



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra anglistiky

Diplomová práce

# Externí faktory ovlivňující učení se anglickému jazyku

*External factors influencing learning of English*

Vypracovala: Bc. Michaela Zvoníčková, AJn-OVan  
Vedoucí práce: doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D

České Budějovice 2020

## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích dne 15. 5. 2020

---

Bc. Michaela Zvoníčková

## **Anotace**

Tato diplomová práce se zabývá tématem externích faktorů ovlivňujících výuku anglického jazyka. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá definicemi jednotlivých externích faktorů, se kterými se můžeme při výuce setkat. Dále zde nalezneme důsledky, které tyto externí faktory mohou mít, a také to, jak s nimi pracovat.

Na základě teoretické části studentka vykoná polostrukturované rozhovory s pedagogy anglického jazyka. Budou se týkat externích faktorů, které je ovlivnily během jejich studia a také faktorů, které působí na jejich žáky.

**Klíčová slova:** anglický jazyk, externí faktory, edukace, učení cizího jazyka, cizí jazyk

## **Abstract**

This thesis deals with external factors influencing learning of English. The thesis is divided into two parts, a theoretical and a practical part. The theoretical part gives definition of each factor which can occur during English learning. It deals with its consequences and offers ways of managing them.

The practical part consists of semi-structured interviews with English teachers. Attention is focused on factors which influenced them during their English studies and on external factors which have impact on their pupils.

**Key words:** English, external factors, education, second language acquisition, foreign language

## **Poděkování**

Tímto bych chtěla velmi poděkovat vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Lucii Betákové, MA, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, vstřícnost a cenné rady. Poděkování patří i respondentům, kteří mi pomohli s praktickou částí této práce.

## Obsah

ÚVOD .....	- 6 -
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>- 8 -</b>
<b>1. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ UČENÍ.....</b>	<b>- 9 -</b>
<b>2. EDUKACE .....</b>	<b>- 13 -</b>
<b>3. EXTERNÍ FAKTORY .....</b>	<b>- 15 -</b>
3.1 MOTIVACE .....	- 16 -
3.2 KLIMA .....	- 20 -
3.2.1 <i>Klima školy.....</i>	<i>- 20 -</i>
3.2.2 <i>Klima třídy.....</i>	<i>- 23 -</i>
3.3 UČITEL .....	- 26 -
3.4 VÝUKOVÉ METODY .....	- 32 -
3.5 RODINNÉ PROSTŘEDÍ .....	- 37 -
3.6 VÝUKOVÉ MATERIÁLY .....	- 43 -
3.7 VRSTEVNICKÉ SOCIÁLNÍ SKUPINY .....	- 48 -
3.8 PROSTŘEDÍ .....	- 49 -
3.9 ČASOVÁ DOTACE.....	- 51 -
3.10 SPOLEČNOST .....	- 53 -
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>- 55 -</b>
<b>1. CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÁ METODOLOGIE .....</b>	<b>- 56 -</b>
1.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	- 56 -
1.2 VÝZKUMNÁ METODA .....	- 57 -
1.2.1 <i>Kvantitativní vs. kvalitativní výzkum .....</i>	<i>- 57 -</i>
1.2.2 <i>Výzkumný design .....</i>	<i>- 59 -</i>
1.2.3 <i>Reflexe metody biografického designu .....</i>	<i>- 59 -</i>
1.3 ETIKA VÝZKUMU .....	- 60 -
<b>2. VÝZKUMNÝ VZOREK .....</b>	<b>- 61 -</b>
<b>3. SBĚR DAT .....</b>	<b>- 61 -</b>
<b>4. VYHODNOCENÍ ŠETŘENÍ .....</b>	<b>- 62 -</b>
<b>5. ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>- 63 -</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>- 71 -</b>
<b>ZDROJE .....</b>	<b>- 73 -</b>

## Úvod

*„Posláním od začátku do konce budiž hledati a nalézati způsob, který by umožnil, aby učitelé méně učili, žáci se však více naučili, aby ve školách neměl místa křik, pocit ošklivosti, vědomí marné práce.“*

**- Jan Amos Komenský**

Cizími jazyky jsme obkloповáni během celého našeho života. Setkáváme se s nimi u sledování filmu, čtení knih a zejména při pobytu ve škole. Nežijeme ve vakuu, proto na nás při studiu působí určité faktory.

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila téma Externí faktory ovlivňující výuku cizích jazyků. Ve své diplomové části se zabývám tím, jaké vlivy a faktory působí na žáky během studia anglického jazyka, jak bychom s těmito faktory měli pracovat, jak bychom je měli usměrňovat a jaké následky může jejich užití mít. Vysvětluji, co jednotlivé faktory v pedagogické praxi znamenají.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části se věnuji několika tématům.

V této práci jsou zásadním činitelem externí faktory. Při studiu cizího jazyka s nimi přichází do kontaktu žáci a učitel může svým působením některé z faktorů podstatně ovlivnit. V jednotlivých kapitolách tyto činitele definuji a nabízím možnosti, jak s nimi můžou pedagogové ve svých hodinách pracovat a zda je možné je působením změnit.

V praktické části pomocí metody biografického designu porovnávám zkušenosti pedagogů. Nejprve se zabírám jejich studiem anglického jazyka, zejména na základní škole, a poté zjišťuji, jak oni sami na své žáky pomocí externích faktorů působí. V závěru nabízím srovnání jednotlivých zkušeností a zabývám se tím, zda můžeme najít externí faktor, který je pro většinu pedagogů společný.

Pokud v diplomové práci využívám názvy jako student, žák, učitel apod. mám na mysli i studenty, žákyně, učitelky apod.

Pokud ve své diplomové práci uvádím pojem žák, mluvím o dítěti, které navštěvuje základní školu, v mém případě se jedná o žáky druhého stupně. O tomto věkovém období mluvíme jako o starším školním věku. Pro starší jedince se v mé práci může vyskytnout název student.

Průcha, Walterová a Mareš (2003:316) definují slovo žák jako *„1 označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý. 2 Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskusi vyvolává užívání tohoto výrazu též pro studující (mládež a dospělí) na středních školách. Bohužel česká pedagogická terminologie nemá ekvivalent anglického výrazu „learner“, který je neutrální, pokud jde o věk subjektu, a přitom vyjadřuje jeho začlenění do nějakého edukačního procesu.“*

Průcha (2003:261) říká, že učitel je *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“*

Při psaní své diplomové práce jsem přihlížela ke všem zmíněným zdrojům.

# I. TEORETICKÁ ČÁST



## 1. Faktory ovlivňující učení

Problematika vlivů působících na proces učení je stále živým tématem. Současní pedagogové a psychologové se jejich působení snaží vysvětlit a pokoušejí se vymyslet návod, jak s těmito vlivy pracovat. Pro pedagogy jsou tyto výzkumy velkým přínosem, mohou na jejich základě lépe pracovat se žáky a vhodněji přizpůsobovat svůj vyučovací styl a jednotlivé metody, kterými žáky s učivem seznamují.

Tématem mé práce jsou faktory ovlivňující výuku cizího jazyka, a to především faktory vnější. Původní název *facere* pochází z latiny, znamená činit nebo dělat, odtud faktor označujeme jako činitel. Mezi externí faktory řadíme vnější motivaci, osobu učitele, klima školy a třídy, učitel, výukové metody a materiály, rodinné prostředí, vliv vrstevnické skupiny, prostředí, společnost nebo moderní technologie.

Průcha (2005) definuje edukační proces jako jeden z mnoha druhů sociální interakce. Interakce probíhá zejména mezi jednotlivými subjekty edukačního procesu – mezi žáky, učitelem, dle Průchy zde důležitou roli hraje i klima školy či klima dané třídy, kde vyučování probíhá, ale i fyzikální aspekty (např. osvětlení, rozestavení v prostoru, barevná sladěnost atd.).

Edukační proces dle Průchy (2002a) neprobíhá ve vakuu, proto není divu, že nás při něm ovlivňují některé faktory. Ty můžeme rozdělit na vnější a vnitřní. Který z nich má větší podíl na našem učení? To se nedá s určitostí říci, oba dva jsou rozhodně při osvojování učiva velmi důležité. Edukační realita se střetává s těmito elementy – vzdělávací prostředí (škola, třída atd.), vzdělávací potřeby (kvalifikace), vzdělávací procesy, vzdělávací konstrukty.

Hrabal (1989) uvádí, že faktory mohou být zároveň rozděleny na ty, které v nás vyvolávají pozitivní pocity (tedy kladné) a na ty, které nám při osvojování si nových poznatků způsobují spíše strast (negativní emoce).

Průcha (2005) říká, že nejlepším stylem učení se nejen cizím jazykům je bezděčné (náhodné) učení – při tomto učení si žák ani neuvědomuje, že bývá vyučován. Velkou roli zde hrají **faktory vnější** – rodina, lidé kolem nás, sociální skupiny, klima školy, vyučovací styl učitele atd.

Velkou roli při této činnosti hrají **faktory vnitřní** – motivace, subjektivní pocity, nálada atd.

Průcha (2002a) zmiňuje, že již Božena Němcová nebo K.V. Rais ve svých dílech popisovali nejen prostředí rodinné, ale i školní. Vzdělávací instituce a samotní pedagogové působí v určitém regionu, ve kterém se objevují místní specifika. Školy jsou ovlivňovány politikou vlády dané země, ale i legislativou, která neustále prochází různými změnami. To vše se promítá do vzdělávacího procesu a vnáší do něj určité zvláštnosti. Pokud tedy zkoumáme dané faktory, které na žáky působí, musíme zohlednit i zvláštnosti dané země. Nemůžeme aplikovat teorie, které se potvrdily v jiné zemi, musíme na vše nahlížet vlastníma nijak neovlivněnými očima.

Každá společnost má vlastní žebříček hodnot, který uznává. Průcha říká, že tento žebříček ovlivňuje nejen dospělé jedince, ale i ve velké míře dětskou část populace. Součástí těchto hodnot jsou i očekávaná pravidla chování, kulturní zvyky nebo představy o tom, jakým způsobem děti povedeme k jejich budoucímu životu. Žáci se objevují v prostředích, která mohou významným způsobem ovlivňovat jejich percepci a hodnocení školy a samotného vzdělávacího procesu – mezi ně patří samozřejmě rodina, přátelé, vrstevnické skupiny, spolužáci nebo lidé, které potkávají v místě svého bydliště. Dítě v různých prostředích zastává různé sociální role, které mají vliv na jeho chování, sociální komunikaci a uznání svých vrstevníků.

Jak zmiňuje Brown (2007), sebevědomí žáků hraje obrovskou roli při osvojování cizího jazyka. Pokud je dítě sebevědomé, pak má pocit, že může v dané oblasti dosáhnout výborných výsledků a je ochotno pro splnění tohoto cíle i něco obětovat. Zajímavé je, že samo sebevědomí je úzce spojeno s externími faktory – budujeme si ho na základě toho, jak se k nám okolí chová a jak dokáže naši snahu při učení dostatečně nebo nedostatečně ocenit. Žáci, kteří mají dostatečné sebevědomí, si dobře vedou v ústních a písemných cvičeních. Zároveň mnohem častěji vyvolávají samotnou konverzaci.

Při vyučování není možné jednotlivé faktory od sebe oddělit, musíme pracovat se všemi najednou. Jak říká Homola (1972) je důležité rozvažovat množství pochval a pokárání. Velkou roli zde hraje i nastavení rolí ve vztahu žák – učitel. Co se týče pochval, bývají efektivnější. Správně zvolenými postupy můžeme děti, na které působí mnoho různých vlivů - a nenajdeme u dvou dětí ty stejné - dostatečně motivovat k lepším školním výsledkům a vyvolat u nich touhu po vědění.

Průcha (2002a) říká, že s typem skutečného edukačního procesu se setkáváme už v dětství. Jedná se o osvojování mateřského jazyka, kdy se dítě učí jazykovým a dorozumívacím dovednostem při kontaktu s jinými činiteli (matka, babička, další dospělí, stejně staré děti atd.)

Průcha nadále zmiňuje, že nejvíce expandovaným typem učení je školní vyučování. Jedná se o velmi složitý proces, protože se v něm kombinuje několik stylů učení (percepční, učení z textu, skupinové aj.). Výuka ve škole je dějem intencionálním (provádíme ho s určitým záměrem a celou dobu ho řídíme).

Během vyučování (nejen cizího jazyka) by mělo dojít ke stimulaci a občas i k umravňování jednotlivých faktorů. Dle Mareše (1998) není například vhodné zvolit stejný vyučovací styl u dvou rozlišných skupin. Někteří preferují frontální výuku, někteří jsou více zvědaví a chtějí třeba praktikovat společné vzájemné učení. V tomto případě je velmi důležitým faktorem osoba pedagoga nebo vedoucího pracovníka, protože na něm je, aby všechny pro daný předmět nadchnul a pokusil se jim vyučování co nejvíce zpříjemnit.

Co se týče interních faktorů, dle Průchy (2002a) podstatnou roli při vyučování hraje celkové duševní rozpoložení žáka. Pokud vidíme, že se dobře vyspal, bylo mu poskytnuto dostatečně podnětné prostředí pro další studium a je celkově v duševní pohodě, práce s ním bude určitě lepší než se žákem, kterému byl jakýkoli z jmenovaných bodů upřen. Od mentální pohody se odvíjí zároveň i schopnost se soustředit a být ochoten naučit se něčemu novému, něco nového poznat. Pokud toto u žáka chybí, je velmi náročné a mnohokrát naprosto nemožné vyvolat v něm touhu po vědění.

Čáp (1980:166) říká „*v průběhu učení – zvláště v průběhu aktivních učebních činností v příznivých osobních vztazích, v dobré emoční atmosféře a při využití vhodných metod vyučování – a v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti může se měnit struktura motivace k učení: žák má nadále zájem o týž předmět, ale v tomto zájmu působí silněji jiné dílčí motivy než dříve, např. ustupuje význam odměn a dílčích pochval, zato sílí působení specifické zvědavosti i potřeby činnosti a dlouhodobých životních cílů*“. Vnitřní motivovanost se projevuje spíše u mladších žáků. Zejména během přestupu z mateřské školy na první stupeň základní školy se u dětí stále častěji objevují zvědavé otázky, které pokládají svým rodičům a později paní učitelce, která se pro ně v raném věku stává takřka stejnou modlou, jakou jsou sami rodiče. Během studia na základní škole (především během transferu na druhý stupeň) dochází k úbytku motivace. Studenti se málokdy pro něco nadchnou, motivace občas bývá prchlivá a brzo

dochází k její ztrátě. Jak říkají Piřha a Helus (1994) během pobytu na druhém stupni dochází k tzv. motivační krizi. Dítě kvůli obdivu svých spoluřáků začíná znevažovat postavení školy a učitelů ve svém životě.

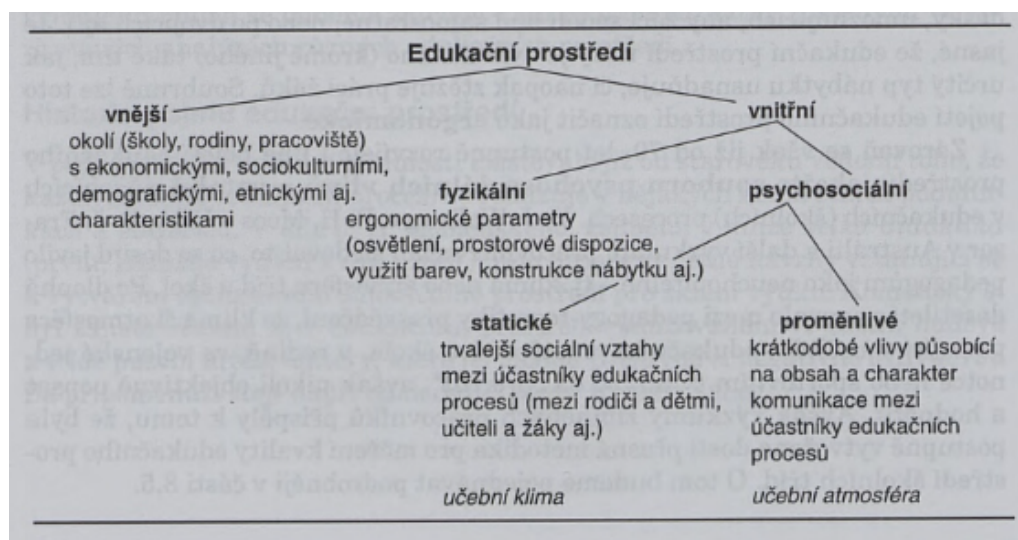
## 2. Edukace

Nejprve bychom si měli vymezit, co slovo edukace a s tím spojené edukační procesy, o kterých ve své práci budu mluvit, znamenají. Průcha (2002a:66) edukaci definuje jako „*výchovu a vzdělávání*“. Dle něj je pojem edukace mnohem lépe zvolený než pojmy výchova a vzdělávání, protože ve skutečném čase od sebe tyto složky nemůžeme oddělit, naopak se nám téměř vždy prolínají. Dokulil (in Průcha, 2002a) souhlasí s tím, že termín edukace skýtá přesnější označení daného procesu, který se v angličtině nazývá „education“. Čáp (2007:247) výchovu popisuje jako „*záměrné působení rodičů, učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané, především na děti a mládež*“. Toto úsilí by mělo být záměrné, orientované na výchovný cíl – projevit v dítěti vlastnosti, hodnoty a postoje.)

My učitelé pracujeme s termíny „učitel“ a „žák“ jako se složkami edukačního procesu. Průcha oponuje, že tyto termíny nejsou k deskripci vhodné, protože každé vyučování neprobíhá ve školním prostředí. Přiklání se ke slovům „edukant“ (ten, kdo je vyučován) a „edukátor“ (ten, kdo vyučuje).

Součástí edukace jsou i edukační konstrukty. Ty Průcha (2002a:67) definuje jako „*takové teorie, modely, scénáře, prognózy, zákony, předpisy a jiné teoretické výtvořky, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy*“. Zařadíme sem učební osnovy jednotlivých předmětů, kurikula škol, ale i učebnice, výukové filmy. Mimo školní prostředí mezi edukační konstrukty patří i např. rada doktora pacientovi nebo recept v kuchařce.

**Obr. 1 Rozdělení edukačního prostředí (v pojetí moderní pedagogiky)**



Obr. 1. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. s. 70. ISBN 80-7178-631-4.

Součástí edukačního procesu je dle Čápa (2007) systém odměn a trestů. Uvádí výzkumy, kde pochvalou pro děti byla sladkost nebo pouze slovní ohodnocení „správně“. Trestem konstatování „chyba“ nebo „špatně“. V dnešní době se využívají vhodněji zvolené metody (viz. Obrázek č.2). Čáp (2007:253) odměnu definuje jako „*působení (rodiců, učitelů, vychovatelů, ale i sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které*

1. *vyjadřuje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;*
2. *přináší vychovávanému uspokojení některých jeho potřeb, libost, radost.*“

Trest je podle Čápa (2007:253) „*působení (rodiců, učitelů, vychovatelů, ale i sociální skupiny) spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které*

1. *vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání;*
2. *přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost, popřípadě frustraci.*“

### **Běžné druhy odměn a trestů (Čáp 2007:253)**

#### *Odměny*

- pochvala, úsměv, projev sympatie, kladného hodnocení, kladného emočního vztahu;
- dárek věcný nebo peněžní;
- umožnění činnosti nebo zážitků, po kterých dítě silně touží: určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který má většinou nedostatek času apod.

