenského, ekonomického, vědeckého, politického a společenského vlivu britského království během 18., 19., a počátku 20. století. Angličtina platí za dominantní jazyk Spojených států, jejichž rostoucí ekonomický a kulturní vliv a pozice supermoci od 2. světové války významně urychlily její rozšíření po celém světě.

Právě Spojené státy ji povýšili na jazyk mezinárodních styků všeho druhu a současný vliv mezinárodních organizací spolu s globalizačními trendy její prvenství dále posilují (Breton 2007).

Podle wikipedie se znalost angličtiny stala požadavkem v mnoha odvětvích, povoláních a profesích, a má za následek fakt, že více než miliarda lidí mluví anglicky alespoň na základní úrovni. Protože se angličtina tak hojně rozšířila, je často nazývána jako “světový jazyk” či lingua franca moderní doby. Není jen jedním z oficiálních jazyků mnoha zemí, ale je to současně také nejvíce vyučovaný cizí jazyk na celém světě. V Evropské Unii se ho učí okolo 89% žáků.

Jak uvádí Crystal (1997), vedou se debaty o tom, že se angličtina již stala vládnoucím jazykem světa, zejména díky politickému a ekonomickému pokroku, který učinily anglicky mluvící národy za posledních 200 let. Je více než pravděpodobné, že tomu tak i zůstane, jelikož svou pozici neustále posiluje. Podle konzervativních odhadů, počet těch, pro které je angličtina mateřským jazykem dosáhl asi 300 milionů, dalších 300 milionů používají angličtinu jako druhý jazyk a další 100 milionů ji plynule používá jako cizí jazyk. Primariát angličtiny můžeme vyčíst i ze slov nigerijského učitele: „*After I learned English, I felt I was in touch with the international world for the very first time.*“ (Crystal 1997:358)

K rozsáhlému používání angličtiny a její velká oblíbenost zejména u mladší generace přispívá i fakt, že je dnes vládnoucím jazykem internetu. Z výsledků výzkumu vyplývá, že téměř polovina (43%) všech internetových odkazů je právě v tomto jazyce (Breton 2007).

Nejen užívání internetu, ale i jiné faktory mají za příčinu to, že angličtina je mezi mladými lidmi oblíbena. Tento pozitivní postoj k angličtině dokládají i slova německé studentky citované v Bartramově akademické práci (2005): „*Learning English is just a totally normal part of life in our country. People who can't speak it are seen as outsiders.*“

Tamtéž můžeme najít i názor německého studenta: „*Learning English in Germany is really very popular, I feel, as it's the language of young people.*“

Postoji žáků k angličtině, zejména ve srovnání s němčinou, se ve své diplomové práci věnovala i Šušmáková (2007). Na základě jejího výzkumu u žáků základních škol se velká oblíbenost angličtiny jen potvrdila.

2.2.2 Angličtina v základním vzdělávání

Cílem Národního plánu výuky cizích jazyků, tak jak uvádí na svých internetových stránkách Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, je vytvořit vhodné podmínky pro to, aby se zvyšovaly jazykové znalosti a jazykové kompetence obyvatelstva České republiky v cizích jazycích. Vše by mělo směřovat k tomu, aby občané dovedli porozumět a komunikovat i v cizích jazycích. Požadavek, aby každý občan Evropy uměl komunikovat vedle svého mateřského jazyka ještě nejméně ve dvou dalších jazycích, zajišťují rámcové vzdělávací programy vypracované pro jednotlivé obory vzdělávání. V důsledku integrace těchto programů do školního kurikula se všichni žáci základní školy učí povinně anglický jazyk.

Během jazykového vzdělávání si žáci uvědomují kulturní hodnotu svého národa a sami si vytváří vztah i ke kulturám ostatním. Výuka cizího jazyku je povinně zařazena do 3. – 9. ročníku. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích, které jsou popsány v RVP ZV, vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky formulujícího různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Jako první povinný cizí jazyk se preferuje angličtina a to v návaznosti na předškolní vyučování a v hodinové dotaci stanovené učebními plány vzdělávacích programů.

Angličtina se jako první cizí jazyk vyučuje nejen z shora zmíněných důvodů, tedy nejen díky její světově uznávané dominanci a jejímu pevnému místu v plánu výuky na základních školách, ale její oblíbenost potvrdila i Česká školní inspekce, která v této oblasti provedla šetření zaměřeném na podporu výuky cizích jazyků. Podle této zprávy bylo zjištěno, a studiem dokumentace potvrzeno, že trvale narůstá zájem o angličtinu. Tematické šetření na základních školách prokázalo, že se zvyšuje zájem žáků a jejich zákonných zástupců o výuku cizích jazyků. V tomto směru jednoznačně dominuje volba angličtiny.

3 UČITEL

Učitel je v pedagogické komunikaci dominantní postavou, která z pozice své nadřazené role působí na žáka a ovlivňuje ho i při utváření jeho postojů. K tomu by měl mít hluboké znalosti z mnoha oborů a ovládat dovednosti specifické pro výuku, tak jak bylo již popsáno v kapitole 2.1.

3.1 Role učitele

Čáp a Mareš (2007) zdůrazňují významnou roli učitele, kterou hraje v životě a vývoji dětí a mladistvých. Skutečnost, že patří k důležitým osobám v životě žáků, jim dává prostor nejen cíleně výchovně působit, ale zejména celou komunikací a interakcí, vztahem k žákům a v neposlední řadě i svou osobností působit příznivě nebo naopak nepříznivě na celý výchovně-vzdělávací proces. Vnímá-li žák svého učitele pozitivně, může se pro něj stát i důležitým modelem. Výsledky výzkumů, které byly na toto téma provedeny v několika zemích a různými metodami, prokázaly stejné výsledky. Potvrdilo se, že postoj žáků k učitelům, k učení a i celkový úspěch pedagogického působení jsou závislé na vlastnostech osobnosti učitele a na jeho postoji a humánním vztahu k žákům. Učitelovy didaktické dovednosti a odbornost se ukázaly být druhořadými.

Za jednoho z významných činitelů při utváření vztahu učitele k dětem je motivace, která v sobě obsahuje nejen potřeby porozumění, pomoci druhým, ale i pocit uspokojení z dosažení cíle. Ten je spatřován v pomoci žákům dosáhnout vzdělání, rozvíjet jejich schopností a pomoci jim charakterově vyžrát. Pro učitele může být silně motivující možnost identifikace s modelem výborného učitele i snaha stát se ještě lepším, než naopak být srovnáván s modelem obávaného a nenáviděného učitele. Děti i dospívající umí velice dobře posoudit, jakým způsobem s nimi učitel komunikuje. Brzy rozpoznají, co tímto způsobem komunikace sděluje, ke komu zastává postoj kladný a ke komu záporný, zda je aktivní a snaží se žákům pomoci anebo si jich naopak nevšímá. Je pro ně důležité vědět, jak učitel hodnotí schopnosti určitého žáka, zda ho

pokládá za svědomitého, nebo žáka nesvědomitého, kterému nedůvěřuje (Čáp a Mareš 2007).

Podle Fontany (1997) je úspěšný učitel taková osobnost, která si nejen uvědomuje všechny prvky, které mají vliv na sociální interakci, ale také dokáže vysílat vhodné sociální signály. Tyto signály v sobě zahrnují nejen prvek přátelství a přijetí, ale do určité míry tím vyvolává pocit společenské sounáležitosti. Úspěšní učitelé navíc ovládají takové prvky, které lze označit jako „žádoucí profesionální postoje“. Tento pojem v sobě zahrnuje to, že si vytvořily kladný vztah k odpovědnosti a k náročné práci, a chápou svou roli jako jev, který se neomezuje pouze na vyučování dětí školnímu předmětu, ale vnímají jej jako něco víc než jen povinnost být ve škole. To přirozeně souvisí také s tím, že mají pozitivní postoj k předmětům své aprobace i k všeobecně přijímanému společenskému statusu učitele.

3.2 Postoje učitele ve výuce

Na učitelův postoj ke konkrétním žákům je možno nazírat jako na hodnotící vztah, ve kterém se reflektuje nejen rozumové poznání, ale ve velkém měřítku i to, jak učitel žáka hodnotí z pohledu emocionálního. Postoj učitele je často definován jako sklon k reagování na určité pedagogické situace, skupiny žáků nebo jednotlivce poměrně stálým způsobem. Učitelovy postoje jsou stejně jako postoje obecně charakterizovány:

- výběrovostí (k různým žákům má učitel zpravidla různé postoje)
- orientovaností (postoj může být kladný, neutrální nebo záporný)
- intenzitou (postoj má rozdílnou „sílu“, počínaje málo vyhraněným vztahem až po nekritickou zaujatost)
- zobecněností (postoj je souhrnem mnoha odpovědí stejného typu)
- přenosností (postoj se přenáší do jiných situací, které učitel vnímá jako obdobné, i když ve skutečnosti mohou být odlišné)
- relativní stálostí (Mareš, Křivohlavý 1990).

Postoj učitele ke třídě a k jednotlivým žákům se formuje složitým způsobem, a to nejen při bezprostřední styku, ale mnohdy ještě před prvním osobním setkáním žáka a učitele. Na utváření učitelova postoje mají často vliv i informace od jiných učitelů (pověst třídy, žáka), od rodičů apod. (Mareš, Křivohlavý 1990).

Podle Vízdala (1988) způsob, jakým učitel žáka vnímá, to jakou má učitel o žákovi představu, ovlivňuje ve velkém měřítku to, jak se k němu bude chovat a jak s ním bude jednat. Představa učitele o žákovi reflektuje nejen jeho výsledky a chování ve škole, ale také podněcuje učitele k takovému způsobu jednání vůči žákovi, že ten svým jednáním a chováním začne odpovídat učitelově představě.

3.2.1 Percepčně a interpretačně postojové orientace učitele

V průběhu pedagogické komunikace vystupují do popředí činitele, které ovlivňují její socializační funkčnost, průběh a účinky. Mezi hlavní činitele, které se odvozují od působení učitele jako dominantní postavy výukové komunikace a také důsledků, které má jeho působení na žáka, jsou i percepčně postojové a interpretačně postojové orientace učitele.

V prvním případě se jedná o to, jak učitel žáka a jeho chování vnímá, jak je percipuje, a jak na základě toho reaguje. U interpretačně postojové orientace je důležité, jak si učitel žákovo chování vykládá, interpretuje, a jak s ním na základě této interpretace jedná (Helus 2007).

Percepčně a interpretačně postojová orientace spontánně probíhá v nejrůznějších situacích mezilidské komunikace. Významnou roli hraje i ve vztazích mezi učiteli a žáky. Projevuje se často ve formě **haló efektu**. Helus (2007: 231) tímto termínem označuje „*mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vystoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka a ovlivňují postoje k němu a jednání s ním.*“ Haló efekt vzniká následkem tzv. klíčových podnětů (předinformací), které vyvolávají určité typické reakce a které

mohou ovlivnit učitelovo hodnocení. Takový vliv mají např. předchozí známky nebo i pověst starších žákových sourozenců či jeho rodiny. Tyto informace mohou být často u zrodu pověsti, která bude daného žáka doprovázet a stále silněji ovlivňovat jeho postavení (Helus 2007).

Haló efekt považuje Řezáč (1998) za jev, který je považován za jednu z nejběžnějších chyb při vnímání či posuzování lidí. Celkové hodnocení druhé osoby se omezuje na hodnocení sice nápadného, ale ne důležitého rysu osoby. Tento rys sice odpoutává pozornost od dalších výrazných znaků, na druhé straně však podmiňuje to, jak danou osobu celkově vnímáme. Také percepce ostatních charakteristických rysů osobnosti jsou ovlivněny tímto nápadným znakem.

Čáp a Mareš (2007:366) označují termínem haló efekt „*inertní působení prvního dojmu, který jsme si učinili o jedinci na podkladě jednoho jeho projevu.*“ Tento projev, který ovlivňují spíše konkrétní okolnosti než trvalý charakter člověka, je více či méně náhodný. Jelikož nás však ovlivňuje při posuzování a interpretování dalších zkušeností s danou osobou, měli bychom být více kritičtí nejen k úsudku druhých, ale i k názorům vlastním, při kterých vycházíme z dosavadních poznatků.

Nejlépe to dokazuje i výsledek pokusu, o kterém se zmiňuje Kohoutek (1998: 12): „*Děti, které nosí brýle, bývají považovány za inteligentnější, než v skutečnosti jsou, protože brýle jsou v podvědomí spjaty s duševní prací a intelektuálním zaměřením osobnosti (pokus M. Argyla).*“

Pod haló efekt řadí Kohoutek (1998) i tzv. **efekt setrvačnosti** či **zakotvení**. Tato chyba v hodnocení je důsledkem předchozích zkušeností s tímto člověkem. Např. student, který byl několikrát klasifikován jako výborný, je tak automaticky hodnocen i v budoucnosti, navzdory tomu, že jeho výkon klesá.

Haló efekt bývá také v některých případech posilován učitelovým **rozlišným vnímáním** účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. Tato chyba v posuzování, často označována jako **chyba kontrastu**, se podle Řezáče (1998:103) projevuje „*jako tendence přiřazovat pozorovaným lidem takové vlastnosti, které jsou v protikladu k vlastnostem pozorovatele*“.

Vliv kontrastu, kterému se učitelé někdy podvolují se podle Müllerové (2002) nejčastěji projevuje tím, že přeceňují určité žáky oproti druhým, které spíše podceňují. Helus (2007) dále uvádí, že existují učitelé, které rozdělují žáky své třídy na ty, s nimiž se jim dobře spolupracuje a na ty, s nimiž je spolupráce nemožná; na ty, kteří jsou chloubou jejich třídy, a na ty, které by ve třídě radši být neměli, poněvadž jej utvrzují v marnosti jakékoliv pedagogické snahy a ohrožují jejich pověst dobrého pedagoga.

Za specifický případ haló efektu je často pokládán **efekt prvního dojmu**, kterým označujeme „*dlouhodobé ovlivnění dojmem, který v nás druhá osoba vyvolala při prvních setkáních.*“ (Helus 2007:233)

Prvnímu dojmu, dodává dále Helus, často podléhají mnozí učitelé, zvláště mladší a nezkušení, kteří mají tendenci dělat o lidech rychlé závěry, jelikož jsou citlivější na určité vlastnosti a projevy žáků. Tato percepčně postojová orientace učitele nejspíše ovlivní i postoj třídy k tomuto žákovi a také se projeví v jeho vlastním sebepojetí. Bude mít vliv na to, jak on sám se bude ve třídě cítit a také, jak se bude následkem svého zařazení projevovat.

Jako další chybu zmiňuje Kohoutek (1998) sklon k **favorizaci**, tj. k vědomému či nevědomému nadhodnocování. Opakem tohoto jevu je deprecionizace, vědomé či nevědomé podhodnocování jedinců. Obě tyto chyby v posuzování jsou úzce spjaty s pojmy Golem efekt a Pygmalion efekt. **Favoritizmus** je spojen zejména s kontrastním vnímáním. Tento termín výstižně vysvětluje Helus (2007), kdy jej označuje jako tendenci některých učitelů mít ve třídě své oblíbené žáky, u kterých přeceňují jejich kladné stránky a naopak neberou v potaz jejich nedostatky. Často je za jejich činy omlouvají, ochraňují a situaci, ve které by mohly případně zklamat či se provinit, již předem vylučují. V případě, že se skutečně objeví, si je interpretují jako něco, co by se mělo omluvit a přejít. Hlavní důvod, proč k favoritizmu dochází, se zakládá na potřebě setkávat se ve svém okolí jen s lidmi milými a sympatickými, na které se mohou zaměřit, hledat v nich podporu a posilovat se tím, jak na ně tito lidé reagují. Favorizováni bývají často žáci, kteří pozitivně přijímají styl učitelova vyučování a jeho jednání také zpevňují, např. jej pozorně sledují, chovají se podle jeho očekávání a také přesně ví, čím mu udělají radost.

Helus (2007) dále dodává, že haló efekt úzce souvisí i s dalším typem percepčně postojové orientace, označovaným jako **očekávání**. Tento jev doprovází celá řada výzkumů Rosenthalových, z nichž nejznámější je spojen s prokázáním tzv. **Pygmalion efektu**.

Tento jev je důsledkem pozitivně orientovaného očekávání. „*Rozumí se jím formování osobnosti dítěte vlivem učitelova očekávání, jak se dítě bude chovat, jaké je, popřípadě jakým se stane.*“ (Čáp, Mareš 2007: 270)

Tento jev může působit ale i opačně, tj. učitel je ve svém očekávání negativní a z různých náznaků si učitel o žákovi tvoří názor, že žák není schopný dobrého učebního výkonu, dále se utvrzuje v tom, že žák bude dělat jen samé problémy a že od něj může očekávat jen to nejhorší. V takovém případě je více než pravděpodobný vznik tzv. **golem efektu**: řetězení souvislostí má za následek skutečnost, že žák se ze svých potíží nejen nevymaní, ale spíše se zhorší, ať už v prospěchu, chování či ve svých postojích (Helus 2007).

Jako další chybu, zmiňuje Řezáč (1998) **centrální tendenci**, která vzniká zejména při posuzování více osob. Místo toho, aby se posuzované rysy pečlivě rozlišovaly, přiřazují se vnímané vlastnosti tzv. „škatulkám“ (např. „dobří“, „špatní“ a „ti ostatní“). Tak lze získat z určitého hlediska dvě protikladné dimenze, protože jsou snadno rozlišitelné. Diferenciace uvnitř těchto škatulek je už obtížnější, a tak často splývají v jeden celek. Určitou obměnou této chyby je sklon nevyjadřovat své soudy v extrémních hodnotách. Tento jev zapříčiňuje pocit nejistoty v posuzování a také strach z následků po vynesení úsudku, který není dostatečně podložen.

Tato chyba, kterou Kohoutek (1998) též nazývá **sériový efekt**, spočívá v tom, že při větším množství hledisek hodnocení nebo při větším množství hodnocených osob, navíc posuzovaných v krátkém časovém rozmezí, se u posuzovatelů snižuje rozlišovací schopnost, což vede k nadměrnému používání středních, průměrných hodnot při hodnocení, vyhýbání se krajním hodnotám jak kladným, tak záporným.

Dalším termínem v této kategorii je **kauzální atribuce**, která podle Heluse (2007) znamená připisování příčin. To dále vysvětluje tak, že si jevy interpretujeme názorem na jejich zapříčinění. V tomto případě jde o připisování příčin, které děláme mimoděk, aniž bychom měli čas, zájem či jiné předpoklady proniknout k jádru věci.

Müllerová (2002: 33) tento jev popisuje jako „*předčasné přisuzování příčin určitému sociálnímu chování lidí*.“ Dále dodává že, kauzální atribuci podléhají často lidé již po krátkém pozorování, své zkušenosti poté zobecní a nečekají, zda se bude daný jev znovu opakovat. V tomto případě je však opakování důležitou podmínkou při připisování určitých příčin konkrétnímu chování.

Jak Helus (2007) shrnuje, tak percepčně a interpretačně postoje orientace učitele zahrnují to, jak učitel své žáky vnímá, jak si interpretuje jejich chování a výkony. Oba tyto aspekty se projevují v jeho postoji a jednání vůči žákovi. Jsou však podány důkazy o tom, že to, jak se učitel k žákovi chová a jak s ním jedná, ovlivňuje žáka buď pozitivně a tím jen posilují jeho touhu být úspěšný, nebo často také negativně, čímž žákovy šance na úspěch znatelně oslabují. S tím je spojeno i množství jevů, které s touto problematikou souvisí, jako např. haló efekt, efekt očekávání, efekt prvního dojmu, kauzální atribuce, kontrastní vnímání, předsudky apod. Proti negativnímu působení těchto úkazů bojuje učitel tím, že si vytváří své vlastní rozumové konstrukce a interpretační schémata. Tím usiluje o to, aby byl schopen posuzovat žáka a vysvětlovat si jej z různých úhlů, analyzovat různé příčiny jeho chování a výkonu a také se detailněji zabývat jejich vznikem a případnými změnami.

