



METODICKÝ PORADNÍK UČITELE CIZÍHO JAZYKA

Kolektiv autorů

Ústí nad Labem, 2013



**Projekt Síť vzdělavatelů učitelů cizích jazyků NEFLT
registrační číslo CZ.1.07/2.4.00/31.0074
je součástí IPRM Ústí nad Labem Centrum.**

**Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a
státním rozpočtem České republiky.**

**Publikace vznikla v rámci aktivity číslo 1 (Podpora spolupráce
mezi institucemi terciárního vzdělávání - vznik sítě)**

Autor: Kolektiv autorů

**Recenzenti: Doc. PhDr. Dana Baláková Ph.D.
Doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc**

**Editoři: Mgr. Zuzana Procházková, Ph.D.
Mgr. Tereza Suchánková**

© Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013

**ISBN 978-80-7414-610-7 váz.
ISBN 978-80-7414-611-4 CD
ISBN 978-80-7414-612-1 online
ISBN 978-80-7414-668-8 brož.**

Slovo editora:

Tato publikace je výstupem z diskuse nad vybranými problémy pedagogické praxe v oblasti výuky cizích jazyků. Do příručky bylo vybráno jedenáct z témat, která byla v přípravné fázi formulována jako nejčastěji zmiňovaná ze strany pedagogů. Vybraná témata tvoří základ jednotlivých kapitol, v nichž se k nim vyjadřují ve svých příspěvcích učitelé cizích jazyků ze školské praxe a – v kontextu své profese – vzdělavatelé budoucích učitelů cizích jazyků z terciární sféry.

Cílem vytvoření publikace bylo posílení nové formy tolik potřebného dialogu mezi katedrami cizích jazyků pedagogických fakult navzájem a s jazykovými kabinety ve školské praxi.

Jednotlivé části sborníku obsahují pojmenování témat – problémů, na které učitelé cizích jazyků často naráží při výuce, možnosti a zkušenosti s úspěšným řešením problému viděné zástupcem pedagogů z praxe a názor metodika, didaktika či lingvisty z terciární sféry (upozornění na úskalí, vysvětlení principu apod.).

Pozvání ke spolupráci na tvorbě publikace přijali zástupci z různých škol v různých regionech České republiky a proces síťování aktivit jazykových kateder pedagogických fakult se tak podařilo rozšířit o fenomen odborného dialogu s praxí.

Zuzana Procházková

« Tato publikace je věnována památce Filipa Fischera. »

Abecední seznam autorů:

- **Doc. PhDr. Lucie Betáková, MA, Ph.D** – *Katedra anglistiky, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*
- **Mgr. Marek Bohuš, Ph.D.** – *Katedra německého jazyka, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc*
- **Mgr. Jarmila Borecká** – *Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové*
- **Mgr. Milan Děžinský** – *Link Language school, s.r.o.*
- **Mgr. Kateřina Dvořáková, Ph.D.** – *Katedra anglistiky, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*
- **Mgr. Petr Dvořák** – *Katedra anglistiky, Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích*
- **Mgr. Filip Fischer** – *Katedra francouzského jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, Praha*
- **Mgr. Jana Formánková** – *ZŠ České Budějovice*
- **Mgr. Lucie Formánková** – *Evropská obchodní akademie, Děčín*
- **Sarah Good** – *Katedra anglistiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem*
- **Doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D.** – *Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno*
- **Mgr. Linda Chmelařová, Ph.D.** – *Centrum jazykové přípravy, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého, Olomouc*
- **Ing. Ivana Chmelařová** – *lektorka vzdělávání dospělých a překladatelka*
- **Mgr. Jaroslava Jelínková** – *SŠS Perspektiva a VOŠ, s.r.o., Dubí*
- **Dr. Jana Jílková, Ph.D.** – *Institut celoživotního vzdělávání, Univerzita Karlova, Praha*
- **Mgr. Iva Koutská** – *Katedra anglistiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem*
- **Mgr. Jana Körschnerová** – *Gymnázium a SPŠ Duchcov*
- **Prof. PhDr. Marie Maroušková, CSc.** – *Katedra německého jazyka, Filosofická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem*
- **Mgr. Radka Mlýnková** – *Centrum jazykového vzdělávání, Masarykova univerzita, Brno*
- **Mgr. Jana Nálepová, Ph.D.** – *Ústav cizích jazyků, Filozoficko-přírodovědecká fakulta, Slezská univerzita v Opavě*
- **PhDr. Jana Němečková** – *Katedra anglického jazyka, Technická univerzita v Liberci a dále Gymnázium Omská, Praha*
- **Doc PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.** – *Katedra německého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové*
- **Mgr. Lenka Pešťalová** – *ZŠ Brno*
- **Ing. Eva Pišová** – *Gymnázium a SOŠPg Liberec*
- **Mgr. Naděžda Vojtková** – *Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno*

Přehled témat a příspěvků:

- 1. Dyslektici v běžné jazykové třídě**
 - 1.1 Problematické aspekty výuky cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení v běžných třídách (*R. Mlýnková*)
 - 1.2 Osvědčené metody výuky dyslektiků v hodinách anglického jazyka (*L. Peštalová*)
- 2. Práce s chybou v jazykové výuce**
 - 2.1 Chyba jako součást výuky cizích jazyků (*J. Ondráková*)
 - 2.2 Práce s chybou na pozadí učebních stereotypů (*M. Děžinský*)
- 3. Výhody a úskalí osvojování cizího jazyka v předškolním věku**
 - 3.1 Výhody a úskalí osvojování cizího jazyka v předškolním věku (*M. Maroušková*)
 - 3.2 Zkušenosti s ranou výukou cizího jazyka (*J. Nálepová*)
- 4. Profil absolventa studijního oboru učitelství cizího jazyka versus potřeby praxe**
 - 4.1 Jsou absolventi pedagogických fakult dobře připraveni pro praxi ve výuce cizího jazyka? (*L. Betáková, P. Dvořák*)
 - 4.2 Začínající učitel cizích jazyků (*J. Němečková*)
- 5. Učebnice ve výuce cizích jazyků**
 - 5.1 Učebnice ve výuce francouzského jazyka (*F. Fischer*)
 - 5.2 Středoškolské učebnice francouzského jazyka ve školské praxi (*L. Formánková*)
- 6. Motivace teenagerů k jazykovému vzdělávání**
 - 6.1 Aspekty motivace teenagerů k jazykovému vzdělávání (*J. Borecká*)
 - 6.2 Blízká setkání třetího druhu – motivovaný student (*J. Jelínková*)
- 7. Autentické jazykové materiály při výuce na základní škole**
 - 7.1 Práce s autentickými texty ve výuce cizího jazyka (*M. Bohuš*)
 - 7.2 Nebojte se autentických materiálů (*I. Chmelařová*)
- 8. Metoda CLIL a její využití při výuce**
 - 8.1 Metoda CLIL a její využití při výuce aneb 7 pádů CLILu (*S. Hanušová, N. Vojtková*)
 - 8.2 Metoda CLIL a její implementace ve výuce matematiky a výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy (*J. Formánková*)
- 9. Gramatika v primární jazykové třídě**
 - 9.1 Gramatika v primární jazykové třídě (*K. Dvořáková*)
 - 9.2 Jak vyučovat gramatiku žáky mladšího školního věku (*S. Good, I. Koutská*)
- 10. Studijní materiály a maturita z cizího jazyka**
 - 10.1 Faktory ovlivňující osvojování si cizího jazyka a formální hodnocení (*J. Jílková*)
 - 10.2 Studijní materiály a maturita z anglického jazyka (*E. Pišová*)
- 11. Gramatika a překlad ve výuce cizího jazyka**
 - 11.1 Gramatika a překlad – komunikativní přístup (*L. Chmelařová*)
 - 11.2 Gramatika a překlad ve výuce ruského jazyka (*J. Körschnerová*)

Souhrnný seznam anotací

Problematické aspekty výuky cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení v běžných třídách

Radka Mlýnková

V příspěvku nabízíme úvod do problematiky výuky anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení v běžných třídách a poukážeme na problematické aspekty, které se v rámci tohoto tématu vyskytují. Zaměříme se na hlavní projevy deficitů v oblasti receptivních jazykových dovedností u žáků se specifickými poruchami učení při učení se angličtině jako cizímu jazyku.

Problematic Aspects of Foreign Language Teaching to Pupils With Specific Learning Difficulties in Mainstream Classes

The paper provides an introduction to the topic of teaching English to students with specific learning difficulties in regular classes and highlights the problematic aspects connected to this issue. This paper focuses on the main deficits in receptive language skills that are typical in pupils with specific learning difficulties while learning English as a foreign language.

Osvědčené metody výuky dyslektiků v hodinách anglického jazyka

Lenka Peštálová

Metody a kroky vedoucí k úspěšné výuce slovní zásoby a základy mluvnice u dyslektiků.

Ve svém příspěvku se zaměřujeme na námi ověřené a ve výuce používané metody a postupy k úspěšnému naučení, osvojení slovní zásoby u dětí s dyslexií. Dále se zabýváme i postupy, které pro žáky s touto poruchou vhodné nejsou. Metody a kroky, které uplatňujeme, na sebe navazují a vzájemně se doplňují.

Dyslexics In a Regular English Language Class

Methods and steps leading to successful learning of vocabulary and grammar bases in dyslexics

The contribution focuses on the methods tried and tested by the author and used in teaching and on the procedures leading to successful learning and acquirement of vocabulary by children with dyslexia.

The paper also deals with the procedures unsuitable for children with this disorder. The methods and steps used by the author connect to each other and then even complement one another.

Chyba jako součást výuky cizích jazyků

Jana Ondráková

Smyslem práce s chybou je postupně naučit žáka využívat chyby a jejich opravy jako další zdroj učení: ověřovat si správnost jazykových projevů a používat k opravám písemných prací slovník a jazykové příručky, což je základním předpokladem k tomu, aby i po absolvování studia uměl žák své znalosti a dovednosti dále rozvíjet a uplatňovat v praxi. Současně se tím učí kontrolovat a hodnotit výkony své i svých spolužáků, což je velice důležité pro jeho celoživotní vzdělávání. Práce s chybou probíhá v několika fázích: nejprve se jedná o její registraci, tedy zjištění chybného výkonu (detekce chyby), potom se chyba identifikuje (určí se podstata chyby a chybný výkon je zařazen do širšího kontextu učení), interpretuje se příčina jejího vzniku (snaha o zjištění příčin chybné reakce), následuje oprava chyby (uvedení jazykově i komunikativně správné verze) a následně prevence (procvičení jevu a jeho správné upevnění).

Fehler als ein Teil des Fremdsprachenunterrichts

Der Sinn in der Arbeit mit einem Fehler liegt darin, den Lerner allmählich zu lehren, die Fehler und Fehlerkorrekturen als eine weitere Quelle für sein Lernen zu nutzen: die Richtigkeit seiner sprachlichen Ausdrücke selbstständig zu überprüfen und Wörterbücher und verschiedenste Handbücher für die Korrekturen seiner schriftlichen Arbeiten zu verwenden. Das ist die Hauptvoraussetzung dafür, dass der Lerner seine Kenntnisse und Fähigkeiten auch nach seinem Studium weiter erweitern und in der Praxis verwenden kann. Gleichzeitig lernt der Schüler seine Leistungen und die Leistungen seiner Kommilitonen zu kontrollieren und zu bewerten, was nicht nur für sein lebenslanges Studium wichtig ist. Die Arbeit mit dem Fehler verläuft in mehreren Phasen: zuerst handelt es sich um die Registrierung des Fehlers, d. h. die Feststellung der Fehlleistung (Detektion des Fehlers), danach wird der Fehler identifiziert (es wird der Typ des Fehlers bestimmt und die Fehlleistung wird in einen breiteren Lernkontext eingeordnet), es werden die Ursachen der Entstehung des Fehlers analysiert und interpretiert (man bemüht sich um die Feststellung der Fehlerursachen), dann folgt die Fehlerkorrektur (Präsentation der sprachlich und kommunikativ richtigen Version) und schließlich die Vorbeugung (Einübung des Phänomens und seine korrekte Festigung).

Práce s chybou na pozadí učebních stereotypů

Milan Děžinský

Ve svém příspěvku se zabýváme specifiky práce s chybou u studentů angličtiny v komerčních kurzech (veřejných, individuálních nebo firemních), v nichž je chyba rozdílně definována z pohledu učitele i z pohledu studenta, je vnímána velmi citlivě a klade vysoké nároky na vedení hodiny, především na monitoring, selekci a identifikaci chyb.

Dealing With Errors Against Learning Stereotypes

In my contribution I deal with specifications of the work involved with errors of students of English in commercial courses (public, individual and company) where errors are viewed differently by the teacher and students. They are perceived in a sensitive way and are very demanding for leading the lesson, monitoring, selecting and error identification.

Výhody a úskalí osvojování cizího jazyka v předškolním věku

Marie Maroušková

Vycházejíc z potřebnosti znalosti cizích jazyků obecně, diskutuje stať problematiku volby konkrétního cizího jazyka z celoevropského i českého pohledu. Poté uvažuje výhody a úskalí předškolního osvojování s ohledem na psychické a mentální možnosti dětí. Soustřeďuje se dále na problémy související s cizojazyčnou a pedagogickou kvalifikací a možnostmi těch, kdo dětem cizí jazyk zprostředkovávají. Podrobněji pojednává o nejfrekventovanějších metodách pro osvojování cizích jazyků v předškolním věku, zejména o imerzní metodě, metodě animace, nabídkové metodě a projektech. Zkušenosti z dosavadní praxe a výhledy do budoucna se opírají jak o vlastní výzkum autorky, tak o výzkumy pro Radu Evropy, a to jednak z hlediska vyučujících, jednak z pohledu a očekávání rodičů dětí.

Stať vyznívá v poznání, že raný začátek sám o sobě pozitivní výsledky v osvojování cizího jazyka nemůže garantovat automaticky. Kvalita dosahovaných výsledků záleží spíše na kvalitě vyučujících, učebních materiálů a metod, přičemž je třeba brát v úvahu také roli faktoru času.

Vor- und Nachteile des frühen Fremdspracherwerbs

Ausgehend von der allgemeingültigen Notwendigkeit, fremde Sprachen zu beherrschen, wird die Problematik der Wahl konkreter Fremdsprachen sowohl vom europäischen als auch vom tschechischen Standpunkt diskutiert. Anschließend werden unter Berücksichtigung der psychischen und mentalen Potenzen der Kinder die möglichen Vor- sowie Nachteile des frühen Erwerbs erwogen. Fokussiert werden auch Probleme mit der fremdsprachlichen und/oder pädagogischen Qualifikation der Fremdsprachen-Vermittler. Erörtert werden die meistbenutzten Methoden, insbesondere die Immersions-, die Animations- und die Angebotsmethode, sowie Projekte. Aufgrund eigener und europäischer Ermittlungen werden Erfahrungen der Lehrenden und der Eltern der Kinder mit Hinblick auf die Perspektiven des frühen Fremdspracherwerbs besprochen. Es kann schlussgefolgert werden, dass positive Ergebnisse von dem frühen Start allein nicht automatisch garantiert werden können. Die Qualität der zu erreichenden Ergebnisse hängt vielmehr von der Qualität der Lehrpersonen, der Methoden, sowie auch vom Zeitfaktor ab.