#### *Tresty*

- fyzické tresty;
- psychické trestání, tj. projevy negativních emocí, záporného emočního vztahu (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se, nemluví s dítětem apod.);
- potrestání zákazem oblíbené činnosti (jít ven s kamarády, sledovat televizní pořad, účastnit se činnosti oddílu) nebo doručení k neoblíbené činnosti (např. úklidové práce, ve škole mnohonásobné opisování aj.)

V současnosti se dle Čápa vedou polemiky nad využitím odměn a trestů. Výzkumy ukazují, že výuka a výchova založená na systému odměn je mnohem efektivnější. Odměny pomáhají učení (a to i sociálnímu). Výsledek trestání nelze uhodnout ve všech případech. U některých dětí vede k nápravě, u dalších k předstírání poslušnosti.

### 3. Externí faktory

Jak se můžeme dočíst ve studii nazvané *International Journal of Modern Language Teaching and Learning* (2016), jako externí faktory označujeme vlivy, které na dítě působí zvenku. Míra těchto vlivů se v průběhu dospívání mění. Např. během puberty dochází u dítěte ke snížení vlivu ze strany rodičů a učitelů, žák se uzavírá více do sebe a nastupují interní faktory, zejména samotná motivace k dalšímu studiu. Důležitou roli zde hrají i vrstevnické skupiny a přátelé kolem něj.

Jak uvádí Brown (2007) studium druhého jazyka je dlouhý a složitý závazek. V dětství je vliv externích faktorů poměrně velký. V době, kdy dítě nastupuje do prvního ročníku základní školy, je stále velkou mírou ovlivněno svými rodiči a také samozřejmě pedagogem, který ho dennodenně provází školním životem. Stresovým faktorem je v tomto případě už samotný přechod z mateřské školky na základní školu, který bývá obrovským milníkem v životě dítěte. Neméně důležité externí faktory jsou v tomto případě jeho spolužáci a samotné klima dané třídy nebo dokonce i celé školy.

Brown (2007) zmiňuje, že děti jsou úspěšné ve studiu cizího jazyka, pokud mají dostatek příležitostí k používání jazyka během let. Dítě by si mělo uvědomovat i samo prostředí, ve kterém se nachází – situace, lidi a předměty, které ho obklopují. Mělo by být schopno podněty přijímat, ne se jim vyhýbat. Podnětu, které dostane, by mělo být schopno věnovat svou plnou pozornost. To je pro něj obtížné zejména během přechodu na základní školu. Najednou se kolem něj objevuje velké množství podnětů, na což nebylo dříve zvyklé. Pro některé děti je složité se s touto situací srovnat, proto dochází ke kázeňským problémům a zejména k problémům s udržení pozornosti. Ellis (1994) uvádí, že je zde mnoho faktorů, které ovlivňují učení se cizím jazykům jako např. věk, inteligence, poznávací styl, postoje, motivace a osobnost.

Externí faktory neovlivňují proces našeho učení jenom ve školách, ale i v pozdějším životě, kdy se snažíme něčemu novému naučit. Pokud například začneme studovat nový cizí jazyk v pozdějším věku, působí na nás podobné vlivy, jaké na nás působily v prostředí škol, které jsme navštěvovali. Důležitá je samotná osoba pedagoga, provádějícího vzdělávací proces, jeho zvolený vyučovací styl, naši spolužáci nebo i vrstevnická skupina, ve které se v ten moment nacházíme.

### 3. 1 Motivace

Slovo motivace pochází z latinského „movere“, což v překladu znamená působit, podněcovat, povzbuzovat. Homola (1972) motivaci označuje jako pohnutky, které řídí naše chování. Pokud mluvíme o motivech, mluvíme tedy o pohnutkách našeho chování. Důležitou součástí je i tzv. motivační faktor, což je jakýsi stimulující činitel v rámci vzdělávacího procesu. Motivy se neustále mění, ať už na základě změn společnosti nebo ontologických změn jednotlivce. Motivace učit se cizí jazyk vyplývá zejména z potřeby komunikace s jinými národy a snaze porozumět nové kultuře, která v mnoha případech s tou naší nemá vůbec nic společného. Čáp (2007:145) motivaci popisuje jako „*souhrn hybných momentů v osobnosti a činnosti; souhrn toho, co člověka pobízí, aby něco dělal, nebo co mu v tom zabraňuje*“.

Gardner (1968) v socio-vzdělávacím modelu popisuje celou řadu faktorů, které mají vliv na motivaci při studiu cizího jazyka. Motivaci primárně dělíme na vnější a vnitřní. Cílem každého pedagoga by mělo být zvnitřnění motivace žáka, protože vnitřní motivovanost je dlouhodobější a mnohem více efektivní. Jak uvádí Dörnyei (2003) motivaci můžeme definovat jako konkrétní orientaci studenta. V tomto případě mluvíme o integrační motivaci, kdy se žák snaží jazyk využít pro příslušnost ke stejné mluvčí skupině. Pokud při studiu žák cítí integrační motivaci, bývá osvojení jazyka úspěšné. Dalším druhem je instrumentální motivace. V tomto případě je účelem výuky dosažení předem stanoveného cíle.

Jaký název můžeme dát jednotlivým lidským pohnutkám? Čáp (2007) mluví o pudu, instinktu a potřebě. Poslední ze zmíněných můžeme definovat podle Čápa (2007:146) jako „*moment v systému (biologickém, psychologickém nebo sociálním), který vede k vyhledávání určité podmínky nezbytné k optimálnímu fungování systému (k životu a vývoji) a vyhýbání se nepříznivým podmínkám*“. Existuje mnoho důvodů, proč se snažíme naučit nový cizí jazyk. Pro někoho může být motivací kariérní postup, pro někoho jiného to může být pouze prostředek k tomu, aby se zabavil. Faktem je, že pro učení nejen cizích jazyků je motivace jednou z nejdůležitějších složek. Výzkumy prokázaly, že motivace je v prostředí školní třídy velice důležitá a ti, kteří jsou nejvíce namotivováni, si také nejúspěšněji osvojují cizí jazyk. Studenti s různými druhy motivace se mohou ve třídě chovat odlišně a rozdílně přistupovat k jednotlivým učebním postupům.

Všechny naše potřeby se řídí Maslowovou pyramidou (in Čáp, 2007:146), nejprve musí dojít k uspokojení nižších potřeb, abychom se dostali k těm na vrcholu:



- a) základní biologické potřeby – žízeň, hlad, potřeba tepla
- b) potřeba bezpečí a jistoty
- c) potřeba lásky, přijetí a spolupatříčnosti
- d) potřeba uznání
- e) potřeba seberealizace

Na základě potřeby uspokojení se motivace člověka může měnit. Gardner (2010) motivaci rozděluje na několik druhů:

1. *začleňující rozměr* – vychází z přístupů, přesvědčení a hodnot spojených s procesem, účelem a výsledkem učení
2. *pomocný / pragmatický rozměr* – jedná se především o motivaci s ohledem na benefity, které z učení plynou – např. navýšení finančního ohodnocení
3. *širší kontext* – zahrnuje sociokulturní faktory, především multikulturu, snahu se začlenit nebo etnicko-lingvistické vazby
4. „já“ *rozměr* – týká se především samotného studenta, zejména jeho sebevědomí, úzkostí nebo touhy po úspěchu
5. *rozměr k dosažení cíle* – zahrnuje různé cíle učení a jejich specifikaci
6. *vzdělávací rozměr* – odkazuje k charakteristikám a posouzením v daném učebním prostředí (např. ve školní třídě) a školní souvislosti
7. *rozměr našich blízkých* – dává do souvislosti motivaci s vlivem našich blízkých (rodičů, prarodičů, rodiny, přátel, vrstevníků atd.)

Podle Williamse a Burdena (1997) je lidská motivace naučit se něco nového spojena především s biologickými potřebami, které se objevují už v mladším věku a se snahou tyto potřeby uspokojit. Zároveň je důležité, zda a jakým způsobem bylo toto naplnění oceněno nebo naopak potrestáno.

Dle mého názoru dosažení našeho cíle a správné využití motivace může mít mnoho výsledků – někteří se stanou lingvisty, překladateli, jiní dostanou prestižní zaměstnání, další se sblíží pomocí nového jazyka s jinou, odlišnou kulturou. Cílem učitelů by měla být snaha motivaci u

každého žáka poznat, správně ji uchopit a najít vhodný způsob, jak s ní máme pracovat a jak ji i nadále rozvíjet a udržovat.

Jak uvádí Kalhous (2002), učitel by se měl pokusit svého žáka zaujmout pro určité hodnoty a cíle. V tomto snažení nám může být nápomocné například úsilí zapojit více skupinové práce do hodin s cílem vybudovat soudržnost mezi jednotlivými účastníky vyučovacího procesu nebo nové koníčky – kroužky, sportovní aktivita, hra na umělecký nástroj atd. Měli bychom si být vědomi toho, že každá motivace je spojena s rozlišnou emocionální odezvou, čemuž musíme přizpůsobit vyučovací styl i jednotlivé strategie učení. Neméně důležitou věcí je povzbudit žáky k tomu, aby si byli vědomi, jaké jsou jejich preference, a neměli je v závislosti na svých vrstevnících nebo spolužácích. Poslední strategií by měla být dostatečně pestrá nabídka činností, které budeme se žáky dělat – týkající se čtení, poslechu, ale i interakce mezi žáky navzájem.

Behavioristé, jak říká Lokšová (1999), (např. Skinner) mluví o důležitosti odměny a trestu v kontextu motivace. Cílem našeho snažení může být právě dosažení nějaké odměny. Tato teorie se ukazuje i ve třídě – pokud dítě dostatečně motivujeme pozitivní odměnou (např. po správné odpovědi získá plusové body; po dokončení úlohy, a především jejím správném vypracování získá jedničku) objevuje se u něj daleko větší snaha úkol dokončit než v případě, kdy ho na konci žádné ocenění nečeká. Negativní motivace může dítě vybičovat k daleko lepším výsledkům, zejména pokud je srovnáváno se svými spolužáky a nechce vedle nich zaostávat.

U některých studentů se objevuje podle Lokšové (1999) nebo Gardnera (1968) i integrativní nebo instrumentální motivace. Integrativní motivace je spojena především se snahou začlenit se do komunity, která daným jazykem mluví a stát se její součástí. Tato motivace je tou nejlepší, kterou můžeme u žáků objevit. Obvykle se v hodinách projevují aktivně, snaží se získat širší náhled nejen na jazyk, ale i na kulturu, jejíž členy se stávají. Instrumentální motivace odkazuje na snahu osvojit si jazyk z hlediska dosáhnutí nějakého cíle (např. povýšení v práci). V tomto případě nebývá motivace příliš velká a může dojít i k její ztrátě v průběhu učení se cizího jazyka. S instrumentální motivací se můžeme setkat u starších dětí a u dospělých a můžeme ji dle Lokšové (1999) definovat jako prostředek pro dosáhnutí vnějších motivačních met – např. povýšení, odměny atd.

Důležitý je dle Kalhouse (2002) i samotný kontext vyučovacího procesu. Pokud vybereme učivo tak, aby odpovídalo zálibám studenta nebo ho propojíme se skutečným světem, můžeme motivaci dosti podstatně ovlivnit. Na začátku hodiny můžeme žáky zajmout tím, že jim předvedeme pokus nebo jim osvětlíme zapeklitý problém. Tím aktivujeme kognitivní potřebu žáka.

Kalhous dodává, že pokud necháme žáky činit rozhodnutí společně s námi a budou mít pocit, že je bereme vážně a ohlížíme se na jejich potřeby nebo kulturní prostředí, ze kterého pocházejí, případně se mohou vyjádřit k problémům, které se jich dotýkají, bude se jejich vnitřní motivovanost nadále navyšovat.

Kalhous (2002) říká, že neméně důležitým faktorem je však učitel. To, jaký má postoj k jazyku, je klíčové a ovlivňuje všechny jeho žáky. Pokud je klima ve škole a v dané třídě pozitivní, motivace žáků k učení bude dostatečně stimulována a budou dosahovat daleko lepších výsledků než v případě klimatu negativního.

Nazanin Mirhadizadeh (2016) mluví o tom, jak ale můžeme motivaci u svých žáků zvýšit

1. Pokusme se vytvořit co nejpřátelštější atmosféru, buďme otevření a pozitivní – naučme je, jak se mají sami co nejrealističtěji hodnotit
2. Zařaďme do vyučování témata, která jsou dětem blízká<sup>3</sup>. Buďme spravedliví a pokusme se zařadit témata a cvičení, která pro ně nebudou ani příliš těžká, ani příliš lehká
4. Zachovejme si smysl pro humor – říkejme vtipy, říkanky, zkusme je pobavit

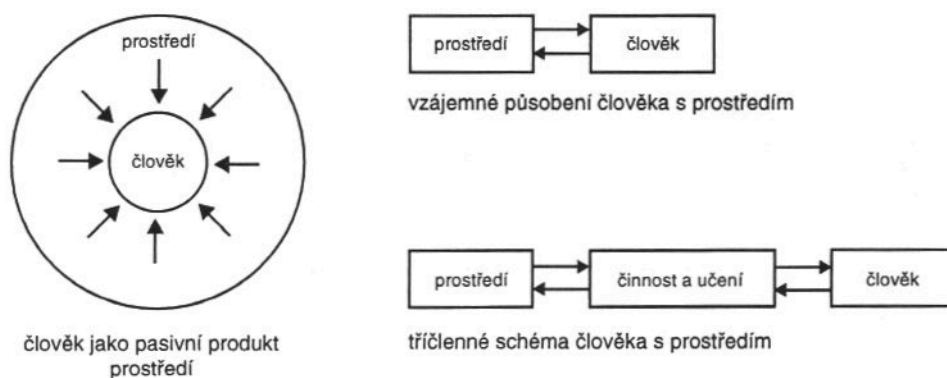
## 3.2 Klima

### 3.2.1 Klima školy

Jak říkají Čáp a Mareš (2007:565) „*učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikro sociálním prostředím, v němž se žáci pohybují.*“ Klima školy je důležitým faktorem nejen pro pedagogy, ale i pro rodiče v případě, kdy se rozhodují, jakou školu pro své dítě do budoucna zvolí. Školské prostředí prochází neustálými změnami, proto není divu, že dochází k ovlivnění klimat jednotlivých škol. Vývoj probíhá nejen mezi pedagogy, ale i mezi žáky, rodiči, a především se mění sociální schéma ve třídách. To je způsobeno i inkluzí, která do tříd zasazuje i žáky, které bychom před lety potkali ve speciálních zařízeních nebo ve zvláštní škole.

Je důležité zde zmínit funkci klimatu školy a jeho efekt. Kalhous (2002) uvádí, že pokud učíme v úspěšné škole, pak máme jako učitelé skutečný zájem o svůj předmět a poznání. Jsme nároční, požadujeme od žáků kvalitní výkony. Průcha (2005) hovoří o tzv. Pygmalion efektu – žáci se učí tak dobře, jak si myslí jejich učitelé, že se učí. Klima školy má podstatný vliv na prožívání pedagogů i žáků, na jejich pocity, otevřenost vůči sobě navzájem a ochotu společně pracovat na jednotlivých úkolech. Nemusí mít ale vždy jen pozitivní funkci, v některých případech může být i ničivá, zejména tehdy, kdy prostředí není dostatečně podněcující a působí na žáka i na pedagoga negativně. Jedná se o dlouhodobý jev, je třeba delšího pozorování k identifikaci druhu klimatu, které ve škole panuje.

#### Obr. 2 Schémata vztahu osobnosti s prostředím



Obr. 2. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Schémata vztahu osobnosti s prostředím. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001, s. 183. ISBN 80-7178-463-X.

Grecmanová (2008) říká, že prostředí ve škole je tvořeno celkem čtyřmi složkami – složkou *ekologickou* (kam řadíme materiální hlediska), *demografickou* (zde patří osoby a jejich schopnosti a kvality), *sociální* (obsahuje schopnost komunikace a spolupráce) a *kulturní* (pojímá hodnoty, normy a celkové veřejné mínění).

Klima školy netvoří pouze sociální a psychologická stránka, ale také:

- hygienický aspekt (jak je ve škole topeno, jaká je zde akustika, jak jsou nastavena světla, jak často se větrá atd.)
- stavební aspekt (v jakém místě se škola nachází, jaké je vnitřní uspořádání tříd, jak jsou vybaveny speciální učebny, kde jsou kabinety, kde se nalézá jídelna atd.)
- ergonomický aspekt (jaký nábytek se ve škole nachází, jak má žák uzpůsoben své pracovní místo, jak je vybaven stůl pro pedagoga atd.)
- strukturální aspekt (kolik učitelů a žáků se v dané škole nachází, v kolik hodin škola začíná a v kolik hodin končí, jaká je organizace vyučovacích hodin, celkového vyučování a školního roku, jaká je struktura přestávek, jak komunikuje škola s rodiči, kdy jsou třídní schůzky atd.)

Správný název klimatu ve škole je podle Mareše a Ježka (2012) je tzv. **sociální klima**. Jedná se o soustavu fenoménů, které jsou typické pro specifickou školu. Fenomén může přetrvávat několik měsíců, ale klidně i několik let. Sociální klima tvoří vedení školy, pedagogové, žáci, ale například i uklízečky nebo školník, tedy ostatní zaměstnanci školy.

Dle Mareše (1998) je opakem sociálního klimatu **sociální atmosféra**. Ta má sama o sobě velmi krátké trvání (může se jednat o minuty, hodiny nebo dny) a k její změně může docházet klidně každý den. Projevit se do ní může např. nálada při psaní písemné práce, při rozdávání výsledků testů nebo to, jak se k sobě žáci chovají o přestávkách.

Jak uvádí Jandourek (2007) po narození procházíme procesem zvaným socializace, adoptujeme si normy, zvyky a hodnoty, které jsou společností považovány za důležité a především správné. Později, s nástupem do školního prostředí, si tyto normy, hodnoty a zvyky ještě rozšiřujeme a upevňujeme si jejich přijetí. Výsledek školního vzdělávání nezáleží pouze na snaze, kterou

jedinec při studiu vyvine, ale také na dalších mikro sociálních aspektech. Na žáky působí rodina, školní třída, složení třídy. Na učitele má největší vliv struktura třídy a osobitost rodičů.

Jak definuje Čáp (in Mareš, 2000: 241) sociální klima školy v knize *Sociální klima školy?*

*„Obsahově zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.“*

Součástí tvorby sociálního klimatu ve škole jsou tedy již zmínění žáci (žákovská rada, jednotlivci), zákonní zástupci žáků, pedagogové, ředitel, zástupce, výchovný poradce, administrativní pracovníci, ostatní zaměstnanci školy (kuchařky, školník, uklízečky) a školská rada (zástupci školy, města, rodičů). Rodiče podle Čapka (2010) nepřímo zasahují do vytváření školní atmosféry pomocí svých připomínek a názorů.