3.2.2 Důsledky učitelových postojů k žákům

Postojové orientace, které byly v předchozí kapitole detailně analyzovány poukázaly podle Heluse (2007) na fakt, že učitelova tendence si jednoduše vysvětlovat žákovo jednání a výkony může mít nežádoucí výsledky a promítá se i do způsobu, jak s tímto žákem jedná. Může vyústit v komunikaci, jež omezuje žákovy šance na úspěch. Je tedy nezbytné, aby tento sklon učitel korigoval a vyvaroval se podobných tendencí ve svém myšlení, ve svých postojích a ve svém jednání, jež mohou žákovi uškodit.

Mareš a Křivohlavý (1990) odhalují skutečnost, že některé vlastnosti se u žáků mohou prosadit tak silně, že dojde ke zkreslení učitelova pohledu a tím se upevní buď kladný, nebo záporný postoj k žákovi. Na jedné straně žák, který se zdá být učiteli na základě svého chování pilný, snaživý, je mnohdy pokládán také za žáka talentovaného, který má ve třídě značný vliv, těší se oblibě a se svým učitelem vždy spolupracuje. Na druhé straně žákovi, kterého učitel za pilného nepovažuje, se tyto vlastnosti v takové míře nepřipisují. Dochází k tomu, že si učitel na základě jedné žákovy vlastnosti vyvozuje závěry i pro vlastnosti jiné. Podobně působí i sečtělost žáka, přiměřená suverenita ve vystupování, pružnost, přizpůsobivost situaci, vyrovnanost a v neposlední řadě také žákovy komunikativní schopnosti. Na základě výsledků výzkumů se prokázalo, že žáky, kteří svůj jazykový projev ovládají lépe, hodnotí učitelé pozitivněji než ty, kteří mají sice znalosti srovnatelné, ale neumí je tak dobře uplatnit.

3.2.3 Postoje učitele ve výuce angličtiny

V průběhu výchovně-vzdělávacího procesu si učitel utváří postoje jak k jednotlivým žákům, tak ke třídě jako celku. Jeho postoje se formují vzájemnou interakcí se žáky, ovlivňují je však i další faktory doprovázející výuku. Stejně jako v ostatních předmětech, tak i ve výuce anglického jazyka dochází k chybám v percipování žáků. Řečeno konkrétněji, i ve výuce angličtiny může docházet k haló efektu, k efektu centrální tendence nebo kauzální atribuci.

4 ŽÁK

Žák, stejně jako učitel, patří mezi hlavní činitele pedagogické komunikace, proto je mu ve výchovně-vzdělávacím procesu věnována velká pozornost. Ve školním i mimoškolním prostředí působí na žáka mnoho vlivů, které se jeví jako velice důležité při formování jeho postojů. V následující kapitole se pokusím tyto faktory přiblížit.

4.1 Postoje žáků ve výuce

Aby bylo možno postoje žáka lépe pochopit, je nutné nahlédnout na faktory, které se konkrétně podílejí na jejich utváření. Vízdal (1988) je zahrnuje pod následující proměnné:

Jak již bylo popsáno v úvodu této diplomové práce, k utváření postojů nedochází jen ve škole, ale i mimo ni. Ve školním prostředí, ve kterém hrají významnou roli učitel a školní třída, dochází k působení na formování žákových postojů mnohem plánovitěji a systematičtěji. Ve tomto prostředí dominuje **učitel**, jež má velký podíl na utváření jeho sociálních postojů. Ten svým působením reprezentuje požadavky společnosti a vědomě i nevědomě má vliv na utváření sociálních postojů svých žáků. Bývá často napodobován a přispívá k vytváření specifických vztahů žáků k okolnímu světu. Vliv učitele na utváření postojů se liší tím, čím větší má ve třídě neformální autoritu, čím více představuje pro žáky vzor a čím více získávají žáci dojem, že si k nim učitel vytvořil pozitivní postoj. Vliv vyučujícího na postoje žáků vymezují nejen jeho charakterové vlastnosti (srov. Kapitola 3.1) ale i metody, kterými žáky vychovává. Úkolem učitele je pomoci žákům uspořádat získané zkušenosti a s jejich pomocí zprostředkovaně působit na jejich vědomí. K tomu, aby mohl učitel účinně ovlivňovat postoje žáků je nutné, aby znal dokonale nejen žáky samotné, ale také věděl, jak žijí, měl dostatek informací o dosavadním průběhu utváření jejich postojů. Jen pokud učitel dokonale zná postoje žáků a také je obeznámen s podmínkami, za jakých byly utvořeny, je schopný přetvářet postoje tak, aby byly žádoucí z hlediska výchovného. Při formování pozitivních postojů hrají důležitou roli dovednost učitele, jeho pedagogický takt a přátelský a současně i náročný vztah k žákům. Učitel ovlivní žákovy sociální

postoje zejména tehdy, stane-li se jeho vzorem. Podle Z. Zaborowského (Vízdal 1988) je při formování pozitivních sociálních postojů žáků nutné, aby učitelé působily na žáka jednotně. Pokud se učitelé ve svém výchovném působení neshodují, nelze se domnívat, že by za takových okolností docházelo k utváření pozitivních sociálních postojů žáků. Soulad není nutné hledat jen mezi vyučujícími, ale i jednotné působení rodiny a školy hraje významnou úlohu při tomto procesu.

Zda-li žák ve výuce zastává pozitivní či negativní postoje, je velkou mírou ovlivněno právě učitelem. Postoje k učiteli jsou jednou z oblastí, které se věnují i v části praktické.

V pedagogické interakci nepůsobí na utváření a změnu sociálních postojů žáků pouze učitel, ale také **školní třída**. Charakter jejího vlivu na dítě je podmíněn zejména existujícím systémem skupinových norem, které zde platí, a v jejím rámci se na utváření jeho postojů podílí i jeho nejbližší kamarádi. Také postavení žáka ve školní třídě ovlivňuje to, do jaké míry školní třída jeho sociální postoje ovlivní (Vízdal 1988).

Dalším prvkem, který se podle Vízdala (1988) podílí na formování žákových postojů je i **organizace vyučovacího procesu**. Jelikož v tradičním vyučování nabývá žák vědomostí izolovaně, nepřispívá velkou mírou tento typ výuky k rozvoji kladných postojů. K jiné situaci dochází ve vyučování skupinovém, v němž žáci nabývají vědomosti a získávají poznatky společně. Tento typ výuky vede k osvojování kladných postojů, zejména ke svým spolužákům, a formují se při dosahování společných výchovně-vzdělávacích cílů. Postoje utvořené při skupinovém vyučování, jsou výsledkem vlastních zkušeností žáka získaných ve společné činnosti s ostatními žáky.

Na vyučovací proces a jeho jednotlivé aspekty, konkrétně aktivity vykonávané při výuce angličtiny a jejich oblíbenost, jsem se zaměřila v otázkách v praktické části.

Jak již bylo řečeno, k utváření žákových postojů nedochází pouze ve škole, ale i v prostředí mimo ni. Na vlivy těchto dvou prostředí nelze nahlížet odděleně, působí na žáka společně. Z tohoto mimoškolního prostředí působících na utváření žákových postojů zdůrazňuje Vízdal (1988) zejména **rodinu, skupinu vrstevníků a masové sdělovací prostředky**. **Rodina** je primární sociální prostředím, kde dítě získává své

zkušenosti a také poznává to, co je a co není společensky přijatelné. Nápodobou a identifikací se členy své rodiny přebírá nejen způsoby chování, ale i jejich sociální postoje. Podle výzkumů vyplývá, že mezi postoji rodičů a jejich dětí panuje určitá konzistence. Rodina působí na dítě v období, kdy se vyvíjí nejintenzivněji a na dospělých je závislé. Jako následek toho platí postoje vytvořené v dětství za poměrně trvalé, projevující velkou intenzitu a zdají se být takřka neměnné.

Nejen rodiče, ale celé rodinné zázemí jedince, tak mohou ovlivnit žákovy postoje, konkrétně i postoje k angličtině. Pokud již od raného věku přejímá od svých rodičů nejrůznější názory a osvojuje si je, mohou ho ovlivnit i v názorech na výuku anglického jazyka. Zda je bude angličtina bavit nebo ne, o tom už rozhodnou samy děti, ale motivovat je a upozorňovat především na významnost angličtiny stojí ve velké míře na rodičích.

Ačkoliv vstupuje jedinec do sociální interakce se svými vrstevníky již před začátkem povinné školní docházky, nejvíce ho ovlivňuje v jeho formování a utváření jeho postojů **skupina vrstevníků** během dospívání. Jedinec může být členem mnoha skupin, které ho ovlivňují zejména podle toho, jakým typem činnosti se zabývají. Vrstevnické skupiny, které se zaměřují na činnost, která má žádoucí výchovný aspekt, podporuje zdravý sociální vývoj svých členů a také formování kladných sociálních postojů. Utváření postojů žáků ovlivňují takové společenské skupiny, s nimiž se identifikují a plní společné cíle. Příslušností k takové skupině dosahuje žák uspokojení svých potřeb (Vízdal 1998).

K tomu, aby si žák utvořil pozitivní postoje, přispívá podle Vízdala (1998) tedy i **uspokojení jeho sociálních potřeb**. Kladný postoj zastáváme k předmětům a lidem, které buď naše potřeby přímo uspokojují nebo jejich uspokojení zprostředkovávají.

Sociální postoje se neutváří jen v sociálních skupinách, do nichž jedinec patří, ale i v širším společenském prostředí zprostředkovaně díky systému společenských norem, které jsou pro členy společnosti v menší či větší míře povinné. Ze širšího společenského prostředí přispívají k utváření sociálních postojů zejména **masové sdělovací prostředky**. Vliv masmédií dokládá i Nakonečný (1997a), který ještě zmiňuje i vliv kultury na obsah postojů, který probíhá prostřednictvím procesu

socializace. Z posledně jmenované skupiny žáka nejvíce ovlivňuje televize a v posledních letech zejména internet. Angličtina jako nejrozšířenější jazyk tohoto média (viz kapitola 2.2.1) působí na utváření postojů u žáků, kteří jsou s ním v každodenním styku.

V pedagogické komunikaci by si měl být učitel vědom toho, jaká je souvislost mezi postoji žáků a podmínkami, za jakých se tyto postoje utváří. Měl by se přičinit o to, aby měli takové osobní vzory a osvojili si takovou hierarchii hodnot, které by byly společensky žádoucí (Vízdal 1988).

Prioritou všech zmíněných vlivů by měla být podle Vízdala (1988) snaha o vytvoření kladných postojů u žáka. Postoje, které se u žáka právě teprve vytváří, nebo kde je jeho postoj k předmětu prozatím lhostejný, můžeme ještě snáze změnit a ovlivnit, z pohledu výchovy je nežádoucí, aby si žák vytvořil postoje negativní.

4.1.1 Postoje žáků ve výuce angličtiny

V předchozí kapitole jsme se seznámili s faktory, které působí na žáka při utváření jeho postojů ve výuce obecně, ale stejně tak i ve výuce angličtiny. Při studiu materiálů k tomuto tématu jsem se seznámila i s dalšími faktory, které za nezbytné považuje Gardner (2001) ve svém socioedukačním modelu zabývajícím se osvojováním cizího jazyka.

Jak již bylo řečeno v záhlaví druhé kapitoly, liší se i podle Gardnera (2001) výuka cizích jazyků v mnohém od výuky ostatních předmětů. Cizí jazyk není přirozenou součástí života žáků, jako třeba matematika nebo dějepis, ve výuce tohoto předmětu nejde tedy jen o získávání vědomostí, ale žák si musí osvojit mnohem více dovedností, aby byl schopen cizímu jazyku porozumět a uměl jej správně používat. Nejde jen o jeho pochopení, např. z hlediska gramatiky, ale souvisí také s osvojováním vzorců chování mluvčích cílové země, a o percepce této země vůbec.

Mezi faktory, které považuje Gardner (2001) při osvojování druhého jazyka za významné, řadí **rodinné** a **sociokulturní prostředí**, a **učitele**. Sociokulturní a rodinné prostředí představují skupinu proměnných, která si se sebou jedinec přináší a která ho mohou ovlivnit při osvojování cizího jazyka. Význam sociokulturního prostředí se projevuje v tom, že v různých zemích panují odlišná přesvědčení o hodnotě a potřebě výuky jazyka, ale i ve stejném sociokulturním prostředí však mohou panovat rozdíly v osobní oblasti. Rodinné prostředí hraje podle Gardnera (2001) důležitou roli, to se projevuje např. tím, že žák pocházející z bilingvní rodiny bude mít odlišný postoj k cizímu jazyku než žák, v jehož rodině se mluví pouze jedním jazykem. V tomto směru hrají roli nejen osobní zázemí jedince, ale i jeho zkušenosti. Právě tyto zkušenosti, rodinné a kulturní prostředí se zdají být velice důležité při výuce cizího jazyka.

V rodině, kde rodiče nezastávají pozitivní postoje k jazykovým znalostem bude i jejich dítě pravděpodobně zastávat stejný názor. Neosvojuje-li si tedy žák pozitivní vztah k angličtině v domácím prostředí, budou muset ostatní prostředí a ostatní vlivy vynaložit velké úsilí, aby v tomto směru došlo ke změně.

Také Gardner (2001) zdůrazňuje významnou roli učitele při utváření postojů žáků. V procesu výuky cizího jazyka může pomoci tím, že žáka motivuje, má tedy přímý vliv na utváření postojů žáků. Gardner (2001) učitele cizího jazyka chápe jako osobnost, která plní ve výuce cizího jazyka širokou škálu povinností. Aby stanovených cílů dosáhl, musí mít učitelé cizího jazyka znalosti a dovednosti vztahující se k tomuto jazyku (srov. Hendrich, kapitola 2.1). To na jedné straně znamená, že musí mít znalosti a schopnosti na dostatečně profesionální úrovni, aby mohli jazyk vyučovat, na straně druhé musí mít učitel osobní povahové vlastnosti a schopnost nejen vyučovat žáky základům jazyka, ale také je povzbuzovat v tom, aby se danou látku naučily a, ba co víc, aby ji i používaly. Charakter vyučování závisí ve velké míře na učiteli, jež určují nejen témata a používanými metodami, ale i stylem výuky, ve kterém se reflektují jejich povahové vlastnosti.

Dále Gardner (2001) zmiňuje další dvě proměnné, integraci a postoj k situaci, ve které se žáci učí. Ty mají přímý vliv na motivaci.

Stupeň integrace odráží skutečný zájem o výuku cizího jazyka a snahu psychologicky se přiblížit cizojazyčné komunitě. Nízký stupeň integrace nenaznačuje žádný zájem o výuku jazyka v tom směru, aby se identifikoval se skupinou, zatímco vysoký stupeň značí zájem ztotožnit se s cílovou skupinou a také obecně otevřenost k ostatním kulturním vlivům. Tento stupeň integrace je ovlivněn sociokulturním a rodinným prostředím. Představu, kterou si utváříme na základě vlastní zkušenosti nebo obrazu, jež je v naší kultuře zprostředkován, si utváříme vlastní postoj k cílové zemi.

I na tuto oblast jsem se zaměřovala ve své praktické části. Mezi otázky po konkrétních důvodech byly zahrnuty i takové, které v sobě obsahovaly přání identifikovat se s cílovou skupinou, např. zda-li chtějí lépe rozumět anglicky mluvícím lidem.

Postoje k situaci učení (Learning Situation)¹ zahrnují postoje k jakémukoliv aspektu situace, ve které se cizí jazyk učí. V kontextu školy mohou být tyto postoje směřovány k učiteli, k předmětu všeobecně, spolužákovi, probíranému učivu a k aktivitám během hodiny. Pokud je učitelovo působení v hodině neefektivní a v tomto duchu probíhá i celá výuka, budou se tyto faktory nepochybně odrážet i v individuálních **postojích k hodině**. Gardner (2001) je toho názoru, že ne všechny aspekty hodiny musí být ideální, pokud ale negativní jevy převažují, budou postoje žáků nepochybně v tomto směru ovlivňovat.

Tento aspekt žákových postojů jsem rovněž zahrnula i do své praktické části. Zjišťovala jsem nejen celkový postoj k hodině, ale i oblíbenost jednotlivých aktivit.

¹ Jako ekvivalent k termínu „Learning Situation“ používám dále jen „postoj k hodině“, protože lépe vyhovuje konceptu mé práce.

To jaké aktivity děti preferují, záleží již na nich samotných, ale obecně platí, že děti si potřebují hrát i ve škole a je motivující, když mohou učení prožívat jako hru. Formou hry se přirozeně, často i bezděčně, bez jakéhokoli násilí naučí mnoho cizích slovíček a proniknou do zákonitostí základní gramatiky. Učitelé proto musí nabízet takové aktivity a možnosti uplatnění cizího jazyka, které jsou samy o sobě motivující. Dětem by měly být nabídnuty aktivity pohybové, výtvarné, dramatické, rytmické a také hry, při kterých se cizí jazyk učí mnohem lépe. Naopak, mezi aktivity zařazované do výuky, jež bývají často označovány jako neoblíbené, patří zejména gramatika, což potvrzuje i Janáčková.

Ve výuce se stupeň integrace a postoj k hodině navzájem ovlivňují. Ve výuce je prezentována cílová země, která ovlivňuje to, zda se s danou zemí budou chtít identifikovat. A naopak stupeň integrace určuje náš zájem se touto zemí ve vyučování zaobírat.

Motivaci chápe Gardner (2001) jako řídicí sílu v projevující se jakékoliv situaci. V socioedukačním modelu je na motivaci učít se cizí jazyk nazíráno jako na jev, který se skládá ze tří prvků. Za prvé mají motivovaní jedinci snahu učít se, za druhé dosahují cílů, tzn. takový jedinec vyjadřuje svoji touhu uspět, a za třetí, motivované žáky baví učít se cizí jazyk. Takový žák vnímá výuku nebo i konkrétní hodinu cizího jazyka jako zábavnou. Motivace je složitý koncept a motivovaní žáci vykazují mnoho dalších kvalit, kromě těchto tří výše zmíněných. Jsou spokojení, jestliže jsou úspěšní, a naopak spokojeni, když úspěchů nedosahují, což se mi potvrdilo i při mém výzkumu. Výše uvedené pojmy lze shrnout pod pojem integrativní motivace. Ta je popsána jako komplex subjektivních, na cíl zaměřených a motivačních znaků. To znamená, že integrativně zaměřený jedinec je ten, který je motivován učít se cizí jazyk, má touhu a je ochotný se identifikovat s jinou jazykovou komunitou a má sklon hodnotit kladně proces učení. Na integraci a na postoj k hodině je nazíráno jako na dva prvky, které podporují motivaci, ale je to právě motivace, která je zodpovědná za úspěch žáka.

Převaha integrativní motivace se projevila i ve výsledcích dotazníků mé praktické části. Jako odpovědi na otázku, proč se učí angličtinu, uváděly žáci důvody osobní rázu, které vyplývaly z jejich vlastního přesvědčení a hodnotové orientace.

Gardner (2001) zmiňuje ještě jeden faktor, který spolu s motivací ovlivňuje to, jak bude jedinec v učení úspěšný, a tím je **talent**. Zdůrazňuje však význam motivace, protože věří, že další faktory, které ve výuce cizího jazyka působí, jsou od motivace pouze odvozeny. Pro Gardnera (2001) představují motivace spolu s talentem pro jazyk centrální činitele určující úspěch žáka v cizojazyčné výuce.

Je zde zřejmý důkaz o tom, že úspěch ve výuce jazyka a postoj k němu spolu souvisí. Bylo prokázáno, že čím větších úspěchů ve výuce jazyka žák dosahuje, tím kladnější postoj jedinec zastává. Není zcela jasné, zda kladné postoje vedou k většímu úspěchu anebo je tomu právě naopak. Je možné, že mezi těmito dvěma prvky platí reciproční vztah, jak se domnívá i Lightbownová (2008).

B) PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍLE VÝZKUMU

V první části se zabývám fenoménem postojů ve výuce angličtiny. Východiskem pro zpracování tohoto tématu z různých hledisek bylo vlastní studium odborné literatury. Hlavní činitelé působící v cizojazyčném vyučování uspořádaných podle Hendricha a také faktory plynoucí z Gardnerova socioedukačního modelu mi byly při vypracovávání dotazníků nápomocny při výběru okruhů zájmu a jednotlivých otázek. Co se týče grafického ztvárnění, byla pro mě zdrojem inspirace Moonová (2005). Na základě tohoto teoretického rámce bych nyní přistoupila k vlastní výzkumné práci.