Zkušenosti s ranou výukou cizího jazyka

Jana Nálepová

V příspěvku se zabýváme problematikou výuky cizích jazyků v předškolním a mladším školním věku. Kdy je vhodné začít s cizím jazykem, za jakých podmínek, s jakými materiály, kterými metodami vést výuku, to jsou otázky, které ve svém příspěvku nastiňujeme. Přitom vycházíme nejen z vlastních zkušeností, ale opíráme se i o názory odborníků a zkušených lektorek a lektorů, kteří se rané výuce cizího jazyka věnují. Zájemci o tuto tematiku naleznou v textu doporučení, jak seznamovat děti s jazykem v mateřských školách, popř. na prvním stupni základních škol. Představíme také výsledky výzkumu, který se zabýval názory a zájmem rodičů o výuku cizího jazyka.

Erfahrungen mit dem frühen Fremdsprachunterricht

Der Artikel Erfahrungen mit dem frühen Fremdsprachunterricht beschäftigt sich mit der Problematik des Frühen Fremdsprachenunterrichts im Kindergarten und in der Primarschule. Wann ist es günstig die Kinder mit der Fremdsprache bekannt zu machen, bei welchen Bedingungen, mit welchen Materialien, das sind Fragen, die sich die Autorin des Beitrags gestellt hat.

Dabei schildert sie nicht nur eigene Erfahrungen, aber auch Einsichten erfahren Lektorinnen und Lektoren und Spezialisten, die mit dem Thema vertraut sind. Die Interessierten finden in dem Artikel Empfehlungen, wie man den Kindern im frühen Alter eine Fremdsprache beibringen kann. Es werden auch Ergebnisse einer kleinen Untersuchung, die sich mit den Einsichten und Interessen der Eltern für das Fremdsprachenlernen, gewidmet hat.

Jsou absolventi pedagogických fakult dobře připraveni pro praxi ve výuce cizího jazyka?

Lucie Betáková, Petr Dvořák

Ve svém příspěvku se nejdříve zaměříme na to, jak současné výzkumy popisují znalosti a dovednosti, které potřebuje mít učitel cizích jazyků pro výkon svého povolání.

Názory odborníků porovnáme ve druhé části se studijním programem Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, který připravuje učitele anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ.

Ve třetí části příspěvku porovnáme představu našeho pracoviště na přípravu učitelů cizích jazyků se skutečnými potřebami studentů učitelství anglického jazyka, kteří se právě vrátili ze škol, na kterých vykonávali souvislou pedagogickou praxi. Na základě výsledků dotazníkového šetření ukážeme, které znalosti či dovednosti studenti na praxi postrádali.

Are Graduates of Faculties of Education Well Prepared for Practice in Teaching a Foreign Language?

In this paper I would like to focus first on the description of knowledge and skills teachers of languages need to be able to teach effectively.

The second part of the paper will study whether the ideas of experts described above have been reflected in the study programme preparing future teachers of English at the Faculty of Education of the University of South Bohemia in České Budějovice.

In the third part of the paper I would like to compare the objectives of language teacher training as pronounced by our department of English Studies with the real needs of trainees, future teachers of English, who have just returned from their teaching practice. On the basis of a questionnaire survey I will show which knowledge and skills they felt they lacked most.

Začínající učitel cizích jazyků

Jana Němečková

V příspěvku se zaměřujeme na problémy a potřeby začínajících učitelů cizích jazyků. Úvodní pasáž je věnována charakteristice začínajícího učitele. Druhá část shrnuje výsledky výzkumných studií zaměřených na identifikaci oblastí, ve kterých čerství absolventi učitelských oborů pocítují největší slabiny; výzkumná zjištění jsou doplněna o poznatky z vlastní praxe jako metodika a fakultního učitele. Třetí část představuje sérii praktických doporučení pro učitele cizích jazyků v prvním roce praxe.

Beginning Foreign Language Teachers

The article focuses on the problems and needs of beginning foreign language teachers. The introduction is devoted to the characteristics of a beginning teacher. The second part of the article summarises the results of various research studies whose common aim was to identify areas which fresh teacher-training graduates find most problematic. The last part consists of a series of practical recommendations for beginning foreign language teachers.

Učebnice ve výuce francouzského jazyka

Filip Fischer

Cílem příspěvku je představit sociokulturní obsahy v nejnovějších učebnicích francouzského jazyka, používaných na českých školách na základě provedené obsahové analýzy. V příspěvku se obracíme především na středoškolské učitele francouzského jazyka, kteří učebnice používají v podmínkách každodenní edukační reality. Naším záměrem je představit konkrétní postupy pro didaktickou analýzu učiva, která se týká stanovení vzdělávacího cíle, volby adekvátních výukových metod a způsobů evaluace. Přestože je učebnice v českém školství považována za základní didaktickou oporu, její použití není povinné.

Proto v příspěvku představíme další alternativy, jak se zhostit jednotlivých tematických okruhů a komunikačních situací při prohlubování interkulturní způsobilosti žáků. Cílem je nabídnout inspirativní a srozumitelná řešení, jak žákům představit kulturní aspekty frankofonní jazykové oblasti, která je charakteristická svou vnitřní rozmanitostí.

Les manuels scolaires dans l'enseignement du français

L'objectif de cet article est de présenter les contenus socio-culturel dans les manuels les plus récents en langue française utilisés dans les écoles tchèques, sur la base de l'analyse de contenu. Le présent document porte principalement sur les enseignants de français langue étrangère dans l'enseignement secondaire qui utilisent des manuels dans les conditions de la réalité éducative quotidienne. Le but de l'article est de présenter les procédés spécifiques pour l'analyse didactique des contenus d'apprentissage qui concerne la détermination des objectifs pédagogiques, le choix des méthodes pédagogiques adéquates et les méthodes d'évaluation. Bien que le manuel est considéré, dans le système éducatif tchèque, comme un support didactique de base, son emploi n'est pas obligatoire. Par conséquent, le document présente des solutions alternatives pour traiter les domaines thématiques et les situations de communication afin d'approfondir la compétence interculturelle des élèves. L'objectif est d'offrir des solutions inspirantes et accessibles à initier les élèves aux aspects culturels de la langue française, dans la perspective de la francophonie qui se caractérise par sa diversité intérieure.

Středoškolské učebnice francouzského jazyka ve školské praxi

Lucie Formánková

V textu příspěvku se kromě úvah o správné volbě učebnic francouzštiny pro střední odbornou školu zabýváme hlavními přednostmi a nedostatky multimediálního učebního celku Quartier libre 1 a 2 a přinášíme konkrétní návrhy na jeho zkvalitnění. Jedná se zejména o promyšlenou souslednost zapojování nové slovní zásoby a gramatických jevů, moderní provedení učebnic (např. přidání elektronické podoby učebnice a cvičebnice pro promítání na interaktivní tabule) a pedagogických příruček, včetně databáze doplňkových cvičení, testů a her směřujících nejen k dorozumění se v cizím jazyce, ale také ke zvládnutí maturitní či mezinárodně uznávané zkoušky. Důraz je dále kladen na nutnost usnadnit domácí přípravu studentů pomocí zvukových nahrávek slovní zásoby, textů a v neposlední řadě na její snadnou kontrolu učitelem, například díky využití online testů.

Většinu těchto postřehů lze aplikovat na ostatní běžné učebnice na středních školách. V příspěvku podtrhujeme potřebu zejména takových učebních multimediálních celků, které jsou přehledné, navzájem mezi sebou provázané a zohledňující jednotlivé dané výstupy.

Manuels de français à l'école secondaire dans l'enseignement

L'article traite, entre autre, des réflexions sur le bon choix de manuels de français à l'école secondaire professionnelle, des principaux avantages et inconvénients de la méthode multimédia de FLE Quartier Libre 1 et 2 et fournit des suggestions spécifiques pour son amélioration. En particulier, il s'agit de l'agencement méthodique de la présentation du nouveau lexique et de la nouvelle grammaire, de la conception moderne des manuels (par exemple l'ajout d'une version électronique du livre de l'élève et du cahier d'activités pour l'affichage sur les tableaux interactifs) et du livre du professeur, y compris une base de données d'exercices supplémentaires, des tests et des jeux visant non seulement la maîtrise de la communication en langue étrangère, mais aussi l'obtention de diplômes ou d'examens internationalement reconnus. L'accent est également mis sur la nécessité de faciliter l'apprentissage à domicile grâce aux enregistrements audio de vocabulaire, de textes et, finalement, le contrôle facile de cet apprentissage à l'aide de tests en ligne. La plupart de ces idées peuvent être appliquées à d'autres manuels utilisés actuellement dans les écoles secondaires. Le texte souligne la nécessité d'usage des méthodes multimédia qui sont claires, ses parties sont cohérentes les unes avec les autres et tiennent compte des buts donnés.

Aspekty motivace teenagerů k jazykovému vzdělávání

Jarmila Borecká

V příspěvku pojednáváme o teoretických východiscích motivace teenagerů k jazykové výuce, o vnitřní a vnější motivaci, motivech a potřebách a způsobech ovlivňování motivace. Dále se zmiňujeme o učiteli jako o rozhodujícím činiteli v motivování žáků. Pojednáváme o úspěchu a neúspěchu a jeho roli v motivování žáků. Podáváme praktické zkušenosti s motivováním žáků v oblasti profesní a studijní.

Aspects of Motivating Teenagers to Language Learning

The article deals with theoretical issues in motivating teenagers in language learning, inner and outer motivation, motifs and needs and about the means how to influence motivation. Teacher is described as the most significant factor in motivating teenagers.

It gives information about success and failure and their role in motivating teenagers. The article gives practical experience in professional and study motivation.

Blízka setkání třetího druhu... motivovaný student

Jaroslava Jelínková

Třída cílevědomých a motivovaných studentů, kteří dychtí po vědění a neváhají s učitelem spolupracovat a plnit svědomitě zadané úkoly, je snem každého učitele. Nicméně realita se mnohdy od našich představ liší a nikdy nekončící hledání způsobu, jak své žáky motivovat, je každodenní součástí pedagogické praxe. Je možné pojmenovat motivační stimuly, které jsou většině žáků společné, nebo existuje příliš mnoho proměnných? Přístup studentů k výuce pravděpodobně nejvíce ovlivňují jejich vnitřní motivy a klima třídy.

Close Encounters of the Third Kind....Motivated Student

The dream of many teachers is to have a class of determined and motivated students who are eager for knowledge and are willing both to cooperate with their teacher and to fulfill assigned tasks. However, the reality is often different from our ideas and never-ending search for a way to motivate our students is a part of everyday teaching practice. Is it possible to identify the incentives that are common to most of the students or are there too many variables? Students approach to studying is probably influenced the most by their inner motives and the class climate.

Práce s autentickými texty ve výuce cizího jazyka

Marek Bohuš

Didaktika cizího jazyka spočívá z velké části na práci s textem. Texty se čtou, poslouchají, odříkávají, píšou. Charakter textů rodilých mluvčích a učících se cizinců je rozdílný, avšak postupně s přibývajícím kompetencí směřuje k standardu spisovného jazyka. Předpokladem takového vývoje je trvalá konfrontace s autentickými texty ve všech zmíněných podobách. Rovněž učitel cizího jazyka by měl dbát přinejmenším na udržení nejvyšší dosažené úrovně svého jazyka. Takový přístup se vyplatí jednak jako trvalý trénink, jednak je cestou k získávání nového textového materiálu pro žáky a studenty.

Die Arbeit mit authentischen Texten im Fremdsprachenunterricht

Die Fremdsprachendidaktik basiert zum großen Teil auf der Textarbeit. Die Texte werden gelesen, gehört, geschrieben, gesprochen. Die Texte der Muttersprachler sind weit entfernt von Texten der Lerner. Mit den Fortschritten bei der Aneignung einer Fremdsprache jedoch nähern sie sich der sprachlichen Norm der kompetenten Sprecher.

Eine Voraussetzung dafür ist die regelmäßige Konfrontation mit authentischen Texten in allen oben erwähnten Formen. Jeder Sprachlehrer sollte darauf achten, dass seine Sprache wenigstens auf dem höchsten erzielten Niveau bleibt. Diese Aktivität lohnt sich doppelt: man übt und gleichzeitig findet man das authentische Sprachmaterial für seine Lerner, Schüler oder Studenten

Nebojte se autentických materiálů

Ivana Chmelařová

Autentických textů není potřeba se bát, a to ani u méně pokročilých žáků. Nejde pouze o rozvíjení praktických dovedností – žáci totiž dostanou příležitost mluvit o něčem skutečném a přitom si vybudují „bezpečné mosty“ do anglicky mluvícího světa. Přineste do třídy jednoduché inzeráty a reklamy nebo části textů písniček, které žáci mohou znát z MTV. Nechte je připravit narozeninovou párty s využitím informací z letáků supermarketů anebo objednat kamarádovi jídlo ze skutečného jídelního lístku podle toho, co rád jí. Čtěte s nimi komiksy, třeba Garfielda, pusťte jim kousek filmu bez titulků, nechte je objednat ubytování na dovolenou v jiné zemi nebo naplánovat výlet pomocí online plánovače výletů... Pracujte s autentickými texty rychle a povrchně tak, aby si žáci ani nestačili všimnout, že se učí nová slovíčka a gramatiku!

Tento článek je „kuchařkou“ s praktickými recepty, užitečnými tipy a návody, jak pracovat s autentickými materiály v méně pokročilé třídě.

Feel Free to Use Authentic Materials

Don't be afraid to introduce authentic reading materials, even in low-level classes. Not only will you foster practical skills but your students will also get an opportunity to talk about something real and develop a platform for expressing themselves in real-life situations. Expose your students to simple advertisements or excerpts from song lyrics they may have overheard on MTV. Have your students work with supermarket ads and prepare a fixed-budget party.

Ask them to order meals from restaurant menus according to their peers' preferences. Have them use information from food or clothing labels, road signs, air tickets or recipes. Let them read Garfield comics, watch movies without subtitles, find an accommodation facility for a holiday in a foreign country, plan a trip using an online trip advisor... Work with texts quickly and superficially so that your students don't even notice they are studying new vocabulary or grammar!

This article is a "cookbook" for using authentic language resources in low-level ESL classes, with practical recipes and useful tips.

Metoda CLIL a její využití při výuce aneb 7 případů CLILu

Světlana Hanušová, Naděžda Vojtková

Autorky se zabývaly problematikou CLILu v rámci několika projektů. Nejvíce přímých zkušeností načerpaly během své spolupráce s učiteli z deseti základních a středních škol na Vysočině. V příspěvku vycházejí z těchto zkušeností a zabývají se jednotlivými aspekty CLILu a jeho zavádění na českých školách, upozorňují na některá úskalí této metody a přinášejí doporučení, jak CLIL optimálně využít ve výuce.

The CLIL Method and Its Use in Teaching or the 7 Cases of CLIL

The authors were involved in several projects dealing with CLIL. They gained most direct experience during their collaboration with the teachers at ten basic and secondary schools in the Vysočina region. The present contribution draws on this experience and discusses different aspects of CLIL and its implementation at Czech schools. Some pitfalls of the method are identified and selected recommendations for teachers are presented.