Klima má na žáky podle Grecmanové (2008) i pozitivní vliv. Nutí je se naučit kooperovat, respektovat přirozené autority, ovládat své pocity a nálady a vybírat vhodné způsoby chování pro jednotlivé situace, se kterými se ve svém životě mohou setkat. Mohou se srovnat s ostatními, naučit se vzájemné soudržnosti, ochotě pomoci. Rozšíří své hodnoty a postoje o postoje a hodnoty svých spolužáků nebo učitelů.

Grecmanová dodává, že není pravidlem, že by každá školní třída měla pozitivně naladěné sociální klima. Koneckonců jedná se o skupinu dětí, které pocházejí z různorodých rodin, mají odlišné smýšlení. Postupem času se u nich objevuje puberta, která je těžkou zkouškou nejen pro pedagogy a rodiče, ale rozhodně i pro ně samotné. Během tohoto období dochází k restrukturalizaci vztahů ve třídě – dochází k novým partnerstvím, kamarádstvím, nachází si nové přátele, ale i nové nepřátele.

Školní třída je charakteristická tím, že má za cíl společně se učit novým poznatkům, zároveň dítě trochu distancuje od života v rodině a učí ho soběstačnosti. Mělo by se jednat o přátelské prostředí, ale není tomu tak vždy. Především v poslední dekádě se velmi často hovoří o šikaně, která ve školách vzniká. Kolář (2001:27) říká, že šikana je *„nemocné chování, závislost a porucha vztahů ve skupině. Jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresí a manipulaci. Agresori používají fyzické násilí, zbraně, slovní agresí, zastrašují zbraněmi, kradou, ničí a manipulují s věcmi obětí, násilné a manipulativní příkazy, zraňují izolací, oklikou, uměleckými výtvary – básněmi, kresbami,*

*pohádkami*“. Pokud něco takového zjistíme, měli bychom se danou skutečnost pokusit co nejrychleji vyřešit a zlepšit. Jak to udělat? Jednou z možností je pokusit se slepit narušené vztahy, na což existuje nepřeberné množství didaktických her, které je možné zahrnout do vyučování občanské nebo rodinné výchovy. Prevencí by mohl být rovnocenný přístup pedagoga k jednotlivým žákům. Většina šikanovaných je podle Koláře „třídním vyvrhelem“ nebo naopak „miláčkem paní učitelky“.

### 3.2.2 Klima třídy

Pod klimatem třídy je třeba si představit dlouhodobý fenomén, který se v dané třídě objevuje, nemění se ze dne za den a je stabilní. Do klimatu třídy dle Čápa a Mareše (2007) řadíme chování jednotlivých žáků, jejich prožívání, pocity a emoce, ale i postavu učitele, který v dané třídě vyučuje, jeho chování, učební styl a zvolené metody, které při práci se žáky používá. Vztahuje se i k jednotlivým situacím, které se ve třídě odehrály, jejich hodnocení a také pohled účastníků konkrétního děje.

Klima třídy můžeme podle Čápa a Mareše rozdělit na dva druhy – obsahové a časové. Obsahové klima třídy je tvořeno vnímáním, prožíváním a hodnocením jednotlivých aktérů vyučovacího procesu. Ti hodnotí to, co se ve třídě v minulosti stalo, co se děje právě teď a co by se v budoucnu mohlo stát. Jedná se o subjektivní pohled na danou situaci. Časové klima popisuje dlouhodobé jevy. Opakem toho je krátkodobé klima neboli atmosféra třídy. Ke změně atmosféry třídy dochází během vyučovacího dne, ale může se proměnit i během jedné vyučovací hodiny.

To, zda je žák ve škole úspěšný či neúspěšný nebo jak se chová ke svým spolužákům, můžeme chápat jako hodnotu, která nebývá ovlivněna pouze personální charakteristikou žáka nebo tím, jak se doma připravuje na své studium. Znamky, které žák obdrží v jednotlivých předmětech, nejsou spojené s povahou daného předmětu, ale ovlivňuje je i mikro sociální klima třídy a celkové klima školy, kterou žák navštěvuje. Vykopalová (1992:6) zmiňuje, že:

*„Pro žáka je sociální klima důležité proto, že mu poskytuje impulsy pro rozvoj rozumových schopností, podílí se na emocionálním a psychickém vývoji a formování osobnosti žáka. Sociální klima školní třídy každému žákovi vytváří pracovní podmínky a je i důležitým zdrojem jeho spokojenosti nebo nespokojenosti.“*

Kdo jsou aktéři vytvářející prostředí třídy? Mareš a Čáp říkají, že se jedná především o žáky konkrétní třídy (zde můžeme mluvit o třídě jako o sociálním celku, který klima ovlivňuje a mění ho na základě svých potřeb a pocitů) nebo skupiny, které se ve třídě zformovaly. V samotném vyučování je autorem klimatu i samotný pedagog, který je učitelem pro daný předmět. Neméně podstatným faktorem je i třídní učitel.

Mareš s Čápem dále dodávají, že klima každé třídy je specifické a setkat se s ní můžeme jak během vyučovacích hodin, tak během přestávek nebo školních činností mimo budovu školy. Toto klima je něco, s čím by každý učitel měl umět pracovat a měl by mu uzpůsobit způsob svého vyučování a učební styl. Pokud poté srovnáme jednotlivé vyučovací hodiny, které jsou stejné (např. paralelně v 7. třídě budeme učit v anglickém jazyce nepravidelná slovesa), měly by být odlišné a uzpůsobené prostředí, ve kterém jsou vyučovány. Může nastat situace, že v jedné třídě se bude látka vyučovat lépe než ve třídě druhé. Klusák (in Čáp, 2007:566) to komentuje následovně: *„Každá třída má své „fluidum“, jednu máte nejraději a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete...“* Děti budou více spolupracovat a bude možnost zařadit do výuky i mnohem více interaktivní a zábavné činnosti než ve třídě, kde děti látka nezaujme a budou ji přijímat spíše negativně. Zde můžeme hledat příčiny toho, proč si některé třídy učitel oblíbí více než jiné.

Ze strany žáků je klima vnímáno stejně intenzivně, říká Mareš (in Čáp, 2007), jako ze strany pedagogů. Jsou žáci, kteří do školy budou chodit s chutí, budou se se zájmem seznamovat s novými poznatky a povídat si s kamarády a pak jsou žáci, kteří do školy budou chodit s nechutí a možná až strachem z toho, co je ten den potká.

Čapek (2010) zmiňuje, že třídní klima neovlivňují pouze žáci, důležitým aktérem je i učitel. Každý učitel má svůj specifický projev, své chování vůči žákům a očekávání, která chce, aby splnili. Pokud jsou tato očekávání příliš náročná a ze strany žáků nesplnitelná, vede to k frustraci a ztracení daného učitele. Dochází ke třenicím mezi oběma stranami, v horším případě k neoblíbě celé třídy ze strany učitele. Pokud je ale přístup opačný, tedy že učitel žáky dostatečně motivuje, podpoří je v jejich bádání a představí jim svůj předmět zábavnou formou, klima ve třídě bude pozitivní a daleko více podněcující z hlediska učení se novým věcem.

Důležitou roli v tvorbě třídního klimatu hraje dle Čapka třídní učitel. On by měl být tím, kdo ve „svojí“ třídě vyvine co největší úsilí. Jeho úkolem je seznámit se se žáky, pomoci jim rozvíjet



jejich schopnosti, ale i poradit jim ve chvílích, kdy si nejsou čimkoli jistí. Před zrakem svých dětí by měl být mentorem, motivačním řečníkem a obhájcem.

Pokud se máme shodnout na tom, kdo je hlavním činitelem tvorby klimatu, bude to poněkud obtížné. Sami odborníci jsou v této otázce nekonzistentní. Někteří tvrdí, že tvůrci klimatu jsou žáci. Čapek (2010) dodává že v období puberty dochází k evoluci třídní skupiny. U dětí začíná převažovat touha být rovnocenným partnerem svým vrstevníkům. Důsledkem toho svými rozdílnými osobnostmi přispívají ke tvorbě klimatu, které existuje v každé třídě. Může být pozitivní, negativní, kooperující, nenávistné, kreativní, smutné atd. Pokud půjdeme do praxe a srovnáme několik tříd, které jsou souběžné, zjistíme, že klima není nikde stejné a každé má své zvláštnosti a specifika, jak již bylo řečeno dříve.

Další zastávají názor, že třídní klima tvoří především učitel. On sám nastavuje hranice, které jsou v jeho hodinách přípustné a které naopak nelze překročit. Vykopalová (1992:6) se domnívá, že:

*„Utváření optimálního sociálního klimatu je základní úlohou učitele. Žáci jsou aktivní nebo pasivní účastníci utváření sociálního klimatu třídy, jsou sociálním klimatem třídy ovlivňováni, ale i oni sami jej svým chováním utvářejí, formují. Pro žáka je sociální klima důležité proto, že mu poskytuje impulsy pro rozvoj rozumových schopností, podílí se na emocionálním a psychickém vývoji a formování osobnosti žáka.“*

### 3. 3 Učitel

Nejprve si definujme pojem učitel. Průcha (2002b:17) říká, že „výraz učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole“. Název učitel zde ale není nejpřesnějším výrazem, protože ne každý, kdo učí, je učitelem. Průcha využívá výrazu edukátor, což je profesionál, který vykonává edukativní proces (někoho učí, vychovává, dává mu školení, řídí trénink atd.). OECD (in Education at a Glance: OECD Indicators, 2001:309-400) popisuje učitele jako „osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí, kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků“.

S profesí učitele je dle Průchy (2002b:20) spojeno i tzv. stavovství. Mluvíme o postavení učitele, které s sebou přináší ekonomické a společenské postavení uvnitř společnosti. Na vykonavatele učitelského povolání se v 19. století (jak uvádí Petráň in Průcha 2002) pohlíželo jako na elitní příslušníky společnosti a její výkon se dědil z generace na generaci. Vyučovat na základní nebo střední škole už se v dnešní době netěší zdaleka takové prestiži jako tomu bylo dříve (viz Tabulka 1 – výsledky výzkumného šetření Centra pro výzkum veřejného mínění, červen 2019 (Tuček, 2019)). Respondenti měli přiřadit k nejméně váženému povolání 99 bodů a k nejméně 1 bod.) To a zejména výše platů pedagogických pracovníků má za následek feminizaci školství a stárnutí učitelů, kteří ve škole zůstávají i po dosažení důchodového věku. Pedagogické fakulty rok od roku vypouští do světa školství nové absolventy, ne každý se ale rozhodne práci pedagoga vykonávat. Důvodem může být již zmíněná malá mzda, která za výkon práce náleží, nebo odpovědnost, která je s tímto povoláním spojená.

**Tabulka 1: Prestiž povolání v letech 2004 – 2019**

**Tabulka 1: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2019<sup>1</sup>**

Profese	2004		2007		2011		2013		2016		2019	
	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.	prům.	poř.
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.	90,1	1.	88,6	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.	77,1	2.	77,3	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.	72,8	3.	77,0	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.	72,7	4.	72,2	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.	70,8	5.	70,1	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.	64,3	6.	67,5	6.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.	61,4	7.	61,4	7.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.	58,3	9.	61,1	8.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.	56,3	10.	60,8	9.

Dle Průchy (2002a) pracovalo ve školním roce 2000/2001 okolo 298 tisíc lidí, z tohoto počtu bylo zhruba 175 tisíc učitelů na všech druzích škol. V poměru tedy 58 % školského resortu tvoří učitelé a zbylých 42 % zaujímají nepedagogičtí pracovníci. Počet učitelů se během posledních let rapidně navýšil, více než 1/3 tvoří pedagogové na základních školách, pouhých 6 % připadá vysokoškolským pedagogům.

Jan Ámos Komenský (in Kantorová, 2008:167) o učitelské profesi prohlásil následující:

*„Od učitele se požaduje schopnost učit, aby uměl, mohl a chtěl vyučovat, tj. předně, aby sám znal to, čemu má jiné učit, neboť nikdo nemůže vyučovat tomu, co sám málo zná; tj., aby byl didaktikem a dovedl mít trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zahánět atd.; konečně, aby k tomu, co sám zná a dovede, také chtěl vyučovat, tj., aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným ke světlu, kterému se těší sám.“*

Podle Komenského by učitel měl mít dostatečnou znalost věci, které vyučuje. Měl by být na vyučování dostatečně profesně připraven a mít pozitivní vztah k profesi, kterou se rozhodl dobrovolně vykonávat.

Průcha (2002b) uvádí, že zvolení studia pedagogiky (a následné vykonávání praxe) s sebou nese i mnohá úskalí. Během prvního roku se učitel seznamuje s prostředím školy a nastává tzv. šok z reality, kdy si učitel uvědomí, že se na univerzitě nenaučil zdaleka všechno, co nyní ve svém výkonu povolání potřebuje. Dle mého názoru stát se pedagogem neznamená si pouze osvojit vyučovací styl, zvolit si vhodné metody a postavit se před žáky, ale zahrnuje to i setkávání s rodiči či sociální komunikaci se žáky. Učitel je důležitým článkem celého vyučovacího procesu, můžeme říci až klíčovým. V prvních letech školní docházky je pro děti nejdůležitějším člověkem, kromě svých vlastních rodičů, se kterým jsou v dennodenním kontaktu a jemuž bezmezně důvěřují. Během puberty dochází ke změnám, pedagog již není nejdůležitější osobou, ale pořád je podstatnou součástí studijního procesu.

Průcha označuje učitele za jednoho z aktérů výchovně-vzdělávací děje, jeho povinností je zabezpečit profesionalitu tohoto děje a ovlivňovat ostatní aktéry (žáky, studenty) za účelem dosažení cílů, které jsou předem stanoveny. Tato funkce je mu udělena institucí nebo jednotlivcem. Zároveň je na něj položena zodpovědnost za splnění či nesplnění výchovně-vzdělávacích cílů. Měl by žákům poskytnout hodnocení jejich práce, vytvořit obsah vyučování

a uzpůsobit tento děj zvláštnostem, které se u žáků mohou objevit (např. specifické poruchy učení).

Jak uvádí Jurčič (in Kantorová, 2008), kompetence učitelů zabírají odborné znalosti, které jsou uznávané jak rodiči, tak žáky a zakládají se na znalostech, dovednostních kvalitách a hodnotách. Mezi klíčové kompetence učitele patří práce s dostupnými informacemi, osvojení technologií, schopnost vycházet s lidmi – nejedná se pouze o žáky, ale o kolegy v učitelském sboru a další účastníky učebního procesu. Tato činnost probíhá nejen na místní, ale i v regionální či evropské hladině.

Kantorová (2008) ve své knize uvádí, že součástí pedagogické profese je i typologie učitelů, která má za úkol najít ideální model učitele. Neexistuje pedagog, který by se vešel do jednoho typu, většinou dochází k prolínání jednotlivých charakteristik. Nejstarší typologií je Hippokratova, který jako měřítko použil tekutinu, která v těle člověka převládá:

1. **sangvinik** – učitel sangvinik je typický svou rychlostí, připraveností, zvládá rozdělovat svou pozornost, je snášenlivý, výmluvný, převládá u něj optimismus, jeho minusem může být nezpůsobilost udržet si profesní odměřenost
2. **flegmatik** – učitel flegmatik je typický svým klidem a vyrovnaností, občas se u něj může objevit nezáměr a lenost, je neúspěšný ve snaze motivovat své žáky k činnosti, protože jeho práce bývá monotónní
3. **melancholik** – učitel melancholik je typický svou přehnanou senzibilitou, unavitelností a má dispozice k nerovnoměrnému ohodnocení žáků, nepříliš rád se uchyluje k důraznějším prostředkům, protože o nich nechce rozhodovat
4. **cholirik** – učitel cholirik je typický svou striktností, mívá vyprofilované názory, je energický a činorodý, umí vzbudit v žácích zájem, jeho minusem je nevyrovnanost, může být vznětlivý, což může vést ke snížení vlivu u žáků

K jedné z nejvýznamnějších typologií patří ta dle Christiana Caselmana (in Čáp, Mareš, 2007), který dělí učitele podle jejich orientace:

1. **logotrop** – je orientován na vyučovaný předmět
2. **paidotrop** – zajímá se více o své žáky a jejich duševní vývoj, snaží se ke každému najít vztah

Tuto typologii můžeme dále specifikovat a rozdělit na další čtyři subtypy:

1. **logotrop zaměřený filozoficky** – usiluje o prosazení svého životního přesvědčení do života svých žáků
2. **logotrop zaměřený vědecko odborně** – odmala se zajímá o svůj předmět, umí vhodným způsobem vzbudit zájem u svých žáků
3. **paidotrop zaměřený individuálně psychologicky** – jeho přístup k žákům je citlivý, pokouší se pochopit jejich osobnost a nadále s ní pracovat a vylepšovat ji
4. **paidotrop zaměřený všeobecně psychologicky** – přemýšlí racionálně, zabývá se obecnějšími otázkami (jak vzbudím zájem u žáků?)

Kohout (2002) zmiňuje typologii, kterou vytvořil W. O. Döring:

1. **náboženský** – můžeme se na něj spolehnout, žáci si ho váží, ale není u nich příliš oblíbený, nemá žádný smysl pro humor
2. **estetický** – vyznačuje se obrovskou fantazií, chová se empaticky, formuje žáky kvůli svému vnitřnímu přesvědčení
3. **sociální** – věnuje se všem žákům, ne pouze jednotlivcům, je oblíbený a trpělivý, respekt nemá téměř žádný
4. **teoretický** – zabývá se spíše svým vyučováním předmětem než žáky a jejich osobnostmi
5. **ekonomický** – připravuje žáky na reálný život, učí je soběstačnosti

## 6. **politický** – mocenský přístup, může se objevit přílišná přísnost v hodnocení

Dle mého názoru osobnost učitele prochází celoživotní evolucí. Počátky tohoto vývoje můžeme objevit už v rodině, kdy si budoucí učitel osvojuje návyky, postoje, seznamuje se s druhými lidmi, učí se s nimi jednat. Buduje si vztah k práci, k dětem. Poté přechází na základní školu, kde zjišťuje, jaké budou náležitosti dané profesi a vytváří si k ní vztah. Učitelem se ale stáváme až v době, kdy vstupujeme do vlastní pedagogické praxe na škole.