Při stanovování výzkumných úkolů vycházím z toho, na jaké dimenze postojů ve výuce se zaměřuje odborná literatura, které prvky výuky jsou podstatné, a zda jsou vůbec měřitelné.

Oba druhy dotazníků jsem soustředila na pět hlavních okruhů:

1. Charakterizovat vztah žáka k angličtině jako cizímu jazyku a určit postavení angličtiny mezi ostatními povinnými předměty ve škole.
2. Vymezit vztah k hodině angličtiny.
3. Zjistit konkrétní důvody, proč se žáci učí angličtinu.
4. Určit oblíbenost jednotlivých aktivit v hodině angličtiny.
5. Sledovat, jak žáci vnímají učitele.

6 ZKOUMANÝ VZOREK

6.1 Výběr a popis zkoumaného vzorku

Zkoumaný vzorek tvoří tři základní školy, jejichž výběr se v první řadě řídil jejich geografickou dostupností. Dalším faktorem, podle kterého byly školy vybírány, byla výuka angličtiny jako hlavního cizího jazyka.

Vybrány byly tedy tři základní školy; první se nachází v Prostějově, další dvě jsou českobudějovické. Výzkum byl proveden na 1. i 2. stupni ZŠ E. Valenty a ZŠ Kubatova, ale pouze na 1. stupni ZŠ Máj I.

Praktická část mé diplomové práce spočívala ve vyplnění a následném vyhodnocení dotazníků, které jsem vypracovala pro žáky 1. (4. a 5. třída) a 2. (8. a 9. třída) stupně.

Celkový počet vyplněných dotazníků na 1. stupni činil 151. Na tomto počtu se výše zmíněné školy podílely tímto poměrem: ZŠ E. Valenty 42% (63 žáků) a ZŠ Kubatova 58% (88 žáků). První stupeň základní školy Máj I se vyplňování dotazníků nezúčastnil.

Na 2. stupni zkoumaných základních škol bylo vyplněno 166 dotazníků. Na tomto počtu se zúčastněné školy podílely následujícím způsobem: ZŠ E. Valenty 23% (38 žáků), ZŠ Kubatova 37% (62 žáků) a ZŠ Máj I 40% (66 žáků).

6.2 Charakteristika zkoumaných škol

V této kapitole se pokusím blíže charakterizovat základní školy, které se účastnily mého výzkumu. Předkládané informace mají svůj původ nejen na internetových stránkách těchto škol, ale čerpám také z informací, které mi poskytli sami učitelé.

6.2.1 Základní škola E. Valenty, Prostějov

Adresa: E. Valenty 52, 796 03 Prostějov

www stránky: <http://zsval.pvskoly.cz/>

Na webových stránkách ZŠ E.Valenty se dočteme, že tato instituce byla otevřena 1. září 1981 a jedná se o základní školu s rozšířenou výukou cizích jazyků. Vyučuje se zde anglický (od 1. ročníku), německý (jako druhý jazyk od šestého ročníku) a francouzský jazyk (formou kroužku už na 1. stupni). Je vybavena nejnovějšími audiovizuálními pomůckami sloužícími nejen pro výuku cizích jazyků. Podle výsledků testování SCIO z roku 2008 zde mají žáci výsledky v anglickém jazyce nadprůměrné. Co se týče vyučujících, dosáhli všichni vysokoškolského titulu v daném oboru a platí zde za kvalifikované odborníky.

6.2.1.1 Charakteristika žáků

Výzkum na této základní škole proběhl na prvním i na druhém stupni. Na prvním stupni se jedná o skupiny vzniklé sjednocením čtvrtých a pátých tříd, tedy tříd A a B. V obou případech se skupiny liší stupněm pokročilosti. Učitelka Blanka vyučuje angličtinu v obou pokročilejších třídách a podle jejích slov jsou děti obou skupin chytré, vnímavé, s pozitivním přístupem k angličtině. Jejich nejoblíbenějšími aktivitami je hraní her a poslech písniček.

Učitelka Růžena, která vyučuje angličtinu ve slabších skupinách, hodnotí žáky jako neukázněné, ale přesto chytré. Navzdory skutečnosti, že se ve třídě u dětí více objevují specifické vývojové poruchy, oceňuje jejich energii a vytrvalost.

Na druhém stupni nebyly žáci hodnoceni již tak pozitivně, ani zájem o angličtinu u nich není již tak markantní. Podle mínění učitelky Blanky, která vyučuje angličtinu i na 2. stupni, zastávají žáci 8. třídy k angličtině kladný postoj, přesto lze nalézt v jejich chování i odmítavé reakce, např. při plnění společných úkolů. Zejména v 9. třídě se objevily negativní postoje ke spolupráci a žáci se projevují spíše pasivně.

Počet žáků účastnících se na výzkumu:

1. stupeň	Celkový počet	Počet děvčat	Počet chlapců
4. třídy	28	13	15
5. třídy	35	19	16
2. stupeň			
8. třídy	20	11	9
9. třídy	18	8	10

6.2.2 Základní škola Kubatova, České Budějovice

Adresa školy: Kubatova 1, 370 04 České Budějovice

www stránky: www.zskucb.cz

Základní škola Kubatova, tak, jak uvádí i na svých internetových stránkách, klade ve svém výchovně vzdělávacím procesu důraz především na tělesnou výchovu, konkrétně pak na basketbal, plavání, aerobic a atletiku. Tímto zaměřením nabízí možnost zejména sportovně založeným dětem. Ve škole jsou i třídy se všeobecným zaměřením, ve kterých je možno rozvíjet i jazykové znalosti formou volitelných předmětů. Další možností, jak se děti mohou vzdělávat, je nepovinný anglický jazyk, dále i německý, ruský nebo francouzský jazyk a informatika.

6.2.2.1 Charakteristika žáků

Ve třídách, v nichž výzkum proběhl, vyučují angličtinu tři různí učitelé. Podle slov učitelky Barbory se žáci čtvrté i páté třídy ve výuce aktivně zapojují, s nadšením přistupují k jakémukoliv úkolů a i ve vztahu k její osobě se promítají kladné postoje, které u těchto dětí převládají. Podobně i učitelka Alena má s dětmi těchto tříd dobré zkušenosti, hodnotí je jako vnímavé, chytré, se smyslem pro povinnost.

I žáci 8. a 9. tříd se ve svém přístupu k angličtině projevují velice pozitivně, s vyučujícími vřele spolupracují a výborně zvládají i samostatnou práci. Na jejich přístupu je patrné i to, že si jsou vědomi významnosti angličtiny pro jejich budoucnost, a podle toho k úkolům přistupují.

Počet žáků, kteří se zúčastnili výzkumu:

1. stupeň	Celkový počet	Počet děvčat	Počet chlapců
4. třídy	44	24	20
5. třídy	44	21	23
2. stupeň			
8. třídy	28	14	14
9. třídy	34	16	18

6.2.3 Základní škola Máj I, České Budějovice

Adresa: Základní škola MÁJ I, M. Chlajna 21, 370 05 České Budějovice

www stránky: www.zsmaj.cz

ZŠ Máj I, která byla otevřena v roce 1988, je základní škola se všemi 9 ročníky a je součástí sídliště Máj. Na internetových stránkách školy, lze najít informaci, že v tamějším pedagogické sboru mají všichni učitelé potřebnou kvalifikaci, na 1. stupni vyučují učitelé plně odborně způsobilí, na 2. stupni počet aprobovaný učitelů převažuje.

6.2.3.1 Charakteristika žáků

Na těchto internetových stránkách zde nejsou jen údaje o vyučujících, ale věnují se i charakteru žáků, jejichž složení žáků je značně rozdílné. Většina z nich pracuje zodpovědně, chápe nutnost vzdělání a nejlepší se umisťují na čelných místech v didaktických olympiádách a soutěžích na okresní, krajské i republikové úrovni. Mezi žáky, kteří tuto základní školu patří i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Část se jich vzdělává přímo ve škole formou individuální integrace v běžné třídě, přičemž je všem věnována zvláštní pozornost.

Výzkum na této škole proběhl pouze na 2. stupni, kde působí i učitelka Andrea, která výsledky výzkumu vnímá jako potvrzení svých hypotéz. Výsledky prý dopadly, tak jak čekala. V dotaznících 8. třídy se promítnul oboustranný přátelský Andreji a jejich žáků. Žáci s ní spolupracují, a aktivně se podílejí na vytváření příznivého klimatu ve třídě. Naopak v 9. třídě pronikly na povrch již dlouhou dobu zaznamenávané neshody, které se projevují pasivním přístupem v hodinách a neochotou spolupracovat.

Učitelka Jana, která vyučuje angličtinu v jiných třídách než její kolegyně, hodnotí žáky 8. i 9. ročníků kladně, ve výuce spolupracují a dosahují dobrých výsledků.

Počet žáků, kteří se zúčastnili výzkumu:

2.stupeň	Celkový počet	Počet děvčat	Počet chlapců
8. třídy	30	18	12
9. třídy	36	20	16

7 VÝZKUMNÁ METODA

K zjištění postojů žáků ve výuce anglického jazyka se mi jako nejvhodnější jevila metoda dotazníku, který v krátkém časovém rozmezí poskytl názory na výuku. Pro vyšší objektivitu odpovědí jsem se rozhodla pro použití dotazníku anonymního, žáci tak nebyli nijak omezováni a nemuseli mít obavy z prezentování svého názoru. Dotazník jsem vypracovala ve dvou verzích, tj. pro 1. a 2. stupeň, a okruhy otázek jsou stanoveny v návaznosti na výzkumné úkoly; v dotazníku jsou tedy obsaženy tématické oblasti formulované již v páté kapitole.

Konečné výsledky všech cvičení obou typů dotazníků názorně ilustrují výšečové grafy, které jsem zvolila jako metodu prezentace získaných dat. Zjištěné numerické hodnoty jsou v grafech vyjádřeny v procentuálním zastoupení; názvy jednotlivých položek jsou uvedeny rovněž přímo v grafu nebo v příslušné legendě. Každému grafickému vyobrazení předchází komentář, jež shrnuje zjištěné výsledky. V něm uvádím veškeré získané informace nejen v procentech, ale i v přesném počtu konkrétních žáků či odpovědí.

U výsledků týkajících se prvního stupně připojuji pro názornou demonstraci získaných dat i autentické odpovědi žáků.

7.1 Popis dotazníků

7.1.1 1. stupeň ZŠ

V prvním úkolu s názvem: „V hodinách angličtiny se cítím ...“ vyjadřují žáci svůj vztah k hodině angličtiny. Nabídka pojmů nešťastně a nespokojeně, ne moc dobře, normálně, dobře a opravdu šťastně je doprovázena odpovídajícími „smajlíky“. Žáci mají za úkol vybrat právě toho „smajlíka“, který odpovídá jejich pocitům. Cílem tohoto úvodního cvičení je získání primární informace tom, jak se žáci v hodinách angličtiny cítí.

Druhé cvičení se ještě hlouběji zaměřuje na vymezení osobního vztahu k angličtině, ale především také pátrá po příčinách jak pozitivního, tak i negativního postoje k tomuto cizímu jazyku. Žáci odpovídají na otázku, zda je angličtina baví nebo ne, a proč, přičemž je jim ponechána možnost volné odpovědi.

Zadání třetího úkolu zní: „Anglicky se učím, protože...“ a zjišťují se zde motivy, proč se žáci učí angličtinu. Možnost volné odpovědi jim dává příležitost formulovat důvody různorodého charakteru, tedy nejen osobní pohnutky, ale i argumenty všeobecného rázu.

Ve cvičení čtvrtém, vypracovaném formou tabulky, hodnotí žáci školní předmět tím, že jim přidělují stejné známky jako ve škole (1 – nejlepší, 5 – nejhorší). Tato klasifikace má pomoci zřetelněji vymezení postavení angličtiny mezi ostatními povinnými školními předměty na 1. stupni základní školy.

Hodnocení oblíbenosti aktivit v hodině angličtiny se věnuje předposlední cvičení, jehož účelem je určení aktivit žáky nejvíce preferovaných. Z 9 nabízených možností (psaní, čtení, písničky, hry, konverzace, poslech, nová slovíčka, gramatika a opakování) doprovázených korespondujícími obrázky, vybírají žáci tři nejoblíbenější aktivity.

Cílem posledního cvičení je charakterizovat vztah žáků ke svému učiteli angličtiny. Jejich úkolem je zodpovědět otázku: „Náš pan učitel/paní učitelka angličtiny je ...“ a vyjádřit svůj názor vlastními slovy.

7.1.2 2. stupeň

Pro druhý stupeň, který v mé práci zahrnuje žáky 8. a 9. tříd, jsem v dotazníku zvolila přehledné tabulky, kde zkoumané položky hodnotí žáci pojmy: zcela souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a zcela nesouhlasím. Dále pak ve cvičení 2 označují křížkem ty důvody, které jsou pro ně nejpodstatnější anebo jim naopak, jako ve cvičení 3, přidělují známky podle oblíbenosti na základě stejné klasifikační stupnice jako ve škole.

První cvičení soustřeďuje pozornost na žákův vztah k angličtině jako cizímu jazyku. S cílem zhodnotit osobní vztah k tomuto školnímu předmětu mají žáci doplnit větu: „Angličtina je pro mě ...“ a z 6 nabízených možností zvolit právě tu, která nejlépe vystihuje jejich celkový postoj k angličtině.

V dalším cvičení s nadpisem: „Moje hodina angličtiny je pro mě...“ se posuzuje celkový dojem hodiny angličtiny, který je vyjádřen 10-ti vybranými hodnotícími adjektivy, jako např. důležitá, zábavná, zdroj stresu atd. S nimi žáci buď souhlasí zcela nebo jen spíše, dále pak spíše nesouhlasí anebo nesouhlasí zcela. Výsledkem tohoto cvičení by mělo být celkové zmapování postoje žáka ke struktuře a atmosféře v hodině angličtiny.

V následujícím cvičení jsou formulovány důvody, proč se žáci učí angličtinu. Ze 14-ti předepsaných možností mohou žáci vybrat jen tři, které shledávají těmi nejzásadnějšími. Je jim nabídnuta i možnost volné odpovědi, jež může posloužit k připojení vlastního motivu. Podle četnosti označených odpovědí lze vyvodit nejvýznamnější důvody pro výuku angličtiny.

Ve cvičení 4 hodnotí žáci aktivity, kterých se účastní ve výuce angličtiny. Svoji oblíbenost klasifikují podle stejné stupnice jako ve škole (1 – nejoblíbenější, 5 – nejméně oblíbená činnost), ale i zde je ponechána možnost volné odpovědi. Cílem předposledního cvičení je zjistit, jaké konkrétní aktivity, a v jaké míře, jsou v hodinách angličtiny preferované.

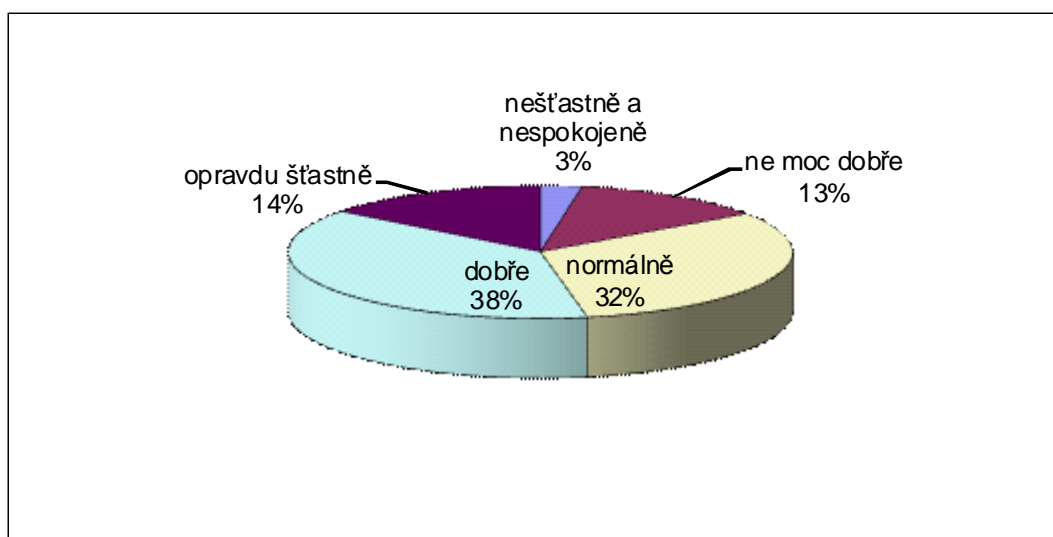
Poslední cvičení se týká vlastního vztahu žáků ke svému učiteli angličtiny. Klade si za cíl rozpoznat žákův vztah ke svému vyučujícímu a tím i jeho celkový postoj k výuce. Úkolem žáků je odpovědět na otázku: „Moje učitelka/můj učitel angličtiny je ...“ a vyjádřit svůj názor souhlasem či nesouhlasem s hodnotícími adjektivy, jako např.: tolerantní, přísná/ý, chytrá/ý atd.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

8.1 1. stupeň

1. cvičení – „V hodinách angličtiny se cítím ...“

Z celkového počtu **151** dotazovaných žáků prvního stupně zkoumaných základní škol se v hodinách angličtiny cítí **dobře 37%** (58 žáků), **32%** (48) **normálně** a **15%** (22) **opravdu šťastně**. **13%** (19) se **ne cítí moc dobře** a **3%** (4) jsou během výuky **nešťastní a nespokojeni**.