Metoda CLIL a její implementace ve výuce matematiky a výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy

Jana Formánková

V příspěvku nejprve stručně seznamujeme čtenáře se základními charakteristikami metody CLIL. Dále pojednáváme o možnosti uplatnit metodu CLIL na 1. stupni ZŠ. Zabýváme se také výběrem předmětů pro výuku metodou CLIL a výběrem vhodných témat pro výtvarnou výchovu a matematiku v angličtině. Nakonec popisujeme metody hodnocení použité ve 4. a 5. ročníku v předmětech výtvarná výchova a matematika.

The CLIL Method and Its Implementation in Lessons of Mathematics and Art Education in Primary Schools

This contribution will first introduce the basic characteristics of the CLIL method. Then it will discuss ways of implementing CLIL in primary education. It will also focus on the choice of suitable subjects and on selecting appropriate topics for teaching lessons of art and mathematics. Finally, assessment methods used in mathematics and art lessons in the 4th and 5th class will be presented.

Gramatika v primární jazykové třídě

Kateřina Dvořáková

V úvodu příspěvku vysvětlujeme základní rozdíl mezi deduktivním a induktivním způsobem prezentace gramatických struktur a hodnotíme, do jaké míry jsou vhodné či nevhodné pro výuku dětí. Dále se zaměřuje na charakteristiku tzv. objevitelského přístupu k výuce gramatiky a na důležitost přirozené komunikace jako základního východiska pro gramatickou práci s malými dětmi. V neposlední řadě se zabýváme otázkou, kdy je vhodné začít s vědomou výukou gramatiky v primárních třídách. Konkrétní příklady a ukázky byly převzaty z hodin výuky anglického jazyka.

Grammar in Primary Foreign Language Lessons

The article will first discuss the difference between the deductive and the inductive approach to presenting grammar rules and assess how appropriate or inappropriate they are for teaching children. Secondly, the discovery approach will be characterized together with the need for natural communication in young learners' lessons, which is essential for later conscious grammar learning. Finally, the issue of when to first introduce grammar to primary pupils will be addressed. Examples will be taken from lessons of English.

Jak vyučovat gramatiku žáky mladšího školního věku

Sarah Good, Iva Koutská

Tato praktická příručka jak vyučovat gramatiku mladší žáky je určena všem angličtinářům na prvním stupni českých škol, kteří hledají praktické nápady.

V příspěvku se zaměřujeme na výuku jazyka a potažmo gramatiky skrze jiné předměty, kdy je možné využít známé relevantní situace k představení, nacvičování a upevňování gramatických prvků nutných pro porozumění a komunikaci v angličtině. V textu lze nalézt přehledné tabulky a tipy s návody, jak učit gramatiku prostřednictvím různých kontextů a témat. Důraz je také kladen na důležitost kreativity, radosti z učení, podpory a zpětné vazby k vytvoření sebedůvěry a pozitivního přístupu k učení se anglickému jazyku.

A Practical Guide to Teaching Grammar to Young Learners

A practical guide to teaching grammar to young learners is aimed at teachers of English in Czech primary schools who need practical ideas and approaches to teaching grammar. This article focuses on teaching grammar through other subjects and taking advantage of familiar and relevant teaching contexts to introduce, practice and consolidate grammar points required to understand and communicate in English. Throughout the article there are tables and tips that offer suggestions for appropriate grammar through different learning areas and contexts. The article also reinforces the importance of creativity, enjoyment, encouragement and reflection in order to develop confidence and positivity towards learning English as a second language.

Faktory ovlivňující osvojování si cizího jazyka a formální hodnocení

Jana Jílková

V příspěvku se zabýváme tématem nově zavedených státních maturit v České republice a přípravou studentů na jejich úspěšné složení. Uvádíme vybrané vnější a vnitřní faktory, které působí a ovlivňují jazykové vzdělávání, a zaměřujeme se na jejich vztah k hodnocení. Vycházíme z hypotézy, že způsob přípravy ovlivní kvalitu nabytých znalostí a dovedností, a tím i výsledek formálního hodnocení. Prezentujeme výsledky výzkumu doktorské práce s ohledem na jejich budoucí využití při volbě metod přípravy a studijních materiálů.

Factors Influencing the Acquisition of Foreign Languages and Formal Assessment in This Area

The contribution deals with the topic of the newly introduced state school-leaving examinations in the Czech Republic and the preparation of students for sitting them successfully. It presents selected factors which affect language learning and focuses on their relationship to assessment.

It arises from the hypothesis that the method of preparation influences the quality of acquired knowledge and skills, which in turn affects the results of formal assessment. The results of doctoral research work are presented with regard to their future use in guiding the choice of methods of preparation and study materials.

Studijní materiály a maturita z anglického jazyka

Eva Píšová

V příspěvku vycházíme z aktuálních potřeb současných českých středních škol s maturitními obory. Posuzujeme materiály vhodné pro výuku angličtiny v souvislosti s novými požadavky na finální jazykové dovednosti maturanta, které jsou definovány Katalogy požadavků ke zkouškám společné části maturitní zkoušky.

Zaměřujeme se na materiály pro výuku jazykových dovedností receptivních (čtení, poslech) i produktivních (psaní, mluvení) z hlediska používaných metod, didaktických postupů i časové náročnosti na přípravu učitele. Materiály zkoumáme především z hlediska rozvoje komunikativní kompetence absolventa, tj. dovednosti dosáhnout komunikačního záměru pro produktivní dovednosti. Pro receptivní dovednosti je důraz kladen na různé typy testových úloh a strategie k jejich řešení. Pozornost je věnována jak učebnicím, tak i doplňkovým materiálům. V příspěvku se zabýváme i metodickou podporou učitelů připravujících studenty k maturitní zkoušce.

Study Materials and the Foreign Language School-Leaving Examination

The contribution is based on the current needs of Czech secondary schools with the school-leaving exam. Materials for teaching English are assessed in the context of new requirements on the final language skills of high school graduates defined by the Catalogues of Requirements for the State School-leaving Examinations.

It focuses on materials for teaching receptive (reading, listening) and productive (writing, speaking) language skills, in terms of methods used, teaching procedures and time needed for teachers' preparation. Materials are examined primarily in terms of developing communicative competence of graduates for productive skills, for receptive skills, emphasis is placed on different types of test tasks and strategies to solve them. Attention is given both to textbooks and supplementary materials. This paper also deals with the methodology support for teachers preparing students for the school-leaving examination.

Gramatika a překlad - komunikativní přístup

Linda Chmelařová

V příspěvku se zabýváme významem gramatiky a překladu v současných metodických přístupech ve výuce anglického jazyka. Důraz je kladen zejména na jejich postavení v rámci tzv. komunikativního přístupu, na který je v dnešní cizojazyčné výuce kladen důraz. Podrobněji rozebíráme systematickou výuku gramatiky a možnosti jejího procvičování. Součástí příspěvku je i využití překladu jako ukazatele strukturálních rozdílů mezi českým a anglickým jazykem. Teoretické poznatky jsou doplněny dílčími výsledky získanými z realizovaných výzkumů.

Grammar and Translation – Communicative Approach

The contribution deals with the significance of the grammar and translation in the current methodological approaches in ELT. It mainly focuses on their role within the so-called *Communicative Approach*, which is emphasized in the FLT nowadays. The contribution also analyses the systematic grammar teaching and possibilities of its practicing. Furthermore, the contribution includes the use of the translation as an indicator of structural differences between the English and Czech language. Theoretical knowledge is completed with partial results obtained from the realized research.

Gramatika a překlad ve výuce ruského jazyka

Jana Körschnerová

Práce je rozdělena na tři části. V první části pojednáváme o výuce gramatiky, o osvojování a upevňování gramatických jevů, o metodice při výuce gramatických konstrukcí. V druhé části se soustředíme na metodiku překladu ve výuce cizího jazyka. V třetí části seznamujeme s projektovou metodou jako jednou z nejefektivnějších v procesu osvojování si řečových a jazykových dovedností při studiu cizího jazyka.

Грамматика и перевод при обучении русскому языку

Работа содержит три части. Первая часть посвящена обучению грамматике, усвоению и закреплению грамматического материала, предлагает методы обучения грамматическим конструкциям при обучении иностранному языку. Вторая часть посвящена переводу при обучении иностранному языку. Третья часть рассматривает метод проектов как эффективный способ поразвития речевых умений учащихся в процессе обучения иностранному языку.

Obsah

1. DYSLEKTICI V BĚŽNÉ JAZYKOVÉ TŘÍDĚ	25
1.1 PROBLEMATICKÉ ASPEKTY VÝUKY CIZÍHO JAZYKA U ŽÁKŮ SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ V BĚŽNÝCH TŘÍDÁCH	25
1.1.1 Úvod	25
1.1.2 Specifické poruchy učení	25
1.1.3 Jazykové a řečové dovednosti u žáků s SPU	26
1.1.4 Specifika jednotlivých jazykových dovedností u žáků s SPU	27
1.2 OSVĚDČENÉ METODY VÝUKY DYSLEKTIKŮ V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA	32
1.2.1 Postup výuky nové slovní zásoby a mluvnice u dyslektiků	32
1.2.2 Naposlouchávání	32
1.2.3 Mluvení	33
1.2.4 Psaní a cílené čtení	34
1.2.5 Jak na gramatiku	36
2. PRÁCE S CHYBOU V JAZYKOVÉ VÝUCE	37
2.1 CHYBA JAKO SOUČÁST VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	37
2.2 PRÁCE S CHYBOU NA POZADÍ UČEBNÍCH STEREOTYPŮ	44
2.2.1 Případová situace 1: Role učitele je odhalovat a opravovat chyby	45
2.2.2 Případová situace 2: Pokud učitel neopravuje chyby, nemá výukový proces pod kontrolou	46
2.2.3 Případová situace 3: Nejdůležitější jsou chyby v gramatice, zejména v časech	46
2.2.4 Případová situace 4: Ten, kdo dělá chyby, je neúspěšný student	47
3. VÝHODY A ÚSKALÍ OSVOJOVÁNÍ CIZÍHO JAZYKA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	49
3.1 VÝHODY A ÚSKALÍ PŘI OSVOJOVÁNÍ JAZYKA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	49
3.1.1 Úvod	49
3.1.2 Otázka volby cizího jazyka	50
3.1.3 Výhody a úskalí při volbě vhodného věku dítěte	50
3.1.4 Problémy s těmi, kdo cizí jazyk zprostředkovávají	52
3.1.5 Metody osvojování cizího jazyka	53
3.1.6 Zkušenosti z dosavadní praxe a výhledy do budoucna	55
3.2 ZKUŠENOSTI S RANOU VÝUKOU CIZÍHO JAZYKA	58
4. PROFIL ABSOLVENTA STUDIJNÍHO OBORU UČITELSTVÍ CIZÍHO JAZYKA VERSUS POTŘEBY PRAXE	64
4.1 JSOU ABSOLVENTI PEDAGOGICKÝCH FAKULT DOBRĚ PŘIPRAVENI PRO PRAXI VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA?	64
4.2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL CIZÍCH JAZYKŮ	73
4.2.1 Přežít	73
4.2.2 Problémy začínajících učitelů pohledem výzkumných studií ...	74

4.2.3	<i>Problémy začínajících učitelů cizích jazyků</i>	75
4.2.4	<i>Rady začínajícím učitelům cizích jazyků</i>	75
4.2.5	<i>Závěrem</i>	78
5.	UČEBNICE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	79
5.1	UČEBNICE VE VÝUCE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA	79
5.1.1	<i>Úloha učebnice a jejich postavení na trhu</i>	79
5.1.2	<i>Analýza kulturních obsahů v učebnicích francouzštiny</i>	80
5.1.3	<i>Učebnice v rukou pedagogů</i>	83
5.2	STŘEDOŠKOLSKÉ UČEBNICE FRANCOUZSKÉHO JAZYKA VE ŠKOLSKÉ PRAXI	86
5.2.1	<i>Role učebnice při výuce cizích jazyků, respektive francouzštiny na střední odborné škole (SOŠ) – obchodní akademii</i>	86
5.2.2	<i>Přednosti a nedostatky multimediálního učebního kompletu Quartier libre 1 a 2 ve výuce francouzštiny na SOŠ</i>	87
6.	MOTIVACE TEENAGERŮ K JAZYKOVÉMU VZDĚLÁVÁNÍ	92
6.1	ASPEKTY MOTIVACE TEENAGERŮ K JAZYKOVÉMU VZDĚLÁVÁNÍ	92
6.1.1	<i>Motivace člověka</i>	92
6.1.2	<i>Druhy a formy motivů</i>	93
6.1.3	<i>Potřeby</i>	93
6.1.4	<i>Vnější motivace</i>	94
6.1.5	<i>Vnitřní motivace</i>	94
6.1.6	<i>Motivační teorie</i>	95
6.1.7	<i>Úspěch a neúspěch v motivaci teenagerů</i>	95
6.1.8	<i>Motivace teenagerů k jazykové výuce</i>	96
6.1.9	<i>Profesní motivace teenagerů</i>	96
6.1.10	<i>Učitel jako jeden z nejvýraznějších motivačních činitelů</i>	97
6.1.11	<i>Ovlivnění motivace</i>	98
6.1.12	<i>Závěr</i>	99
6.1.13	<i>Význam motivace</i>	101
6.2	BLÍZKÁ SETKÁNÍ TŘETÍHO DRUHU... MOTIVOVANÝ STUDENT	102
6.2.1	<i>Úvod</i>	102
6.2.2	<i>Jak je motivovat?</i>	102
6.2.3	<i>Klima třídy</i>	104
6.2.4	<i>Učitel ideál?</i>	105
6.2.5	<i>Závěr</i>	106
7.	AUTENTICKÉ JAZYKOVÉ MATERIÁLY PŘI VÝUCE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	108
7.1	PRÁCE S AUTENTICKÝMI TEXTY VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA	108
7.1.1	<i>Autentický text a jeho vymezení</i>	108
7.1.2	<i>Typologie textů, textové druhy</i>	108
7.1.3	<i>Autentický text a některé metody výuky cizích jazyků</i>	109
7.1.4	<i>Autentické texty a realie</i>	110
7.1.5	<i>Pracovní fáze s autentickými texty</i>	110
7.1.6	<i>Méně známé a využívané druhy textů</i>	112
7.2	NEBOJTE SE AUTENTICKÝCH MATERIÁLŮ	114