Kantorová (2008) definuje kvalifikaci učitele, a především jeho odbornost, jako důležitou součásti pedagogického vzdělání. Kvalifikaci, která je po pedagogích požadována po ukončení pedagogického studia, bychom mohli shrnout do následujících bodů:

- *Schopnost diagnostiky* – umožňuje pozorovat žáka, určit jeho diagnózu v případě zjištěných poruch
- *Schopnost výchovy* – umět jasně vysvětlit učivo, probudit u žáků zájem, vést je ke kreativnímu myšlení, splnit předem určené cíle
- *Schopnost se neustále dál vzdělávat* – vyhledávání si nových informací k vyučovanému oboru
- *Schopnost vcítit se* – umět reagovat na vnitřní i vnější rozpoložení žáků
- *Schopnost se dětem otevřít* – povědět jim o svém prožívání, svých pocitech, radostech i strastech
- *Schopnost upravit učivo* – přizpůsobit ho věku a specifícností žáků
- *Schopnost vyjadřovat se* – přesně zformulovat své ideje a pocity, i pomocí neverbální komunikace
- *Schopnost organizovat* – vyučovací hodinu, žáky, jejich práci
- *Schopnost být autoritativní* – získat si jak pedagogickou, tak společenskou autoritu, být respektován v i mimo školu, žáky i rodiči
- *Schopnost komunikovat*

Míra vystavení dané autoritě ovlivňuje, jak moc účinná bude. Na základě toho dle Kantorové (2008) můžeme rozlišit několik povah učitelů, se kterými se můžeme ve škole setkat:

- *Pasivní* – neúměrně se přizpůsobují na nové situace ve třídě, jsou málo iniciativní, kázeň je pro ně velmi obtížné udržet, cestu k dětem si nachází

- poměrně těžko, negativní pocity směrem k dětem, ve výkonu povolání se cítí většinou nešťastný
- *Studený až suchý* – pozornost věnují povrchním věcem, nevyznají se v dětech, stávají se odměřenými a uzavřenými
- *Pohodlný* – vykonávají povolání kvůli svému vnitřnímu přesvědčení, mají zájem o děti, nedokážou získat zájem pro svůj předmět

Klima školy, podstatný sociologický aspekt dle Laška (2001), hraje roli v sociální formaci jedince. Důležitou úlohu hraje i skladba učitelského sboru. Pokud mezi učiteli navzájem panuje dobré klima a přátelské vztahy, promítá se to i do jeho učitelské profese. Učitel by se měl aktivně zapojovat do kontaktu nejen se žáky, ale i s rodiči samotnými.

### 3. 4 Výukové metody

Zormanová (2014) uvádí, že slovo metoda má původ v řeckém slově „meta hodos“, což můžeme volně přeložit jako cestu, která má za úkol směřovat k určitému cíli. Metody bývají různými autory definovány odlišně, ale většinou se objevuje konsensus, že se jedná o přístup, který má vést k úspěšnému dosažení dané mety.

Démostenés již v antickém Řecku přednesl metodu slovní, jinak nazývanou také jako přednáška. Během středověku se upřednostňovaly metody slovní.

Jak zmiňuje Zormanová (2014), styl vyučování Jana Ámose Komenského (Škola hrou) je možné objevit i v současném školství. Sám Jan Ámos Komenský se touto teorií zabýval již v 17. století. Zároveň požadoval vzdělání pro všechny vrstvy společnosti. Jeho cílem bylo naučit žáky všechny aspekty praktického života.

Vališová a Kasíková (2011) říkají, že v dnešní době je možné využívat široké spektrum výukových metod. Tyto metody jsou spojeny s aktivitou žáků, jejich praktickými dovednostmi, sebeuplatněním, schopností ovládat se a přebíráním zodpovědnosti při vykonávání zadaných cílů. Maňák (2003) rozděluje dle vývoje společnosti výuku na **4 koncepty**:

1. **pedeutologický model** – založen na osvícenství, racionalismu; žák je zde objektem záměrného, soustavného a pečlivého působení učitele, učitel přijímá vedoucí funkci, konstruuje učební aktivity (využívá metodu předvádění, správného vysvětlení)
2. **pedocentrický model** – v ohnisku vzdělávání stojí žák, jeho činnosti a záliby, učitel supluje funkci poradce a pomocníka, zástupcem tohoto modelu byl John Dewey a byl spojen s pragmatismem, přesněji řečeno instrumentalismem
3. **komunikativní model** – cílem má být vzájemná kooperace učitele a žáka, obě složky musí být při výuce aktivní, tento koncept můžeme nalézt již u J. A. Komenského v jeho Analytické didaktice, výuka tímto stylem je realizována zejména v alternativních školách
4. **humanisticko-kreativní model** – nejdůležitějším je zde celková kultivace člověka, témata zde je např. ochrana životního prostředí, práce s velkým množstvím informací, zvládnutí konzumního života



Dochází k modernizaci společnosti, a proto není divu, že i ve školách se objevují nové vyučovací metody, které se opírají o technické vymoženosti. Jedná se o interaktivní tabule, počítače či sluchátka.

Průcha (2005) definuje výukovou metodu jako významnou didaktickou kategorii, která prochází neustálým vývojem a modifikací.

Průcha metody vyučování rovněž rozděluje, a to následujícím způsobem:

### 1. Klasické výukové metody

a) **metody slovní** – sem zařadíme vyprávění, vysvětlování problému, přednášku, práci se zadaným textem či rozhovor

b) **metody názorně-demonstrační** – předvádění, práce s obrazy, poučení

c) **metody dovednostně-praktické** – nápodoba, manipulace, laborování a experiment, nácvik

2. **Komplexní výukové metody** – patří sem frontální, skupinová či kooperativní výuka, individuální a individualizovaná, samostatná práce, projektová výuka, otevřené učení, sugestopedie, hypnopedie atd.

3. **Aktivizující metody** – diskuse, heuristická metoda, řešení problémů, didaktické hry atd.

Mojžíšek (1975) říká, že je velmi důležité zvolit vhodnou výukovou metodu, která by měla vyhovovat níže uvedeným kritériím:

- výukově nosná – předává informace a dovednosti, které jsou významově přesné,
- formativně účinná – dochází k rozvoji kognitivních procesů,
- racionálně a emotivně působivá – působí na žákův prožitek, aktivitu a poznatek,
- respekt systému vědy,
- výchovná – rozvíjí společenský, mravní a estetický obraz žáka,

- přirozená ve svých výsledcích a postupu,
- aplikovatelná v praxi a v reálném životě,
- odpovídající žákovi a učiteli,
- hygienická

Skalková (1999) představuje metody používané v českém školství. Nejčastěji využívané jsou ty verbální. Podle Skalkové to ale není vhodně zvolený přístup, protože každý žák potřebuje své vlastní tempo a sám si musí určit, kolikrát potřebuje dané učivo zopakovat. Verbální metoda je jednoduchá na organizaci v hodině a kladem je i to, že je blízká jak učiteli, tak rodičům. Bohužel při ní nedochází k rozvoji spolupráce žáků a používání klasifikace jako záložní motivace není vhodné. Podmínkou využívání verbální metody by mělo být užívání spisovné češtiny. Pedagogova slovní zásoba by měla být nezměrná a měl by ovládat umění rétoriky. Do této metody můžeme zahrnout výklad, popis či vysvětlování. Využitím rétorických metod můžeme žáky pobídnout k činnosti, namotivovat je a ovládat a usměrňovat je při objevování skutečností a předmětů.

Kotrba a Lacina (2007) hovoří o důležitosti aktivizujících metod. V posledních letech dochází k jejich prosazování, a naopak potlačování frontálního stylu vyučování. Metody samotné vycházejí ze samotného žáka, týkají se jeho soběstačnosti, výkonnosti a aktivity. Mohou pomoci k odstranění stereotypnosti tradičního vyučování. Pokud budeme využívat aktivizující metody, měla by hodina být zábavnou a aktivity by na sebe měly logicky navazovat. Role učitele by měla být poněkud upozaděna, neměl by být vůdcem výuky, ale pouze pomocnou rukou pro žáka, který si bude jednotlivé poznatky osvojovat vlastní zkušeností.

Jan Ámos Komenský aktivizující metodu prosazoval už v 17. století pomocí své školy hrou. Zormanová (2014) didaktickou hru definuje jako aktivitu, která je dobrovolně zvolena a cílem je osvojení nebo procvičení učiva, které vede k rozvoji uvažování a kognitivních funkcí. Dochází k rozvoji schopnosti spolupracovat a rozšíření řečnických dovedností. Výsledkem je i zvýšení motivace a učení se kreativě.

Skalková (1999) metody rozděluje následujícím způsobem:

a) **simulační a situační** – pomáhají žáky angažovat do analýzy problému, se kterým se mohou setkat i v reálném životě, cílem je získání dovedností, naučit se analyzovat problém a řešit jednotlivé situace, které se v životě objevují

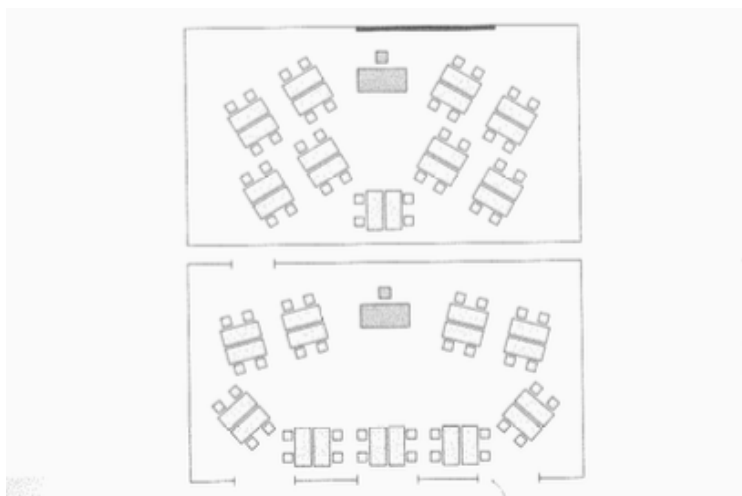
- řešení náročných situací (např. třídní konflikt, způsobení dopravní nehody)  
- cílem je naučit se chovat asertivním způsobem, kreativně řešit zadané problémy a odstranit emotivní aspekty jednání

b) **inscenační** – žáci hrají role v simulované situaci, mohou si je zvolit nebo mohou být přiděleny

Skalková (1999) ve své knize popisuje nové metody, které se využívají při spolupráci učitele a žáka. Trendem poslední doby je ustupovat od frontálního vyučování, a naopak hledat metody, kde je v popředí žák a učitel vykonává funkci jakéhosi „mentora“, který ho na cestě k poznání doprovází. Skalková popisuje jednu z metod, tzv. skupinové a kooperativní vyučování. Při jeho průběhu prohlubujeme vztahy mezi jednotlivými účastníky a podporujeme jejich vzájemnou spolupráci. Jedná se o aktivitu, kdy menší skupinky žáků (nejlépe 3–5členné) hledají společně řešení zadaného úkolu. Skupinové vyučování není vhodné pro každou vyučovací hodinu nebo pro každou třídu, přizpůsobit by se jí měla i architektonická část třídy.

To znamená, že bychom neměli zachovat původní postavení lavic (jedna lavice v řadě za druhou), ale měli bychom je přeskupit do tzv. hnízd.

### Obr. 3 Organizace prostoru ve třídě



Obr. 3. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7. str. 225

Jak dále popisuje Skalková (1999), skupinové vyučování má i svá důležitá pravidla. Jedním z nich je nutnost skupinu vhodně sestavit a vybrat funkce pro jednotlivé členy skupiny. Musíme se rozhodnout, zda skupinu rozdělíme na základě výkonosti žáků (každá skupina na tom bude stejně) nebo zda necháme rozdělení na svobodné volbě studentů.

Nedílnou součástí výukových metod je i známkování. Jak zmiňuje Skalková (1999), v současné době se v pedagogice objevují nové proudy, které odsunují samostatné známkování dětí na vedlejší kolej. Známkování vede k nálepkování a vzájemné soutěži mezi žáky, ne zřídka vyvrcholí i šikanou ve třídě nebo dané škole. Od udělování známek se zcela ustupuje především v nižších třídách, kde se objevuje inovativní koncept vyučování. Ty souvisí s celkovým odstraněním stresu pro žáka (což známkování jistě je), zdůrazňují důležitost prostoru pro růst individuality žáka a možnost uplatnit jeho tvořivost.

Nelešovská a Spáčilová (2005) říkají, že zvolení správné výukové metody je nelehký úkol. Pokud chceme úspěšně dosáhnout předem vytyčeného cíle, můžeme využívat více výukových metod najednou. Než se rozhodneme, která metoda je pro danou situaci vhodná, měli bychom zvážit několik aspektů:

a) jaký je cíl a obsah učiva?

b) jaké bude materiální vybavení? (ve třídě, jaké budeme mít pomůcky pro učení, jaká bude didaktická technika, kterou zvolíme)

c) v jakém stádiu psychického a pedagogického rozvoje se nachází naši žáci?

d) jací jsme my sami učitelé? (naše metodická, didaktická a odborná znalost, zkušenosti s daným učivem atd.)

### 3. 5 Rodinné prostředí

Jak zmiňuje Matějček (1994), rodinu můžeme považovat za naprosto nejstarší společenský orgán. Její vznik je spojen nejen s pohlavními pudy, ale i z nutnosti své děti bránit, učit, a především přichystat na život.

Průcha (2013) ve svém pedagogickém slovníku popisuje rodinu jako „*nejstarší společenskou instituci, která plní socializační, ekonomické, sexuálně regulační, reprodukční a jiné funkce. Vytváří emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu*“.

O rodině jako neveliké, prvotní a neformální společenské skupině, kterou tvoří jednotlivci propojení pokrevními, manželskými a adoptivními relacemi mluví Klapilová (1996). Ta dále říká, že je to osobitá bio společenská skupina, ve které se vykonávají některé společensky i osobně nezbytné činnosti a vztahy.

Gillernová (2000) hovoří o důležitosti rodiny a jejím vlivu na žáka. Součástí osobnosti každého žáka je i rodinné prostředí, ve kterém odmala vyrůstá. Rodina je primární socializační činitel v životě každého, její funkce je tedy nezpochybnitelná a nelze ji zastoupit. Gillernová (2000) říká, že funkce rodiny můžeme omezit na čtyři pojmy – materiální, výchovná, reprodukční a emocionální. Rodina může být uchopena jako instituce, jejíž povinností je spolupracovat s dalšími institucemi (např. vztah rodina – škola). V dnešní době není výjimkou, že rodina v jedné své funkci pokulhává a musí nastoupit jiný výchovný činitel. Dochází k přenesení funkce na školu a školská zařízení, především mluvíme-li o funkci výchovné. Výrost a Slaměnik (1998) funkce rodiny rozdělují následovně:

#### *1. Funkce materiální*

Žijeme v sociálním státě, kde dochází k materiální výpomoci u lidí, kteří to potřebují. To ovšem nijak nezlehčuje důležitost materiální funkce rodiny, tedy zabezpečení jednotlivých členů rodin a jejich potřeb a tužeb.

Jak říká Střelec (1992), ekonomickou funkci rodiny můžeme rozdělit na dvě části. První je důležitou součástí samotné existence a rozvoj ekonomiky pomocí zapojení členů rodiny do pracovního procesu na základě jejich vzdělání. Důležitou roli hraje i počet dětí, které rodina

má, protože oni sami jsou budoucím přispěvatelem do ekonomického rozpočtu země. Jsou tedy tzv. složkou mikroekonomického vývoje.

Druhou je materiální zaopatření jednotlivých členů rodiny, včetně nezletilých. Pokud se rozhodneme mít dítě, musíme být připraveni na všechny události, které nás čekají – zajištění jídla a oblečení, podmínek k bytí atd. Pokud v tomto rodina selhává, dítě se může cítit ze společnosti vyčleněno a v extrémním případě se stát i objektem šikanování svými spolužáky.

## *2. Funkce emocionální*

Tato funkce rodiny je nenahraditelná a naprosto zásadní pro zdravý vývoj jedince. Nemůže ji zastoupit žádná jiná instituce. Největší problémy nastávají, když je rodina jakýmkoli způsobem v této činnosti nefunkční.

Stašová a Serbousková (2012) ve své práci říkají, že dítě se v rodině poprvé seznamuje s následky svého jednání, učí se číst v jednání druhých a korigovat to své na základě situací, kterým musí čelit. Prochází zároveň i stresovými situacemi, především v mladším věku, kdy zdrojem jejich rozhodování jsou rodiče. Oba rodiče by ve vztahu k dítěti měli fungovat stejným způsobem, pokud jeden z nich nebo dokonce oba ve své funkci selhávají, u dítěte se může objevit pocit deprivace nebo frustrace z nedostatku emocionální podpory. V pozdějším věku to může způsobit mnoho problémů, neschopnost komunikovat či se zajímat o své blízké se projeví již v mateřské školce, kdy dítě bude konfrontováno se svými vrstevníky.

## *3. Funkce reprodukční*

Střelec (1992) mluví o tom, že naplnění rodičovského a biologického sexuálního instinktu je součástí naplnění podstaty bytí rodiny. Biologická reprodukční funkce je z hlediska zachování lidstva jednou z nejdůležitějších složek. Nyní si je žena s mužem rovna i v sexuální funkci, to se ale změnilo až s rozvojem emancipace. V dnešní době není pravidlem, že by se děti měly narodit pouze do funkční rodiny, objevují se i tzv. single matky – ženy, které se o dítě starají samy.

#### 4. Funkce výchovná

Kraus s Poláčkovou (2001:80–82) říkají, že v rodině probíhá primární socializace novorozeného dítěte. Ta ovlivňuje jeho fyzický růst a mentální rozvoj osobnosti. Dochází k upevnění základních zvyklostí a vhodných schémat chování. Doslovně říkají, že:

*„dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i shodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace. Rodinná socializace je v rozhodující míře nejen prostorem pro socializaci dítěte a v převážné míře také dalších členů rodiny, ale je také modelem pro osvojování sociálních rolí muže a ženy, otce a matky, a tak se promítá do budoucí reprodukční rodiny dětí.“*

Za základ státu je stále považována nukleární (neboli základní) rodina, součástí níž je manželský pár. Celkově se mění struktura klasické rodiny, kdy dochází k redukci počtu dětí a zamezuje se i počtu nechtěných dětí, především díky rozmachu antikoncepčních metod a zamýšlenému rodičovství.

Sullerotová (1998) poznamenává, že dochází k ohromné transformaci uvnitř rodiny, to především u rodičů. Ti ztrácejí autoritu u svých dětí, zejména osobnost otce jakožto hlavní autority je postupně potlačována nebo mizí úplně. Mužská postava ztratila výsostné postavení, svá práva a povinnosti, které jsou přejaty ženou. Změnilo se i postavení potomků. Dostalo se jim pocitu, že jsou „na stejné úrovni“, mohou se měřit s dospělými členy rodiny a zákonitě musí mít i stejná práva.

Podle Krause (2008) došlo ke snížení rovnováhy rodin a ty se důsledkem toho stávají senzibilnějšími. Došlo i ke změně velikosti rodiny, k jejímu zmenšení. Dnešní společnost je dle Možného (2006) spojena s rodinou monogamní, kde je domácnost tvořena mužem, ženou a jejich dětmi. Dochází ale i k nárůstu jednočlenných domácností a tzv. matek samoživitelek, tedy matek s dětmi.