Graf 1. Pocity dětí při hodině angličtiny

2. cvičení – „Baví tě angličtina? Napiš proč ano nebo ne?“

Na otázku „zda žáky angličtina baví nebo nebaví“ odpovědělo **70%**, tj. 106, ze všech dotázaných žáků kladně, tedy že je angličtina jednoznačně **baví**. **Nebaví 20%** (30) a **nevedlo přesně 5%** (8), tj., že uvedli většinou obě dvě varianty s vysvětlením,

že to vždy záleží na právě konaných aktivitách a okolních vlivech jako např. v následujících příkladech:

„Někdy mě baví, protože hrajeme hry. Někdy mě nebaví, protože píšeme písemky.“

Z tohoto příkladu zřetelně vyplývá, že hry jsou pro děti velice oblíbenou činností. Jejich postoj záleží také na osobnosti učitele (viz kapitola 4.1), která významně působí nejen při jejich utváření, ale také je v nich utvrzuje:

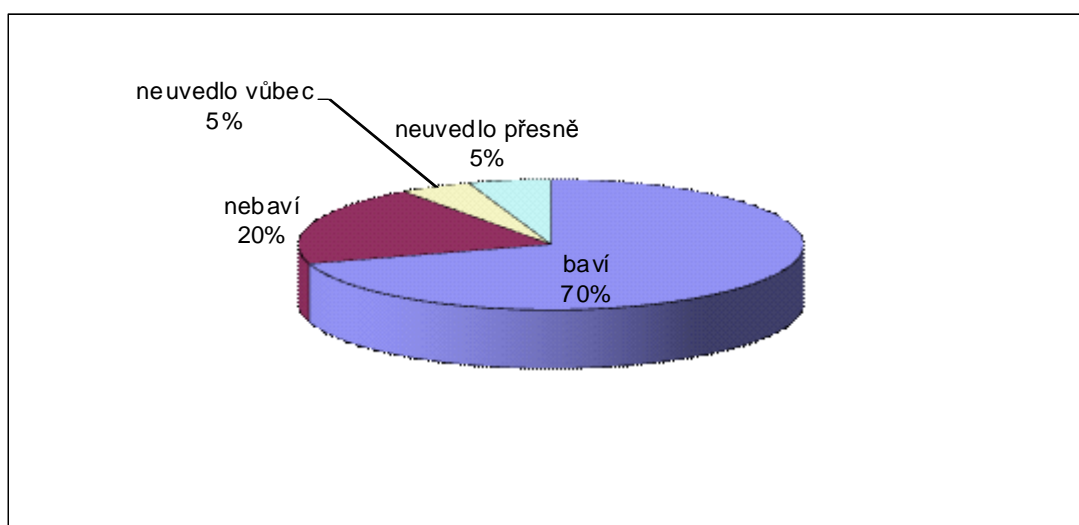
„Angličtina mě baví, protože je to zábava, ale někdy mě nebaví, protože na nás paní učitelka křičí.“

„Někdy jo, někdy ne. Baví mě, když hrajeme hry a nebaví mě, když je paní učitelka našťvaná.“

Některé odpovědi byly zcela nevypovídající:

„Tak trochu, moc ne, a někdy vůbec.“

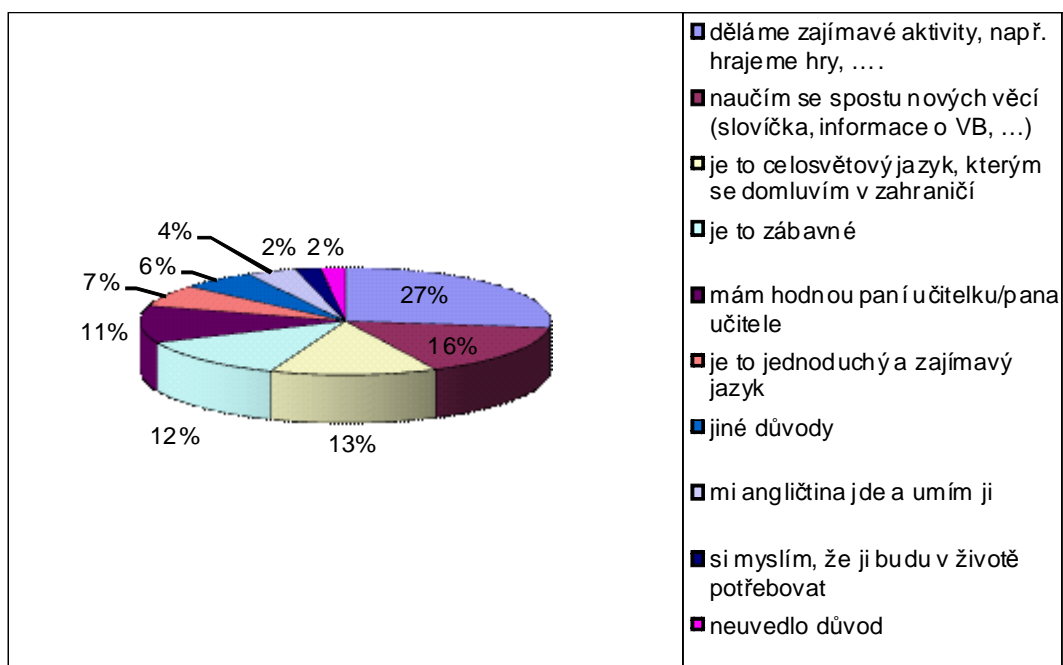
5% (7) neuvedlo odpověď **vůbec** nebo nebyl jejich komentář odpovědí na zadanou otázku, např. „Paní učitelka je nespravedlivá.“ nebo „Je mi normálně.“



Graf 2 – Oblíbenost angličtiny

Baví, protože ...

Z celkového počtu **106**-ti žáků, kteří odpověděli, že je angličtina baví, uvádí **26 %** (41) jako svůj důvod to, že **dělají v hodinách zajímavé aktivity, např. hrají hry**. Druhý nejpádnější důvod (**16%** - 24) je ten, že se **naučí spoustu nových věcí (slovíčka, informace o Velké Británii)**. **13%** (20) baví angličtina, protože ví, že platí za **celosvětový jazyk, kterým se domluví v zahraničí**. **Zábavnou** ji shledává **13%** (19) všech dotázaných a **11%** (17) zdůvodňuje svůj názor tím, že **mají hodnou paní učitelku nebo pana učitele angličtiny**. **7%** (10) baví angličtina proto, že ji vnímají jako **jednoduchý a zajímavý jazyk**. Možnost **jiné důvody**, kterou o označilo **6%** (9), obsahuje skupinu důvodů, které zahrnují motivy s nízkou četností, tj. baví mě, protože se nenudím, je to můj oblíbený předmět, chci být vzdělaná, je lepší než čeština, baví mě doplňovat pracovní sešit, píšeme málo písemek a málo se zkouší, chodíme na počítače, můžu číst anglické knížky). **4%** (6) jako svůj motiv napsalo to, že **jim angličtina jde a umí ji**. **2%** (3) si **myslí, že ji bude v životě potřebovat** a **žádný důvod nevedla 2%** (3).



Graf 3 – Důvody oblíbenosti

Následující citace jen podporují výše uvedené důvody:

„Ano, baví mě učit se mezinárodní jazyk. Jde mi to a ráda se tento jazyk učím“.

V následujících tvrzení se promítá skutečnost, že postoj k angličtině s výsledky úzce souvisí:

„Ano, baví, ale jenom, když mi to jde“.

„Baví, protože skoro vždy vše umím a píšu testy na 1.“

Pozitivně také hodnotí angličtinu jako jazyk:

„Ano, baví. Je to moc zábavný jazyk. Naučíme se tam moc nových slovíček.“

„Angličtina mě baví, protože je to hezký jazyk.“

Mnozí žáci ve svých výpovědích oceňují především to, že se v hodinách angličtiny dozví mnoho informací a naučí spoustu věcí:

„Ano, baví mě to, protože se hodně naučím.“

„Ano, baví. Je tu hodně legrace a naučím se hodně věcí.“

Na utváření pozitivních postojů se podílí velkou mírou i jejich vyučující:

„Baví mě angličtina, protože máme dobrou paní učitelku, která nás naučí hodně.“

Také aktivity, kterým se žáci ve výuce angličtiny věnují, je ovlivňují v jejich postojích:

„Angličtina mě baví, protože mluvíme něco o své rodině, hrajeme hry, zpíváme písničky a doplňujeme doplňovačky.“

„Ano, baví. Je to tu zábavné a hrajeme různé hry. Pak mě baví zpívat anglické písničky.“

Objevily se i odpovědi, které shrnovaly více faktorů:

„Baví mě angličtina, protože ji chci dobře umět a paní učitelka je hodná, tak se to dobře učí.“

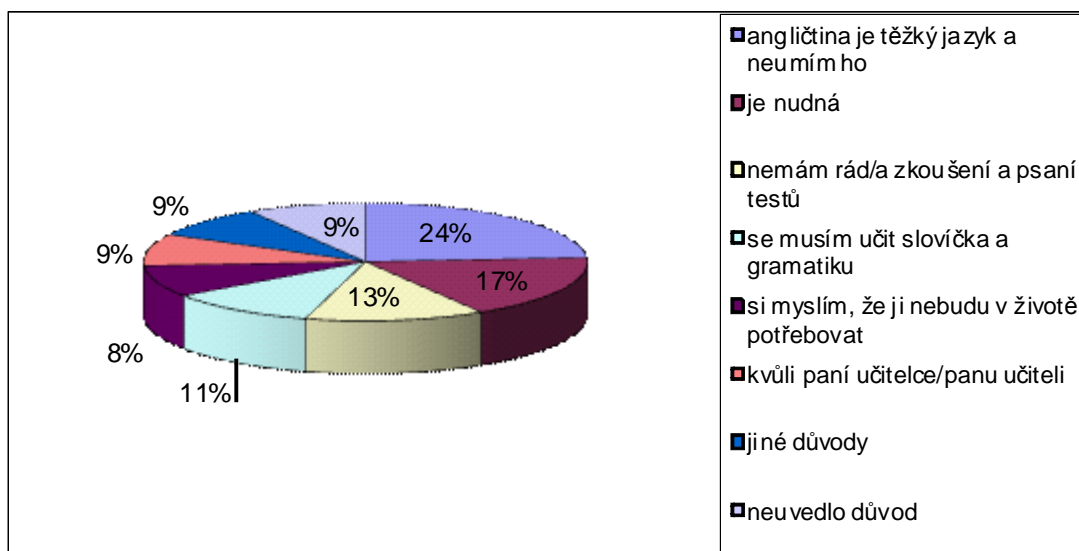
„Ano, baví, protože je to dobrý předmět. A mám dobré známky. Máme dobrou paní učitelku.“

„Ano, baví mě moc. Protože se moc naučím. A hrajeme hry. Paní učitelka je hodná.“

„Baví mě angličtina, protože máme dobrou paní učitelku, která nás naučí hodně.“

Nebaví, protože ...

23% (11) žáků zdůvodňuje svoji nelibost tím, že **je angličtina těžký jazyk a neumí ho**. 8% (17) ji označuje za **nudnou** a 13% (6) **nemá rádo zkoušení a psaní testů**. 11% (5) nemá angličtinu rádo, protože se **musí učit slovíčka a gramatiku** a celých 9% (4) **si myslí, že ji nebude v životě potřebovat**. Negativní postoj k angličtině zapříčinil **vlastní vyučující** v 9-ti% (4). **Jiné důvody**, tj. nehrajeme hry, hodně věcí už vím, dostávám hodně úkolů; uvedlo 9% (4), přičemž stejný podíl žáků **důvod nevedl** vůbec.



Graf 4 – Důvody neoblíbenosti

Následující vybrané odpovědi žáků jen přispívají k autentičnosti získaných výsledků. Nejen pozitivně ovlivňují žáka jeho výsledky, ale následující výroky jen opět potvrzují úzkou vazbu mezi výsledky žáků a jejich postojem k hodině angličtiny:

„Moc mě angličtina nebaví, třeba když se mě pan učitel na něco zeptá a já to neumím, tak si připadám divně.“

„Někdy to jde, ale když mě paní učitelka vyzkouší a já dostanu blbou známku, tak mě angličtina nebaví.“

„Nebaví mě angličtina, protože mi nejde.“

Následují ukázky poukazující na žákův negativní pohled na činnosti, kterých se musí při výuce angličtiny zúčastnit:

„Ne, nebaví mě, protože si musím psát slovíčka a taky proto, že mě nebaví učit se slovíčka.“

„Nebaví mě, protože se musíme učit gramatiku.“

V odpovědích některých žáků se promítá negativní postoj k angličtině, protože nejsou přesvědčeni o nutnosti angličtiny pro jejich budoucnost:

„Ne, nebaví, protože je na nic.“

„Ne, protože se učíme samé blbosti.“

Naopak i přes svůj negativní postoj k angličtině si někteří žáci uvědomují její důležitost a dokáží se tím motivovat:

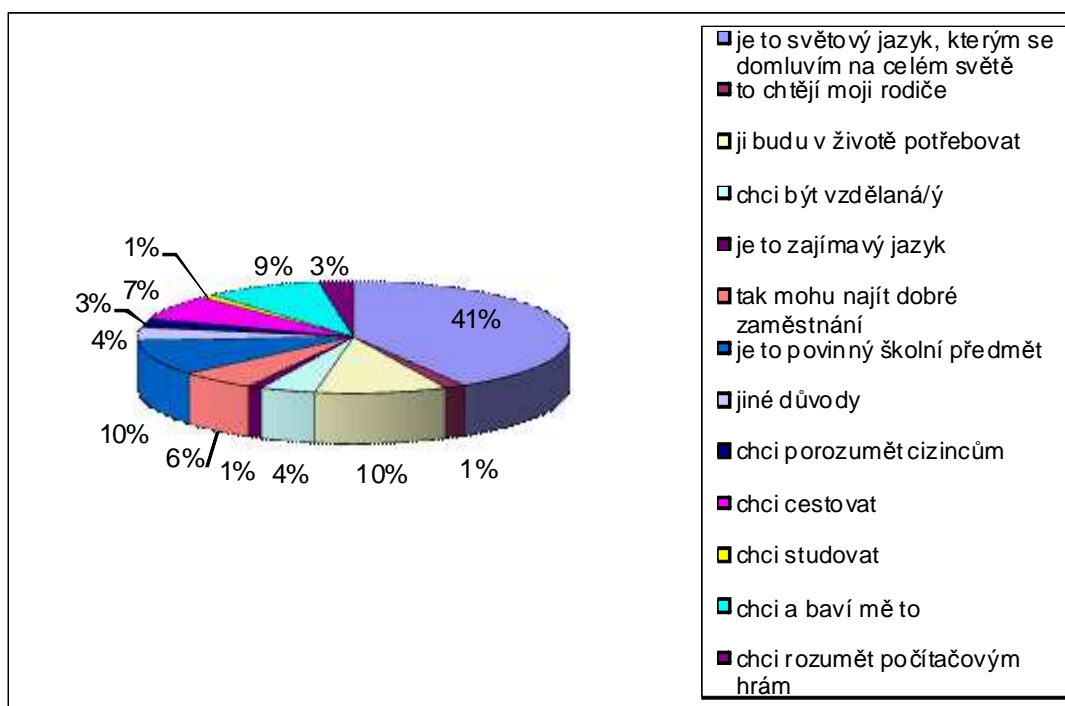
„Moc mě nebaví, ale chtěla bych ji umět dobře, protože bych se všude domluvila.“

Ojedinelá byla odpověď tohoto typu:

„Moc mě nebaví, protože už hodně věcí umím. Ale když si zpíváme, tak je to celkem fajn“.

3. cvičení - „Anglicky se učím, protože...“

V tomto cvičení uvádí žáci různorodé důvody které je vedou k tomu, že se učí angličtinu. Podle získaných výsledků se **40%** (80) učí angličtinu, **protože je to světový jazyk, kterým se domluví na celém světě**. **10%** (20) se učí angličtinu proto, že **je to povinný školní předmět** a celých **10%** (19) ví, že **ji bude v životě potřebovat**. **9%** (17) uvádí, že se angličtinu učí, **protože sami chtějí a baví je to**. **7%** (14) **chce cestovat** a **4%** (8) **chce být vzdělaných**. Další **4%** (7) se učí anglicky z **jiných důvodů**. Tato skupina zahrnuje názory, které se objevily pouze jednou. Mezi ně patří důvody jako: chci hrát v Premiere League, chci hrát basketbal v zahraničí, chci být pilotem, chci učit svého bratra anebo se učí anglicky proto, aby si tak mohl přečíst vše, co je v angličtině. Jedenkrát nebyl důvod uveden vůbec. Jako motiv byl zmíněn i fakt, že se anglicky učí proto, protože se učí i jejich rodiče. **3%** (5) **chce porozumět cizincům** a stejný počet žáků **chce rozumět počítačovým hrám**. Pouhá **2%** (3) se angličtině věnuje proto, že to **chtějí jejich rodiče**. **1%** (2) **chce studovat** a pro **1%** (2) **je to zajímavý jazyk**.



Graf 5 – Důvody, proč se žáci učí angličtinu

Důvody, proč se žáci učí anglicky, lze zřetelně rozpoznat v následujících odpovědích žáků: Téměř polovina všech dotázaných žáků se angličtinu učí proto, že ví, že platí za světový jazyk, kterým se domluví téměř na celém světě:

„Chci se domluvit v cizině.“

„Učím se, abych dorozuměl na celém světě.“

„Chci umět anglicky abych se mohl domluvit v cizích zemích.“

I žáci prvního stupně ví, že je znalost angličtiny podstatná i při hledání pracovního místa:

„...protože, kdybych si našla práci, tak ji budu muset umět.“

„Chci se anglicky dorozumět a aby sem anglicky uměl do budoucí práce.“

„... abychom mohli mít dobrou práci.“

Objevují se i odpovědi svědčící o tom, se žáci učí hlavně proto, že je angličtina baví:

„... aby jsem se domluvila s Angličany. A baví mě to.

„...abych se dorozuměl na dovolené a také proto, že mě angličtina baví.“

I když ve svých odpovědích přesné důvody žáci neuvedli, odpověďmi jako „... protože se mi to bude hodit“, „... protože to budu do života potřebovat“, „... protože ji budu v životě potřebovat“, „... protože angličtina je vždy k něčemu dobrá“ jasně si uvědomují důležitost anglického jazyka pro svůj život.

Ojedinelá byla odpověď typu „učím se, protože musím“ nebo „musím a je to povinný předmět“, kdy žáci považují výuku angličtiny pouze jako povinnost a součást školního kurikula.

Mnohé odpovědi zahrnovaly více důvodů:

„... abych se domluvil s lidmi, kteří jsou z ciziny. A bych vystudoval střední školu a vysokou školu a abych sehnal dobrou práci.“

„Chci být úspěšný v práci a chtěl bych jezdit do zahraničí.“

„Chci poznat nový jazyk, domluvit se ve světě a také mě angličtina baví.“

„ protože ji budu v životě potřebovat, protože mám talent na jazyky, protože chci jet studovat na Oxford nebo Cambridge.“

V některých odpovědích se objevily důvody, které poukazují na konkrétní situace ze života:

„... protože, když se ztratím v Anglii, tak se musím zeptat.“

„Až budu dospělý, budu studovat v cizině. A taky kvůli kamarádům, které potkávám ve hrách.“

„Mohu se domluvit a mohu číst knížky anglicky.“

„Baví mě angličtina a táta s mámou se anglicky učí taky.“

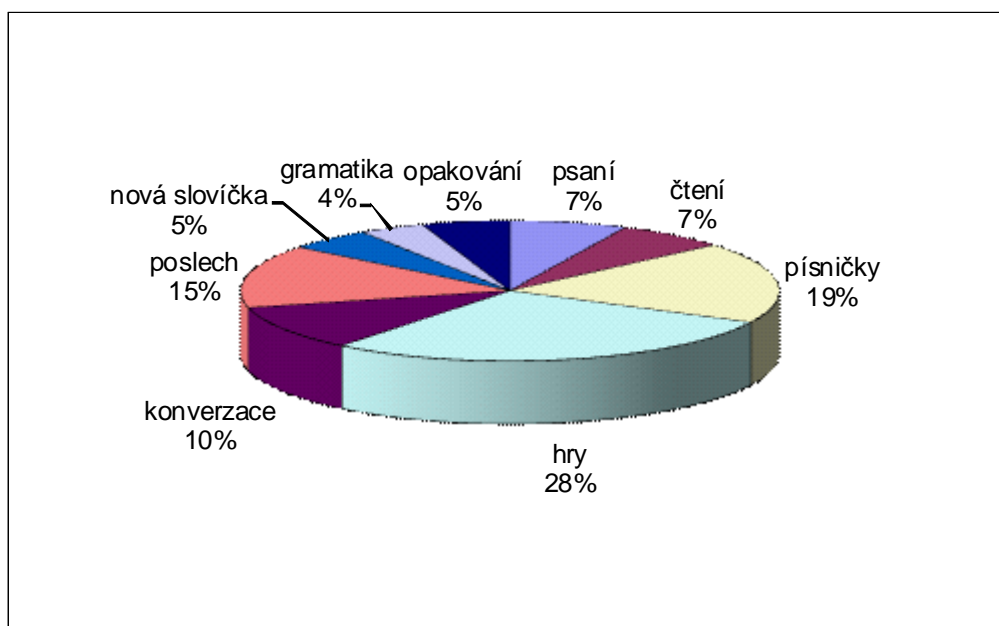
4. cvičení – „Srovnej angličtinu s ostatními předměty“

Z 9 povinně vyučovaných předmětů na 1. stupni ZŠ byly žáky nejlépe ohodnoceny **pracovní činnosti**, které s průměrnou známkou **1, 23**. S minimálním odstupem **1, 28** na druhém místě volili žáci **tělesnou výchovu**. **Výtvarnou výchovu** klasifikovali známkou **1,63** a **hudební výchovu 1,54**. Jako pátý předmět byl na stupnici ohodnocena **vlastivěda** s průměrem **1,63** a známkou **1,70** byl klasifikován **přírodopis**. S průměrnou známkou **1,80** následuje **anglický jazyk** a s minimálním odstupem **matematika** s hodnotami odpovídající průměrné známce **1,82**. **Český jazyk a literaturu** byla oceněna žáky **známkou 2,07**.