7.2.1	<i>Proč používat autentické materiály?</i>	114
7.2.2	<i>Co jsou autentické materiály?</i>	114
7.2.3	<i>Záludnosti a pasti</i>	117
7.2.4	<i>Jak tedy autentické materiály vybírat?</i>	118
7.2.5	<i>Typy úkolů pro práci s autentickými materiály</i>	120
7.2.6	<i>Použití autentických materiálů</i>	120
7.2.7	<i>Závěr</i>	121
8.	METODA CLIL A JEJÍ VYUŽITÍ PŘI VÝUCE	122
8.1	METODA CLIL A JEJÍ VYUŽITÍ PŘI VÝUCE ANEB 7 PÁDŮ CLILU	122
8.1.1	<i>Úvod</i>	122
8.1.2	<i>1. pád: CO je CLIL? KDO jej může vyučovat?</i>	122
8.1.3	<i>2. pád: BEZ čeho se nelze v CLILu obejít?</i>	123
8.1.4	<i>3. pád: KOMU je CLIL určen a ČEMU se žáci naučí?</i>	124
8.1.5	<i>4. pád: CO lze s CLILem ve výuce podnikat?</i>	124
8.1.6	<i>5. pádem: oslovujeme a voláme všechny zainteresované</i>	126
8.1.7	<i>6. pád: O ČEM je třeba ještě důkladně uvažovat?</i>	126
8.1.8	<i>7. pád: S KÝM je dobré spolupracovat?</i>	127
8.1.9	<i>Závěr</i>	127
8.2	METODA CLIL A JEJÍ IMPLEMENTACE VE VÝUCE MATEMATIKY A VÝTVARNÉ VÝCHOVY NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	130
8.2.1	<i>Metoda CLIL</i>	130
8.2.2	<i>Metoda CLIL na Základní škole Matice české v Českých Budějovicích</i>	131
8.2.3	<i>Témata pro výuku výtvarné výchovy a matematiky v angličtině</i>	133
8.2.4	<i>Hodnocení v hodinách CLIL</i>	134
8.2.5	<i>Závěr</i>	135
9.	GRAMATIKA V PRIMÁRNÍ JAZYKOVÉ TŘÍDĚ	137
9.1	GRAMATIKA V PRIMÁRNÍ JAZYKOVÉ TŘÍDĚ	137
9.1.1	<i>Deduktivní výuka gramatiky</i>	137
9.1.2	<i>Induktivní výuka gramatiky</i>	138
9.1.3	<i>Objevitelský přístup ve výuce žáků mladšího školního věku</i> ..	139
9.1.4	<i>Přirozená komunikace jako předpoklad pro učení se gramatice</i>	140
9.1.5	<i>Kdy zahájit výuku gramatiky?</i>	141
9.1.6	<i>Závěr</i>	143
9.2	PRAKTICKÁ PŘÍRUČKA JAK NAUČIT GRAMATIKU CIZÍHO JAZYKA MALÉ ŽÁČKY NA PRVNÍM STUPNI	144
9.2.1	<i>Pro výuku gramatiky vytvořte smysluplný kontext</i>	144
9.2.2	<i>Cíl příručky</i>	144
9.2.3	<i>Jazyk ve třídě</i>	145
9.2.4	<i>Zapojení jiných předmětů a mezioborových vazeb v rámci hodiny cizího jazyka na příkladu angličtiny</i>	147
9.2.5	<i>Hodnocení a sebehodnocení</i>	150
9.2.6	<i>Závěr</i>	151

10. STUDIJNÍ MATERIÁLY A MATURITA Z CIZÍHO JAZYKA	152
10.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ OSVOJOVÁNÍ SI CIZÍHO JAZYKA A FORMÁLNÍ HODNOCENÍ.....	152
10.1.1 Úvod.....	152
10.1.2 Východiska	152
10.1.3 Metodika.....	153
10.1.4 Zjištění.....	154
10.1.5 Závěr	156
10.2 STUDIJNÍ MATERIÁLY A MATURITA Z ANGLICKÉHO JAZYKA	158
10.2.1 Specifikace vhodných učebnic a příruček	159
10.2.2 Specifikace dovedností ověřovaných v jednotlivých částech státní maturitní zkoušky	160
10.2.3 Doporučené materiály	162
11. GRAMATIKA A PŘEKLAD VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA	168
11.1 GRAMATIKA A PŘEKLAD - KOMUNIKATIVNÍ PŘÍSTUP	168
11.1.1 Gramatika a její místo ve výuce anglického jazyka.....	168
11.1.2 Dílčí výsledky výzkumného šetření – gramatika ve výuce anglického jazyka.....	170
11.1.3 Překlad ve výuce anglického jazyka	171
11.1.4 Rozdíly mezi češtinou a angličtinou	171
11.1.5 Pozitiva a negativa využití překladu ve výuce anglického jazyka.....	171
11.1.6 Výzkumné šetření – překlad ve výuce anglického jazyka	172
11.1.7 Závěr	173
11.2 GRAMATIKA A PŘEKLAD VE VÝUCE RUSKÉHO JAZYKA	174
11.2.1 Gramatika v hodinách cizího jazyka.....	174
11.2.2 Překlad v hodinách cizího jazyka.....	176
11.2.3 Alternativní metody při výuce gramatiky a překladu.....	179
PŘÍLOHY	184
PŘÍLOHA KE KAPITOLE 4.2 – PŘEHLED MATERIÁLŮ A INTERNETOVÝCH STRÁNEK PRO VÝUKU ANGLICKÉHO JAZYKA	184
PŘÍLOHA KE KAPITOLE 5.2 – TABULKA X	187
<i>Tab X: Elektronická podoba slovníčku k lekcím (výňatek z vlastní práce autorky příspěvku)</i>	<i>187</i>
<i>Tab X: Elektronická podoba plánu výuky (výňatek z vlastní práce autorky)</i>	<i>188</i>
PŘÍLOHA KE KAPITOLE 8.2 – PŘÍPRAVA NA VYUČOVACÍ JEDNOTKU A UKÁZKA MOŽNÉ KONVERZACE.....	189
<i>Příloha č. 1</i>	<i>189</i>
<i>Ukázka možné konverzace:.....</i>	<i>190</i>
<i>Příloha č. 2</i>	<i>191</i>
<i>Ukázka možné konverzace:.....</i>	<i>192</i>

1. Dyslektici v běžné jazykové třídě

1.1 Problematické aspekty výuky cizího jazyka u žáků se specifickými poruchami učení v běžných třídách

Radka Mlýnková

1.1.1 Úvod

Osvojování cizího jazyka je komplexní proces, který je ovlivňován celou řadou intervenujících faktorů, jako jsou například inteligence, jazykové nadání, motivace, paměť či věk. Je nutné si uvědomit, že každý žák je individualitou a má své osobité vlastnosti a zvláštnosti. To se promítá do jeho schopností, dovedností a způsobu jeho učení, resp. učebních stylů a strategií. Významnou roli zde hrají i deficity dílčích funkcí, které jsou v procesu osvojování jazyka důležitým faktorem, např. deficity ve fonologickém a fonémickém uvědomění či sluchové a zrakové analýze a syntéze. V běžných třídách základních škol stále přibývá žáků s diagnostikovanou dyslexií či kombinací více specifických poruch učení, ale i žáků, jejichž obtíže se vyznačují jen určitými prvky, které jsou SPU podobné.

1.1.2 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (SPU) jsou heterogenní skupinou poruch, projevující se celou škálou deficitů a dalších obtíží, které se vyskytují v různých kombinacích a v různých stupních závažnosti. Tyto deficity se vzájemně ovlivňují, čímž se jejich závažnost násobí.

Velká část zahraniční odborné literatury zabývající se specifickými obtížemi, které jsou v české literatuře definovány jako specifické poruchy učení, používá pro tyto různorodé obtíže zastřešující termín "Dyslexia" (srov. Schneider, Crombie, 2003, Turner, Pughe, 2003, Snowling, Stackhouse, 2006).

Pollock, Waller a Polit (2004) upozorňují, že současné tendence směřují od pojmu „*learning disability*“ (porucha učení), k termínu „*learning difference*“ (rozdílnost/odlišnost v učení). Ve shodě s Reidem (2007) uvádějí, že je potřeba začít vnímat dyslexii jako rozdílność/odlišnost, nikoli jako deficit. Reid (2007, s. 7) říká: „*Děti s dyslexií mohou mít rozdílné a individuální způsoby zpracovávání informací. Tato odlišnost neznamená deficit!*“

Tento pohled podporuje také Davis (1997), který tvrdí, že mnoho významných osobností majících dyslexii (např. H. C. Andersen, A. Einstein, H. Ford, A. G. Bell) bylo génii právě díky dyslexii, nikoliv navzdory jí. Davis upozorňuje, že lidé s dyslexií mají schopnost rychlé tvorby představ, progresivního myšlení, mají velmi dobrou představivost a dokáží rychle odhadnout a zhodnotit situaci.

1.1.3 Jazykové a řečové dovednosti u žáků s SPU

Pro žáky s SPU jsou typické deficity v různých oblastech jazykových a řečových rovin, které se projevují v různém rozsahu a intenzitě. Ganschow a Sparks (2001) ve své Hypotéze rozdílnosti v lingvistickém kódování (Linguistic Coding Differences Hypothesis) tvrdí, že získané *kódovací schopnosti* (produkce jazykových informací v psané nebo ústní podobě) a *dekódovací schopnosti* (přijímání jazykových informací z poslechu nebo čtení) v mateřském jazyce napomáhají učení se dalším jazykům. Čím více deficitů a obtíží se však vyskytuje v oblasti kódovacích a dekodovacích schopností v mateřském jazyce, tím větší je pravděpodobnost výskytu obtíží při osvojování cizího jazyka. Tuto hypotézu potvrzuje fakt, že většina žáků s SPU, kteří mají obtíže s osvojováním a užíváním cizího jazyka, se zároveň potýká se specifickými obtížemi ve správném osvojení svého mateřského jazyka.

Zelinková (2003) uvádí, že k tomuto negativnímu transferu nemusí docházet u žáků, u nichž porucha učení vznikla na podkladě percepční nezralosti, popřípadě opoždění ve vývoji řeči. Včasná reedukace zde vede ke kompenzaci oslabených funkcí, a tudíž se dřívější deficity nemusí v osvojování cizího jazyka vůbec projevit.

Kocurová (2002) svými výzkumy potvrzuje, že úroveň komunikativní kompetence u dětí s SPU je v mnoha aspektech významně snížena, což ovlivňuje komplexně jejich úspěšnost ve školních i mimoškolních aktivitách a výkonech, a některé deficity často přetrvávají až do dospělosti.

Pro mnoho žáků s SPU je charakteristické, že podávané školní výkony neodpovídají jejich intelektové úrovni. Žák s SPU není obvykle schopen, a to i přes dobré intelektové schopnosti, rozlišit jednotlivé podobnosti a rozdílnosti mateřského a cizího jazyka. Výsledkem bývá nepochopení a specifické obtíže s osvojením, zapamatováním a užíváním cizího jazyka. Dochází také ke specifickým asimilacím a směšování struktur obou jazyků, k čemuž dochází především u jazyků, které jsou podobné v mnoha aspektech, např. český jazyk a ruský jazyk.

Současný výzkum se orientuje na analýzu a porovnávání projevů SPU v různých jazycích.

Největší obtíže mají děti, které se učí číst v jazyce s nízkou konzistencí mezi psanou a mluvenou formou, tj. např. angličtina, francouzština. Transparentní jazyky (např. čeština a němčina) nemají tak vysokou závislost mezi úrovní fonemického uvědomění a čtením, a proto děti zvládají hláskovou stavbu slov poměrně brzy. U těchto jazyků je však obtížné zvládnutí gramatických struktur jazyka (Zelinková, 2005).

1.1.4 Specifika jednotlivých jazykových dovedností u žáků s SPU

Jedním z cílů cizojazyčného vyučování je ovládnutí receptivních řečových dovedností (čtení a poslech s porozuměním) a produktivních řečových dovedností (písemný a ústní projev), které se děje prostřednictvím jazykových prostředků – mluvnice, slovní zásoby, zvukové a psané podoby cizího jazyka. Pro úspěšnou a kvalitní jazykovou komunikaci je potřeba osvojit si do určité míry všechny řečové dovednosti a jazykové prostředky, neboť všechny tyto stránky se v procesu osvojování a užívání cizího jazyka vzájemně ovlivňují. Z důvodu omezeného prostoru se v tomto příspěvku zmíníme pouze o receptivních řečových dovednostech, typických obtížích, které se u žáků s SPU v dovednosti čtení a poslechu projevují, a některých doporučeních, jak deficity žáků s SPU kompenzovat.

Čtení s porozuměním

Proces čtení je poměrně náročnou dovedností nejen pro žáky s SPU, ale také pro běžné žáky. Specifické obtíže, které se v procesu čtení u žáků s dyslexií objevují, jsou založeny především na pomalé nebo chybné schopnosti dekodování písmen a slov, což se projevuje přetrvávajícími záměnami tvarově podobných písmen (např. *b-d*, *m-n*, *p-t*), přesmykáním písmen, vynecháváním krátkých slov či komolením čtených slov apod. Obtížné je rozlišování hranic jednotlivých slov, což vychází z deficitů v schopnosti vedení očních pohybů zleva doprava, a tudíž cvičení na rozeznávání jednotlivých slov, tzv. „hadi“, nebo čtení textu ve formě komiksů, kdy je text formován do tzv. bublin, bývá pro žáky s dyslexií náročný. Objevuje se dvojí čtení a vážne schopnost odhadování významu jednotlivých neznámých slov z kontextu. Také oslabená pravo-levá a prostorová orientace mají vliv na sníženou schopnost orientace žáka v textu a v učebnici. Obtížné je pro žáky čtení textů či slov psaných jiným než obvyklým typem písma, např. kurzivou.

Žák s dyslexií investuje velké množství energie do dekodování čteného textu. Vlivem přílišného soustředění na formu a oslabené pracovní paměti mu uniká porozumění obsahu daného textu. Při deficitech v jednotlivých kognitivních procesech není žák schopen přečtený cizojazyčný text reprodukovat a dále s textem pracovat, jelikož neporozuměl dostatečně a přesně jeho obsahu.

Výkon ve čtení cizojazyčného textu je obvykle postižen ve všech složkách, tedy rychlosti, správnosti i porozumění.

Pro úspěšné zvládnutí dovednosti čtení s porozuměním je od začátku potřebná integrace vizuální a zvukové podoby jednotlivých slov. Každé naučené slovo by mělo být uloženo ve vizuální a sluchové paměti. Při pohledu na známé slovo se pak dítěti vybaví jeho zvuková podoba a může ho přečíst. Děti se specifickými poruchami učení mají vlivem oslabené zrakové a sluchové paměti s těmito fázemi procesu čtení problémy. Z tohoto důvodu je často doporučována a především v zahraničí hojně užívána metoda Look, Say, Cover, Say, Write, Check neboli prohlédni si slovo – řekni jej – zakryj slovo a opět jej řekni – napiš jej a zkontroluj. Zmíněná metoda je jednou z multisensoriálních metod, která pro podporu zapamatování a osvojení slovní zásoby využívá všech dostupných smyslů, které lze zapojit. Pro žáky s SPU je tato metoda velmi vhodná a je běžně používána ve výuce žáků s SPU ve většině vyspělých států Evropy a USA. Tato strategie by měla být užívána i v rámci domácí přípravy, proto by s ní měli být seznámeni i rodiče dětí s SPU.

Dále je vhodné žáky podporovat v tzv. skimmingu, neboli rychlém čtení pro pochopení hlavních myšlenek textu, které je vhodné především pro tzv. čtení pro zábavu, pro radost a potěšení. Tato technika čtení je pro žáky s SPU velmi důležitá, protože mají negativní zkušenost se čtením textů v učebnicích, kde aplikují především tzv. techniku scanningu (vyhledávání konkrétních informací a zaměření na konkrétní detaily). Tento typ čtení je pro ně velmi obtížný a namáhavý a často vede k opakovaným selháváním ve čtení, čímž žáci získávají ke čtení negativní postoj, ztrácejí o čtení zájem a jejich postoj pak často přetrvává až do dospělosti. Proto je potřeba využívat a rozvíjet obě techniky čtení ve vyváženém poměru, aby dítě umělo vyhledávat konkrétní informace v textu, ale zároveň zažívalo pocit radosti ze čtení, a tak získalo motivaci ke čtení.