Podstatnou roli v životě dítěte hraje i skutečnost, zda vyrůstá v úplné nebo neúplné rodině. I když, dle statistiky provedené Ministerstvem spravedlnosti, bylo v roce 2016 rozvedeno méně lidí, než tomu bylo v předchozích letech, zjistilo se, že i počet sňatků mezi lidmi má sestupnou tendenci. V roce 2016 došlo k rozvodům, které postihli celkem 22 855 nezletilých dětí, proto není divu, že se v každé třídě alespoň s jedním takovým dítětem setkáme.

**Tabulka 2: Rozvody podle počtu nezletilých dětí, 2006–2016**

**Tab. 3.2 Rozvody podle počtu nezletilých dětí, 2006–2016**

	2006	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Rozvody bez nezletilých dětí	12 412	12 282	11 213	11 974	11 557	11 090	10 270
Rozvody s nezletilými dětmi	19 003	15 831	15 189	15 921	15 207	14 993	14 726
v tom s 1 dítětem	11 004	8 948	8 292	8 591	8 265	7 830	7 523
s 2 dětmi	7 085	6 074	6 146	6 436	6 133	6 310	6 415
s 3 a více dětmi	914	809	751	894	809	853	788
Počet nezletilých dětí při rozvodu	28 117	23 716	22 983	24 335	23 119	23 187	22 855
Prům. počet dětí v manželstvích s dětmi	1,48	1,50	1,51	1,53	1,52	1,55	1,55
Prům. počet dětí v manželství při rozvodu	0,90	0,84	0,87	0,87	0,86	0,89	0,91
Rozvody s nezletilými dětmi (%)	60,5	56,3	57,5	57,1	56,8	57,5	58,9
v tom s 1 dítětem (%)	57,9	56,5	54,6	54,0	54,3	52,2	51,1
s 2 dětmi (%)	37,3	38,4	40,5	40,4	40,3	42,1	43,6
s 3 a více dětmi (%)	4,8	5,1	4,9	5,6	5,3	5,7	5,4

Tabulka 2: Rozvodovost v ČR, dostupné online: <https://www.czso.cz/documents/10180/45964328/1300691703.pdf/ce3cde52-76e0-45ed-8d54-03eb481d2af8?version=1.1>

Klapilová (1996) zmiňuje, že pokud má škola naplňovat své jednotlivé funkce, musí brát v potaz jejich celkové sociální a zejména rodinné zázemí. Stejně jako v rodině, tak i ve škole v průběhu let došlo k mnoha změnám. Pokud se podíváme zpět do minulosti, škola na začátku 20. století byla brána za velice kvalitní instituci, jejíž cílem bylo zajistit vzdělání dětí, které jim mělo umožnit lepší život v budoucnu. V časech normalizace došlo k úpadku, a to především proto, že lidem byla odepřena možnost studovat v případě, že se rodiče dostatečně neangažovali ve svých stranických povinnostech. V současnosti školství prochází velkými zkouškami, ať už se jedná o inkluzi či přístup rodičů ke vzdělávání svých potomků a ke škole samotné.

Pokud budeme mluvit o spolupráci mezi školou a rodinou, která je ve vzdělávacím procesu klíčová, musíme opět zmínit J. A. Komenského, který o tomto námětu mluvil v rámci principů o vzdělávání, které formuloval. Pozitivní relace, a především kooperace těchto dvou institucí je základem pro vybudování kvalitního vzdělávacího a výchovného prostředí. Jak již bylo zmíněno, prvotní socializace a budování návyků probíhá v rodině, škola slouží jako „nástavba“ při budoucím vzdělávání. Vztah mezi učitelem (zejména třídním) a rodičem by měl být



nejdůležitějším článkem pro obě strany. Učitel by měl mít ponětí o tom, v jakém prostředí dítě žije, jaké má podmínky pro studium, jací jsou rodiče atd.

Janiš (2001) hovoří o vzniku nového přístupu k vzdělávání a vzniku tzv. vzdělávacího trojúhelníku, kdy na vrcholu stojí dítě (žák, kterého vzděláváme), na druhém vrcholu můžeme nalézt jeho rodinu a na třetím stojí učitel (tedy i škola samotná). Žák by neměl být prostředníkem v rozhovoru školy a rodiny.



Rodina na školu částečně přesunula svou socializační a výchovnou funkci. Jak zmiňuje Havlík (1996), právě z toho pramení potřeba vztahu mezi školou a rodinou. Můžeme říct, že škola je elementem života každé rodiny a přispívá i k uspořádání času v dané rodině.

Každý z účastníků tohoto vztahu hraje roli, se kterou jsou spojena i očekávání. Výrost (2008:60) zmiňuje, že pojem sociální role „*se týká stabilizovaných vzorců chování spojených s touto pozicí. Pozice se tedy vztahuje na konkrétní množinu okolností nebo vzpomínek, které určují konkrétní množinu konvenčních očekávání chování*“. Např. u učitele rodiče očekávají, že bude průvodcem dítěte, autoritou a představitelem školy, kterou dítě navštěvuje. Pokud nejsou očekávání naplněna, možná i z důvodu, že občas mohou být nenaplnitelná, učitel se stane viníkem problémů, se kterými se jejich dítě potýká. Výrost (2008) říká, že učitelé mají nad žáky moc a zodpovědnost, mají dozor nad celým souborem dětí.

Ne každý rodič se o své dítě ve školním prostředí zajímá. Jak říká Grecmanová a Kantorová (2008), důvody nezájmu mohou být různé. Bývají spojené s nadměrnou zaměstnaností, případně neznalostí, jak být škole nápomocní nebo s běžnou nelibostí se na tvorbě školního života podílet. O tom samém mluví i Gjuričová a Kubička (2009), podle kterých je klíčové si uvědomit, že dítě věnuje většinu svého času škole. Ta ho může zahrnovat přílišnými nároky a

povinnostmi. Spolupráce rodiny a školy je důležitá zejména proto, aby dítěti s těmito změnami co nejvíce pomohli. Může to ale vést i ke třenicím, kdy rodiče jsou přesvědčeni, že vědí, co je pro jejich dítě nejlepší a učitel se opírá o své pedagogické zkušenosti, které mu nedovolí chybovat.

Druhy vývoje vztahu mezi školou a rodinou zmiňuje Ravnová (in Rabušicová 2004):

1. **kompensační vzor** – někteří rodiče nemají předpoklady stát se dobrými rodiči a nedostatečně podporují své děti, do hry musí vstoupit škola, která by měla kompenzovat jejich nedostatky
2. **konsensuální vzor** – podstatná je informovanost rodičů
3. **participativní vzor** – rodiče jsou činnými účastníky a účastní se procedury rozhodování
4. **vzor sdílené odpovědnosti** – rodiče mají větší podíl na rozhodování, důležitá je kooperace rodičů a učitelů

Komunikace mezi rodinou a školou je nejdůležitější součástí vyučovacího procesu. Existuje mnoho způsobů, jak spolu mohou hovořit, zmiňme si některé z nich:

- **telefonický rozhovor** – využíván zejména v neodkladných situacích, není příliš vhodný k probírání složitějších témat, bývá často volen při komunikaci s obzvláště vytíženými rodiči, jak zmiňuje Havlík (1996)
- **třídní schůzky** – Rabušicová (2004) o třídních schůzkách hovoří jako o možnosti seznámit rodiče s prospěchem dítěte, třídní schůzky mají poměrně malý časový příděl a není v nich možno více prohlubovat vztah učitele a rodiče
- **konzultační schůzky** – třídní učitel se rodiči věnuje individuálně a může s ním více do hloubky probrat prospěch či kázeňské nedostatky
- **žakovská knížka** – slouží k oboustranné písemné komunikaci
- **webové stránky** – většina rodičů má přístup k internetu a na stránkách školy se mohou dozvědět o aktivitách dětí nebo se podívat na fotografie, mnoho škol využívá tzv. elektronické třídnice – rodiče se mohou podívat na prospěch dítěte, omluvit ho z vyučování atd.

### 3. 6 Výukové materiály

Nejčastějším výukovým materiálem jsou stále ještě učebnice. Jak zmiňuje Kalhous (2002), právě učebnice jsou důležitým činitelem hodnoty vzdělávání. Vhodný výběr učebnic má na žáky a jejich vzdělávání často větší vliv než učitel samotný.

Práce s učebnicí žáky nejen učí, jak zacházet s knihou, ale zároveň jim předává informace. Kalhous (2002) také říká, že učebnice sama nikdy nemůže nahradit schopného pedagoga, ale funguje pouze jako základní vyučovací a výukový prostředek, který specifikuje didaktické a vzdělávací cíle vzdělávacích plánů, upřesňuje rozměr a obsah výukové látky a skýtá podklady pro vytvoření myšlenkových a praktických zručností, vymezených vzdělávacími plány.

Dále Kalhous uvádí, že učebnice mají nejen didaktickou a poučnou funkci, ale rovněž funkce formativní, které pomáhají k interiorizaci daných hodnot. To není ani zdaleka vždy pozitivní, protože učebnice mohou být genderově nebo etnický stereotypní a mohou negativním způsobem ovlivňovat mínění žáků o jiných lidech.

Učebnice rozdělujeme do třech kategorií:

- a) **učebnice** – jsou orientované především na osvojování učiva
- b) **cvičebnice** – jinak řečeno pracovní sešity, ty slouží k upevňování daného učiva a k jeho procvičování
- c) **čítanky** – učebnice s texty, které žáci v hodina předčítají

Součástí výuky cizího jazyka je i kulturní background. Vybrat vhodné učebnice pro dané žáky bývá poměrně obtížné. Cunningsworth (1995) nabízí několik otázek, na které bychom si měli odpovědět při výběru vhodných učebnic:

1. Bude kulturní a sociální obsah srozumitelný?
2. Budou vyobrazené vztahy, chování a záměry osob dostatečně srozumitelné pro žáky?
3. Neobjevuje se v učebnici diskriminace žen?
4. Jaké mají ženy v učebnici psychické a fyzické vlastnosti?
5. Jakými profesemi se ženy zabývají?

6. Co se můžeme dozvědět o vnitřních životech osob?
7. Jakou měrou jsou popsány city a pocity?
8. Objevují se postavy v nějakém konkrétním prostředí?
9. Jsou vztahy zobrazovány realisticky?

Součástí výukových materiálů jsou i testy, tedy ověřování získaných znalostí v praxi. Chráska (2007) test definuje jako zkoušku, která se zaměřuje na věcné zjišťování stupně zvládnutí učební látky u určené skupiny jednotlivců.

Nejjednodušeji testování podle Chráska můžeme rozdělit na dva druhy:

- a) **rychlostní testování** – měří, jakou rychlostí je student schopen vyřešit testovací úkoly
- b) **úrovňové testování** – testujeme pouze úroveň vědomostí, zpočátku by měly být otázky lehčí a postupně zvyšovat úroveň

#### **Druhy testů podle Chráska:**

- a) **kognitivní testy** – hlavním faktorem je kvalita poznání
- b) **psychomotorické testy** – např. psaní všemi deseti na počítači
- c) **výsledkové testy** – znalosti žáků za určité období
- d) **testy studijních předpokladů** – používané při přijímacích zkouškách (na vysokých školách), je vyžadována odborná způsobilost při sestavování těchto testů
- e) **testy relativního výkonu (testy rozlišující)** – posouzení testu vzhledem k výsledku vrstevníků zkoumaného, nezkoumá se vztah k absolvovaným úlohám)

Čáp (2007) uvádí, že během výchovně vzdělávacího procesu musíme na děti klást požadavky (rozdávat příkazy a zákazy, kontrolovat chování a lpět na dodržování pravidel, předávat normy atd.). Je důležité provádět pravidelnou kontrolu splnění našich požadavků. Ty většinou nejsou založeny na našich pohnutkách, ale jsou důsledkem působení okolí a prostředí, ve kterém vyučování probíhá. Mezi požadavky společnosti můžeme dle Čápa uvést právní a morální hodnoty, pravidla žití s druhými nebo ekologické cítění. Deficit nároků může vést k nedostatečnému rozvoji osobnosti dítěte. Při nadměře požadavků dochází k té stejné situaci, může se pozastavit nebo zpomalit psychosomatický rozvoj.

Ve společnosti došlo za posledních zhruba 50 let k prudkému nástupu a oblibě informačních technologií. Ty samozřejmě využívají i žáci, kteří po příchodu ze školy sednou k PC, kde tráví veškerý svůj volný čas. Během hraní her se nejen zabaví, ale zároveň si mohou osvojit cizí jazyk, který používají ke komunikaci se spoluhráči. Hru definuje např. Langmeier a Krejčířová (2006) jako činnost (může být psychická či fyzická), která je prováděna proto, že dítěti (nebo dospělému) přináší pocit satisfakce. Maňák (2003) dodává, že postavení hry ve výuce nejen cizích jazyků má svůj důvod, protože během vyučování bychom měli rozvíjet i kognitivní, sociální, tělesné, kreativní, estetické a volní kompetence. Piaget (2010) rozděluje hry na tři druhy: hry, které zahrnují fyzické úsilí; hry, které pracují se symbolikou a vyžadují hráčovu představivost; hry, které podléhají nějakému systému předem daných pravidel. Právě poslední typ her podle Piageta kopíruje socializaci a proces učení, kterým jedinec během socializace prochází.

Peterson (2013) říká, že ke spojení výpočetní techniky a výuky jazyka dochází od 60. let 20. století. Právě dostupnost počítačů pro veškeré obyvatelstvo vzbudila zájem pedagogů a myšlenky využití IT během učení jazyka. S prvními počítačovými hrami se setkáváme opět v 60. letech, k velkému rozmachu dochází ale až později, v 80. letech 20. století. Frasca (2003) definuje počítačovou hru jako jakýkoli druh zábavného softwaru na počítači, může být založen buď na obrázcích nebo textu, využívající elektronické platformy jako jsou například počítače či herní konzole a poskytují zábavu jednomu nebo více hráčům, jak ve fyzické, tak i internetové podobě.

Juul (2005) tuto definici vylepšuje a říká, že počítačová hra musí splňovat alespoň některé z následujících charakteristik:

- a) formální systém založený na pravidlech
- b) s variabilními a kvantifikovatelnými výsledky
- c) různým výsledkům jsou přisuzovány jiné hodnoty
- d) hráči musí vynaložit úsilí, ale změnili konečný výsledek
- e) hráč je emočně propojen s výsledkem
- f) následky činnosti jsou volitelné

Teorii, že počítačové hry mohou sloužit jako učební pomůcka podporuje i Crawford (1984). Prensky (2007) zmiňuje, že dnešní generace mladých lidí jsou „digitální domorodci“, umí s počítači pracovat skvěle a dokáží se pomocí nich i efektivně učit. Přichází i s tabulkou, kde popisuje jednotlivé aspekty her a promítnutí do skutečného života:

**Tabulka 3: Prensky a prvky hry, které zahrnují učení**

Prvek	Domnělý následek v učení
Pravidla	Poskytují omezení a rámce, které vedou hráčovo chování
Cíle	Poskytují motivaci
Výsledek a zhodnocení	Podporují emoční zapojení
Konflikt / soutěž / výzva / opozice	Podporují řešení problému, podporují zájem
Interakce	Podporuje formování sociálních skupin se stejným zájmem
Příběh	Podporuje zapojení hráče

Tab.3. PETERSON, Mark. *Computer games and language learning*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. Digital education and learning. ISBN 978-1-349-43465-7., str. 36

Ve škole pracujeme s interaktivními tabulemi, počítači, jazykovými laboratořemi a chytrými telefony s možností připojit se k internetu. Dle Mazáčové (2010) a Zounka (2009) samotné využití informačních technologií nevede ke zlepšení nebo renovaci výuky. Důležitým faktorem je ochota učitele naučit se s novou technologií pracovat, skutečnost, jak ji bude ve svém vyučování prosazovat a jakých cílů pomocí ní bude chtít dosáhnout. Na nižším stupni se můžeme setkat s tzv. interaktivními stolky, které slouží k zopakování učiva zábavnější formou. Učitelé sami si mohou vytvářet obsah pomocí interaktivních programů a jsou schopni je upravovat na míru třídy, ve které danou přípravu využijí. Učitelé je umožněno vzít v potaz mentální i fyzické vlastnosti žáků, jejich specifické vlastnosti a potřeby. Může implementovat některé aktivity častěji než třeba v učebnici a využít je odlišnými způsoby.

Používání jazykové laboratoře je vhodné k procvičování úloh s podmínkou komunikace. Většina základních škol laboratoře začíná stavět (s podporou dotačních programů Evropské

unie) a poskytuje tak žákům daleko příznivější prostředí pro výuku jazyků, než je obyčejná školní třída. V jazykové laboratoři žákům poskytujeme sluchátka s mikrofonom a počítače, na kterých vykonávají zadanou práci. Učitel sám má svůj vlastní počítač, prostřednictvím něhož distribuuje žákům úkoly, pouští jim videa a rozděluje je do dvojic či trojic pro práci zahrnující komunikační dovednosti. Žáci mohou být nahráváni a následně jim učitel může poskytnout rozbor jejich dovednosti a poradit, jak to zlepšit.

Výhodou jazykových laboratoří je možnost výuku doslova „ušít“ na míru jednotlivým žákům, např. pomocí využití programu SmartClass. Nadanější žáci mohou samostatně nebo ve dvojicích pracovat na složitějších zadáních, zatím ti méně nadaní mohou pracovat s učitelem a s pomocí jeho neustálé kontroly a pomoci. Při poslechových cvičeních si žáci mohou např. několikrát přehrát danou nahrávku, kdykoli si ji zpomalit nebo vrátit, což během přehrávání pro celou třídu v klasické školní třídě, není možné.

Ve výuce jazyka se mluví o metodě CLIL (Content Language Integrated Learning), která má podporu většiny evropských zemí a měla by být využívána k rozvoji potenciálu především nadaných žáků. Coyle, Hood, Marsh (2010:1) metodu CLIL definují jako *„vzdělávací přístup typický pro svou dualitu cílů, při kterém je cizí jazyk využíván jak pro vyučování obsahu, tak i pro rozvoj jazykových kompetencí. To znamená, že vyučovací proces není zaměřen pouze na obsah ale nikoli ani pouze na jazyk“*. Jde o metodu, která propojuje cizí jazyk a výuku jiného předmětu, dochází k interdisciplinárnímu splynutí znalostí a dovedností v obou předmětech současně. Vyznačuje se vyššími požadavky na rozvinutí kognitivních dovedností a procesů nad rozsah klasických osnov. Při metodě CLIL neklademe důraz na pokročilou znalost cizího jazyka, musíme volit takové postupy, které zohlední jazykové nedostatky a pomohou je žákům překonat.

Hendrich (1988) poukazuje na to, že pasivní výklad je nejméně účinná metoda pro učení ostatních. Metoda CLIL požaduje aktivní účast žáků na výuce. Využívat k tomu můžeme různé druhy kvízových cvičení, křížovky, slepé mapy, přiřazování, skládání slov atd. Pro učitele je složitější se na výuku CLIL připravit a samotná realizace zabere taky spoustu času. Dětem musíme nové učivo důkladně a srozumitelně vysvětlit, náš jazykový výraz by měl být naturální, učivo můžeme několikrát zopakovat.