Předměty	Známka
Pracovní činnosti	1,23
Tělesná výchova	1,28
Výtvarná výchova	1,36
Hudební výchova	1,54
Vlastivěda	1,63
Přírodopis	1,70
Anglický jazyk	1,80
Matematika	1,82
Český jazyk a literatura	2,07

5. cvičení – „Co děláš v hodinách angličtiny nejraději?“

Z celkového počtu 453 (3*151) odpovědí panuje ve více jak ¼ (**28%** - 128) názor, že v hodinách angličtiny mají žáci nejraději **hry**. Již se značným odstupem, **19%** (85), dávají dotázaní před ostatními činnostmi přednost **písničkám** a jako třetí nejoblíbenější aktivitu volí **poslech** – **15%** (66). **10%** (47) preferuje **konverzaci** a **čtení** a **psaní** zauímají procentuálně stejnou pozici – **čtení 7%** (30), **psaní 7%** (32). Mezi méně oblíbené aktivity shodně s **5 procenty** odpovědí patří **opakování** (24) a **učení se novým slovíčkům** (23). Jako nejméně oblíbená aktivita v hodinách angličtiny byla vyhodnocena **gramatika**, kdy ji pouhá **4%** (18) uvádí jako svoji oblíbenou aktivitu.



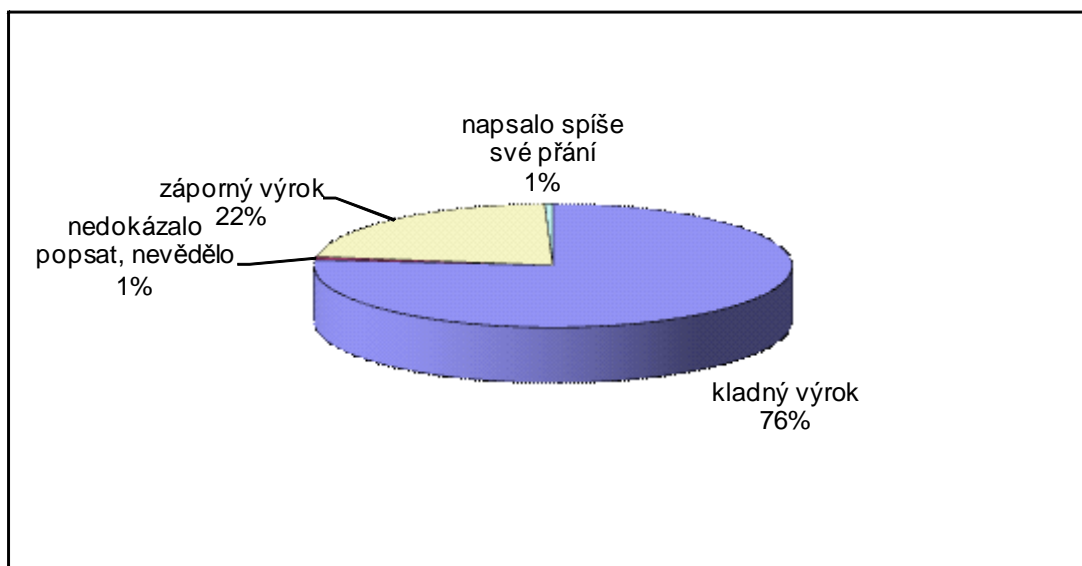
Graf 6 – Aktivity ve výuce angličtiny

Oblíbenost či neoblíbenost jednotlivých aktivit v hodině angličtiny se může promítnout i do celkového postoje k angličtině:

„Angličtina mě nebaví, protože se musíme učit gramatiku.“

6. cvičení

V posledním úkolu s názvem „**Moje učitelka/můj učitel angličtiny je ...**“ se objevilo 356 hodnocení. Více než $\frac{3}{4}$ (**76%**, 272) všech získaných odpovědí vyjadřuje **kladný názor** na svého vyučujícího, přičemž **22%** (79) je **záporných**. Téměř zanedbatelné **jedno procento** (2) tvoří ty odpovědi, ve kterých se objevuje **spíše přání** žáků, např. jaký by měl učitel či hodina angličtiny být. **Jedním procentem** (3) se na celkovém počtu podílí také varianta, kdy žáci **neví** nebo **nedokáží vyjádřit názor** na svého učitele angličtiny.



Graf 7 – Hodnocení učitele angličtiny

Z **272 kladných** hodnocení charakterizují žáci svého učitele jako **hodného**, a to hned **86krát**. Jako **zábavného** ho žáci označili **29krát**. Skutečnost, že je **naučí spoustu nových věcí**, je hodnocena kladně ve **23** odpovědích.

Všechna pozitivní hodnocení i jejich přesný počet výskytu je přehledně uveden v následující tabulce:

Kladná vlastnost	počet
hodný	86
zábavný, je s ním legrace	29
učí nás spoustu nových věcí	23
hrajeme s ním hry	21
chytrý	20
spravedlivý	19
dobry	13
umí vše dobře vysvětlit	7
tolerantní	6
trpělivý	5
malý	4
šikovný	4
upřímný	4
usměvavý	4
chodí včas	3
pohodový	3
sympatický	3
zpíváme s ním písničky	3
docela fajn	2
společenský	2

vstřícný	2
ostatní	1 (12)

Do skupiny **ostatní** patří ta označení, která se objevila vždy jen jednou, tj. přátelská, prima, nezapomíná věci, objektivní, dbá na učení, rozvážná, hezká, tichá, normální, mladá, dává mírné známky a nepíšeme s ní písemky.

Ne všichni žáci se při hodnocení zaměřili na osobnostní rysy, nýbrž charakterizovali svou učitelku spíše fyzicky, jako např. mladá, hezká, malá. Někteří naopak oceňovali spíše ty prvky, které vedou ke zpříjemnění vyučovacího procesu např. nezapomíná věci, dává mírné známky a nepíšeme s ní písemky.

Ze **79-ti záporných** hodnocení kritizovali žáci svého učitele za jeho **přísnost**. V **19-ti** případech žáci uvedli, že jejich vyučující **křičí, když někdo zlobí** a **19krát** se jim nelíbilo, že **dává hodně úkolů**.

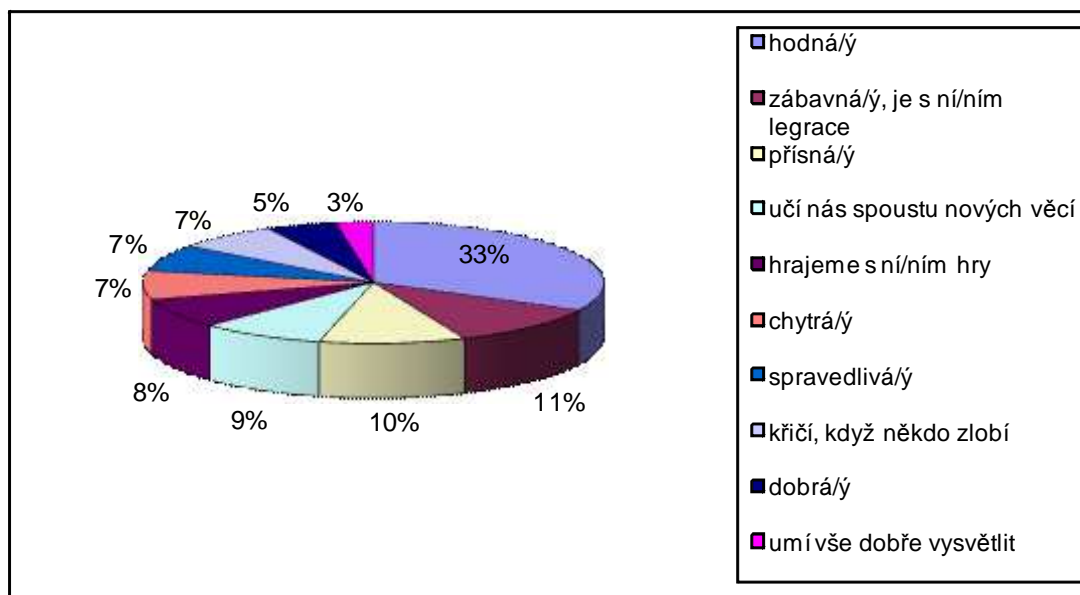
Všechna kritická ohodnocení i jejich přesný počet je uveden následně:

Záporná vlastnost	počet
přísný	27
křičí, když někdo zlobí	19
dává hodně úkolů	6
píšeme s ním testy	5
vyhrožuje písemkami	5
nespravedlivý	4
neumí se naštvat	3
někdy se naštve	2
Zlý	2
ostatní	1 (6)

Pod označení **ostatní** jsou zahrnuta ta hodnocení, která se objevila v dotaznících pouze jedenkrát, tj. nudná, netrpělivá, zlomyslná, náladová. I v této skupině posuzovali žáci svého učitele nejen z pohledu osobnostní charakteristiky, ale spíše z toho hlediska, jakým způsobem ovlivňuje vyučovací proces: dává špatné známky, píšeme s ní dlouhý zápis.

Pro lepší zmapování výsledků tohoto cvičení připojuji i grafické vyobrazení, ve kterém je zachyceno 10 nejzmiňovanějších hodnocení. Zde se kladné i záporné posudky prolínají.

Z celkového počtu **151** žáků označilo **32%** (86) svoji svého učitele jako **hodného**. **11%** (29) si myslí, že **je s ním legrace** a celá **1/10 (10% - 27)** jej shledává **přísného**. **9%** (23) si oceňuje to, že je jejich vyučující **naučí spoustu nových věcí** a **8%** (31) kladně hodnotí to, že **s ním hrají hry**. Shodně **7%** získalo i hodnocení osobnostních charakteristik **chytrý** (20) a **spravedlivý** (19). **Procentuelně stejně** (19) si žáci všímají i toho, že jejich vyučující **křičí, když někdo zlobí**. Jako **dobrého** ho hodnotilo **5%** (13) a **3%** (7) si váží toho, že jim **umí vše dobře vysvětlit**.



Graf 8 – Nejzmiňovanější charakteristiky učitele angličtiny

Získané výsledky o názorech žáků jen dokreslují následující autentické odpovědi. Děti hodnotily vlastnosti jak kladné, tak záporné zcela jasně se v nich reflektuje kladný vztah k učiteli:

„Pan učitel je hodný. Hodně nás toho naučí tím, že je přísný. Někdy je i zábavný; je prostě dobrý!“

„Náš pan učitel je hodný, zábavný, moudrý, spravedlivý, je prostě fajn učitel.“

„Je tolerantní a docela pohodář. Když něčemu nerozumíme, můžeme se ho zeptat. Je objektivní a docela fajn.“

„Paní učitelka je hodná, protože se, chudák, musí s náma zlobit.“

„Paní učitelka dává často úkoly, ale jinak je docela hodná. Také je velmi přísná. Někdy je s ní sranda. Hrajeme s ní někdy nějaké hry. Celkově je dobrá učitelka.“

I když žáci hodnotí svého učitele kriticky, jsou si vědomi příčiny takového chování:

„Paní učitelka je na nás přísná, abychom se něco naučili. Jinak je moc hodná, ale občas na nás zakřičí, abychom se probudili.“

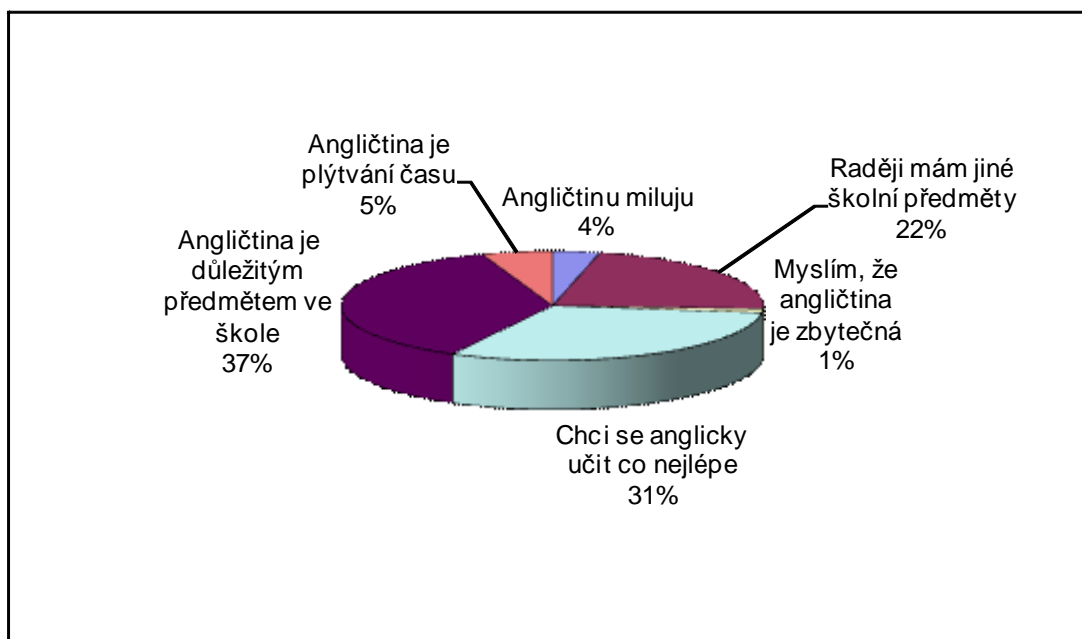
V některých případech nehodnotí jen učitelovy vlastnosti, ale i to, čeho si v hodinách na učiteli všímají:

„Naše paní učitelka je jako každá jiná učitelka. Pořád rozsazuje a dává úkoly.“

8.2 2. stupeň

Cvičení 1a – „Angličtina je pro mě...:“

Z celkového počtu **166** dotazovaných žáků druhého stupně zkoumaných základních škol si **37%** (61) myslí, že **angličtina je důležitým předmětem ve škole**. S **31%** (51) se prosadil názor, že **se žáci chtějí učit anglicky co nejlépe**. **22%** (37) má rádo jiné školní předměty. Za **plytvání času** považuje angličtinu **5%** (9) respondentů, **4%** (6) **angličtinu přímo miluje** a u pouhého **1%** (2) panuje názor, že **je angličtina zbytečná**.

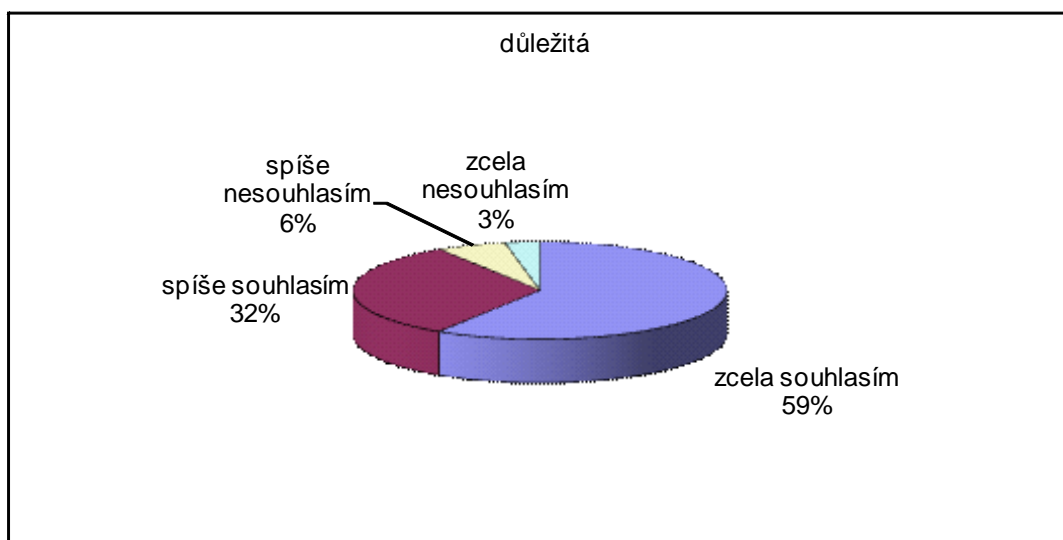


Graf 9 – Vztah k angličtině

Cvičení 1b – „Moje hodina angličtiny je pro mě...“

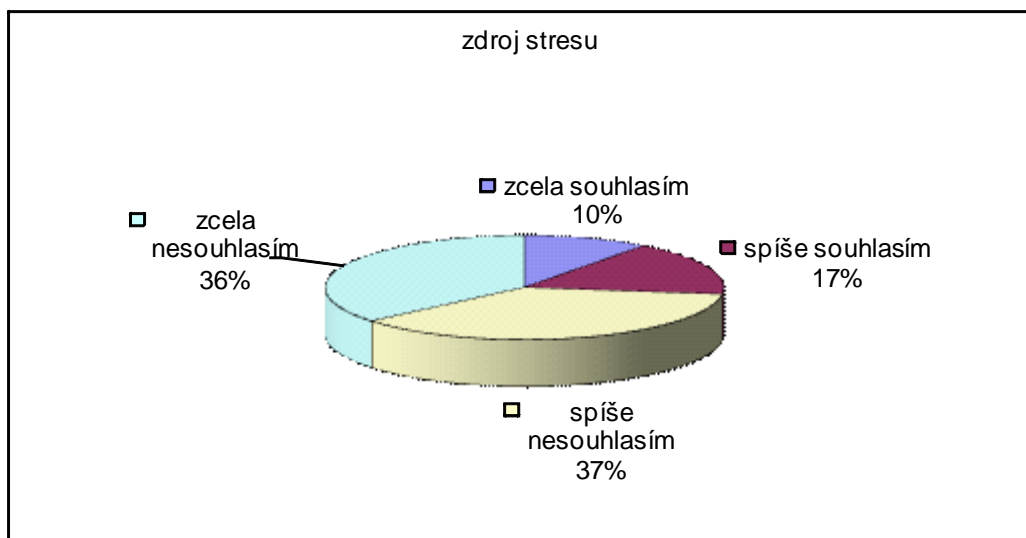
V tomto cvičení žáci hodnotí celkový dojem jejich hodiny angličtiny. Pro grafické vyobrazení jsem vybrala 2 hlediska, ve kterých byl názor žáků téměř nejmarkantnější, tj., hledisko důležitosti a zdroje stresu.

Počet žáků, kteří **zcela souhlasili** s tvrzením, že je pro ně hodina angličtiny **důležitá**, se rovná číslu 98 s **59%**, **32%** (53 žáků) **spíše souhlasilo** a **6%** (10) **spíše nesouhlasilo**. Pouhá **3%** (5) naopak **zcela nesouhlasila**.



Graf 10 – Hodina angličtiny - důležitá

S výrokem, že je hodina angličtiny **zdrojem stresu spíše nesouhlasilo 37%** (61) žáků, **36%** (60) **zcela nesouhlasilo** a **17%** (28) **spíše souhlasilo**. **Zcela souhlasilo** pouhých **10%** (17).