Pro nácvik čtení s porozuměním u žáků s SPU je vhodné vybírat nejprve krátké a jednoduché texty, ve kterých se jednotlivá slova často opakují. Zpočátku je vhodné volit text s většími písmeny a přehledně členěný do odstavců. Pro jedince s dyslexií často pouhý pohled na dlouhý text s malými písmeny vede ke ztrátě motivace text číst. Je důležité, aby zvolená četba odpovídala zájmu a čtecím dovednostem dítěte. Někteří žáci s SPU potvrzují, že je pro ně mnohem snazší číst text, který je vytištěn na jiném pozadí než bílém, nejčastěji preferují pozadí žluté.

Poslech s porozuměním mluvené řeči

Důležitou úlohu ve výuce cizího jazyka u žáků s SPU hraje zvuková stránka jazyka. Poslech je v procesu komunikace velmi důležitou dovedností. Tato řečová dovednost zahrnuje dvě základní složky: sluchové vnímání řečového projevu a jeho dekodování a pochopení obsahu slyšeného.

Žáci s SPU mívají problémy především ve fázi dekodování slyšených slov a vět, což se projevuje v hodinách cizího jazyka tak, že žák není schopen naslouchat mluvčímu déle než několik desítek sekund a nedokáže rozlišovat mezi různými sluchovými podněty. Snížená schopnost koncentrace pozornosti na poslouchání mluvené řeči je jedním z klíčových deficitů, který ovlivňuje kvalitu porozumění slyšenému.

Pokud žák zvládne dekodování jednotlivých slov, která byla v nahrávce řečena, nedokáže pak přiřadit jednotlivým slovům správný význam. Vlivem oslabené sluchové paměti dochází také k tomu, že žák nechce opakovat fráze a věty, které právě slyšel a není schopen odpovědět na otázky týkající se bezprostředně slyšeného. Schopnost rozeznávání známých slov v neznámém slyšeném textu je také snížena.

Žáci obvykle postrádají dostatečně dlouhou etapu „pouhého“ poslouchání cizího jazyka, kdy mají možnost seznámit se s fonetickou stránkou jazyka a vytvořit si tzv. foneticko-fonologickou a gramatickou mapu jazyka. U žáků s SPU trvá toto období nepoměrně déle než u běžných žáků. Pokud však žák nemá dostatečný prostor pro imprinting zvukové podoby jazyka, tento získaný deficit jej provází v dalším osvojování a užívání jazyka (srov. Asher, 2003, Garcia, 2001, Cattell, 2007).

Při osvojování mateřského jazyka dítě nejdříve absolvuje dlouhé období poslouchání jazyka, teprve později začíná řeč samo produkovat. Proto i v cizím jazyce je velmi důležité, aby žáci měli možnost jazykové jevy nejdříve několikrát slyšet a pak teprve vyslovovat (Podhajská, Nečasová, 2001; Asher, 2003).

V počátcích jazykové výuky je vhodné zaměřit se nejprve na obecná identifikační poslechová cvičení, v nichž žáci identifikují různé zvuky, které společně s učitelem označují anglickými názvy. V další fázi je vhodné věnovat pozornost nácviku správné výslovnosti se zaměřením na jevy, které mají distinktivní (= rozlišující) funkci a jsou tudíž důležité pro správné porozumění mluvené řeči. Při poslechu náročnějších poslechových cvičení je vhodné nejprve se zaměřovat na poslech globální, v němž má žák zachytit hlavní myšlenky. Postupně rozvíjíme schopnost selektivního poslechu, kdy žáci prokazují porozumění vybraným informacím z textu.

Tato schopnost bývá pro žáky s SPU poměrně náročná, tudíž je nutno poskytnout žákům dostatek času a příležitostí pro nácvik této schopnosti. Je potřeba zabránit demotivaci žáka přehnaně vysokými nároky na jeho výkon i příliš vysokou obtížností poslechu, kterou žák v daném okamžiku není schopen zvládnout.

Důležité je časté procvičování a opakování osvojeného, nicméně je důležité postupovat v menších krocích, probírané učivo rozdělit na menší celky a opakovat jednotlivé celky v kratších časových intervalech, než je to běžné u ostatních žáků.

Specifické obtíže s porozuměním se u žáků s SPU projevují také potřebou častějšího opakování a doplňování instrukcí učitelem a potřebě delšího časového limitu pro pochopení zadání úkolů. Tito žáci často nechápou zadání úkolu či aktivity, pokud dostávají informace stejnou rychlostí jako jejich intaktní spolužáci.

U žáků s SPU lze doporučit využití speciálních multimediálních informačních technologií zaměřených na výuku cizích jazyků s hlasovým výstupem (např. Jazyky bez bariér), které jsou vhodným návodem a inspirací také pro rodiče, kteří tak mohou získat základní představu, jak se svými dětmi pracovat.

Další konkrétní nápady, praktická doporučení a cvičení pro rozvoj jednotlivých řečových dovedností v cizím jazyce můžeme nalézt v publikacích řady autorů, kteří se touto problematikou zabývají (např. Kormos, Smith, 2012, Nijakowska, 2010, Mlýnková, 2009, Hurtová, Strnadová, Šigutová, 2006, Zelinková, 2005, Janíková, Bartoňová, 2004, Turner a Pughe, 2003, Pechancová, Smrčková, 1998), nebo lze navštívit praktické semináře a workshopy zaměřené na práci s žáky s SPU.

Literatura:

ASHER, J. J. *Learning Another Languages Through Actions*. California: Sky Oaks Production, 2003. ISBN 1-56018-502-3.

DAVIS, R. D. *The Gift of Dyslexia*. New York: Berkley Publishing Group, 1997. ISBN 039952293X.

GANSCHOW, L., SPARKS, R. Learning difficulties and foreign language learning: a review of research and instruction. UK: CUP, *Language Teaching*, 2001, roč. 34, č. 2, s. 79–98.

HURTOVÁ, D., STRNADOVÁ, I., ŠIGUTOVÁ, M. *Anglický nápadníček pro učitele a rodiče (nejen) dětí s dyslexií, které začínají s angličtinou*. Spain: Oxford University Press, 2006. ISBN 0-19-480700-2.

JANÍKOVÁ, V., BARTONOVÁ, M. *Výuka německého jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3135-2.

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KORMOS, J., SMITH, A. M. *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters, 2012. ISBN 978-1-84769-619-9.

MLÝNKOVÁ, R. Možnosti využití TPR a rozvoje fonologického/fonematického uvědomění v hodinách cizího jazyka. In *Komenský – odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Pedagogická fakulta MU, roč. 133, č. 5, s. 24–29. ISSN 0323-0449. 2009.

NEČASOVÁ, P., PODHAJSKÁ, E. Specifické poruchy učení a výuka cizích jazyků (II). In *Cizí jazyky*, 2001, roč. 44, č. 3, s. 79–81. ISSN 1210-1811.

NIJAKOWSKA, J. *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 2010. ISBN 978-1-84769-279-5.

PECHANCOVÁ, B., SMRČKOVÁ, A. *Cvičení a hry pro žáky se specifickými poruchami učení v hodinách angličtiny*. Olomouc: Univerzita Palackého 1998. ISBN 80-7067-825-9.

POLLOCK, J., WALLER, E., POLLITT, R. *Day-to-Day Dyslexia in the Classroom*. Abingdon: RoutledgeFalmer, 2004. ISBN 0-415-33972-3.

REID, G. *Dyslexia*. London: Continuum International Publishing Group, 2007. ISBN 0826492363.

SHNEIDER, E., CROMBIE, M. I. *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publishers, 2003. ISBN 1853469661.

SNOWLING, M., J., STACKHOUSE, J. *Dyslexia, Speech and Language*. Chichester: Whurr Publishers Limited, 2006. ISBN 1-86156-485-6.

TURNER, E., PUGHE, J. *Dyslexia and English*. London: David Fulton Publishers, 2003. ISBN 185346967.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Cizí jazyky a specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2005. ISBN 80-7311-022-9.

1.2 Osvědčené metody výuky dyslektiků v hodinách anglického jazyka

Lenka Pešťalová

1.2.1 Postup výuky nové slovní zásoby a mluvnice u dyslektiků

Aby byla výuka slovní zásoby a posléze mluvnice úspěšná, je nutné zapojit co nejvíce smyslů a pohybových cílených aktivit do výuky. Výuku slovní zásoby řadíme do čtyř kroků, které na sebe navazují a posléze se doplňují. Časové rozpětí jednotlivých kroků je závislé od věku dítěte a stupně jeho poruchy učení – dyslexie. Kroky nelze přeskočit – výsledek se nejen nedostaví, ale dítěti se dostaví pocit zklamání a nechuti do další práce. Slovní zásobu učíme od šesti do osmi nových slovíček a neustálým opakování starších slovíček. Na výuku nové slovní zásoby je nutné použít několik metod – každé dítě reaguje na jiný podmět a střídáním aktivit se žáci velmi aktivují a udržuje se velmi dobře jejich pozornost. S výukou gramatiky začínáme až po probrání českého skloňování.

1. Krok naposlouchávání
2. Krok mluvení
3. Krok psaní a čtení
4. Jak na gramatiku

1.2.2 Naposlouchávání

Naposlouchávání tvoří základ pro výuku anglického jazyka a rozdělujeme ho na fázi pasivní a aktivní.

Pasivní slovní zásobu učíme pomocí kartiček s obrázky nebo přímo s danými předměty – zvířátka, hračky, pytlíky s barvami, tvary – souvisí to s věkem dítěte a možnostmi vybavení. Obrázky je výborné mít ve velkém provedení na tabuli pro učitele a v menším formátu pro každého žáka.

Hra: hračky, obrázky leží na stole a společně ukazujeme, schováváme, přenášíme, hledáme.

Hra pro jednotlivce – ta přechází k aktivnímu naposlouchávání – žák ukazuje, zvedá, přenáší, poklízí do boxu či pytlíku.

Je nutné si uvědomit, že tato fáze se s věkem dítěte a znalostmi zkracuje. U velmi malých dětí (1. třída a u některých i 2. třída) může trvat ale i několik hodin.

1.2.3 Mluvení

Mluvení navazuje velmi rychle na aktivní naslouchání a začínáme ho od výslovností jednotlivých slovíček, pak písniček, frází, překladu z angličtiny do češtiny, překladu z češtiny do angličtiny, jednoduchých rozhovorů.

Písničky a krátké rýmované řikanky učíme pomocí ryby, postupného opakování až po samostatnou reprodukci.

Rozhovory předpřipravíme na pracovní listy. Otázku i možnosti odpovědi napíšeme nejen na tabuli, ale i na pracovní list. Žáci chodí a ptají se navzájem a odpovídají. Vyžadujeme, aby se každý žák ptal i nás, tedy svého pedagoga. Tím si kontroluje, výslovnost a schopnost reagovat. Jedná se ale o velmi jednoduché a nepříliš složité věty.

Většinou na procvičení fráze typu – *Co máš rád?, Co se ti líbí?*

I like, Do you like? Yes, I do . No , I don´t...

Metody a hry:

Ryby – což znamená otvírání pusinek do rytmu společně s nahrávkou bez hlasité reprodukce.

Zaseknutý magnetofon – opakování slyšeného ukazováním a zvedáním kartiček s obrázky nebo předměty. Každé slovíčko zopakujeme pětkrát rychle za sebou.

Pošta – děti sedí v kruhu, my pošleme jeden obrázek a řekneme výslovnost – každý žák ho zopakuje a pošle dál. Zde sledujeme výslovnost - u některých žáků je nutné i několikeré zopakování.

Had – kartičky – maximálně 7 obrázků položíme do řady na stůl obrázkem dolů a ptáme se: *What´s this?* – a žáci říkají jednotlivá slovíčka, pokud zazní správně, ptáme se na další, ale pokud je řeknou nesprávně, obrátíme již řečená slovíčka zpět obrázkem dolů a začínáme od prvního slovíčka. Cílem této hry je zapamatování si nové slovní zásoby již v hodině – každé slovíčko zazní několikrát a žáci jsou nuceni si pamatovat, co se učí.

Bingo – každý žák má kartičky s obrázky a naskládá si je tak, aby určitý počet neviděl a určitý počet viděl. Pak učitel nebo vybraný žák říká jednotlivá slovíčka, a pokud žák slovíčku vidí, otočí je obrázkem dolů.

Kdo nejdříve nevidí žádný obrázek, zavolá Bingo. Tato hra je u dětí velmi oblíbená a i žáci s dyslexií zde velmi aktivně procvičí poslech. Pokud se aktivně zapojí – že jsou těmi, kteří vyslovují, tak trénují i výslovnost.

Cesta – kartičky s obrázky naskládáme po třídě. Žáci jednotlivě překračují jednotlivé kartičky a říkají slovíčko. Jde o velice efektivní formu ústního zkoušení slovní zásoby. Tato aktivita je možná i jako soutěž dvojic – žáci se postaví naproti sobě a každý říká slovíčka, přičemž postupuje na druhou stranu po boku – kdo dojde první, vyhrává. Tato varianta je ale velmi náročná na kontrolu výslovnosti – doporučujeme ji až po bezpečném zvládnutí slovíček.

1.2.4 Psaní a cílené čtení

Psaní a cílené čtení zařazujeme až u dětí od 3. třídy. Žák, který má problém se čtením v českém jazyce, musí nejdříve zvládnout bezpečně mluvení v cizím jazyce, než lze přistoupit ke čtení a psaní. Je nutné si uvědomit, že dítě jde až v šesti letech do školy, v níž se učí číst a psát v rodném jazyce. S cizím jazykem je to stejné a pro malou frekvenci využití anglického jazyka daleko složitější. Když přidáme ještě dyslexii, tak je to pro tyto děti velmi stresující a naše zkušenosti ukazují, že velmi náročné. Čtení a porozumění čtenému textu se u dyslektiků doporučuje velmi motivačně hodnotit a dbát na kladnou motivaci jakéhokoliv zlepšení. Je nutné, aby se tito žáci učili číst pouze na tištěném slově s přiměřenou velikostí písma.

Žákům dovolujeme psát velkým tiskacím písmem. Teprve až oni sami chtějí, přecházejí na psací písmo. Je nutné si uvědomit, že tyto děti mají problém s grafickou úpravou textů, a proto je velmi důležité mít dostatek prostoru a místa. Nepoužíváme klasické sešity, ale předpřipravujeme jim pracovní listy, na nichž si navolíme vhodný prostor.

Psaní začínáme od OPISU již předepsaného slova s překladem.

česky anglicky

Tv programme _____

Science fiction films _____

quizzes _____

comedies _____

cartoons _____

Další krok je Hledání slov v textu – hadovi:

Rozděl správně slova a napiš:

Sciencefictionfilmsquizzescomediescartoonsanimalprogrammessportsprogrammes

Přesmyčky:

RUMD - _____

LINIVI - _____

PETTRUM - _____

NOAPI - _____

TARIGU - _____

Překlady z angličtiny do češtiny a z češtiny do angličtiny.