### 3. 7 Vrstevnické sociální skupiny

Dětská osobnost formuje nejen působením rodiny a později školy, ale i vrstevníků, se kterými přichází dennodenně do kontaktu. Podle Kohoutka (in Výrost, 2008) a sociální psychologie je skupina vymezena jako určitý počet lidí, jejichž konání směřuje po delší období ke společným metám. K dosažení cílů využívají komunikaci a součinnost, při kterých realizují skupinové hodnoty a každý jedinec ve skupině zaujímá předem danou roli. Kohoutek dále říká, že za skupinu můžeme považovat již dvě osoby, pokud je definuje stejný cíl konání. Skupina není dočasná nebo krátkodobá formace lidí (např. publikum v divadle, děti o přestávce atd.), protože za tak krátkou chvíli nemohlo dojít k vytvoření vzájemných relací.

Nejjednodušší dělení skupin je dle jejich velikosti – na malé a velké. Druhou možností dělení je podle povahy vazeb mezi jednotlivými členy – primární (jsou založeny na osobních kontaktu svých členů) a sekundární (neosobní vztahy mezi členy skupiny). Výrost a Slaměník (1998) říkají, že školní třída naplňuje všechna kritéria, kterými definujeme malou společenskou skupinu. Ta je tvořena určitým počtem osob, kteří společně směřují k cíli, dlouhodobě spolu interagují. Členové skupiny se řídí předpisy, obsazují různá postavení a role. Zároveň zmiňují, že v této malé skupině vznikají formální i neformální vztahy. Během dění ve třídě dochází k naplnění individuálních potřeb žáka (např. pocit úspěšnosti, nutnost společenských interakcí atd.), ale i k uspokojení potřeb a cílů celé skupiny.

Samotný stav a vývoj třídy ovlivňuje kromě třídních relací, náplně učiva i řada dalších faktorů. Můžeme zmínit např. velikost školní třídy, která ovlivňuje především její dynamiku. Dalším faktorem jsou mezi genderové rozdíly (jednání chlapců s dívkami a naopak). Skupiny vrstevníků bývají složeny především jedinci stejného pohlaví. Jak uvádí Helus (2004), vztah k opačnému pohlaví je plný pochybnosti i vyzývavosti, ostychu i hrubosti podle zázemí, v němž se jednotlivec pohybuje, a podle povahy jeho charakteru. Nevědomky se děti během pobytu ve skupině zabývají i svým sociometrickým statutem, řeší, zda a jak řešit konflikty a přemýšlí nad tím, jestli je dobré nechat se ovlivňovat svými vrstevníky.

Sedláčková (2009) říká, že právě období mezi 12 a 14 rokem věku je pro děti nejtěžší, jsou přecitlivělé ve věcech, které se týkají názorů dalších lidí. Musíme s nimi pracovat opatrně, v případě, že dítě je si samo sebou nejisté, bude hůře přijímat kritiku a může ho více shazovat než být ku prospěchu. Především důležité jsou pro ně názory stejně starých kamarádů, které jsou v tomto období jejich středobodem a dochází k potlačení formovací role rodiny.



### 3. 8 Prostředí

Průcha (2002a) tvrdí, že učební prostředí je vytvořeno všemi fyzikálně-senzorickými prvky, jako je barva osvětlení, zvuk, nábytek, řešení prostoru aj. To, v jakém prostředí pracujeme, mnohdy nevědomě ovlivňuje nejen nás, ale i naši práci. Pokud se snažíme ve škole vytvořit příjemnou atmosféru, nestačí se pouze starat o klima školy či třídy, pozornost musíme věnovat i prostředí, ve kterém učíme. Správně zvolené a upravené prostředí by žákům mělo poskytovat motivaci a rozvíjet jejich dovednosti a um. Na toto téma proběhla řada výzkumů, jak uvádí Průcha, mezi zkoumané faktory patřila rozložení a velikost oken, barevnost tabule i stěn, rozestavění školních lavic.

Prostředí má dle Průchy další význam, mluvíme o něm jako o souboru vnějších předpokladů (společenských, hospodářských, demografických, etnických aj.). Roli hraje i fakt, kde se daná škola nachází. Fraser (in Průcha, 2002a:70) o prostředí třídy říká, že *„je silnou determinantou školní úspěšnosti žáků, a proto by nemělo být ignorováno těmi, kdo usilují o zlepšení efektivnosti vzdělávání“*.

Rozložení třídy, a především lavic, ovlivňuje schopnost žáků se učit. Kyriacou (2012) říká, že pomocí změny uspořádání třídy můžeme tuto situaci ovlivnit. Lavice bychom měli posunout dohromady v případě, že chceme využívat aktivizující metody práce, podněcovat děti k práci ve skupinách a umožnit jim volný pohyb po třídě nebo využívání knih v knihovně či přístup k počítačům.

V našich školách je, i přes všechny snahy o modernizaci, většinou využíván frontální způsob výuky. Nejčastějším rozložením třídy bývá rozestavění lavic do řad za sebou. To ve své knize zmiňují i Číhalová a Mayer (1997), který říká, že osoba učitele stojí obvykle frontálně před žáky. Ti jsou posazeni takovým způsobem, aby byli schopni ho sledovat, zejména jeho mluvené slovo, ale i mimiku a pohyby. Není jim ovšem umožněno sledovat sebe navzájem. Konfrontace jednotlivých názorů žáků je téměř úplně potlačena, dochází k ní jenom ve výjimečných případech.

Prostředí třídy by mělo sloužit jak učitelům, tak žákům. Učiteli by měl být umožněn pohyb, kterým si postupně vytváří pouto se svými žáky. Žákům bychom měli poskytnout podnětné prostředí, měli by za všech okolností dobře slyšet a vidět. Nikomu by nemělo být zamezeno pořádně vidět na tabuli a slyšet nahrávky, které bývají pouštěny z rádia nebo počítače.

Cangelosi (2006) uvádí, že by učebna měla mít takovou akustickou podporu, která umožní žákům slyšet všechno, co mají, neměl by zde mít šum nebo jiné rušivé elementy.

Cangelosi nadále přichází s nápady, jak bychom mohli třídu upravit, abychom byli schopni poskytnout hodnotnější výuku. Měli bychom lavice uzpůsobit tak, aby v nich bylo umožněno sedět buď jednotlivcům nebo párům či trojicím. Tyto lavice bychom měli postavit do menších skupin, čelem k učitelskému stolu. Popřípadě bychom je měli dát do tzv. hnízd, které umístíme do přední části učebny. V zadní části by mělo zůstat místo, kde žáci mohou navzájem interagovat, jak během vyučování, tak ve svém volnu, tedy o přestávce.

### 3. 9 Časová dotace

Školství v České republice vychází z Rámcového vzdělávacího programu (RVP), vydávaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, který je nadále rozpracováván jednotlivými školami do Školního vzdělávacího programu (ŠVP). V RVP nalezneme cíle studia a definuje obsah vzdělávání. Říká nám, co se žáci během svého působení ve škole mají naučit a jakých výsledků mají po skončení dosáhnout.

Cizí jazyk by podle RVP měl být uskutečňován prostřednictvím dvou vyučovaných předmětů (Cizí jazyk 1 a Cizí jazyk 2), tyto obory jsou povinné pro všechny žáky. K výuce prvního cizího jazyku by mělo dojít v období 3. – 9. ročníku a dotací jsou 3 hodiny týdně během všech udaných ročníků. K výuce druhého jazyka dochází v období od 7. – 9. ročníku a jeho časová dotace je menší, jedná se pouze o 2 hodiny týdně.

V následující tabulce se podíváme na to, kolik žáků se učí cizí jazyk. Nebude překvapivou informací to, že většina žáků jako primární cizí jazyk vybírá právě anglický jazyk.

**Tabulka 4: Žáci učící se cizí jazyk**

Žáci učící se cizí jazyk	2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	Počet	Podíl	Počet	Podíl	Počet	Podíl
Celkem	399 748	–	392 554	–	391 426	–
Anglický	386 945	96,8	381 614	97,2	381 614	97,6
Francouzský	24 916	6,2	22 967	5,9	21 625	5,5
Německý	160 891	40,2	158 311	40,3	160 101	40,9
Ruský	30 338	7,6	30 736	7,8	30 924	7,9
Španělský	22 413	5,6	22 213	5,7	22 118	5,7
Italský	443	0,1	452	0,1	474	0,1

Tab.4. Žáci učící se cizí jazyk, dostupné online:

[http://www.csicr.cz/html/Vyrocní\\_zpráva\\_CSI\\_2016\\_2017/resources/pdfs/VZ\\_CSI\\_2017\\_web\\_new\\_103.pdf](http://www.csicr.cz/html/Vyrocní_zpráva_CSI_2016_2017/resources/pdfs/VZ_CSI_2017_web_new_103.pdf)

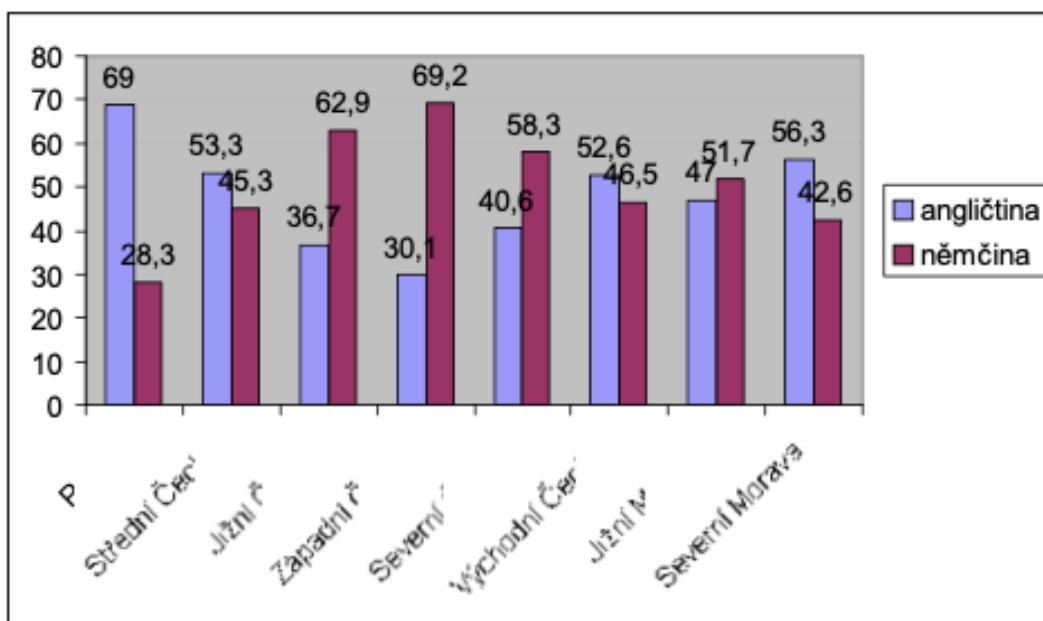
Výběr cizího jazyka se řídí i regionální příslušností. Jazyková vybavenost žáků je v dnešní době brána velmi vážně, jak ze strany rodičů, tak i ze strany pedagogů. Ústav pro informace ve vzdělávání přinesl statistiku, která popisuje dva proudy ve stavu a vývoji studia cizích jazyků během 90. let:

1. Věnuje se více času výuce a rozšiřuje se procento žáků, které se učí cizímu jazyku – v roce 1993/1994 (pár let po revoluci a reformaci školství) se cizí jazyk učilo pouhých 56 % žáků,

tedy každý druhý. Během čtyř let došlo k prudkému nárůstu a ve školním roce 1997/1998 to bylo 68 %

2. Studenti si čím dál více volí anglický jazyk jako svůj primární. Po revoluci si majoritní většina volila mezi němčinou a angličtinou. Během dalšího desetiletí si angličtina vydobyla první místo. V již zmiňovaném školním roce 1997/1998 počet žáků učících se angličtinu značně převýšil počet žáků studujících němčinu. Graf, který toto tvrzení podpoří, můžeme nalézt v Průchovi:

**Tabulka 5: Preference pro angličtinu a němčinu na základních školách s ohledem na region**



Tab. 5. Preference pro angličtinu a němčinu na základních školách s ohledem na region dostupné: Průcha, J.: Vzdělávání a školství ve světě. Praha, Portál 1999. 319s. ISBN 80-7178-290-4, str. 259

### 3. 10 Společnost

Průcha (2002a) vysvětluje, že edukační proces neprobíhá ve vakuu a je ovlivněn mnoha dalšími faktory, sem spadá i geografické prostředí. Geografické prostředí definuje Průcha (2002a:85) jako „*souhrn fyzických podmínek v určité lokalitě, jež ve velké míře ovlivňují edukační proces, pak jde konkrétně o tyto faktory: poloha a rozloha státu, počet obyvatel a hustota populace, podnebí, převažující typ osídlení aj.*“.

Lidská společnost se vyvíjela několik tisíciletí a měla vliv i na fungování edukačního procesu. Jak rostla gramotnost, rostla i touha učit se jinému jazyku, než je ten náš, mateřský. Průcha (2002a) zmiňuje, že vzdělávací procesy jsou ovlivněny i vlastnostmi společnosti, ve které probíhají. I u nás docházelo v důsledku politických změn ke změnám vyučovaných jazyků. Před rokem 1989 bylo povinností učit se ruský jazyk, další jazyk byl zpravidla vyučován na střední nebo vysoké škole. Po roce 1989 došlo k obratu a nyní se ve škole můžeme setkat s výukou anglického, německého či například španělského jazyka. Výběr je vždy založen na svobodné vůli žáka.

**Nápravné reformy** – můžeme je popsat jako bezděčné reakce proti zastaralému systému. U nás proběhly v letech 1989–1992, tedy během prvních třech let po revoluci. Následkem byla okamžitá úprava totalitního školství, zbavení se politické propagandy, politického dozoru, jednotného řízení atd. Změnám se nevyhnulo ani osazenstvo jednotlivých škol a zejména vyučované předměty. Změnila se skladba vyučovaných cizích jazyků, byl zrušen předmět týkající se marxismu a leninismu či branné výchovy. Do škol vstupovala občanská výchova, dějepis a zeměpis, které objektivně informovaly o dění ve světě a nebyly zkresleny ideologickými představami.

**Modernizační reformy** – týkaly se učebnic, výbavy ve školách, vzdělání učitelů či vhodných vyučujících metod. Proměnila se i pozice žáka v systému vzdělávání.

**Systémové reformy** – zahrnovaly změnu celého fungování českého školského systému, docházelo k strukturálním změnám, jsou pevně zaneseny v právním řádu České republiky. U nás k reformě došlo v roce 2004, kdy došlo k legalizaci Školského zákona.

**Strukturální reformy** – probíhá snaha o reformaci skladby, rozhodování a ovlivnění toku peněz do školství. Proměňovat se může doba studia, studijní obory nebo druhy studijních institucí. U nás ke strukturálním reformám docházelo od roku 1995 a probíhají prakticky do současnosti. Během tohoto období došlo ke změně povinné školní docházky (byla navýšena na

9 let), založily se vyšší odborné školy. Roku 1999 došlo k veřejné diskusi, kdy se lidé měli vyjadřovat ke stavu školství a projevit svou touhu po změně, následkem toho byl vznik Bílé knihy.

Vliv na vyučování má i hospodářské prostředí dané země. Průcha (2002a:98) vysvětluje, že „*vliv ekonomických faktorů na vzdělávání v zemi se uskutečňuje především prostřednictvím finanční výdajů na vzdělávání*“. Můžeme tedy říci, že je zde propojenost mezi HDP a penězi, které jsou poskytovány na vzdělání. Průcha (2002a) zmiňuje výzkumy, které ukazují, že obsah HDP napřímo určuje hodnotu a rozvinutost edukace. Podle OECD a její *Education at a Glance: OECD Indicators* (1991-2001) ukazatel HDP není zdaleka jediným faktorem ovlivňující edukační proces. Řadíme sem např. výdaje na vzdělávání podle stupňů škol, počet vysokoškoláků a absolventů, výdaje na výzkum aj.

Sandra Lee McKay (1996) uvádí, že pokud studium jazyka spojíme i se studiem kultury, můžeme posílit touhu žáků učit se cizímu jazyku. Pokud budeme žáky kulturními poznatky přehlcovat, může to mít opačný efekt a můžeme mu studium nového jazyka znechutit.

Problematikou dětí a učení se cizímu jazyku se zabývá i Susan Holden (1994). Ta zmiňuje, že děti oceňují to, co je reálné a také konkrétní. Na Holden navazuje Moon (2000), která tvrdí, že pro děti je velmi obtížné porozumět a uvědomit si, jaký smysl má učení se novému jazyku, zejména když nejsou v spojení s lidmi, kteří danou řečí mluví. Proto je důležité, aby učitelé jazyk používali k naprosto obyčejné konverzaci během vyučovací hodiny. Touto procedurou ukazujeme žákům, jak využít jazyk v reálné části života.

Jak říká Harmer (2007) to, jaký přístup zaujmeme my pedagogové k dané kultuře, obrovsky formuje postoj žáků. Pokud se budeme vyjadřovat veskrze pozitivně, můžeme u žáků dosáhnout stejně pozitivního přístupu v budoucnosti. Samozřejmě, pokud je náš vztah ke kultuře spíše negativní, děti se budou cizímu jazyku učit bez jakéhokoli zájmu, pouze z povinnosti.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

V teoretické části jsem uvedla, jaké externí faktory jsou klíčové při výuce cizích jazyků. Jednotlivé faktory jsem popsala a vysvětlila jejich funkci. Zabývala jsem se i postupy, jak s těmito faktory pracovat a využívat je ke zlepšení výkonu učitelské profese. V praktické části využiji metodu biografického výzkumu, budou mě zajímat zkušenosti pedagogů během jejich studia jazyka a během vyučování.

## 1. Cíle práce a výzkumná metodologie

### 1.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Během své učitelské praxe se setkáváme s mnoha faktory, ovlivňujícími učení, jak vnějšími, tak vnitřními. Byli jsme jimi ovlivňováni celou dobu našeho studia a nyní jimi ovlivňujeme své žáky během hodin. Cílem mého výzkumu je zjistit, jaké faktory na nás měly největší vliv, zda jsme se během svého studijního života setkali s tzv. „important adult“ (člověk, který nás k jazyku přivedl nebo měl vliv na náš zájem o studium) a jak ovlivňujeme naše žáky my.

#### **Hlavní výzkumné otázky:**

Jaké faktory ovlivnily pedagogy při studiu jazyka? Jaké externí faktory si pedagogové myslí, že ovlivňují jejich žáky a jak se je snaží pozitivně využít ve výuce?