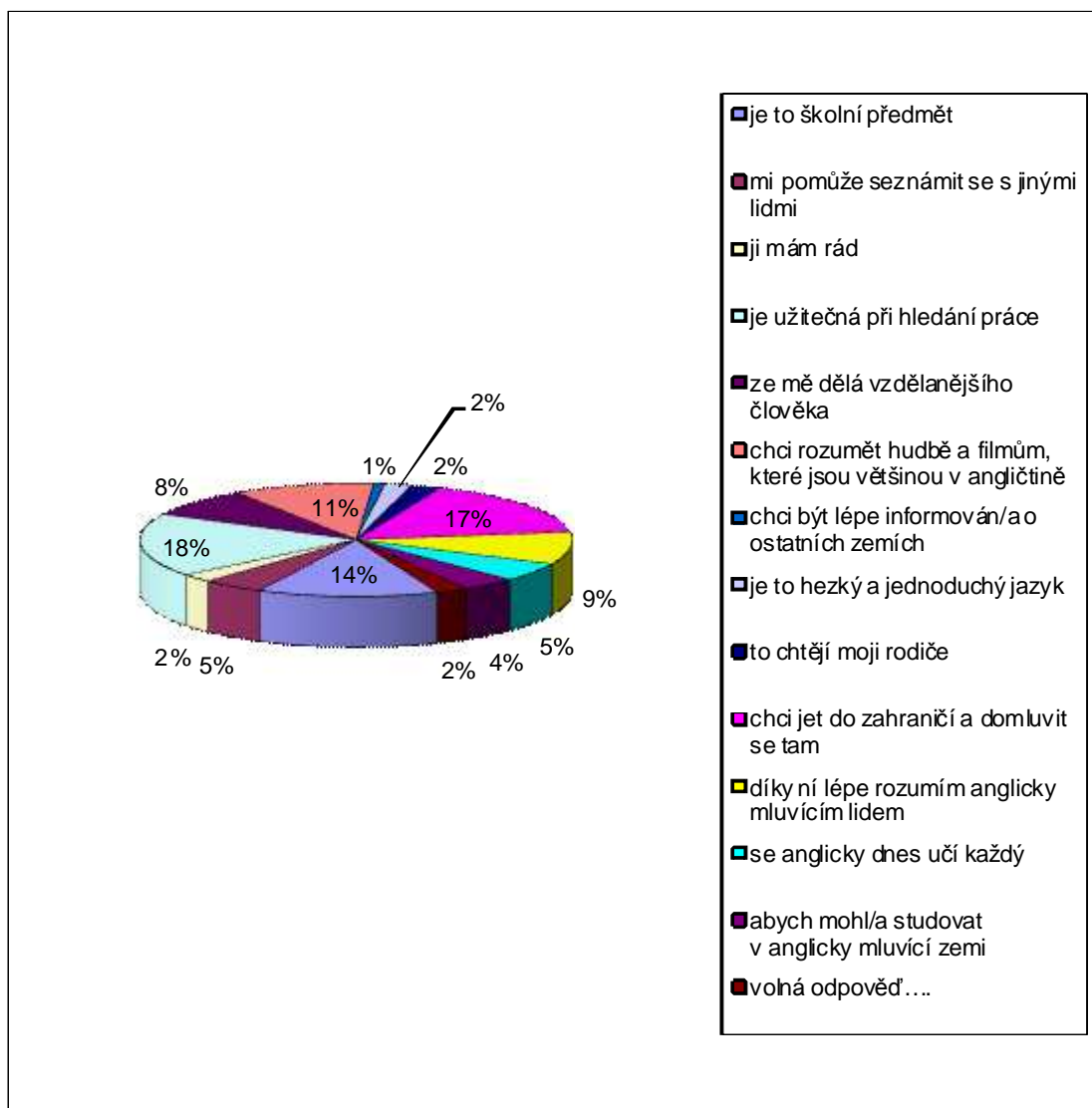
Graf 11 – Hodina angličtiny – zdroj stresu

Všechna kompletní data jsou uvedena v následující tabulce:

Vlastnosti	zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím
zajímavá	24	80	54	8
naučná a užitečná	77	69	15	5
dobře organizovaná	16	75	58	17
zábavná	28	76	40	22
zdroj stresu	17	28	61	60
důležitá	98	53	10	5
příjemná a přátelská	22	80	48	16
obtížná	48	51	47	20

2. cvičení – „Angličtinu se učím, protože...“

Nejčastější odezvou žáků na otázku, proč se učí angličtinu, je její **užitečnost při hledání práce**. Na celkovém počtu **498 odpovědí** (3*166) se tento důvod podílel z **19%** (90 odpovědí). S nepatrnou ztrátou následuje odpověď, že **chtějí jet do zahraničí a domluvit se tam** – **17%** (82). Argument „**chci rozumět hudbě a filmům, které jsou většinou v angličtině**“ se podílel **11%** (53) na celkovém množství všech zaznamenaných názorů. **9%** (46) tvrdí, že **díky angličtině lépe rozumí anglicky mluvícím lidem** a **8%** (41) má za to, že z nich výuka angličtiny **dělá vzdělanějšího člověka**. **5%** (27) uvádí jako důvod to, že **se dnes anglicky učí každý** a stejné procento s počtem 23 žáků je toho názoru, že jim angličtina **pomůže seznámit se s jinými lidmi**. Důvod „**abych mohl/a studovat v anglicky mluvící zemi**“ zmiňují **4%** (20). Se stejným procentuálním podílem – **2%** - byly zaznamenány tyto důvody: **mám ji rád** (12), **je to hezký a jednoduchý jazyk** (10). Pouhá **2%** (11) tvořila odpověď, že se žáci učí angličtinu, protože to **chtějí jejich rodiče**. **2%** tvořila i **volná odpověď** jako např.: „je to nejlepší jazyk na této škole“, „je to jazyk EU a domluví se s ním téměř všude“, „protože musím“, „angličtina je světový jazyk a k životu bude nezbytný“, „pomáhá při komunikaci s lidmi ze zahraničí“, „online hry“. Nejméně žáků se učí angličtinu proto, aby byli **lépe informováni o ostatních zemích** – **1%** (4 odpovědi).



Graf 12 – Důvody, proč se žáci učí angličtinu – 2. stupeň

3. cvičení – „Aktivity v hodinách angličtiny“

V tomto cvičení se hodnotí preferované aktivity ve výuce angličtiny. Žáci je oceňují podle klasifikační stupnice stejné jako ve škole. Klasifikačním známkám 1 a 5 odpovídají příslušné grafy, ve kterých je zaznamenán podíl všech aktivit. Dále jsem vypsala 5 činností s nejvyšším počtem zaznamenaných odpovědí, tj. aktivity, které byly hodnoceny danou známkou nejčastěji. Vždy jsou seřazeny od nejoblíbenějších, tedy těch, která byly označeny nejvíce žáky jako oblíbené, až po méně oblíbené. Závorka obsahuje přesný počet žáků.

Známkou 1 klasifikovali žáci následující aktivity: jako nejoblíbenější aktivita byl označen poslech písniček, dále práce ve skupinách a hraní rolí, diskuse ve třídě a volná odpověď.

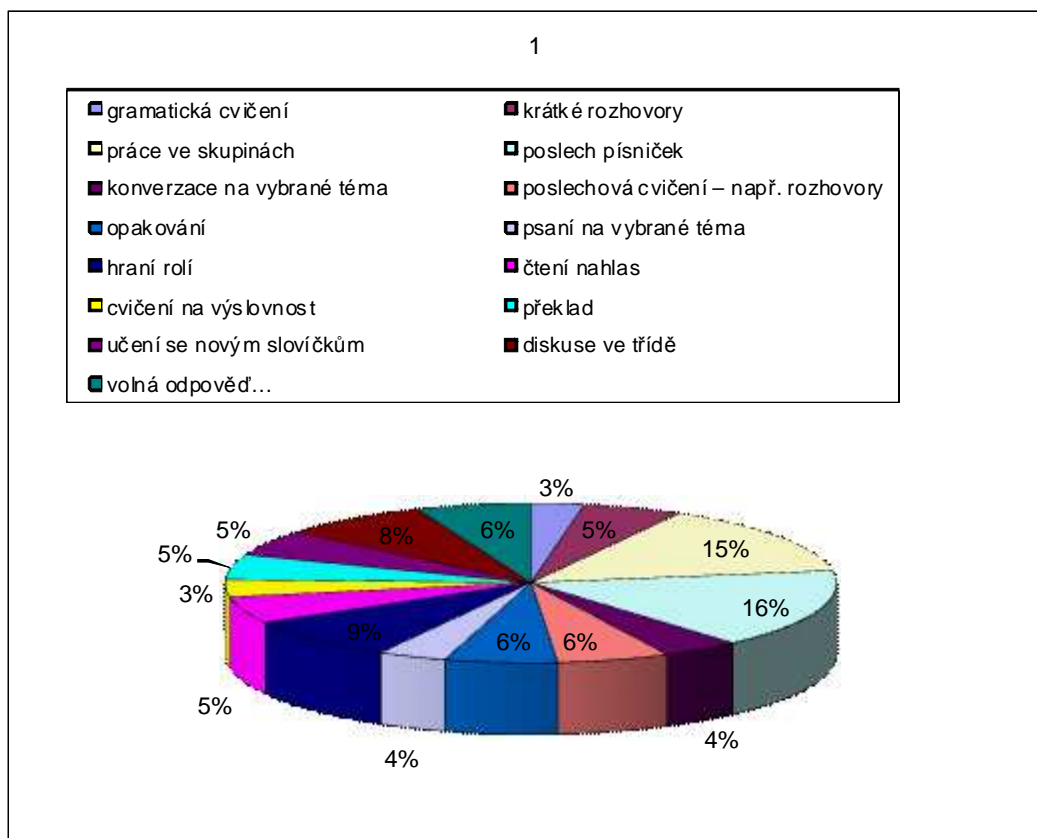
Známkou 2 krátké rozhovory, překlad, konverzace na vybrané téma, diskuse ve třídě, poslechová cvičení – např. rozhovory.

Známkou 3 gramatická cvičení, poslechová cvičení – např. rozhovory, cvičení na výslovnost, opakování, diskuse ve třídě.

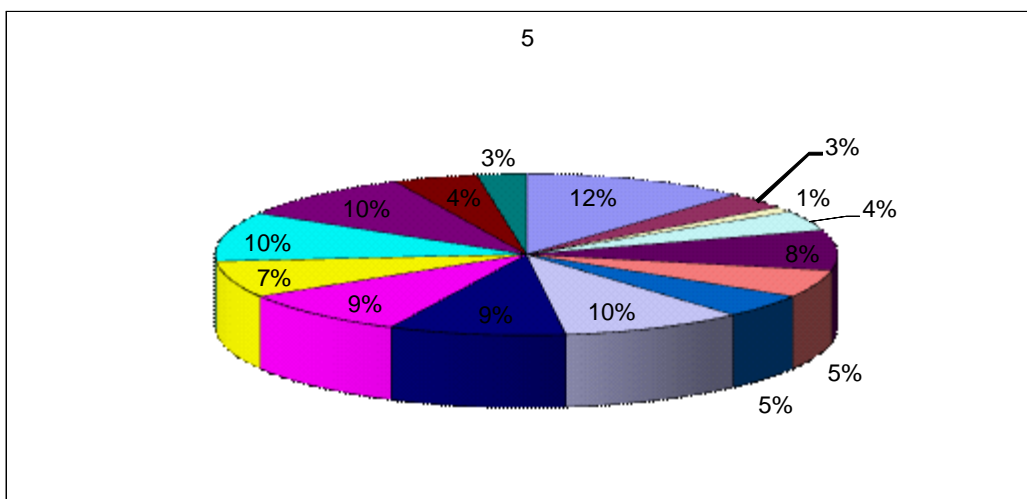
Známkou 4 psaní na vybrané téma, gramatická cvičení, učení se novým slovíčkům, cvičení na výslovnost, konverzace na vybrané téma.

Známkou 5 gramatická cvičení, překlad, konverzace na vybrané téma, učení se novým slovíčkům, čtení nahlas.

Co se týká možnosti **volné odpovědi**, byly hry a práce na počítači nejčastěji zmiňovanými aktivitami.



Graf 13 – Aktivity v hodině angličtiny hodnocené známkou 1



Graf 14 – Aktivity v hodině angličtiny hodnocené známkou 5

1

poslech písniček (97)
 práce ve skupinách (88)
 hraní rolí (52)
 diskuse ve třídě (48)
 volná odpověď (37)
 (50)

2

krátké rozhovory (68)
 překlad (52)
 konverzace na vybrané téma (51)
 diskuse ve třídě (51)
 poslechová cvičení – např. rozhovory

3

gramatická cvičení (61)
 poslechová cvičení – např. rozhovory (52)
 cvičení na výslovnost (48)
 opakování (45)
 diskuse ve třídě (44)

4

psaní na vybrané téma (39)
 gramatická cvičení (36)
 učení se novým slovíčkům (31)
 cvičení na výslovnost (29)
 konverzace na vybrané téma (28)

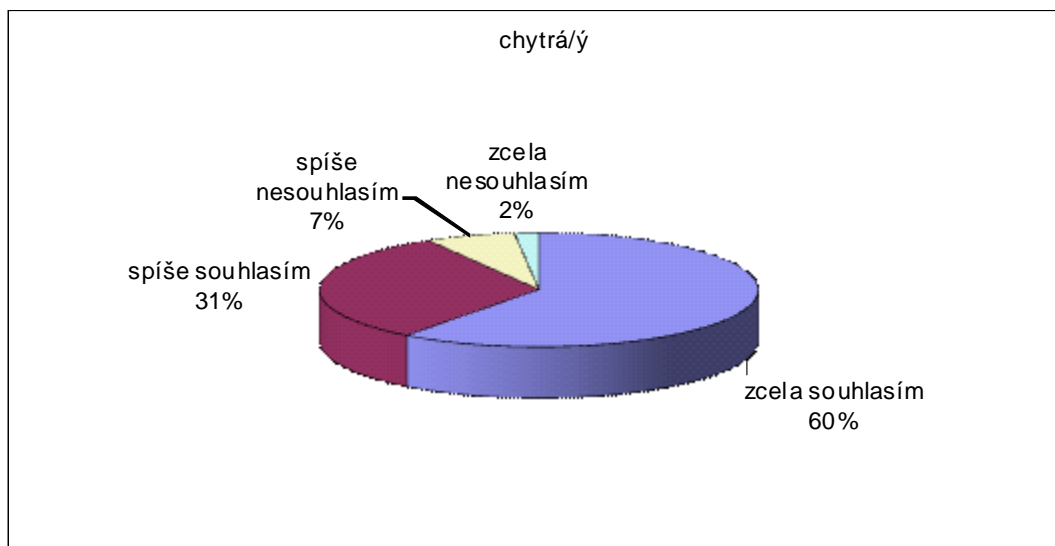
5

gramatická cvičení (32)
 překlad (27)
 konverzace na vybrané téma (26)
 učení se novým slovíčkům (26)
 hraní rolí (25)
 čtení nahlas (25)

4. cvičení – „Moje učitelka/můj učitel angličtiny je...“

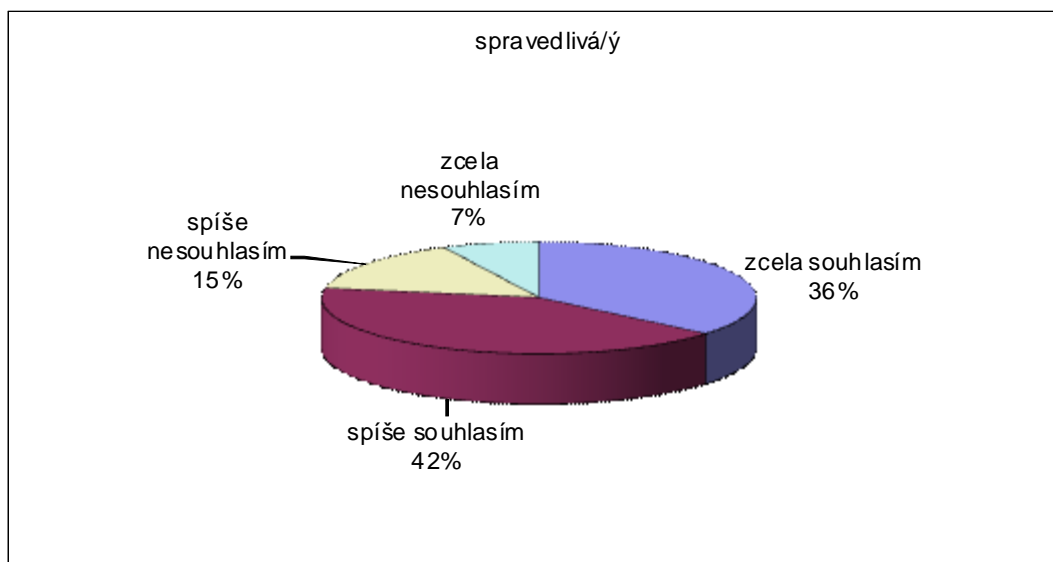
V tomto cvičení mají žáci pomocí již daných hodnotících adjektiv vymezit názor na svého vyučujícího. Pro grafické znázornění jsem vybrala pojem chytrá/ý a spravedlivá/ý.

Svého učitele angličtiny považuje za **chytrého** přes **91%** (152) žáků, z toho **31%** (52) s tímto výrokem **souhlasilo spíše** a **60%** (100) **souhlasilo zcela**. **Spíše nesouhlasilo 7%** (11) a **zcela nesouhlasila 2%** (3) z celkového počtu žáků.



Graf 15 – Učitel angličtiny – chytrá/ý

78% (129) respondentů pokládá svého učitele angličtiny za **spravedlivého**. **42%** (69) s tímto výrokem **spíše souhlasí**, **36%** (60) **souhlasí zcela**. **Spíše nesouhlasí 15%** (25) a **zcela nesouhlasí 7%** (12) **žáků**.



Graf 16 - Učitel angličtiny – spravedlivá/ý

Kompletní výsledky obsahuje následující tabulka:

Vlastnosti učitele	zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím
přátelský	82	62	15	7
zábavný	48	86	25	7
tolerantní	50	76	30	10
přísný	35	47	64	20
trpělivý	42	71	35	18
vstřícný	59	78	26	3
chytrý	100	52	11	3
upřímný	78	56	30	2
spravedlivý	60	69	25	12
nadšený	45	52	42	27

8.3 Vyhodnocení výsledků – diskuse

8.3.1 1. stupeň

Výsledky prvního cvičení, ve kterém žáci hodnotí své dojmy v hodinách angličtiny, zřetelně ukazují, že během výuky u žáků převládají pozitivní pocity. Nejvíce žáků se během hodiny angličtiny cítí dobře a nemalý počet je v hodinách opravdu šťastný. Nízký podíl žáků, kteří se necítí moc dobře nebo jsou během výuky nešťastní a nespokojení, jen přispívá k názoru, že při výuce tohoto předmětu vládne v hodinách příjemná atmosféra, která žákům pomáhá cítit se opravdu dobře.

Toto tvrzení jen podporuje a celkově pozitivní atmosféru v hodinách angličtiny dokresluje výsledek druhého cvičení, přesněji skutečnost, že angličtina baví téměř ¾ všech dotázaných žáků na prvním stupni zkoumaných základních škol. I tento aspekt nám dává na vědomí, že u dětí jednoznačně převládá pozitivní postoj k tomuto cizímu jazyku.

Ze všech dotazovaných žáků, které angličtina baví, si ji více než jedna třetina oblíbila kvůli zajímavým aktivitám konaných v hodině, zejména kvůli hrám. V hojně míře je baví také proto, že se naučí spoustu nových věcí. Významná část žáků si je vědoma toho že, je angličtina světovým jazykem, kterým se domluví téměř všude na světě a proto je nutné ji znát. V mnoha případech je rozhodujícím faktorem pro to, zda si žáci tento cizí jazyk oblíbí nebo právě naopak, jejich vlastní učitel. Z toho vyplývá, že názor na vlastního vyučujícího s postojem žáků ve výuce angličtiny tedy úzce souvisí.

Z výsledků druhého cvičení zřetelně vyplývá, že žáci si sice angličtinu oblíbili, protože se ve výuce zabývají zajímavými aktivitami, ale na druhé straně ji vnímají i jako disciplínu poměrně náročnou. Jejich vlastní úspěchy či neúspěchy s postojem k tomuto předmětu úzce korespondují, což se projevuje zejména tehdy, kdy mnozí žáci uvádějí, že angličtinu rádi nemají, protože ji shledávají obtížnou a nejde jim. Tato skutečnost se potvrzuje i ve smyslu kladném, tj. angličtina žáky baví, pokud mají dobré výsledky. Důkazem je i autentická věta přímo z jednoho z dotazníků: „*Ano, baví, ale jenom, když mi to jde*“.

Je tedy zřejmé, že postoj žáků k angličtině s jejich výsledky v tomto předmětu úzce koreluje.

Za významný považují i fakt, který se potvrdil na základě získaných dat, a sice to, že i na prvním stupni žáci vědí, že budou angličtinu v životě potřebovat, tak jak v mnoha případech uvedli doslova.

Téměř polovina všech dotázaných žáků vyjadřuje ve třetím úkolu názor, že se učí angličtinu proto, že je to světový jazyk, kterým se domluví na celém světě. Takřka jedna desetina uvádí, že se anglicky učí, protože sami chtějí a baví je to. Srovnatelně stejný počet žáků jako svůj důvod udává ten fakt, že bude angličtinu v životě potřebovat. V hojně míře se také vyskytuje i argument důležitosti znalosti cizího jazyka při hledání práce. Z uvedených výsledků jasně vyplývá, že se žáci angličtinu učí především z vlastní iniciativy a ze svých osobních důvodů. To podporuje i údaj, podle kterého se jen zanedbatelný počet dotázaných žáků učí anglicky kvůli svým rodičům.