It 's cold. _____

It 's hot _____

It 's windy. _____

Prší. _____

Je zima. _____

Svítí slunce. _____

Skládání slov – pomocí dřevěných nebo papírových písmenek. Doporučujeme dřevěná, protože si je žáci ohmatají, když je pokládají. Další využití je na interaktivní tabuli – anagramy.

Přiřazování – pomocí kartiček s českým a anglickým slovíčkem. Žáci přiřazují český a anglický výraz, procvičují čtení. Lze kontrolovat znalost slovní zásoby a čtení.

Diktované slovo – zařazujeme až po úplném zvládnutí slovní zásoby a u žáků od 4. třídy. Dříve nejsou dyslektici schopni dosáhnout bezchybného výkonu, který je nutný k pozitivnímu vztahu k cizímu jazyku.

Diktáty se nám osvědčily společně s využitím interaktivní tabule, na níž máme přichystané programy na anagramy – jeden žák skládá u tabule a ostatní se slovo snaží napsat.

Nácvik ze slovníku.

Číst s pohledem na slovíčko a textem.

Interaktivní tabule:

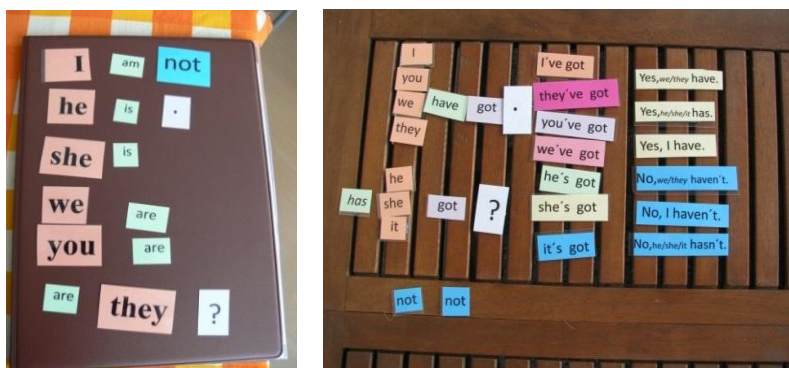
Interaktivní tabule ve výuce anglického jazyka velmi doporučujeme. Využíváme je k vyvození nové slovní zásoby, ale i k procvičování a na závěr k ověřování znalostí.

Využíváme možnosti předpřipravených jednoduchých programů, do nichž si dodáme slovní zásobu, kterou chceme ve výuce procvičovat. Programy slouží k procvičování čtení, psaní, k překladu a na procvičení gramatiky.

1.2.5 Jak na gramatiku

Než začneme s výukou mluvnice, je nutná perfektní znalost slovíček. Potom následuje procvičování gramatiky na pomůcce s barevnými vyobrazenými částmi – viz obrázek 1

Obrázek 1



Pro žáky je tato pomůcka lepším pomocníkem při zvládnutí mluvnice – neztrácejí čas psaním a mohou se plně soustředit na gramatický jev. Pro učitele je rychlá kontrola správného tvaru.

2. Práce s chybou v jazykové výuce

2.1 Chyba jako součást výuky cizích jazyků

Jana Ondráková

Učení cizím jazykům bývá srovnáváno s nabýváním a osvojováním mateřského jazyka. Cožpak není možné naučit se základům cizího jazyka tak lehce, jednoduše a samozřejmě, jako se tomu děje v případě mateřštiny? Je zapotřebí si uvědomit rozdíly mezi osvojováním mateřského jazyka a institucionalizovaným učením cizího jazyka. Ty jsou nejmarkantnější v osobě zprostředkovatele jazyka a v reakci okolí na vzniklé chyby. Mateřštinu zprostředkovávají dítěti zpravidla rodiče (tedy lidé mluvící stejným jazykem a mající k dítěti blízký vztah). Neužívají však svou obvyklou mluvu, ale své vyjadřování přizpůsobují věku a chápání dítěte. Jeho jazykové projevy včetně chyb přijímají trpělivě. Dítě neustále chválí a povzbuzují k dalšímu mluvení, přestože chyby, které dělá, se dotýkají všech vrstev jazyka (neschopnost vyslovit hlásky, záměna fonémů, neznalost gramatických pravidel, vytváření vlastních jazykových zákonitostí, slov a obrátů). Rozsah chyb je u malého dítěte tak velký, že jeho řeči často rozumějí pouze jeho nejbližší. Přesto však okolí dítěte naslouchá a věnuje mu pozornost (Graf a Tellmann, 1997, s. 67).

Na rozdíl od přirozeného osvojování řeči v reálných komunikačních situacích se řízené učení realizuje v umělých podmínkách. Zatímco první pokusy s mateřštinou prožívalo dítě v blízkosti osoby, které naprosto důvěřovalo, ve vyučovacím procesu je vystaveno tlaku hodnocení výkonu. Je obklopeno prostředím, které komunikuje jeho mateřštinou, také výuku cizího jazyka ve škole řídí učitel se stejným mateřským jazykem, jakým mluví dítě. Chyby v promluvě žáka již nejsou trpělivě akceptovány, ale většinou přijímány negativně. Hodnocení cizojazyčného výkonu se omezuje na údaje, co žák vyslovil, řekl a napsal chybně. Navíc rozhodnutí o tom, kdy, jak a které chyby se mají opravit, záleží zcela na osobě učitele.

Cesta k dorozumění v cizojazyčné výuce je doprovázena chybami. Garczynsky (1982, s. 168) situaci charakterizuje následovně: „...nejen dítě, ale i dospělý se učí z chyb. Učí se tím, že si je vědom své vlastní omylnosti a jejím prostřednictvím sbírá zkušenosti a varování do budoucna. Učí se pomalu a draze platí, pokud své chyby objevuje vlastními silami. Nebo se učí trochu rychleji a za nižší cenu díky někomu, kdo mu včas řekne: Pozor!“

Chyby jsou charakterizovány jako odchylky od jazykové normy. Pokud nenarušují či neznemožňují vzájemnou komunikaci, mohou být přijímány tolerantně. Legenhausen (1975, s. 16) považuje za akceptovatelné a přiměřené každé sdělení, které by vzdělaný rodilý mluvčí v daném kontextu vyslovil a které by ostatní vzdělaní rodilí mluvčí uznali za projev, jenž do daného jazyka patří. Strevens (1971, s. 3) však poukazuje na úplnou subjektivitu při identifikaci chyby. Je zcela možné, že se dva vzdělaní rodilí mluvčí v názoru na to, co je nebo není chyba, až překvapivě často rozcházejí. Dinger (1993) se tedy ptá, proč je vlastně nutné chyby opravovat a hodnotit, když je lidé dělají i ve své mateřštině a navíc je učitelé posuzují subjektivně. Podle něj by měla být pozornost věnována výslovnosti a správným výrazovým prostředkům, včetně vytvoření učebního prostředí bez stresu a povzbuzování žáků k cizojazyčné komunikaci.

Cherubim (1980, s. 124–132) uvádí, že chyby vznikají proto, že se komunikuje prostřednictvím jazyka. Vidí v nich základ vývoje jazyka: při komunikaci vznikají různé odchylky od původní normy, nejprve se užívají pouze v úzkém okruhu mluvčích, ale pokud tomu přejí vhodné podmínky, rozšíří se tyto původně nespisovné jevy na další území, což může nakonec vést až ke změně jazykového úzu. Tak, jak se vyvíjí jazyk, vyvíjí a mění se i určování a hodnocení chyb. Je proto velmi nutné neztratit kontakt se současným jazykem a jeho rodilými mluvčími a neustále zdokonalovat své lingvistické znalosti.

Pro svůj pokrok v jazykovém učení potřebují žáci dostávat zpětnou reakci. Oprava chyb patří k nejdůležitějším úkolům učitele cizích jazyků. Této činnosti věnují podstatnou část své pracovní i mimopracovní doby. Ivo (1982, s. 39) uvádí, že učitelům může připadat, že je jejich námaha zbytečná, protože žáci stále dělají chyby a podobné chyby se v podstatě stále opakují. Učitelé považují opravy písemných prací za neoblíbenou, časově náročnou a zatěžující práci. Dělají ji však přesto dál, neboť pro učení cizích jazyků je nezbytná a nesmírně důležitá. Hodnocení chyb není pouhý nástroj institucionalizované výuky, ale jeho cílem je dát žáku také vzor jednání (posuzování, hodnocení) pro další životní situace.

Nejsložitěji se chyby hodnotí v ústním projevu. Každý učitel se během své učitelské praxe neustále zabývá otázkou: co, kdy a jak opravovat. Zkušený učitel dokáže rozpoznat, vznikla-li chyba pouze přefeknutím, nedostatečně pohotovou aplikací jazykového pravidla, nebo zda jde o skutečnou neznalost žáka. Vždy je třeba rozlišit fázi učení, ve které chyba vznikla. Jedná-li se o fázi nácviku, tedy budování jazykového systému v povědomí žáka, je zapotřebí reagovat na chybu okamžitě.

Právě v této fázi jsou žáci připraveni hodnocení své výpovědi jako správné nebo špatné přijímat a od učitele je očekávají.

Provádění opravy může mít různou formu. Učitel na ni může upozornit přímo („špatně“, „ještě jednou“, „znovu“, „jak jsi to řekl?“, „zopakuj to“) nebo nepřímo (např. pomocí směrové otázky „kam?“ nebo „kde?“). Někdy si učitelé a žáci vytvářejí zvláštní pravidla neverbální komunikace (např. v němčině se při nácviu slovosledu ve větě často využívá klepnutí na stůl nebo tlesknutí dlaní v momentě, kdy se ve větě má objevit časované sloveso). Obvyklé je i užívání další gestikulace, zpočátku doprovázené slovy (chybu může signalizovat např. zdvižení ukazováku), užití mimiky (výraz pochybnosti, překvapení, nesouhlasu) nebo jiné nonverbální komunikace (*hmmm...*) či prstové techniky (prsty na ruce symbolizují jednotlivá slova ve větě, podle vztyčení konkrétního prstu žák pozná, ve kterém slově ve větě udělal chybu; překřížené prsty naznačují převrácený slovosled, vztyčený prst může označovat rozkazovací způsob atd.). Připouští se i realizace pomocných zvuků, např. v němčině při nesprávném tvaru adjektivní koncovky lze v určitých případech „hrčēt“ (*rrrrr*) nebo „syčet“ (*sssss*). (Podle pravidla pro 1. pád jednotného čísla mužského rodu: Když nehrčí člen, hrčí koncovka. Proto – „*der neue Wagen*“, ale: „*ein neuer Wagen*“. Obdobně pro 1. a 4. pád jednotného čísla středního rodu: Když nesyčí člen, syčí koncovka: „*das neue Auto*“, ale „*ein neues Auto*“).

Pokud žák neumí sám svůj projev opravit, může učitel položit otázku celé třídě: „Je to správně? Souhlasí to? Kde je chyba? Jak to má být správně? Proč je ta věta špatně?“ Své otázky může učitel dále upřesňovat: „*Se kterým pádem se pojí ta předložka?*“ „*Je to předpona odlučitelná nebo neodlučitelná?*“, „*Stupňuje se to příslovce pravidelně?*“ Vzájemnou interakcí učitele a žáka se objasňují pravidla a vysvětluje jejich fungování. Chyba je v učebním procesu tematizována, odkrývají se chyby v učení a odhalují se jejich eventuální příčiny.

Pokud již pominula fáze nácviu a jedná se o konkrétní užití cizího jazyka v praxi, mluvíme o fázi sdělovací. Hlavním měřítkem posuzování jazykového projevu již není dokonalá jazyková správnost, ale jeho komunikační záměr, tedy obsah sdělení. V této fázi by neustálé opravování chyb rušilo souvislost projevu, proto je zapotřebí žáka nepřerušovat, ale poznamenat si vzniklé chyby za účelem jejich pozdější opravy. Přistupuje-li v této fázi učitel tolerantně k chybám žáka, podporuje tím jeho komunikační jistotu a povzbuzuje ho ke kreativnímu užívání jazyka. Během mluvení žák testuje své hypotézy o své schopnosti projevit se v cizím jazyce. Pokud by učitel do jeho projevu vstupoval neustálými opravami, mohl by žáka natolik vyrušit a vyvést z konceptu, že by nakonec mohl projev ukončit. Učitel proto s opravou chyby vyčká na ukončení většího myšlenkového projevu nebo na konec celé promluvy.

Chyby si během projevu zaznamenává (buď na samostatný list papíru jednotlivé chybné obraty tak, jak se vyskytly v projevu, nebo si předem připraví záznamový formulář s předem předepsanými kolonkami pro předpokládané chyby).

Opravování chyb má kromě kognitivního významu též význam psychologický, který do značné míry může ovlivnit žákovo sebevědomí. Snaha neudělat chybu může u žáka vést až k tomu, že se neodvažuje mluvit. Zásah učitele do ústní promluvy musí být bezprostřední jen tehdy, pokud se žák vyjadřuje nesrozumitelně nebo se nedokáže sám vyjádřit, či pokud velké množství chyb v projevu brání porozumění. Učitel pouze správně formuluje myšlenku žáka nebo správný tvar slova, v žádném případě však svou opravu nesmí doplňovat teoretickým výkladem. Jedná-li se o nepodstatné chyby, které v dané situaci nejsou ve středu pozornosti, nebo o takové odchylky od normy, jejichž vysvětlování v hodině by vedlo k tomu, že by se rozhovor proti plánu vyvíjel jiným směrem, doporučuje Kleppin (1997, s. 301) chyby ignorovat.

Také v případě oprav písemného projevu může docházet k nejasnostem. Žáci někdy nerozumějí písemným opravám svého učitele, protože se v jeho stylu oprav prostě nevyznají. Pokud práce obsahuje velký počet červených zásahů učitele, ztrácejí orientaci v textu a nemají šanci rozeznat, v čem pramení podstata nejčastějších chyb, kterých se dopouštějí. Protože nerozumějí poznámkám učitele, nedokáží se s chybami vyrovnat. Jednotná forma oprav neexistuje, každý učitel vlastně opravuje chyby tak, jak nějaký jiný učitel opravoval kdysi chyby jemu. To mimo jiné znamená, že v pregraduální přípravě učitelů se této problematice věnuje jen velmi malá nebo vůbec žádná pozornost.

V učitelské veřejnosti se často diskutuje otázka, jakou barvou má být oprava provedena. Obvykle užívanou červenou barvu nazývá Javůrková (1993/94, s. 174-175) zbraní v ruce učitele, která pronásleduje žáka od jeho první třídy. Podle množství červenou barvou zaplněné plochy dítě předem odhaduje, jaké hodnocení učitele ho pod textem zřejmě očekává. Při opravách je důležité, aby oprava byla dobře vidět, a v podstatě je jedno, kterou barvou učitel vybere, měla by se však odlišovat od barvy žákova písma. Někteří učitelé poukazují na fakt, že červená barva je barvou výstražnou, varuje před vznikem chyb a signalizuje oblast, na kterou by měl žák zaměřit svou pozornost. Užívání červené barvy má své opodstatnění zejména v počáteční výuce jazyků, kdy je záměrem učitele upozornit žáka na jevy, ve kterých chybí, zejména pokud se jedná o jevy gramatické. V pozdějším stádiu výuky, kdy již neposuzujeme jen gramatickou správnost vyjádření, ale zaměřujeme se i na komunikativní záměr žáka, můžeme použít jinou, méně nápadnou barvu (např. černou).