#### **Tyto výzkumné otázky byly rozděleny do tzv. podotázek:**

- Jak dlouho již učíte anglický jazyk? V jakých typech škol či kurzech jste studoval?
- Vraťme se zpátky do doby, kdy jste se začínal/a učit anglický jazyk. Jaká byla Vaše motivace po dobu studia? Jednalo se spíše o motivaci vnitřní nebo vnější? Změnila se Vaše motivace během studia? Co nebo kdo vás nejvíce motivoval a v jakých fázích učení se jazyku?
- Jaké bylo klima třídy během Vašeho studia? Bylo podpůrné od všech účastníků vyučovacího procesu? Měla atmosféra ve třídě vliv na vaše učení a motivaci?
- Byla pro Vás osoba učitele podstatným faktorem při studiu jazyka? Ovlivnil Vás do budoucna pozitivně nebo spíše negativně?
- Jaké výukové metody byly využívány během Vašeho studia? Jak je hodnotíte? Domníváte se, že ovlivnily vaše učení?



- Podporovala Vás rodina ve studiu jazyka? Pokud ne, z jakého důvodu to bylo? Měla nějaký vliv na výběr jazyka, měl jste v některém členovi rodiny svůj vzor?
- Byly v hodinách využívány zajímavé materiály a jak často? Jaké druhy materiálů byly používány? Jak vás to ovlivnilo?
- Měla na volbu jazyka a jeho učení vliv i vrstevnická skupina?
- Jak na Vás působilo prostředí školy?
- Využívali jste během studia moderní technologie? Pokud ano, jaké?

## 1.2 Výzkumná metoda

### 1.2.1 Kvantitativní vs. kvalitativní výzkum

Vědecký, tedy i pedagogický výzkum můžeme provádět dvěma způsoby – kvalitativně a kvantitativně. Zvolení druhu výzkumu musí být určeno tématem studie a výzkumnými otázkami. K tomuto tématu se vyjadřuje i Silverman (2005), který říká, že kvantitativní výzkum máme provést v případě, že chceme vědět, koho lidé zvolí v dalších volbách. Pokud se ale chceme zabývat životními osudy lidí či jejich každodenním životem, je vhodnější zvolit kvalitativní výzkum. Tyto dva druhy výzkumu nejsou v rozporu, při vědeckých zjištění se často doplňují. Stejný názor jako Silverman zastává i Hammersley (2013), který vyzdvihuje důležitost obou typů výzkumu. Výsledkem kvalitativního výzkumu by v lepším případě mělo být sestavení nějaké teorie nebo hypotézy, kterou můžeme poté v kvantitativním výzkumu potvrdit, nebo vyvrátit.

Švaříček (2007:13) říká, že *„zjednodušeně řečeno, nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, zatímco kvalitativní výzkumníci používají rozhovor“*. Jedná se o poměrné zjednodušení, metoda rozhovoru může být využita v obou zmíněných typech výzkumu.

Kvalitativní výzkum má vlastní základní metody, které mají určitá pozitiva a atributy, jak uvádí Hendl (2005:46) níže v tabulce:

**Tabulka 6: Charakteristika základních metod kvalitativního přístupu**

Metoda	Vlastnost	Výhoda
pozorování	delší období kontaktu	pochopení subkultury
texty a dokumenty	rozbor významu, organizace a využití	teoretické porozumění
interview	relativně nestrukturované	porozumění zkušenosti
audio a videozáznamy	přesná transkripce přirozených interakcí	Porozumění průběhu interakcí

Zdroj: Hendl (2005:46)

Při kvalitativním výzkumném šetření můžeme nalézt jak pozitiva, tak samozřejmě i negativa. Hendl (2005:48) uvádí následující:

*Výhody*

- získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události a fenoménu
- zkoumá fenomén v přirozeném prostředí
- umožňuje studovat procesy
- umožňuje navrhnout teorie
- dobře reaguje na místní situace a podmínky
- hledá příčinné souvislosti
- pomáhá při počáteční exploraci fenoménu

*Nevýhody*

- získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci a do jiného prostředí
- obtížné provádění kvalitativní predikce
- obtížné testování hypotéz a teorií
- analýza dat i jejich sběr jsou časově náročné
- výsledky jsou snadno ovlivnitelné výzkumníkem

Původně byl design výzkumu navržen jako polo strukturovaný hloubkový rozhovor, ale po usnesení Vlády ČR, která v souladu s čl. 5 a 6 ústavního zákona č.110/1998 Sb., o bezpečnosti ČR vyhlásila pro území ČR z důvodu ohrožení zdraví nouzový stav s datem od 12. března 2020 po dobu 30 dnů, následně byl omezen volný pohyb osob a rozhovory nebylo možno osobně provést. Došlo ke změně designu výzkumu, využity byly strukturované otázky zaslané respondentům prostřednictvím e-mailu.

### 1.2.2 Výzkumný design

Cílem mé diplomové práce bylo zjištění, jaké faktory hrály a hrají při učení se jazyku nejpodstatnější roli. Pro praktickou část práce jsem zvolila biografický výzkumný design. Čermák (in Švaříček 2007:126) říká, že *„cílem biografie je tedy zachytit pohled účastníka výzkumu a odkrýt význam a smysl „za věcmi“ a v „příběhu“.*“ Švaříček (2007:126) k tomu dodává, že *„biografický design tyto interpretace doslova vyvolává skrze životní příběh jedince z jeho vzpomínek ukrytých v paměti“.*

Tento způsob výzkumu popisuje zkušenosti respondentů a jejich postoje k jednotlivým externím faktorům. Díky tomu můžeme získat představu o názorech jednotlivců ve skupinovém vzorku.

Švaříček (2007) popisuje tři typy biografického designu – první je realistická biografie (cílem je vytvoření nových hypotéz na základě empirických dat), druhá je neopozitivistická biografie (nejprve máme určitý teoretický předpoklad, který ověřujeme během výzkumu novými daty), třetí je narativní biografie (pohlížíme na životní příběh jako na výsledek kooperace výzkumníka a zkoumaného).

### 1.2.3 Reflexe metody biografického designu

Svoboda (2007) kritizuje biografickou metodu proto, že dle něj ji lze použít pouze jako dodatek kvantitativního výzkumu. Toto smýšlení může vést k zobecňování, bude chybět mnohost výkladů.

Během realizace svého výzkumu jsem se potkala s překážkami, které tato metoda výzkumu přináší. Od počátku musíme počítat s tím, že někteří zamýšlení respondenti nabídku výzkumu odmítnou. To se stalo i mně, setkala jsem se s několika odmítnutími, jak z důvodu nedostatku času, tak z prostého nezájmu. Sehnání respondentů je nelehký úkol, zkoumaní musí poskytnout poměrnou část svého volného času.

Pro určení kvality zkoumání je podstatné, zda se účastník rozhodne výzkumníkovi zcela otevřít a sdělit upřímně své názory. Pokud se nám podaří získat důvěru respondenta, můžeme se dozvědět informace, které bychom pomocí jiné výzkumné metody nikdy nezjistili.

### 1.3 Etika výzkumu

Biografický design je založen na vyprávění životního příběhu zkoumaného. Švaříček (2007: 45) říká, že při výzkumu je důležitá důvěrnost a ta znamená, že „*nebudou zveřejněna žádná data, jež by umožnila čtenáři identifikovat účastníky výzkumu*“. Tímto jsem se řídila i u svého výzkumu, od všech respondentů jsem obdržela informovaný souhlas a slíbila jim zachování anonymity odpovědí. Neobjevují se zde žádná jména nebo příjmení.

## 2. Výzkumný vzorek

Respondenty pro mou diplomovou práci jsem vybrala na základě osobních známostí. Zvoleno bylo pět respondentů, jedná se tedy o případovou studii. Švaříček (2007:97) říká, že případová studie „je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málo případů“. Mými respondenty jsou učitelé anglického jazyka s různou dobou pedagogické praxe. Výzkumu se zúčastnili pedagogové ze ZŠ Veselí nad Lužnicí Československé armády 210, ZŠ Rajhradice, ZŠ a MŠ Sezimovo Ústí.

Každý z respondentů má jiné středoškolské vzdělání. Čtyři z pěti respondentů mají vystudovanou pedagogickou fakultu, tři v Českých Budějovicích, jeden respondent v Ústí nad Labem. Poslední z respondentů má vystudovanou Zemědělskou fakultu JČU, přičemž má dodělané pedagogické minimum a má největší praxi v oboru.

## 3. Sběr dat

Výzkum byl realizován v období od 22. dubna 2020 do 27. dubna 2020. Osloveno bylo osm respondentů, výzkumu se zúčastnilo pět osob. Účastníci výzkumu jsou ve věku od 25 do 40 let, žijící převážně v menších městech. Jedná se o dva muže a tři ženy, všichni z nich učí na základní škole na 2. stupni. Rozhovory probíhaly prostřednictvím komunikačního nástroje Skype.

Rozhovory byly polostrukturované, měla jsem tedy předem připravené otázky a doptávala se na informace, které mě zaujaly. Na počátku rozhovoru jsem vysvětlila obsah své diplomové práce a definovala, co patří mezi externí faktory při vyučování. Nejprve mě zajímala doba učitelské praxe jednotlivých respondentů a poté jsme si povídali o jejich studiu jazyka a faktorech, které je v té době ovlivnily. Poté jsme se přesunuli k jejich samotné praxi a mluvili o vlivech, které mají dopad na studium jejich žáků.

K zaznamenávání odpovědí jsem využívala wordový soubor, který jsem si po rozhovoru ještě jednou prošla a doplnila další informace, které se mi zdály podstatné. Rozhovory trvaly celkem kolem 4 hodin. Po skončení povídání jsem realizovala analýzu veškerých získaných dat.

## 4. Vyhodnocení šetření

Pro rozbor a vyhodnocení dat, které jsem obdržela při polo strukturovaných rozhovorech, jsem použila metodu analýzy. Poznámky z každého rozhovoru byly přibližně na jednu až dvě strany. Všechny odpovědi jsem si opakovaně přečetla a poté vyjmula podstatné informace, které odpovídaly mému výzkumu.

Po sebrání nejdůležitějších dat jsem informace kategorizovala, pomocí metody tužka a papír. Při této činnosti jsem stále brala v úvahu své dvě hlavní otázky a k nim přidružené podotázky. Každý z rozhovorů jsem nejprve zanalyzovala a poté jsem začala jednotlivé rozhovory porovnávat mezi sebou. Hledala jsem, zda můžeme u respondentů najít společné nebo alespoň podobné kategorie. Závěry mé analýzy jsou popsány níže.

## 5. Odpovědi na výzkumné otázky

### a) Jaké faktory ovlivnily pedagogy při studiu jazyka?

- **Jak dlouho již učíte anglický jazyk? V jakých typech škol či kurzech jste studoval?**

Studium anglického jazyka není základním předpokladem pro to, aby jej pedagog mohl vyučovat. Čtyři z pěti respondentů anglický jazyk studovali během ZŠ, SŠ i VŠ. Poslední respondent výuku jazyka absolvovat na ZŠ a SŠ, na VŠ studoval nepedagogický obor, má ovšem bohaté zkušenosti s anglickým jazykem díky dlouholetému pobytu ve Velké Británii.

U jednotlivých respondentů se liší i jejich zkušenosti s výukou. V současné době všichni vyučují na základních školách. První respondent svou pedagogickou praxi teprve začíná, učí jazyk prvním rokem. Druhý odpovídající už nějaké zkušenosti má, mezi žáky se pohybuje tři roky. U třetího respondenta se jedná o 5 let. Druhou nejdelší praxi má čtvrtý účastník, který anglický jazyk vyučuje již 12. rokem. Tento respondent je zároveň tím, kdo jazyk na VŠ nestudoval, má pedagogické minimum. S kurzy nebo jazykovými školami má zkušenosti pouze respondent č.5, který absolvoval pomaturitní studium anglického jazyka. 15 let výuce jazyka věnuje již zmíněný pátý dotázaný.

- **Jaká byla Vaše motivace po dobu studia? Jednalo se spíše o motivaci vnitřní nebo vnější? Změnila se Vaše motivace během studia? Co nebo kdo vás nejvíce motivoval a v jakých fázích učení se jazyku?**

Nejlepší a nejtrvalejší motivací pro studium jazyka je rozhodně motivace vnitřní. Bývá podporována motivací vnější, zejména přístupem učitele, důležitou roli hrají i vrstevníci nebo rodina, ze které žák pochází. První dva respondenti uvedli, že u nich motivace na základní a na začátku střední školy vycházela především ze snahy získat dobré známky a nezklamat rodiče svým prospěchem. Ke změně došlo ke konci střední školy, kdy jeden z účastníků přišel do kontaktu s paní učitelkou, která o studenty jevila zájem a výuku se snažila zpřístupnit prostřednictvím zábavných hodin, které nebyly pouze o biflování a memorování. Na vysoké škole se motivace kompletně zvnitřnila, vidina vykonávání vysněného povolání byla hybnou silou pro celé pětileté studium. Další odpovídající byl během středoškolských let podporován ve studiu svým spolužákem, který anglicky

uměl výborně a se kterým si často povídali pouze anglicky, v tomto případě se spojila vnitřní motivace s tou vnější.

Vnitřní motivace se od počátku ZŠ objevila u třetího respondenta. Cílem pro něj nebyly dobré známky, ale dorozumění se s cizinci při pobytu v zahraničí nebo pomocí sociálních sítí. To se nezměnilo ani v průběhu střední školy a vysoké školy. Pozitivní přínos vidí ve svých učitelkách anglického jazyka, které je vedly k tomu, aby k předmětu měly pozitivní vztah. Čtvrtý zpovídaný uvedl, že se na základní škole setkal s ne zrovna zdařilými hodinami AJ. Bylo to způsobeno i tím, že anglický jazyk byl během jeho let na základní škole teprve v počátcích a vyučovali ho většinou učitelé ruského jazyka. Zlom přišel na střední škole, v tomto případě na gymnáziu, kde jazyková vybavenost a celkově výuka byly na lepší úrovni. Pro respondenta byl milníkem jeho pobyt v zahraničí, kde se u něj objevila vnitřní i vnější motivace, způsobená nutností domluvit se a postarat se o sebe v cizím prostředí.

U posledního tázaného šlo o kombinaci obou druhů motivace. Velký vliv na něj měl především každodenní kontakt s rodilými mluvčími a potřeba se s nimi domluvit. Důležitým faktorem zde byly i zábavné hodiny a kvalitní vyučující, který se snažil vysvětlení nové látky spojit s písní, a tak žáky zaujmout.

- **Jaké bylo klima třídy během Vašeho studia? Bylo podpůrné od všech účastníků vyučovacího procesu? Měla atmosféra ve třídě vliv na vaše učení a motivaci?**

Klima školy, potažmo třídy, je jeden z velmi výrazných externích faktorů. Ovlivňují ho jak samotní žáci, tak pedagogové, a samozřejmě vedení školy. Co se týče klimatu třídy, pokud se cítíme ve třídě příjemně, neexistuje zde žádná šikana a vychází všichni se všemi, nebojíme se během hodin projevit a usnadňuje tím práci sobě, i pedagogovi. Většina respondentů uvedla, že klima u nich ve třídě bylo příznivé. V průběhu let došlo k několika málo výkyvům, především na základní škole, kdy se s příchodem puberty objevila neochota některých spolužáků pracovat. Jeden z dotázaných uvedl, že klima na základní škole pro něj nebylo vůbec přínosné, bylo spíše negativní. Příčinou byla nestmelenost kolektivu, kterou se třídní učitel nesnažil v průběhu let napravit. Říká ale, že tento faktor na jeho chuť učit se anglický jazyk neměl vliv.



Na střední škole bylo u všech zpovídaných klima třídy v pořádku, nesetkali se s žádnou šikanou nebo zesměšňováním. Jeden tázaný uvedl, že u něj pouze došlo k rozdělení třídy na skupiny – místní, dojíždějící a lidé, co bydleli na internátu. Pokud ale šlo o řešení konkrétního společného problému, dokázali spolupracovat a shodnout se.

Na vysoké škole vše probíhalo v pořádku, nedá se zde hovořit přímo o klimatu třídy, protože dochází k časté změně spolužáků. Všichni uvedli, že se během pobytu na VŠ cítili příjemně, a to zejména proto, že se zde objevuje většina studentů, kteří mají o studium zájem a nepřichází ho bojkotovat.

- **Byla pro Vás osoba učitele podstatným faktorem při studiu jazyka? Ovlivnil Vás do budoucna pozitivně nebo spíše negativně?**

Učitelství povolání určitě není pro každého. Měl by ji vykonávat člověk, který má vztah k dětem či dospívajícím a jehož touhou je něco nového předat. Respondenti uvedli, že se během svého studia na všech stupních našeho vzdělávání setkali především s těmi dobrými učiteli – učiteli, kteří byli pozitivní, byli nadšeni pro svůj obor, dokázali hodiny vytvořit zábavnou formou a byli ke svým žákům a studentům přátelští, zároveň dostatečně přísní, ale spravedliví.

Všichni považují osobu učitele za podstatný faktor při studiu jazyka. Hodiny s učitelem, který si přišel jen odučit své a nesnaží se své žáky nadchnout, jsou zbytečné mrhání času. Někteří z respondentů zmínili i tyto typy učitelů, na druhou stranu, když se podívali zpětně na jejich hodiny, ujasnili si, jak nechtějí, aby jejich vyučování vypadalo.

Každý z dotázaných uvedl, že právě pozitivní přístup učitelů a jejich vyučování, mělo vliv na jejich rozhodnutí v budoucnu vystudovat vysokou školu a vyučovat ve škole.

- **Jaké výukové metody byly využívány během Vašeho studia? Jak je hodnotíte? Domníváte se, že ovlivnily vaše učení?**

Střídání metod a jejich vhodné volení na míru dané třídě je nesmírně obtížný úkol pro každého pedagoga. Nebylo překvapení, že respondenti označili metody ve svých školách jako převážně frontální. Uvedli, že občas docházelo ke skupinové práci, bylo to ale spíše výjimečně. Pokud neprobíhala frontální výuka, pracovalo se individuálně, což

někteří z nich přivítali. Umožnilo jim to zvolit své osobní tempo a pracovat pouze se svými vědomostmi.

Na středních školách se do výuky zapojila skupinové výuka, projekty či prezentace na určitá témata související s angličtinou. V hodinách se objevily i hry nebo výuková videa. Pozitivně byly zhodnoceny hodiny konverzace anglického jazyka, kde se úplně potlačila frontální výuka a tázaní fungovali ve dvojicích nebo v menších skupinách. Tyto hodiny zároveň ocenili jako nejpřínosnější.

- **Podporovala Vás rodina ve studiu jazyka? Pokud ne, z jakého důvodu to bylo? Měla nějaký vliv na výběr jazyka, měl jste v některém členovi rodiny svůj vzor?**

Podpora rodiny je důležitá ve všech aspektech našeho života, jejich rady při řešení krizových situací jsou pro mnohé tím nejpodstatnějším činitelem. Respondenti zhodnotili své rodiny jako nesmírně podporující, za některé z nich rodiče na základní školy vybrali studium anglického jazyka, někteří z odpovídajících se pro toto studium rozhodli sami. Všichni se shodli na tom, že se jim jejich rodiny po celou dobu snažili vyjít vstříc, jak motivačně, tak v některých případech i finančně. Všichni z dotázaných mají rodiče, kteří vyrůstali za minulého režimu, na školách se učili ruský jazyk, anglický jim nebyl tolik blízký. Přesto se ale snažili svým dětem pomoci, někteří z nich se v dospělosti rozhodli anglický jazyk dokonce učit. Neobjevila se žádná odpověď, že by rodiče doma nevytvářeli příjemné prostředí nebo žáka od studia odrazovali.