Při hodnocení jednotlivých školních předmětů získal anglický jazyk průměrnou známku 1,82. Nejlepší průměrnou známkou jsou klasifikovány pracovní činnosti. Výsledky vyplývající z tohoto cvičení nemohou být jednoznačně interpretovány, jelikož zadání nebylo zcela jasně definováno. Žáci tedy mohly hodnotit angličtinu z mnoha různých pohledů, např. z hlediska oblíbenosti či náročnosti. Podle výsledků následuje tento cizí jazyk po předmětech český jazyk a literatura a matematika, které jsou všeobecně pokládány za obtížné. Mohou si tedy uvědomovat, že výuka angličtiny nesestává jen z hraní her a zpívání písniček, ale je to také předmět, kterému se musí věnovat a připravovat se na něj.

Více než ¼ dotázaných žáků preferuje ve výuce angličtiny hraní her, dále je baví písničky a poslech. Za nejméně oblíbené aktivity byly označeny gramatika, opakování a nová slovíčka. Výsledky tohoto cvičení jen potvrzují skutečnost, že informace předávané zábavnou formou, např. pomocí her nebo písniček, vnímají žáci mnohem pozitivněji.

Převaha kladných hodnocení v posledním cvičení zřetelně dokazuje, že vyučující angličtiny jsou hodnoceni především kladně. Žáci v tomto úkolu uvádí rozličná hodnocení, která dokáží i vzájemně kontrastovat. Vlastní vztah ke svému učiteli angličtiny významně ovlivňuje dále i celkový postoj žáků k výuce tohoto jazyka, a to jak kladně, tak i záporně.

8.3.2 2. stupeň

Ze všech dotazovaných žáků druhého stupně zkoumaných základních škol si 37% myslí, že angličtina je důležitým předmětem ve škole; na druhé místo se řadí názor, že se žáci chtějí učit anglicky co nejlépe. Z těchto nejčastěji zvolených odpovědí jasně vyplývá, že si žáci důležitost angličtiny plně uvědomují. O tom svědčí i fakt, že za plýtvání času ji považuje pouhých 5% všech respondentů a pouze u zanedbatelného jednoho procenta respondentů panuje názor, že angličtina je zbytečná.

Další cvičení z části potvrzuje data získaná v úkolu předchozím a navíc pomáhá detailněji popsat celkový dojem hodiny angličtiny. S faktem, že je výuka angličtiny důležitá, souhlasí 90% dotázaných žáků a jako naučnou a užitečnou ji vidí 87%. Pro 61% všech dotázaných představuje hodina angličtiny čas strávený v příjemné a přátelské atmosféře a zejména z toho důvodu 73% nesouhlasí s názorem, že by pro ně byla zdrojem stresu. S označením zajímavá souhlasí 62% žáků a za dobře organizovanou ji pokládá více než polovina všech respondentů. I přes to, že ji jako obtížnou shledává 59% žáků, je pro 62% spíše zábavou.

Nejčastější odpovědí na otázku, proč se žáci učí angličtinu, je, že je užitečná při hledání práce. Na celkovém počtu 498 odpovědí se tento důvod podílí z téměř jedné pětiny. S nepatrnou ztrátou následuje odpověď, že chtějí jet do zahraničí a domluvit se tam. Tyto odpovědi svědčí o tom, že žáci ví, proč je nutné a potřebné umět anglicky. I to, že pouhá 2% všech odpovědí tvoří varianta, že se žáci učí angličtinu, protože to chtějí jejich rodiče, jen podporuje fakt, že žáci chtějí umět anglicky především z vlastní vůle.

Jako nejoblíbenější aktivita je označen poslech písniček, dále práce ve skupinách a hraní rolí, diskuse ve třídě a volná odpověď, ve které uvádí především hraní her ve vyučování. Za nejméně oblíbené činnosti platí gramatická cvičení, překlad, konverzace na vybrané téma, učení se novým slovíčkům a čtení nahlas.

V posledním cvičení mají žáci vymezit vlastní vztah ke svému učiteli angličtiny. 86% všech dotázaných souhlasí s tvrzením, že je jejich vyučující přátelský, za zábavného ho označuje 80% žáků a ¾ dotázaných potvrzuje skutečnost, že je jejich učitel tolerantní. Necelá polovina souhlasí i s názorem, že je přísný. 68% všech žáků jsou s to označit jej za trpělivého a 82% ho považují za vstřícného. Celých 91% se shoduje na tom, že je jejich učitel chytrý a 80% pokládá svého vyučujícího za

upřímného člověka. Více než $\frac{3}{4}$ ho pokládá za spravedlivého a pro jeho nadšenost si ho oblíbila více než polovina všech respondentů.

8.3.3 Srovnání výsledků

Zaměříme-li se na okruhy, které jsem sledovala, můžeme ve všech najít styčné body mezi částí teoretickou a praktickou.

V prvních dvou cvičení obou dotazníků jsem se zaměřila na postoje žáků k angličtině jako cizímu jazyku a k hodině angličtiny. Výsledky prokázaly, že na obou stupních zkoumaných základních škol převládá kladný postoj k tomuto cizímu jazyku. Oblastí zájmu výzkumu postojů k určitému jazyku, jejichž obsah je přesně vymezen v teoretické části (viz kapitola 1.1), jsou důvody oblíbenosti či neoblíbenosti k tomuto jazyku. Tyto důvody se promítají i v tomto cvičení. Na prvním stupni bylo zjištěno, že 70% žáků angličtina baví, zejména proto, že se v hodinách věnují zajímavým aktivitám, jako je např. hraní her a také je motivuje i to, že se v hodinách naučí mnoho věcí a dozví zajímavé informace. U žáků druhého stupně se nejčastěji objevuje odpověď, že je pro ně angličtina důležitým předmětem ve škole a chtějí se učit anglicky co nejlépe.

Jak Gardner (2001) uvádí, mohou se faktory působící na postoj k cizímu jazyku lišit od vlivů utvářejících postoje k ostatním předmětům. Jedním z těchto faktorů je i skutečnost, jak je daný jazyk přijímám společností, ve které žák žije a také to, jak je prezentována země, ve které se tímto jazykem mluví. Zjištěný kladný postoj k angličtině může tedy také souviset s kladným postojem k cílové zemi.

Do celkového postoje k angličtině se promítá i vliv oblíbených aktivit, zejména her, a také chuť dětí učit se anglicky a získat cenné informace.

Ve druhém typu cvičení jsem zkoumala postoje k hodině angličtiny, z něhož také vyplývá převládající kladné mínění. U žáků prvního stupně byla nejčastěji zaznamenána odpověď, že se v hodinách angličtiny cítí dobře, dále pak normálně. Z průzkumu na druhém stupni můžeme vyvodit stejné závěry. Kladné pocity, které ve výuce angličtiny převládají, mohou být zapříčiněny mnoha faktory. Během výuky působí na žáky nejen učitel, jako řídicí osoba, ale i používané materiály, metody apod. Vliv má také organizace vyučovacího procesu, jak uvádí Vízdal (1988). Je zřejmé, že

v hodinách angličtiny na zkoumaných školách působí všechny tyto faktory v souladu s tím, aby se u žáka vytvářely kladné postoje.

V dalším cvičení se zkoumají konkrétní důvody, proč se žáci učí angličtinu. Na obou stupních uváděli žáci motivy nejen osobní, ale i všeobecného charakteru. Na prvním stupni se téměř polovina všech dotázaných žáků učí angličtinu proto, že je to světový jazyk, kterým se domluví na celém světě. I na druhém stupni se ve velké míře objevuje odpověď, že chtějí jet do zahraničí a domluvit se tam. Nejčastější odpovědi žáků 8. a 9. tříd na otázku, proč se učí angličtinu, je, že je užitečná při hledání práce. I celých 10% žáků na prvním stupni ví, že ji bude v životě potřebovat. 9% uvedlo, že se angličtinu učí, protože chtějí a baví je to, čímž dokáží motivovat sami sebe. Ve velmi malé míře se žáci na obou stupních základní školy věnují angličtině proto, že to chtějí jejich rodiče. Nemalé množství žáků si je tedy vědomo skutečnosti, že je angličtina světovým jazykem, kterým se domluví téměř všude na světě a proto je nutné ji znát. Tento třetí úkol byl zaměřen podle mého mínění na faktor, který je v hodinách angličtiny a v pedagogické komunikaci vůbec, nejvíce stimulující, tedy na motivaci, což potvrzuje i Gardner (2001).

Nejčastěji se učí žáci angličtinu proto, že se tímto jazykem domluví na celém světě a také proto, že ví, že ji budou v budoucnu potřebovat při hledání práce. Tyto odpovědi vypovídají o žákově hodnotové orientaci a touze po naplnění vlastních potřeb, což je pro utváření kladných postojů žádoucí. Z uvedených výsledků také vyplývá, že se žáci učí především z vlastní vůle, převažuje tedy motivace integrativní, která podle Bakera (1992) vede i k větším studijním úspěchům.

Podle Lightbownové (2008) poznatky získané v této oblasti jen potvrzují skutečnost, že kladné postoje a motivace jsou spojeny s úspěchem ve výuce cizího jazyka. Není však přesně zjištěno, zda právě motivace je důsledkem úspěšného učení, nebo naopak úspěšné učení zvyšuje motivaci.

Ve čtvrtém cvičení hodnotili žáci 1. i 2. stupně oblíbenost jednotlivých aktivit v hodinách angličtiny. V obou variantách dotazníků se v největší míře prosadila odpověď, že mají ve vyučování nejraději hraní her. Dále dávají žáci přednost písničkám a jako třetí nejoblíbenější aktivitu zvolily žáci 4. a 5. tříd poslech. I na druhém stupni vládne v oblíbenosti poslech písniček, dále práce ve skupinách, hraní rolí a diskuse ve třídě. Mezi méně oblíbené aktivity mladších žáků patří opakování a nová slovíčka. Jako

nejméně oblíbenou aktivitou v hodinách angličtiny byla označena gramatika, kdy ji pouze nepatrný počet žáků uvedl jako svoji oblíbenou aktivitu. Mezi neoblíbené aktivity naopak u starších žáků se řadí překlad, konverzace na vybrané téma, učení se novým slovíčkům, čtení nahlas a nejméně oblíbenou činností jsou opět gramatická cvičení. Výsledky tohoto cvičení potvrzují skutečnost, že žáci vnímají mnohem pozitivněji, když jsou jim nové informace předkládány zábavnou formou, např. pomocí her nebo písniček.

Postoje žáků ve výuce angličtiny jsou tedy ovlivňovány i činnostmi, kterými se žáci zabývají, a jednotlivými aktivitami, kterým se při hodině angličtiny věnují. Získané údaje potvrdily teoretické poznatky, kterým se věnovala kapitola 4.1.1.

Poslední úkol se soustředil na vymezení vztahu žáků ke svému učitelu angličtiny. Převaha kladných hodnocení v posledním cvičení zřetelně dokazuje, že vyučující angličtiny jsou hodnoceni především kladně, což má v mnoha případech za důsledek i celkový kladný postoj k výuce angličtiny. Získané výsledky můžeme prezentovat tak, že u žáků převládá pozitivní postoj k jejich vyučujícímu. Skutečnost, že učitel významnou měrou ovlivňuje postoje žáků ve výuce, tak jak potvrzují Vízdal (1988) a Gardner (2001), dává učitelům možnost na žáky působit mnohem účinněji a více je motivovat k úspěšnému dosažení cílů. Z odpovědí dětí prvního stupně se dala vysledovat velká míra emocí, které děti do tohoto vztahu vkládají. Hodnotily nejen jeho schopnosti týkající se výuky, ale i jeho vlastnosti a oceňovali učitelův smysl pro humor a přátelský přístup, čímž se jen potvrdila i slova Čápa a Mareše o pojetí učitele (kapitola 3.1).

ZÁVĚR

Diplomová práce s názvem „Postoje učitelů a žáků ve výuce angličtiny“ si jako svůj cíl stanovila získání teoretických poznatků o postojích učitelů a žáků ve výuce obecně a v praktické části provedení výzkumu postojů žáků ve výuce angličtiny, který má ověřit vliv faktorů, které na žáky ve vyučování působí.

Na předmět této diplomové práce, postoje, jsem se pokusila nahlédnout z různých úhlů pohledu. Jsou zde pojímány jak v rovině obecné, tj. postoje v každodenní komunikaci, tak i v rovině konkrétní, které zahrnují postoje ve výuce, či přímo ve výuce angličtiny. Dalším způsobem, jak jsem se snažila toto téma uchopit, je hledisko teoretické a praktické. Zatímco na učitele a jejich postoje jsem se zaměřila více teoreticky, praktický aspekt se projevil pouze při rozhovorech s nimi, ve kterých poodhalovaly své postoje k žákům a dávaly třídě vyniknout jako celku, praktické pojetí jsem se rozhodla plně využít u zkoumání postojů žáků.

Během usilovné práce v oblasti postojů, jsem si uvědomila, že chceme-li postoje detailněji zkoumat, je nutné zohlednit mnoho faktorů. Nelze jednoznačně odpovědět na otázku, jaký kdo má postoj, musíme nejprve pátrat po tom, jak jsou utvářeny a co je ovlivňuje. Z teoretické i praktické části vyplývá, že existuje mnoho činitelů působících na žáka i učitele a na utváření jejich postojů ve výuce angličtiny. Jsou to činitelé proměnliví a týkají se nejen jejich osobnosti, ale i prostředí, ze kterého pochází, ve kterém žijí anebo v něm tráví notnou dávku času.

Rovina teorie a praxe se prolíná celou mou prací. Zatímco teorie byla nezbytným východiskem pro provedení praktické části, jelikož přinesla teoretické poznatky, z kterých jsem vycházela při vypracování dotazníků, praxe byla naopak kontrolou i ověřením získaných teoretických informací. Poznatky obou částí se nejen navzájem prolínají, ale ve velké míře i potvrzují.

Při vypracování praktické části jsem se zaměřila na činitele působící při formování postojů obecně, ale také konkrétně při výuce angličtiny. Z nich jsem vybrala ty, které považuji za nejdůležitější a také nejlépe prokazatelné. Zvolila jsem nejprve okruhy výzkumu a následně formulovala takové otázky, kterým by žáci jasně rozuměli a při jejichž vyhodnocení by bylo možno získat skutečné výsledky. Cílem praktické části nebylo tyto postoje jen prozkoumat, analyzovat, ale konkrétní výsledky z 1. a 2.

stupně i porovnat a vyvodit z nich závěry. Touto podrobnou analýzou byly stanovené cíle mé diplomové práce splněny.

I přestože se teorie a praxe v mé diplomové práci doplňují, je praktická část částí stěžejní. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla ze získaných výsledků vyvodit následující závěry platné pro oba stupně základní školy:

- žáci zastávají kladné postoje k angličtině jako cizímu jazyku, který je jedním ze školních předmětů
- u žáků převládají kladné postoje k hodině angličtiny
- jejich hlavním důvodem, proč se učí angličtinu, je skutečnost, že se tímto jazykem domluví na celém světě a také si uvědomují její důležitost při hledání práce
- v hodinách anglického jazyka je nejoblíbenější aktivitou hra, naopak nejméně oblíbenou jsou gramatická cvičení
- žáci zastávají kladné postoje ke svému učiteli angličtiny.

Shrnu-li výše zmíněná fakta, potvrdilo se, že žáci zastávají kladné postoje ve výuce angličtiny. V tomto ohledu bych chtěla zdůraznit osobu učitele, který je ve školní interakci významnou postavou, od níž se odvíjí forma vyučování, a ve velké míře může také ovlivnit, zda si žáci předmět oblíbí nebo naopak. Je tedy zřejmé, že učitel ve výchovně-vzdělávacím procesu hraje tak velkou roli také proto, že může tyto postoje žáků, a tím také jejich výsledky, ovlivnit. Tím, že ho žáci hodnotí kladně, zastávají k němu kladné postoje, a učitel je poskytnuta jedinečná možnost žáky motivovat k dosahování cílů.

Při výuce angličtiny působí na postoje žáků i učitelů samozřejmě více faktorů, než ty, které jsem zkoumala. Vysledovat ostatní faktory může být podnětem pro psaní dalších prací.

Čas, který jsem této diplomové práci věnovala, a práce samotná, jsou pro mě velkým přínosem. Díky ní jsem hlouběji pronikla do problematiky postojů utvářejících se u učitelů i žáků a zejména její praktická část mi přinesla mnoho cenných informací, které se budu snažit ve své budoucí praxi nejen zohlednit, ale i využít. Ráda bych, aby

tato práce podala důkaz o příznivé situaci ve výuce angličtiny, v níž převládají pozitivní postoje žáků k mnoha aspektům výuky tohoto předmětu.

SUMMARY

Attitudes accompany our lives and they are displayed in our opinions, the ways of acting and they influence our behaviour. The same progress occurs also in school background where teachers' and pupils' attitudes are formed and they influence each other. Their attitudes are reflected in their relationships, in the class atmosphere and they influence not only the teacher and his or her way of teaching but also the pupil's successful learning.

My diploma thesis deals with teachers' and pupils' attitudes in teaching English at elementary school. I've chosen this theme because I find it very important to know what attitude towards this subject there are by pupils and by teachers as well. As a teacher, I regard pupils' attitudes as a significant element in teaching English because they affect the whole process of learning, consequently they can also influence their learning achievements. From my point of view, it is very important and useful to find out what attitudes pupils have in teaching English. We should especially concentrate on the process of forming and also the ways of influencing them. In my opinion, it can help to enhance motivation in their lessons and make acquisition of English language easier for their pupils.

This thesis is divided into two parts, the theoretical and the practical part. The theoretical part contains of four chapters that are focused on explanations of main notions related with this theme, like an attitude, social perception or educational communication. Next, it devotes to the status of English as a foreign language not only in worldwide basis but also within school curriculum at elementary schools. Finally, it concentrates on attitudes forming between pupils and teachers in school background and on factors influencing their common interaction.

The practical part tries to find out what language attitudes of the chosen pupils there are in teaching English. In searching for attitudes there are many factors to be considered. If there is a question about someone's attitudes we cannot answer it in a simple way. There is a need to find out how these attitudes are formed and what factors affect them. Pupils' attitudes are influenced by many factors as well. In particular, my research focuses on the attitude towards English as a foreign language, the English lesson, particular activities in English lessons, towards the teacher and it also tries to find sources of their motivation and answer the question why the pupils

learn English. All of these factors have a great effect on forming pupils' attitudes in teaching English in general. In my opinion, there are two elements considered to be essential in forming their attitudes, motivation and the teacher. Motivation is regarded as a significant factor because it is directly related with their success in learning and the teacher, as a dominant person in school background, influences their attitudes greatly.

The aim of this thesis is to describe the pupils' and teachers' attitudes theoretically in the first part and consequently to find out what attitudes the pupils really have. The research was done at three chosen elementary schools and I made efforts to analyze the results of both stages, compare them and draw the conclusions. These conclusions confirm the knowledge from the theoretical part.

Although the theoretical and the practical part complement each other and both of them bring many findings, the practical part is dominant and its outcomes enable me draw to the conclusion that there are positive attitudes towards English as a foreign language and towards English lesson as well. They are motivated to learn English because they know that they can speak English all over the world and knowledge of English language is very important for finding a good job. Their favourite activity is playing a game whereas grammar appears to be very unpopular. The positive attitude towards their teacher predominates by most of the asked pupils.

To sum up, I can say that there are positive attitudes by pupils in eaching English.

The main personal aim of this thesis was to find out what attitudes there are in teaching English which can be useful for my future practise as an English language teacher.

BIBLIOGRAFIE

BARTRAM, B. *"The lessons don't influence me": societal influences on pupils' attitudes to foreign language learning in England, Germany and the Netherlands* [online]. Naposledy revidováno 2005-09-07 [cit. 2009-09-30]. <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/143083.htm>>.

BRETON, R. *Atlas jazyků světa*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01883-6.