Stejnou barvu jako je barva originálního textu žáka však nedoporučujeme – mohlo by dojít k tomu, že žák opravu přehlédne. Chyba tím pro něho zůstane neopravená a on si zafixuje nesprávnou variantu.

Aby nedošlo k nepřehlednosti v opravě textu, navrhuje Javůrková (1993/94, s. 174–175) provádět opravu za vyznačený okraj řádku tak, aby původní text zůstal bez zásahů učitele.

Domluvené značky a slovní doprovod donutí žáka hledat v textu, pátrat po chybě a následně ji v kontextu opravit. Poznámky učitele jako „přeformuluj“, „nesprávný pořádek slov“, „nevhodně užitě slovo“ apod. jsou impulzem k přečtení nejméně celého řádku, hledání a objevení nedostatku. Žák se nezaměří jen na červeně podtržené části textu, vyučující vystupuje jako ten, kdo je ochoten poradit, a ne jako ten, kdo jen vyhledává a opravuje chyby. I učitel se sám musí více zamyslet nad chybou, aby ji dokázal žáku konkrétně pojmenovat.

Kromě jednoduchého označení chyby např. podtržením existuje i označování pomocí korekčních značek (Kleppin, 1998, s. 56). Může se jednat o speciálně vytvořené symboly (např. $\surd \leftrightarrow \leftarrow \rightarrow \times *$), slovní označení v mateřském nebo v cílovém jazyce (např. infinitiv, dativ, zájmeno, Artikel, Genus), případně zkratku nebo počáteční písmeno termínu (např. A – Akusativ, ale též Ausdruck, Präp – předložka, WF – Wortfolge – slovosled atd.) Užití konkrétních korekčních značek závisí nejen na učiteli a na studovaném jazyku, ale i na věku žáků a stupni jejich jazykových znalostí. Možné jsou i kombinace speciálních symbolů a značek, které si učitel buď sestaví sám, nebo je nalezne v odborné literatuře svého předmětu a seznámí s nimi své žáky. V případě hrubých chyb můžeme označení zvýraznit (např. dvojitě podtržení, silnější podtržení, zdvojení značek atd.). Jako hrubé chyby bývají označovány elementární chyby z oblasti gramatiky, opakované chyby jevů již probraných a náležitě procvičených, patří k nim rovněž chyby pragmatické. Žáky je třeba upozornit, že pragmatické chyby mohou vést k nedorozumění, které cizinci budou považovat za chybu „charakteru“ mluvící osoby, ne za její nedostatečnou komunikativní kompetenci.

Hendrich (1988, s. 372) uvádí, že způsob grafického označení typu chyb musí být pro žáky dostatečně přehledný a informativní, nesmí být příliš komplikovaný, ale srozumitelný, přičemž je nutné ho důsledně dodržovat. „Běžné je např. následující značení: podtržení písmen – chyba pravopisná, vlnovka – chyba lexikální, rovné podtržení – gramatická chyba, vlnovka po straně textu – označení věcných nejasností, vlnovka po straně – stylistický nedostatek, dále značka pro vynechávku, při rozlišování hrubých chyb lze k uvedeným druhům označení připojit uprostřed vodorovného podtržení vlnovku nebo volit jiný způsob, např. chybu dát do rámečku.

Rozhodující je však přehlednost. Přesný systém označování a třídění chyb při opravě žákovských úkolů a prací, pokud je důsledně aplikován, usnadňuje učiteli evidenci jednotlivých druhů chyb, a tím i hodnocení a správnou klasifikaci, kterou učitel provádí až po opravě všech prací pod zorným úhlem průměrného výsledku.“

Z psychologického hlediska jsou slabí žáci pohledem na papír s vepsanými opravami silně frustrováni.

Také Rug (1978, 88) vyzývá učitele, aby se vzdali explicitních oprav na okraji řádku či mezi řádky, neboť oprava, kterou dostane žák „naservírovanou“ a nad kterou se nemusí zamýšlet, minimalizuje jeho pokrok.

O tom, že způsob provedení opravy má velký význam nejen pro žáka ve věku povinné školní docházky, svědčí článek v univerzitním časopisu FernUni-Express, ve kterém student dálkového studia Podlech (1980, s. 26–28) líčí své dojmy z přístupu vyučujících k opravám seminárních prací. Mimo jiné uvádí, že zatímco on vypracovává své práce řádně na počítači, vrací se mu od vyučujících zpět opravené s komentáři, které nedokáže přečíst. Pokud však on sám někdy odešle text psaný rukou, přijde mu zpět s poznámkou „nečitelné“ a obvykle práci musí přepsat.

Při opravě bychom jako učitelé měli u žáka vzbudit pocit, že nehledáme v jeho písemném projevu pouze chyby, ale že se zajímáme také o obsah jeho sdělení. Dobré je proto připojit stručné komentáře, které svědčí o tom, že učitel práci pozorně přečetl a že se žákovi vyplatí neuzívat ve slohových projevech jen naučené fráze, ale snažit se formulovat osobní výpovědi.

Literatura:

DINGER, O. Zum Fehlerbegriff im Unterricht DaF. In FÖLDES, C. *Germanistik und Deutschlehrerausbildung*. Szeged, 1993, s. 249–261.

GARCZYŃSKI, S. *Chyby a omyly*. Praha: Mladá fronta, 1982, 207 s.

GRAF, P., TELLMANN, H. *Vom früheren Fremdsprachenlernen zum Lernen in zwei Sprachen*. Frankfurt am Main: Lang, 1997, 281 s. ISBN 3-613-31237-7.

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988, 498 s.

CHERUBIM, D. *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer, 1980, 306 s. ISBN 3-484-10364-7.

IVO, H. *Lehrer korrigieren Aufsätze*. Frankfurt am Main: Diesterweg, 1982, 176 s. ISBN 3-425-01636-9.

JAVŮRKOVÁ, L. Červená barva – zbraň v rukou učitele. *Český jazyk a literatura*, 1993/94, roč. 44, č. 7/8, s. 174–175.

KLEPPIN, K. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Studienheft 19, München: Langenscheidt, 1998.

LEGENHAUSEN, L. *Fehleranalyse und Fehlerbewertung*. Berlin: Cornelsen-Velhagen Klasing, 1975, 173 s. ISBN 3-464-00606-9.

ONDRÁKOVÁ, J. *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.

OUANES, H. Zur Problematik des Umgangs mit sprachlichen Fehlern im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 19, 6/1992, s. 732–739.

RUG, W. Kontrastive und fehleranalytische Erkenntnisse und Methoden im Sprachunterricht mit heterogenen Gruppen. In WOLFF, A. *Kontrastivität – Fehleranalyse – Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg, 1978, s. 74–100.

STREVENS, P. Two Ways of Looking at Errors Analysis. *Zielsprache Deutsch*, 2/1971, s. 1–5.

2.2 Práce s chybou na pozadí učebních stereotypů

Milan Děžinský

Výuka dospělých v České republice přináší do výukového prostředí jistá specifika, se kterými se musí potýkat každý vyučující cizího jazyka, ať už ve státní nebo soukromé sféře. Poměrně velký podíl z počtu účastníků večerních a firemních kurzů, kterými bychom se chtěli v tomto příspěvku zabývat především, tvoří dospělí, kteří dokončovali své základní nebo střední vzdělání před rokem 1989, tedy v době jisté politicky vynucené izolace, vytvářející nepřírozené prostředí a bránící tomu, aby mohly nové trendy z oblasti výuky cizích jazyků zasáhnout větší okruh odborné veřejnosti a pronikat do škol. Nové trendy se k nám dostávaly jen pozvolna a se zpožděním (Hanušová, 2006). Tito studenti si nezdědili do hodin cizího jazyka přinášejí učební dovednosti a návyky, které jsou silně ovlivněny dobou, ve které byly osvojeny, a převládajícími metodami výuky, u nás hojně rozšířenými a používanými v době 70. a 80. let, často vynucenými dostupnými učebnicemi: gramaticko-překládovou metodu, v menší míře pak přímou nebo audiolingvální metodu, či kombinací těchto metod.

Při tomto přechodu mezi výukovými styly a metodami se představa, kterou si účastníci kurzu do výuky přinášejí, o tom, jak má jazyková hodina vypadat, poměrně často střetává s konkrétní realitou. Mnohdy jsme svědky situací, kdy mladí vyučující, kteří byli školeni v nových trendech a komunikačním přístupu, těžce zvládají výukové situace, kdy je na nich požadováno, aby vyhověli studentům s takto zažitými návyky a snažili se je přesvědčit a získat pro metodu, které věří.

Reakce studentů, pramenící ze silně zažitých představ, se projevují ve všech oblastech výukové procesy. V příspěvku se zaměříme na opravování chyb (error correction). Existují vžité stereotypy, s kterými se v praxi setkáváme. Uvedme slovy účastníků kurzů ty, které u této typologické kategorie studentů vnímáme v praxi nejostřeji: „učitel je od toho, aby odhaloval a opravoval chyby“; „proč mne neopravuje?“; „musím zvládnout gramatiku, abych nedělal chyby“; „jsem tu ze všech nejhorší, dělám nejméně chyb, nikdy se to nenaučím“. Pokusíme se na případových situacích uvést případy z výukové praxe a zamyslíme se nad tím, jak takovým situacím rozumět a jaký přístup a z něj vyplývající techniky zvolit.

2.2.1 Případová situace 1: Role učitele je odhalovat a opravovat chyby

Muž středního věku, úspěšný majitel firmy přichází na individuální výuku do hodiny (one-to-one).

Po formálním uvítání muž přebírá aktivitu slovy: „Tak mě učeť“. Vyučující s překvapením zvažuje náležitou reakci a snaží se pochopit, co se vlastně přihodilo.

Tato lehce úsměvná situace ovšem odhaluje víc, než se na první pohled může zdát. Studenti, kteří mají představu o výuce jako činnosti, při níž hlavní úlohu ve všech částech výukového procesu hraje učitel (teacher centered approach), nikoliv student (student centered approach), snadno podlehnou dojmu, že učení je jednosměrný proces. V takovéto konstelaci je zřejmé, že student očekává, že to bude právě učitel, který bude odhalovat a opravovat chyby. Opakovaně jsou pak studenti překvapivě vystavováni skutečnosti, kdy učitel volí i jiné způsoby. V případě individuální výuky může trvat na tom, že student pomocí náznaku odhalí a opraví svou chybu sám. Jak dalece je student na své úrovni schopen chybu odhalit nebo opravit, je ovšem třeba posuzovat citlivě a nikdy by neměl učitel vystavit studenty příliš dlouhé frustraci (studenti často rezignují slovy: „tak už mě netrapte“) Ve skupinové výuce se nabízí celá další škála možností (Scrivener, 2005, s. 300) a není to vždy učitel, který určuje, kdo chybu odhalí a opraví. Kromě opravy své vlastní chyby studentem nebo opravy učitelem jsou tu: oprava spolužákem (student-student), oprava v malé skupině (small group), řešení opravy celou skupinou společně (all class) nebo její řešení pomocí konzultace s učebnicí, příručkou či slovníkem (coursebook/ reference book/ dictionary).

Učitel by se měl snažit využívat celou škálu možností, jak řešit opravu chyb, a spolu se studenty by měl pracovat na posílení toho, čemu se říká autonomie studenta (learner autonomy) (Byram, 2000, s. 69). Neustálé a opětovné setkávání se se situací, kdy je student vždy tím, kdo je opravován, může vést k dlouhodobé frustraci a poklesu motivace (z pohledu studenta se jedná o „nerovný boj“, neboť učitel obvykle nedělá chyby, které by bylo v silách studenta odhalit, student má pak tendenci svou vlastní úspěšnost poměřovat s „nechybujícím“ učitelem a své vlastní chyby přeceňovat). Byram (2000, s. 178) uvádí, že studenti jsou schopni spíše opravit chybu, kterou udělal jiný student, než identifikovat chybu vlastní. Toto tvrzení se shoduje i s námi odpozorovanou zkušeností, kdy jsou sami studenti překvapeni, že svou vlastní chybu „neslyší“, ale chybu svých spolužáků dokáží v mnoha případech dobře identifikovat. Pro sebevědomí a motivaci studentů je tudíž zásadní, aby byli nejen opravováni, ale aby chyby též sami odhalovali a opravovali.

2.2.2 Případová situace 2: Pokud učitel neopravuje chyby, nemá výukový proces pod kontrolou

Skupina šesti manažerů nadnárodní firmy, zaměstnanců v technických profesích, se ohrazuje proti způsobu, jakým je vedena výuka.

Studenti odmítají práci ve dvojicích (pair work) a malých skupinách, především pak párové a skupinové aktivity spojené s procvičováním mluvení (speaking). Vyžadují takové aktivity, kdy učitel moderuje diskusi a vede dialog s celou skupinou.

Při následném analyzování situace jsme mluvili s účastníky kurzu s každým zvlášť. Zjistili jsme, že studenti mají frustrující pocit, že pokud mluví ve dvojicích a udělají chybu, ta zůstane neodhalena nebo se dokonce takto nesprávné užití jevu neustálým opakováním posílí („učitel nás neopravuje, takže pořád děláme stejné chyby“). Studenti sami nedokázali rozlišovat mezi aktivitami, které jsou zaměřené na správnost (accuracy), kdy by opravování chyb (ať už okamžité nebo následné) bylo na místě, a aktivitami zaměřenými na plynulost (fluency) a zvyšování komunikačního sebevědomí (confidence), kdy by měla být jistá míra chybovosti, která nebrání porozumění, tolerována.

V takovýchto situacích, kterých praktická výuka nabízí nepřeberné množství a které se jedna druhé podobají jen částečně, musí vyučující zvažovat naladění přístupu a technik případ od případu. Studenti by měli mít v každém okamžiku pocit, že učitel ví, co dělá. Monitoring, vícedrožová zpětná vazba (feedback) a zvyšování povědomí o tom, co se právě ve výukové situaci děje (teacher's awareness) jsou klíčovými nástroji pro volbu správného postupu. Učitelé by si měli být vědomi, že je nutné vědomě budovat vzájemnou důvěru jak k učiteli („důvěřujeme mu, protože ví, co dělá“), tak k použitému postupu („učitel nás sleduje a poslouchá, když chybu neopraví, má pro to důvod“). Je zásadní, aby si učitelé byli vědomi toho, že neexistuje jednotný metodický postup, který by bezvýhradně fungoval v každé skupině, a snažili se vždy zvažovat konkrétní výukovou situaci, spíše než aby naučený postup jen slepě aplikovali.

2.2.3 Případová situace 3: Nejdůležitější jsou chyby v gramatice, zejména v časech

Skupina studentů začátečníků. Hlavním tématem hodiny je první seznámení se s předpřítomným časem. Někteří přistupují k látce s obavou, protože o předpřítomném čase už slyšeli. Po základní prezentaci zazní několik typických otázek: „A kolik je časů?“ „Který čas je nejtěžší ze všech?“ „Budou mi rozumět, když místo něj použiju minulý?“

Málokde najdeme tolik reziduí kdysi převládající gramaticko-překladové metody jako právě ve vnímání důležitosti výuky gramatiky.