- **Byly v hodinách využívány zajímavé materiály a jak často? Jaké druhy materiálů byly používány? Jak vás to ovlivnilo?**

V současné době máme jako učitelé jazyka možnost využít nepřeborné množství materiálů a pomůcek. Dva z mých respondentů začali studovat jazyk po uvolnění poměrů ve společnosti, po sametové revoluci. V té době nebyl přístup k mnoha materiálům, používali články z časopisů a učebnice, které ale nebyly dobře konstruovány. Ostatní si vzpomněli na využívání učebnic, pracovních sešitů, čas od času se objevil nějaký handout nebo si zahráli hru v rámci tzv. warm upu.

Na střední škole se setkali s poměrně populárním časopisem Bridge, který funguje pod záštitou Oxford University Press a Cambridge University Press. Ocenili možnost práce s články, které se týkají aktuálních témat a na rozdíl od učebnice se mění.

Na vysoké škole se jednalo o práci s učebnicí, pracovním sešitem. Byly jim zasílány handouty, které si vypracovali a přinášeli do hodin. Spíše, než na zábavnost se zde cílilo na skutečnou výuku jazyka a výuka byla ve většině případů frontální.

- **Měla na volbu jazyka a jeho učení vliv i vrstevnická skupina?**

Čtyři z pěti respondentů se shodli na tom, že na ně vrstevnická skupina na základní a střední škole neměla žádný vliv při výuce jazyka. Byli obklopeni svými kamarády a spolužáky, nepřikládají jí ale žádný významný vliv. Poslední dotázaný uvedl, že ho ovlivnil jeho spolužák, který byl v anglickém jazyce lepší, povídali si spolu často anglicky a touto formou ho nenásilně donutil učit se nová slovíčka a gramatické vazby, aby byl schopen se v cizím jazyce přesně vyjádřit.

Na vysoké škole byl vliv vrstevnické skupiny podstatnější, setkávali se se svými spolužáky, kteří je nevědomky motivovali k pečlivějšímu studiu. Nikdo zde nechtěl být špatný, všichni to brali zodpovědně právě proto, že oni měli být těmi, kdo bude učit další generace.

- **Jak na Vás působilo prostředí školy?**

Prostředí školy dle tázaných sehrálo důležitou roli. Ne všechny třídy byly dostatečně vybaveny, zejména u dvou respondentů, kteří studovali po revoluci, se objevila kritika vybavenosti tříd.

Ostatní uvedli, že jejich třídy byly vybaveny poměrně dobře. Objevovaly se zde plakáty s anglickou gramatikou, sluchátka, na střední škole se setkali i s projektory. Na základní škole se pracovali s kazetovými přehrávači a běžnými tabulemi, interaktivní tabule se objevily, na již zmiňované střední škole. Respondenti ocenili uspořádání lavic v jiném stylu, než je běžné. Lavice srovnané do U jim umožňovaly lepší kontakt se spolužáky a přehled o situaci ve třídě.

Na vysokých školách bylo prostředí výrazně lepší. Setkali se s moderním vybavením – počítači, interaktivními tabulemi, tablety atd.

- **Využívali jste během studia moderní technologie? Pokud ano, jaké?**

Odpovědi na tuto otázku byly překvapivé. V mém výzkumu se objevují již zmínění starší pedagogové, u kterých je pochopitelné, že se s moderními technologiemi při hodinách AJ nesetkali. To stejné uvedli i respondenti, kteří studovali na přelomu 21. století, moderní technologie nebyly hojně využívány, jednalo se spíše o významnější příležitosti, pouštěli si např. výuková videa o svátcích v UK (Christmas, Halloween atd.).

Nezměnilo se to ani na středních školách, průlom přišel na vysoké škole, kde se často pracovalo s PC nebo s interaktivními tabulemi. Vytvářeli prezentace a referáty, které poté četli před třídou. Využívali výuková videa k procvičování nebo zopakování si gramatiky.

**b) Jaké externí faktory si pedagogové myslí, že ovlivňují jejich žáky a jak se je snaží pozitivně využít ve výuce?**

V této otázce se odpovědi respondentů lišily. Každý z nich vyzvedl jiný externí faktor jako ten nejpodstatnější při jejich pedagogické praxi.

První z respondentů uvedl, že ve svých hodinách cílí především na motivaci žáků. Snaží se v nich vzbudit zájem o dané téma, nadchnout je pro naučení se nových slovíček. Vyzdvihuje časté střídání metod, které žáky udržuje v pozornosti a neumožní jim začít se v hodinách nudit. Pokud začne pomalejší aktivitou, zařadí za ni nějakou aktivizující. Výrazně ovlivnit své žáky dokáže i náladou, s jakou do třídy přijde. Pokud je pozitivní, děti pracují a baví je to. Zmínil také, že dle něj také záleží na tom, jaký den v týdnu je. V pondělí a v pátek je práce obtížnější, protože jsou děti buď příliš odpočaté po víkendu nebo se těší na ten nadcházející. Problém nastává v případě, že se ve třídě objeví žák, který nechce pracovat, vše odmítá a nesoustředí se. Poté dojde k rozrušení dynamiky celé třídy a atmosféra pro práci se podstatně změní.

Sociální prostředí jako hlavní externí hybatel označil druhý dotázaný. Lze dle něj poznat, i bez předchozí znalosti, které děti pochází z nepodněného prostředí. Tito žáci jsou méně motivováni učit se AJ, protože nemají téměř žádný nebo žádný přístup k médiím (filmy, seriály, písničky atd.), které jsou v originálním znění. Je u nich složité zacílit na vnější motivaci, protože je nežene motivace vnitřní, kupříkladu touha porozumět dialogům v oblíbeném seriálu. Pedagog k povzbuzení využívá hravé aktivity a převedením jazyka do praktického života ukazuje dětem, za jakýchs situací mohou AJ potřebovat. Snaží se všem zajistit stejný přístup k informačním technologiím, proto je opětovaně zařazuje do své výuky.

Další ze zpovídaných označil učitele jako významného externího činitele. Osoba učitele je spojena s vyučovaným předmětem a zejména u mladších žáků má vliv na jejich celkový vztah k předmětu. Využívání moderních technologií označil za pozitivní faktor, díky němuž je výuka dnešní převážně počítačové generaci mnohem bližší. Důležité je působení rodiny, pokud rodiče žáka nedostatečně podporují nebo mu nevěnují žádný svůj čas k pomoci s přípravou do hodin, žák začne předmět bojkotovat a nebude ho učení bavit.

Čtvrtý respondent na pomyslnou první příčku vyzdvihl moderní technologie. Vidí pozitiva ve využívání moderních jazykových učeben a laboratoří – zde si mohou žáci pouštět výuková videa, dělat poslechová cvičení svým vlastním tempem, procvičovat si nebo pomocí sluchátek vytvářet rozhovory. Druhým faktorem je pro něj motivace, která by dle jeho názoru měla být spíše pozitivní. Měli bychom žáci více chválit za jejich pokroky, než je hanit za jejich neúspěchy. Uznává, že to občas může být obtížné, ale je důležité najít něco i u nejhoršího žáka, za co ho můžeme pochválit, protože pokud tak neuděláme, pak žák naprosto ztratí nejen vnější motivaci, ale především tu vnitřní a toto může přetrvat celé jeho studium.

Poslední dotázaný hovořil o motivaci. Porovnával žáky, kteří se svými rodiči jezdí do zahraničí a žáky, kteří s jazykem příliš do kontaktu nepříjdou. Pomocí správných metod, a především využitím praktických situací v životě se jim snaží ukázat důležitost studia. Na žáky působí i výběr materiálů. Moderní technologie jsou někdy spíše rušivým elementem, pracuje s nejrůznějšími kartičkami pro zopakování gramatiky nebo pro hraní role-play. Vlivným činitelem je vrstevnická skupina, na druhém stupni ZŠ se žáci

snaží zapadnout do kolektivu a pokud vidí, že ostatní nějaká činnost nebaví, napodobí je právě proto, aby nebyli vyčleněni. Pedagog pracuje s chybou, nepředhazuje ji dětem, spíše se jí snaží využít k tomu, aby jim ukázal, co je potřeba zlepšit nebo dovysvětlit. Zásadní je přístup učitele, pokud ke svým žákům přistupuje pozitivně a kamarádsky, dokáže je pro předmět nadchnout.

## Závěr

Studiu anglického jazyka se věnuje v posledních letech poměrně velká pozornost. Jeden z důvodů je orientace české společnosti spíše na západ a také to, že žáci začínají s anglickým jazykem v brzkém věku, studium cizího jazyka je povinné od 3. třídy základní školy. Poměrně velké množství lidí si pro studium zvolí právě anglický jazyk, protože se s ním můžeme setkat i v běžných životních situacích, dokážeme si přečíst anglický časopis nebo si pustit film v originálním znění.

V teoretické části jsem se soustředila na definici faktorů, respektive externích faktorů, které na žáky při výuce působí. Zabývala jsem se jejich vysvětlením a důsledky, které v praxi mohou mít. Věnovala jsem se tomu, jak pedagogové mohou s těmito činiteli pracovat a do jisté míry ovlivňovat úspěšnost studia svých žáků.

V praktické části jsem využila metodu biografického designu a zachytila zkušenosti pedagogů z praxe. Zaměřila jsem se na jejich ovlivnění při studiu anglického jazyka, zejména základní škole a jejich poznatky o faktorech, kterými ovlivňují žáky během svého pedagogického působení. Respondenti uvedli, že se během svého studia setkali s několika faktory, které je významně ovlivnily. Nejvýznamněji vnímali osobu učitele, výukové metody a materiály, které byly během výuky používány. Všichni dotázaní ocenili podporu svých rodičů a rodin, které jim pomáhali nejen psychicky, ale ve velké míře i finančně.

Co se týče faktorů, které působí na jejich žáky, hovořili z povídání především o motivaci. Využívají časté střídání výukových metod, aby žáky pro výuku nadchli a nezačala je nudit. Přístup učitele, jeho celková osoba a nálada, se kterou do hodin přijde, je také vlivným činitelem. Využívání moderních technologií může mít pozitivní dopad, ale pouze v případě, že je používáme s mírou a ve vhodně zvolených situacích.

Během rozhovorů nikdo jako externí činitele nezmínil časovou dotaci a společnost, ve které vyrůstáme a žijeme. Tyto faktory jsou pro ně pravděpodobně spíše okrajové a nehrají ve výuce anglického jazyka podstatnou roli.

Pokud budeme mluvit o problému, se kterým jsem se při psaní diplomové práce setkala, uvedla bych obtížnou definici některých externích faktorů. U některých z nich bylo jednoduché nalézt argument, proč je do seznamu zařadit. U některých jsem si ale nebyla důvodem příliš jista a musela jsem hledat ve více publikacích, abych si to potvrdila.

Cíle mé diplomové práce byly naplněny. Při praktické části jsem dospěla k závěru, že externí faktory jsou nezbytnou součástí každého studia, výuku cizího jazyka a v tomto případě anglického, nevyjímaje. Nemůžeme je žádným způsobem oddělit nebo opomíjet a je důležité si je uvědomit a nadále s nimi pracovat, abychom žákům v jejich studiu byli co nejvíc nápomocní.

Diplomová práce naplnila mé předpoklady. Došla jsem k závěru, že při pedagogické praxi je třeba udělat mnohem více nežli si stoupnout před katedru. Musíme zohlednit situace jednotlivých žáků, výběr vhodné vyučovací metody či klima třídy, ve které výuka probíhá. Zjistila jsem, jak mohu s externími faktory během své pedagogické praxe lépe a úspěšně pracovat.



## Zdroje

1. BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 5. New York: Pearson Education, 2007. ISBN 978-0-13-304194-1.
2. CANGELOSI, James S. a Milan KOLDINSKÝ. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.
3. COYLE, Do, Philip HOOD a David MARSH. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. ISBN 9783125338876.
4. CRAWFORD, Chris. *The Art of Computer Game Design*. United States: McGraw-Hill/Osborne Media, 1984. ISBN 0-88134-117-7.
5. CUNNINGSWORTH, Alan. *Choosing your coursebook*. Oxford: Macmillan Heinemann English language teaching, 1995. vi, ISBN 0-435-24058-7.
6. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
7. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele: učebnice pro vysoké školy*. Praha: SPN, 1980.
8. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
9. ČÍHALOVÁ, Eva a Ivo MAYER. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*. Praha: Strom, 1997. Škola 21. ISBN 80-901954-6-6.
10. DÖRNYEI, Zoltán. Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research, and Applications. *Language Learning* [online]. 2003, **53**(S1), 3-32 [cit. 2020-05-13]. DOI: 10.1111/1467-9922.53222. ISSN 00238333. Dostupné na <<http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9922.53222>>
11. ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994. ISBN 9780194371896.
12. FRASCA, Gonzalo. "Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology." In *The Video Game Theory Reader*. Edited by Mark J. P. Wolf and Bernard Perron. Routledge, 2003, pp. 221–37. ISBN: 9780415965798
13. GARDNER, R. C. *Attitudes and Motivation: Their Role in Second-Language Acquisition*. *TESOL Quarterly* [online]. 1968, **2**(3) [cit. 2020-05-13]. DOI: 10.2307/3585571. ISSN 00398322. Dostupné na <<https://www.jstor.org/stable/3585571?origin=crossref>>

14. GARDNER, Robert C. *Motivation and second language acquisition: the socio-educational model* [online]. New York: Peter Lang, c2010 [cit. 2020-10-4]. Language as social action, v. 10. ISBN 978-143-3104-596.
15. GILLERNOVÁ, Ilona. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.
16. GJURIČOVÁ, Šárka a Jiří KUBIČKA. *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2390-7.
17. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2008, s. 31. ISBN 978-80-7409-010-3.
18. HAMMERSLEY, Martyn. *The relationship between qualitative and quantitative research: paradigm loyalty versus methodological eclecticism* [online]. Martynhammersley.wordpress.com, 30. 3. 2013 [cit. 24. 1. 2016]. Dostupné na <<https://martynhammersley.files.wordpress.com/2013/03/relationship-between-qualitative-and-quantitative-research.pdf>>
19. HARMER, Jeremy. *How to Teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. 2nd edition. England: Longman ELT, 2007. ISBN 9781405853095.
20. HAVLÍK, Radomír, Jiří PROKOP a Věra HALÁSZOVÁ. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-10-2.
21. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
22. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
23. HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků: celost. vysokošk. učebnice pro stud. filozof. a pedagog. fakult.* Praha: SPN, 1988.
24. HOLDEN, Susan. *English Language Teaching*. Ismaning: Max Hueber Verlag, 1994. ISBN 9783190066438.
25. HOMOLA, Miloslav. *Motivace lidského chování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972.
26. HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23487-9.

27. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
28. JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-269-0.
29. JANIŠ, Kamil. *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-170-8.
30. JUUL, Jesper. *Half-Real: Video Games Between Real Rules and Fictional Worlds*. New York: MIT Press, 2005. ISBN 9780262101103.
31. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
32. KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0
33. KLAPILOVÁ, Světa. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1996. ISBN 80-7067-669-8.
34. KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, 148 s. ISBN 80-7048-043-2.
35. KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
36. KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
37. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 8073150042.
38. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
39. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
40. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
41. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus (nakladatelství), 2001. ISBN 80-7041-088-4.
42. LOKŠOVÁ, Irena, Jakub DOBAL, Patricie KOUBSKÁ a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

43. MAŇÁK, Josef a Masarykova univerzita. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
44. MAREŠ, Jan. *Sociální klima školní třídy*. [online]. Přehledová studie. AŠR ČR A SR, IPPP. 1998. [cit. 2020-3-15] Dostupné na <[http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf)>
45. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
46. MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školy*. Pedagogická revue, 2000, roč. 52, č. 3, s. 241-253. ISSN 1335-1982
47. MATĚJČEK, Zdeněk. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-83-6.
48. MAZÁČOVÁ, Nataša. Moderní výukové strategie na základní škole – projekt Vzdělání21. In Sborník příspěvků z 8. mezinárodní konference Alternativní metody výuky, konané 30. 4. 2010 na Univerzitě Karlově v Praze Přírodovědecké fakultě. Hradec Králové: Gaudeamus 2010, ISBN 978-80-7435-043-64
49. MCKAY, Sandra Lee a Nancy H. HORNBERGER. *Sociolinguistics and Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996. ISBN 9780521484343.
50. MIRHADIZADEH, Nazanin. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning* [online]. Vol. 1, Issue 5, 2016, pp.188-196 ISSN: 2367-9328, [cit. 2020-4-14]. dostupné na <<http://ijmltl.com/fulltext/paper-09102016153900.pdf>>
51. MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975.
52. MOON, Jayne. *Children Learning English*. London: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 2000. ISBN 9780435240967.
53. MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Ilustroval Vladimír JIRÁNEK. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-58-X.
54. NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 8024412365.
55. OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators* [online]., Paris: OECD Publishing, 2019, [cit. 2020-4-13] dostupné na <<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en%22%20%5Co%20%22>>
56. PETERSON, Mark. *Computer games and language learning*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. Digital education and learning. ISBN 978-1-349-43465-7.

57. PIAGET, Jean, Bärbel INHELDER a Eva VYSKOČILOVÁ. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
58. PÍTHA, Petr. *Návrh pojetí občanské školy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-96-8.
59. PRENSKY, Marc. *Digital game-based learning*. St. Paul: Paragon House, 2007, ISBN 9781557788634.
60. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
61. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.
62. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
63. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
64. RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. V Brně: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
65. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
66. SILVERMAN, David. *Ako robiť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. Přeložil Martin ŠTULRAJTER. Bratislava: Ikar [Bratislava], 2005. Pegas, zv. 8. ISBN 80-551-0904-4.
67. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
68. STAŠOVÁ Leona, SERBOUSKOVÁ Hana. Mezilidské vztahy v rodině v percepci dětí mladšího školního věku. *Sociální studia*. 2012, 9(2), ISSN 1214813X.
69. STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z rodinné výchovy: učebnice pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-84-8.
70. SULLEROT, Evelyne. *Krize rodiny*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-647-3.
71. SVOBODA, Michal. *Biografická metoda v antropologii*. AntropoWebzin [online]. 2-3/2007 [cit. 22. 11. 2015]. Dostupné na <<http://www.antropoweb.cz/cs/biograficka-metoda-v-antropologii>>.
72. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
73. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

74. VYKOPALOVÁ, Hana. Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování: Pro stud. učitelství pro 1.a 2.stupeň ZŠ doplňující studium, DS [dálkové studium] 1.stupeň ZŠ. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. ISBN 80-7067-161-0.
75. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, ed. Aplikovaná sociální psychologie I. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
76. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.
77. WILLIAMS, Marion a Robert L. BURDEN. Psychology for language teachers: a social constructivist approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. ISBN 0521498805
78. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.
79. ZOUNEK, Jiří. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5123-2.