CRYSTAL, D. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. 2. vyd. New York: Cambridge University Press, 1992. ISBN 0-521-42443-7.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva - Souhrnné poznatky České školní inspekce o výuce cizích jazyků v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006* [online]. 9/2006 [cit. 2009-10-10]. <http://www.csicr.cz/upload/vyuka_cizich_jazyku_%202005-2006.pdf>.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GARDNER, R.C. *Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Researcher* [online]. 2001 [cit. 2009-09-30]. <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED464495&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED464495>.

GOOGLE BÜCHER. BAKER, C. *Attitudes And Languages* [online]. 1992 [cit. 2009-10-01].

<http://books.google.com/books?id=uC24FqNcfXYC&pg=PA29&lpg=PA29&dq=baker+attitude&source=bl&ots=J5kisBYY-o&sig=EJvrBXmTEsCr3-KDTP9w_yicQf4&hl=de&ei=u1PtSumMLO6i_Aab44iJDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=9&ved=0CCoQ6AEwCA#v=onepage&q=baker%20attitude&f=false>.

HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-198-3.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDRICH, J., a kol. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. ISBN Neuvedeno.

JANÁČKOVÁ, P. *Gramatika zastaralý přežitek, nebo nedílná součást výuky anglického jazyka? Cizí jazyky, 2006/2007, roč. 50, č. 5, s.*

JANOUSEK, J., a kol. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988. ISBN Neuvedeno.

KOHOUTEK, R., a kol. *Základy sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

LIGHTBOWN, P.M., SPADA, N. *How languages are learned*. 2. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2008. ISBN 0-19-437000-3.

MAREŠ, J., KŘIVOKLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.

MOON, J. *Children learning English*. London: Macmillan, 2005. ISBN-13: 978-0435240967.

MŠMT ČR. *Národní plán výuky cizích jazyků* [online]. 2006-01-18 [cit. 2009-10-23]. <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/JT010NPvyukyCJnaNet.pdf>>.

MÜLLEROVÁ, S. *Komunikace ve škole (vybrané kapitoly)*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-618-0.

NAKONEČNÝ a, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ b, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha : Academia, 2005. ISBN 80-200-0993-0.

NELEŠOVSKÁ, K. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno: PAIDO, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

ŠUŠMÁKOVÁ, D. *Spracheinstellungen zum Deutschen und Englischen bei tschechischen Grundschulern*. [Diplomová práce]. Brno 2007. Masarykovy univerzita v Brně. Fakulta pedagogická. Vedoucí diplomové práce: Roland Wagner, M.A. Dostupná z WWW: <http://is.muni.cz/th/80547/pedf_m/>.

VÁVRA, M. *Nesnáze s měřením postojů* [online]. 2006 [2009-10-23]. <http://www.kmvp.wz.cz/sdai0601_vavra_merenipostoju.pdf>.

VÍZDAL, F. *Pedagogická a sociální psychologie pro studující učitelství*. 1. vyd. Praha: Univerzita J.E. Purkyně v Brně, 1988. ISBN Neuvedeno.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. 2. přepr. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

WIKIPEDIA. *English Language* [online]. Naposledy revidováno 2009-10-23 [cit. 2009-10-23]. <http://en.wikipedia.org/wiki/English_language>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA E. VALENTY [online]. Poslední aktualizace 2009-02-12 [cit. 2009-08-16]. <[http://zsval.pvskoly.cz/skola.htm#Stručná charakteristika školy](http://zsval.pvskoly.cz/skola.htm#Stručná%20charakteristika%20školy)>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA KUBATOVA [online]. Poslední revize 2009-06-16 [cit. 2009-08-16]. <<http://www.zskucb.cz/index.php>>.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA MÁJ I [online]. 2009 [cit 2009-06-16]. <<http://www.zsmaj.cz/index.php?nid=7692&lid=CZ&oid=1350741>>.

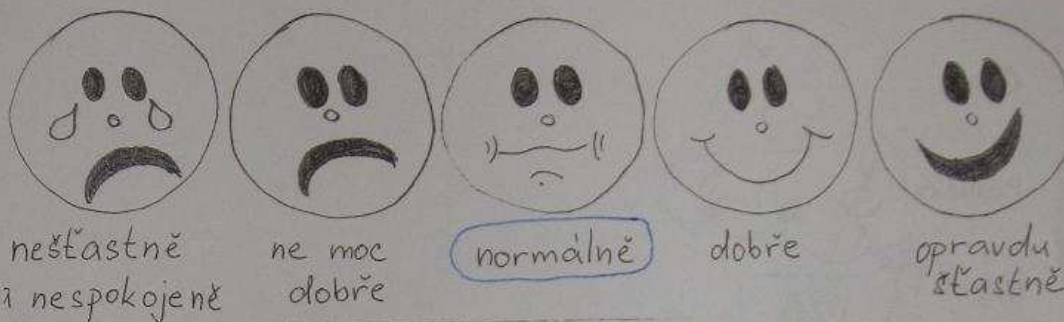
SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha 1 Dotazník pro 1. stupeň
- Příloha 2 Dotazník pro 1. stupeň
- Příloha 3 Dotazník pro 1. stupeň
- Příloha 4 Dotazník pro 1. stupeň
- Příloha 5 Dotazník pro 2. stupeň
- Příloha 6 Dotazník pro 2. stupeň

Dotazník pro 1. stupeň základní školy

1) V hodinách angličtiny se cítím...

Přeškrtni „smajlika“, který nejlépe vystihuje, to, jak se cítíš v hodinách angličtiny



2) Baví tě angličtina? Napiš proč ano nebo ne?

Baví mě angličtina protože ji chci dobře umět a je hodná paní učitelka tak se to dobře učí.

3) Anglicky se učím, protože...

Napiš důvody, proč se učíš anglicky

Abych měla dobrou známku a mít dobrou práci.

4) Srovnej angličtinu s ostatními předměty

Jakou známkou by jsi ohodnotil/a předměty ve škole, 1 je nejlepší a 5 nejhorší

Předměty	Známka
Český jazyk a literatura	2
Anglický jazyk	2
Matematika	1*
Přírodopis	2
Vlastivěda	1
Pracovní činnosti	3/1
Hudební výchova	1-
Výtvarná výchova	1
Tělesná výchova	1

5) Co děláš v hodině angličtiny nejraději?

Zakroužkuj 3 činnosti, které děláš v hodině angličtiny nejraději

Psaní



Čtení



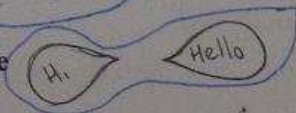
Písničky



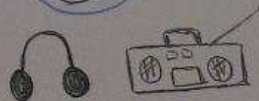
Hry



Konverzace



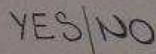
Poslech



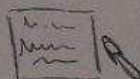
Nová slovíčka



Gramatika



Opakování



6) Náš pan učitel/naše paní učitelka je...

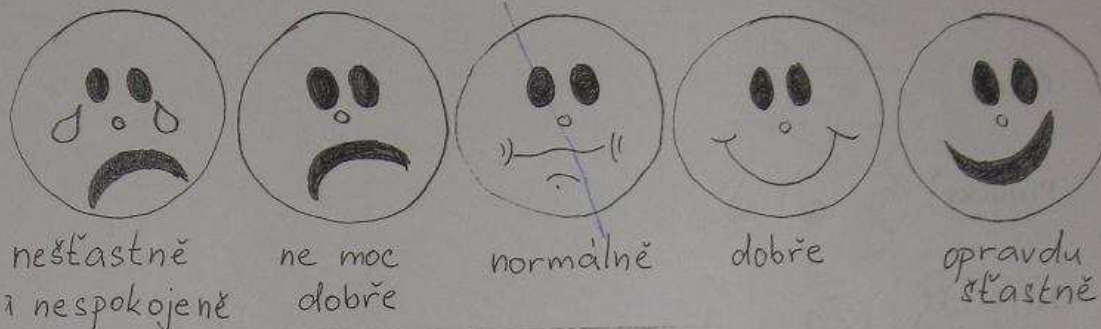
Napiš vlastnosti, jaké má tvůj učitel/tvoje učitelka

Pani učitelka je velmi hodná. Krásně to s máma probírá.

Dotazník pro 1. stupeň základní školy

1) V hodinách angličtiny se cítím...

Přeškrtni „smajlíka“, který nejlépe vystihuje, to, jak se cítíš v hodinách angličtiny



2) Baví tě angličtina? Napiš proč ano nebo ne?

Něky mě baví, protože hraje hry.
Něky mě nebaví, protože píšeme písemky.

3) Anglicky se učím, protože...

Napiš důvody, proč se učíš anglicky

Abý jsou mohli mít dobrý zápis. Abý jsou mohli být Anglický
hoy.

4) Srovnej angličtinu s ostatními předměty

Jakou známkou by jsi ohodnotil/a předměty ve škole, 1 je nejlepší a 5 nejhorší

Předměty	Známka
Český jazyk a literatura	1
Anglický jazyk	2
Matematika	1-
Přírodopis	2
Vlastivěda	2
Pracovní činnosti	1*
Hudební výchova	1-
Výtvarná výchova	1
Tělesná výchova	1*

5) Co děláš v hodině angličtiny nejraději?

Zakroužkuj 3 činnosti, které děláš v hodině angličtiny nejraději

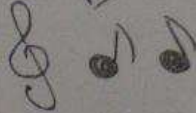
Psaní



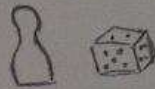
Čtení



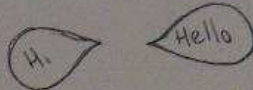
Písničky



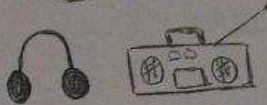
Hry



Konverzace



Poslech



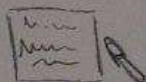
Nová slovíčka



Gramatika

YES/NO

Opakování



6) Náš pan učitel/naše paní učitelka je...

Napiš vlastnosti, jaké má tvůj učitel/tvoje učitelka

Líbí se mi tě sni. hrajeme hry.

Relikví se mi tě ~~smi~~ sni. píšeme písemky.

Dotazník pro 1. stupeň základní školy

1) V hodinách angličtiny se cítím...

Preškrtni „smajlíka“, který nejlépe vystihuje, to, jak se cítíš v hodinách angličtiny



nešťastně
a nespokojeně



ne moc
dobře



normálně



dobře



opravdu
šťastně

2) Baví tě angličtina? Napiš proč ano nebo ne?

Protože mne baví a děláme hry.
a zpíváme.

3) Anglicky se učím, protože...

Napiš důvody, proč se učíš anglicky

Protože ju budu v životě potřebovat.

4) Srovnej angličtinu s ostatními předměty

Jakou známkou by jsi ohodnotil/a předměty ve škole, 1 je nejlepší a 5 nejhorší

Předměty	Známka
Český jazyk a literatura	3
Anglický jazyk	1
Matematika	4
Přírodopis	2
Vlastivěda	1
Pracovní činnosti	1
Hudební výchova	5
Výtvarná výchova	2
Tělesná výchova	1

5) Co děláš v hodině angličtiny nejraději?

Zakroužkuj 3 činnosti, které děláš v hodině angličtiny nejraději

Psaní



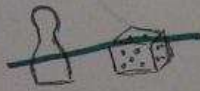
Čtení



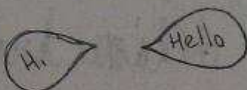
Písničky



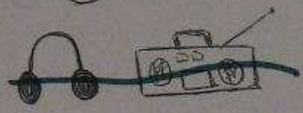
Hry



Konverzace



Poslech



Nová slovíčka



Gramatika

YES/NO

Opakování



6) Náš pan učitel/naše paní učitelka je...

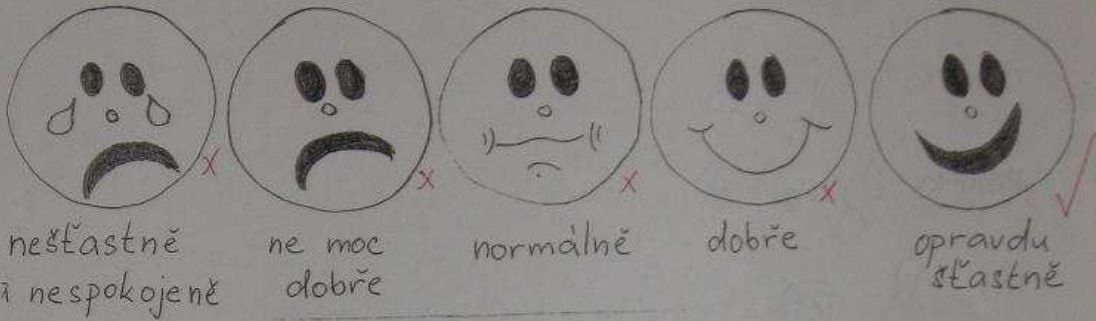
Napiš vlastnosti, jaké má tvůj učitel/tvoje učitelka

laskavá, šikovná, legrační, dodává čas

Dotazník pro 1. stupeň základní školy

1) V hodinách angličtiny se cítím...

Přeškrtni „smajlíka“, který nejlépe vystihuje, to, jak se cítíš v hodinách angličtiny



2) Baví tě angličtina? Napiš proč ano nebo ne?

*Baví mě angličtina, protože mám dobrý pocit učení.
když nás naučí hodně.*

3) Anglicky se učím, protože...

Napiš důvody, proč se učíš anglicky

aby jsem se domluvila v cizích zemích.

4) Srovnej angličtinu s ostatními předměty

Jakou známkou by jsi ohodnotil/a předměty ve škole, 1 je nejlepší a 5 nejhorší

Předměty	Známka
Český jazyk a literatura	1
Anglický jazyk	1
Matematika	2
Přírodopis	1
Vlastivěda	1
Pracovní činnosti	1
Hudební výchova	1
Výtvarná výchova	1
Tělesná výchova	5

5) Co děláš v hodině angličtiny nejraději?

Zakroužkuj 3 činnosti, které děláš v hodině angličtiny nejraději

Psaní



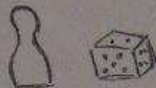
Čtení X



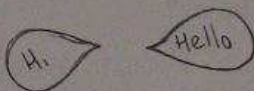
Písničky



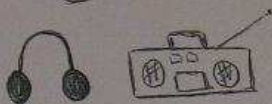
Hry X



Konverzace



Poslech X



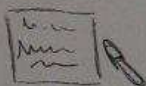
Nová slovíčka X



Gramatika X

YES/NO

Opakování X



6) Náš pan učitel/naše paní učitelka je...

Napiš vlastnosti, jaké má tvůj učitel/tvoje učitelka

Moje paní učitelka je dobrá. Moe nás toho naučí. 15. 10. 10
jeem lepší a lepší díky paní učitelce.

Dotazník pro 2. stupeň základní školy

1a) Angličtina je pro mě ... :

(zakřížkuj pouze jednu odpověď, která nejlépe vystihuje tvůj názor na angličtinu):

1) Angličtinu miluju	
2) Raději mám jiné školní předměty	
3) Myslím, že angličtina je zbytečná	
4) Chci se anglicky učit co nejlépe	X
5) Angličtina je důležitým předmětem ve škole	
6) Angličtina je plýtvání času	

1b) Moje hodina angličtiny je pro mě ... :

(doplň větu a svoje odpovědi zakřížkuj)

Vlastnosti	zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím
zajímavá		X		
naučná a užitečná		X		
dobře organizovaná		X		
zábavná			X	
zdroj stresu				X
důležitá	X			
příjemná a přátelská		X		
obtížná				X

2) Doplně větu: Angličtinu se učím, protože...

(vyber 3 hlavní důvody a označte je křížkem)

je to školní předmět	
mi pomůže seznámit se s jinými lidmi	
ji mám rád	
je užitečná při hledání práce	X
ze mě dělá vzdělanějšího člověka	
chci rozumět hudbě a filmům, které jsou většinou v angličtině	X
chci být lépe informován/a o ostatních zemích	
je to hezký a jednoduchý jazyk	
to chtějí moji rodiče	
chci jet do zahraničí a domluvit se tam	
díky ní lépe rozumím anglicky mluvícím lidem	X
se anglicky dnes učí každý	
abych mohl/a studovat v anglicky mluvící zemi	
volná odpověď....	

3) Aktivity v hodinách angličtiny

(zakřížkuj aktivity podle oblíbenosti a ohodnot' je jako známky ve škole:
1 - nejoblíbenější - 5 - nejméně oblíbená)

Aktivity	1	2	3	4	5
gramatická cvičení					X
krátké rozhovory				X	
práce ve skupinách			X		
poslech písniček			X		
konverzace na vybrané téma				X	
poslechová cvičení – např. rozhovory			X		
opakování		X			
psaní na vybrané téma				X	
hraní rolí				X	
čtení nahlas	X				
cvičení na výslovnost	X				
překlad		X			
učení se novým slovíčkům				X	
diskuse ve třídě			X		
volná odpověď...					

4) Moje učitelka/můj učitel/ angličtiny je: (odpovědi zakřížkuj)

Vlastnosti učitelky/le	zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím
přátelská/ý		X		
zábavná/ý		X		
tolerantní		X		
přísná/ý				X
trpělivá/ý		X		
vstřícná/ý		X		
chytrá/ý		X		
upřímná/ý		X		
spravedlivá/ý	X	X		
naděšená/ý				X

Dotazník pro 2. stupeň základní školy

1a) Angličtina je pro mě ... :

(zakřížkuj pouze jednu odpověď, která nejlépe vystihuje tvůj názor na angličtinu):

1) Angličtinu miluju	
2) Raději mám jiné školní předměty	
3) Myslím, že angličtina je zbytečná	
4) Chci se anglicky učit co nejlépe	<input checked="" type="checkbox"/>
5) Angličtina je důležitým předmětem ve škole	<input checked="" type="checkbox"/>
6) Angličtina je plýtvání času	

1b) Moje hodina angličtiny je pro mě ... :

(doplň větu a svoje odpovědi zakřížkuj)

Vlastnosti	zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím
zajímavá		<input checked="" type="checkbox"/>		
naučná a užitečná	<input checked="" type="checkbox"/>			
dobře organizovaná		<input checked="" type="checkbox"/>		
zábavná		<input checked="" type="checkbox"/>		
zdroj stresu				<input checked="" type="checkbox"/>
důležitá	<input checked="" type="checkbox"/>			
příjemná a přátelská		<input checked="" type="checkbox"/>		
obtížná		<input checked="" type="checkbox"/>		

2) Doplň větu: Angličtinu se učím, protože...

(vyber 3 hlavní důvody a označte je křížkem)

je to školní předmět	
mi pomůže seznámit se s jinými lidmi	
ji mám rád	
je užitečná při hledání práce	
ze mě dělá vzdělanějšího člověka	
chci rozumět hudbě a filmům, které jsou většinou v angličtině	
chci být lépe informován/a o ostatních zemích	<input checked="" type="checkbox"/>
je to hezký a jednoduchý jazyk	
to chtějí moji rodiče	
chci jet do zahraničí a domluvit se tam	<input checked="" type="checkbox"/>
díky ní lépe rozumím anglicky mluvícím lidem	
se anglicky dnes učí každý	
abych mohl/a studovat v anglicky mluvící zemi	<input checked="" type="checkbox"/>
volná odpověď....	

3) Aktivity v hodinách angličtiny

(zakřížkuj aktivity podle oblíbenosti a ohodnoť je jako známky ve škole:

1 - nejoblíbenější - 5 - nejméně oblíbená)

Aktivity	1	2	3	4	5
gramatická cvičení					X
krátké rozhovory	X				
práce ve skupinách	X				
poslech písniček	X				
konverzace na vybrané téma			X		
poslechová cvičení – např. rozhovory		X			
opakování	X				
psaní na vybrané téma			X		
hraní rolí	X				
čtení nahlas				X	
cvičení na výslovnost			X		
překlad			X		
učení se novým slovíčkům				X	
diskuse ve třídě	X		X		
volná odpověď...					

4) Moje učitelka/můj učitel/ angličtiny je:

(odpovědi zakřížkuj)

Vlastnosti učitelky/le	zcela souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	zcela nesouhlasím
přátelská/ý	X			
zábavná/ý	X			
tolerantní	X			
přísná/ý			X	
trpělivá/ý	X			
vstřícná/ý	X			
chytrá/ý	X			
upřímná/ý	X			
spravedlivá/ý	X			
naděšená/ý		X		