V praxi se setkáváme s případy, kdy vyučující často strukturují výukové plány na půdorysu anglického slovesného systému časů nebo nevědomě redukuje výuku gramatiky právě na ně.

Studenti pak přikládají gramatickým chybám mnohem větší váhu, než jakou v jazyce mají. Pokud bychom měli na základě zkušenosti stanovit pořadí, jak vnímají studenti v této typologické kategorii závažnost chyb z jazykového hlediska, dospěli bychom pravděpodobně k individuálně odlišným závěrům, přesto si tróufáme říct, že by gramatické chyby zaujímaly čelní pozici. Bylo by zajímavé se zamyslet, jakou měrou k tomuto hodnocení významnosti chyb přispívají samotní vyučující jazyka (předpokládáme, že učitelé-nerodilí mluvčí vnímají toto pořadí podobně jako jejich studenti; rodilí mluvčí budou zřejmě upřednostňovat jiné jazykové aspekty) a jakou akcentací jednotlivých jevů samotní autoři učebních textů.

Přestože studenti zřejmě nějakou hierarchizaci v tomto ohledu potřebují, měli by to být především učitelé, kteří si položí otázku, zda-li nepřeceňují některé jazykové aspekty a jiné nepodceňují nebo dokonce úplně neignorují. Svůj pohled na věc by měli být schopni studentům předat.

2.2.4 Případová situace 4: Ten, kdo dělá chyby, je neúspěšný student

Velmi inteligentní a ambiciózní, asi pětatřicetiletý muž byl přeřazen ze skupiny s nižší úrovní do skupiny s vyšší úrovní a je náhle konfrontován s faktem, že chybuje v procvičovaných jevech, v nichž ostatní už chyby nedělají. Přijde po hodině za učitelem s tím, že si není jistý, zda do skupiny s takovouto úrovní patří.

Učitelé často opomíjejí fakt, že studenti získávají hodnocení o svém postupu pouze zprostředkovaně. Sami velmi těžko posuzují svůj pokrok a nevidí svá zlepšení. Mají snahu se na své jazykové dovednosti a znalosti dívat kriticky a hodnotit je spíše hůře, než je jejich reálná úroveň. Opačné případy s kritickým nadhodnocením jsou spíše výjimkou. Běžné testy se zaměřují jen na snáze diagnostikovatelné jevy a student, který například převyšuje ostatní v plynulosti a sebejistotě (fluency and confidence) nebo zvládá lépe než jiní zvukovou stránku jazyka (výslovnost, intonace, rytmus), může získávat méně přesný obraz o své úrovni a zlepšování než ti, kteří bodují v gramatických testech nebo testech na slovní zásobu.

Učitelé by se měli zaměřit na podávání komplexního obrazu o pokroku a úrovni jednotlivých studentů rozhodně více, než je tomu v běžné praxi obvyklé.

Takovéto hodnocení klade vyšší požadavky na čas a domníváme se, že to není možné bez individuálního hodnotícího pohovoru.

Při skupinové výuce by měl být citlivě posuzován výsledek rozřazovacího testu (placement test). Rozřazování do skupin by nemělo být ponecháno jen na jeho výsledku, ale mělo by brát v potaz i další, obtížněji diagnostikovatelné faktory, které jsme zmínili výše, stejně jako faktory mimojazykové, které mohou hrát důležitou roli v procesu učení [Krashen zde zavádí pojem affective filter (Byram, 2000, s. 416)].

Klíčovým faktorem je pochopení rozdílu v pohledu na chybu, jak ji vnímá učitel a jak ji vidí student. Vyučující musí vycházet ze stávajících učebních návyků studentů, být schopen individuálního posouzení, vytvářet důvěru k metodě i učiteli, snažit se o komplexní hodnocení studentů a zvyšovat povědomí o tom, že chyba neznamena, že se výukový proces nedaří, ale právě naopak.

Literatura:

BYRAM, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* [ebook] Routledge, 2000. ISBN 978-0-2032-1930-0.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan, 2005. ISBN 978-1-4050-1399-4.

Internetové zdroje:

HANUŠOVÁ, S. *Metody cizojazyčné výchovy* [online] Brno: MU, 2006. Dostupné z: svp.muni.cz.

3. Výhody a úskalí osvojování cizího jazyka v předškolním věku

3.1 Výhody a úskalí při osvojování jazyka v předškolním věku

Marie Maroušková

3.1.1 Úvod

Už velký pedagog a filozof Jan Ámos Komenský byl přesvědčen, že *Janua linguarum reserata est*, že totiž brána jazyků je otevřená. A protože víme, že je otevřená, musíme hledat cesty, které k ní a do ní vedou a které tam mohou pomoci k vytvoření vícejazyčnosti¹. Příležitost k rozvíjení vícejazyčnosti by měli mít všichni Evropané v rámci vzdělávacích systémů a celoživotního učení. Jednou z cest k ní může být i osvojování cizího jazyka v předškolním věku. Důležitou roli při tom hrají zejména faktory, jimiž se budeme dále zabývat podrobněji: (1) Otázka volby cizího jazyka. (2) Výhody a úskalí při volbě vhodného věku dítěte. (3) Problémy související s těmi, kdo cizí jazyk zprostředkovávají (vyučující, vychovatelky apod.). (4) Metody raného osvojování cizího jazyka. (5) Zkušenosti z dosavadní praxe a výhledy do budoucna.

Položme si úvodem jednoduchou otázku: Proč se učíme cizí jazyky? Jednak je to pro naši soukromou potřebu. Jednak tím můžeme plnit doporučení Evropské rady, která stanovuje pro občany Evropy zásadu 1 + 2, tj. abychom všichni ovládali kromě své mateřštiny ještě také dva jazyky cizí. „Rada Evropy a její členské státy jsou toho názoru, že politika jazykového vzdělávání by měla prosazovat jazykovou rozmanitost. Kromě podporování mobility, vzájemného porozumění a ekonomického rozvoje je totiž třeba pečovat o evropské kulturní dědictví, jehož významným prvkem je právě pestrost jazyků. Nejde proto jen o rozvoj a ochranu jazyků, ale i o hledání způsobů, jak umožnit evropským občanům, aby se v jazykové oblasti stále rozvíjeli. Výuku jazyků je tedy nutno vnímat jako rozvoj jedinečných individuálních jazykových kompetencí („znát“ jazyk, ať je jakýkoliv). Tyto kompetence je třeba rozvíjet nejen z hlediska užitku či z profesních důvodů, ale také v rámci výchovy k respektu vůči jazykům ostatních a jejich různorodosti“ (Council of Europe, s. 7).

¹ Vícejazyčnost znamená „schopnost užívat jazyky ke komunikaci a účastnit se interkulturální interakce, v jejímž rámci jedinec, který je pojímán jako sociální činitel, ovládá několik jazyků na různé úrovni a má zkušenosti s několika kulturami“ (Rada Evropy 2001, s. 168).

Mnoho rodičů chce svým dětem usnadnit jejich budoucí pohyb v globalizovaném světě a na globalizovaném pracovním trhu tím, že jim umožní, aby si osvojovaly cizí jazyk již od malička. Takoví rodiče stojí před řešením několika problémů. Tak např. jaký cizí jazyk zvolit, kdy s osvojováním nebo výukou začít, jakou formu učení se jazyku zvolit, kde najít vhodnou kvalitní instituci apod. Nyní se budeme věnovat možným řešením výše zmíněných pěti problémů podrobněji.

3.1.2 Otázka volby cizího jazyka

Otázka, který cizí jazyk mají rodiče pro své dítě zvolit, není jen otázkou čistě praktickou, související kupř. s nabídkou v daném regionu nebo městě. Je to problematika, která má kromě své praktické ještě také širší obecnou dimenzi. Platí totiž, že volba cizího jazyka (a osvojování/výuka cizího jazyka obecně) mohou být významné také z hlediska jazykové politiky, a to přinejmenším ze tří důvodů: Výuka cizích jazyků mění závažnost a vliv těch daných jazyků ve společnosti. Zvyšuje komunikační rádius jejich mluvčích. A konečně tím, že některé jazyky se vyučují (a jiné nikoliv), že některé jsou vědomě propagovány a podporovány nebo na druhé straně omezovány, nabízeny nebo někdy vnucovány, představuje výuka či osvojování cizích jazyků relevantní složku jazykové politiky daného společenství (srov. Christ 1995, s. 75). V této souvislosti - a to v neposlední řadě i s ohledem na češtinu jako náš mateřský jazyk - je třeba se zmínit o volání některých význačných evropských pedagogů po tom, aby se výběr cizího jazyka neorientoval jen na tzv. světové, velké jazyky. Ale aby se zaměřil i na jazyky menší, a to zejména tehdy, pokud jsou to jazyky sousedících regionů (srov. Wode 2007, s. 2). V tomto ohledu se můžeme opřít o poměrně dobré zkušenosti např. s osvojováním němčiny jako cizího jazyka a češtiny jako cizího jazyka v předškolním věku dětí v oblasti našich euroregionů.

3.1.3 Výhody a úskalí při volbě vhodného věku dítěte

Otázka zasazení počátku osvojování/učení cizím jazykům do raného věku, tzv. early start, je v současné době celoevropským předmětem zvláštního zájmu. V předškolním věku mluvíme ne o učení se, ale o osvojování cizího jazyka. Osvojování si cizího jazyka ještě není učením se v pravém slova smyslu, ale určitou přípravou pro ně. Také u nás se projevuje zvýšený zájem o osvojování cizích jazyků v raném věku, a to buď soukromě, nebo i v mateřských školách, či podobných institucích. Mnozí didaktikové cizích jazyků se domnívají, že je třeba využít právě doby před zahájením školní docházky, kdy děti mají potenciál, který jim skýtá možnost vnímat a hravě (hravou formou) si osvojovat i několik jazyků.

Zdá se však, že tento age factor není podmíněn jen biologicky, ale že zde důležitou roli mohou hrát i jiné, zejména též psychosociální faktory. Přitom může podle některých odborníků kontakt s jiným než jen mateřským jazykem pozitivně ovlivňovat vývoj dítěte (srov. např. Podrápská 2007). Pokud se učení se jazyku/osvojování si jazyka v raném věku doporučuje, pak je to především ze dvou důvodů. U dětí se jednak obecně předpokládá zvláštní schopnost intuitivní nápodoby a jednak se počítá s mimořádnou trvalostí² všeho, co si člověk osvojí už v dětství. Lachout (2011, s. 23) tu zdůrazňuje: „Důležitým momentem je v tomto případě vyslání včasného podnětu, na jehož základě dojde k aktivaci daných funkcí [mozku]. Jestliže promeškáme vhodný okamžik pro začátek osvojování cizího jazyka, je osvojení v pozdějším věku buďto zcela nemožné, nebo je možné jen se značnými obtížemi, s velkým úsilím a málokdy bude komplexní. Čím více zkušeností děti během prvních let svého věku nasbírají, čím více podnětům budou vystaveny, tím větší bude jejich schopnost osvojit si jazyk. Tedy jinými slovy: čím více aktivit, které osloví obě hemisféry, tím lépe“. Kromě toho je důležité v tomto ohledu vědět, že v raném věku má řeč velmi těsný vztah k pohybu. Už Komenský (1964, s. 60) soudil, že řeč je „jakýmsi druhem konání, činnosti“. Pozoroval vývoj řeči u nemluvnat a konstatoval: „Nejprve se učí vnímat věci smysly, pak je ohmatávají, hýbají jimi a převracejí je, a konečně se učí jmenovat je. Je dokladem moudrosti, zachovávají-li i dospělí toto pořadí, dokladem hlouposti je, ruší-li je“. Řeč se totiž stává plně samostatnou činností až v době základní školní docházky. Jedním z prvních úkolů školy je kromě jiného dosáhnout toho, aby se děti naučily odpoutávat své myšlení a řeč od doprovodných pohybů. Avšak vývojového spojení řeči s pohybem se může s výhodou využívat právě při osvojování cizího jazyka v předškolním věku. Proto byla Komenskému ideálem vyučování v raném dětském věku hra, v níž se uplatňuje pohyb a spontánní společný zájem.

Je snad tedy správné, začít s cizím jazykem již v předškolním věku? Výhody předškolního věku pro osvojování cizího jazyka však nejsou přijímány obecně. Existují i opačné názory, které např. zdůrazňují, že v raném věku není systém mateřského jazyka dítěte ještě natolik upevněn, aby bylo správné dítě znejišťovat užíváním jiného jazyka. Proto osvojování cizího jazyka v předškolním věku výslovně nedoporučuji.

2 Neurolingvistické výzkumy prokazují, že přestože v dětském věku dosahuje hustota synapsí a tudíž rychlost učení svého vrcholu, je mozek pro osvojování jazyků otevřen pouze po určitou časově omezenou dobu. V této fázi mozek sám rozhodne, která neuronální spojení zůstanou zachována a nadále využívána a která je třeba eliminovat. Spojení, která se mozek rozhodne odpojit, jsou odpojena jednou provždy (srov. též Lachout 2011)

Ale i někteří badatelé, kteří jinak jsou zastánci rané vícejazyčnosti, neskrývají na základě svých výzkumů obavy, že ve fázi raného osvojování cizího jazyka existuje jisté nebezpečí tzv. semilingvismu, kdy si totiž dítě osvojí jak cizí tak mateřský jazyk jen polovičatě (Piske, 2006, s. 1). Kromě toho je obecně platným a i naším průzkumem potvrzený negativní fakt, že státních školek a privátních zařízení nabízejících osvojování cizího jazyka je stále moc málo. A že bohužel ne všechny mají potřebnou odpovídající úroveň, a to ať už pedagogickou, nebo jazykovou.

3.1.4 Problémy s těmi, kdo cizí jazyk zprostředkovávají

Tím jsme se dostali k otázce jednoho z nejožehavějších celoevropských problémů raného osvojování cizích jazyků, jímž je kvalifikace těch, kdo dětem cizí jazyk zprostředkovávají. Měli by totiž mít přinejmenším trojí kvalifikaci, a to kompetenci v cizím jazyce, kompetenci v didaktice raného cizojazyčného vyučování (tedy nikoliv pouze obecnou didaktiku cizích jazyků), dobrou znalost procesu osvojování cizího jazyka a schopnost identifikovat obtíže a pracovat s nimi. Bylo by jistě záhodné, aby se těm, kdo v mateřských školách a podobných institucích působí, takové kvalifikace mohlo dostávat již v průběhu jejich vysokoškolské či středoškolské přípravy, nebo alespoň v rámci jejich dalšího vzdělávání. Celoevropské - ale i naše výzkumy (srov. Maroušková 2011) v této oblasti - ukazují, že zprostředkovatelé cizího jazyka v předškolním věku dětí mají sice často kvalifikaci pedagogickou, avšak jejich jazyková kompetence je velmi často tristní - nebo mají naopak cizojazyčnou kvalifikaci, avšak chybí jim kvalifikace pro předškolní výchovu. Nejsou-li zprostředkovatelé cizího jazyka s to bez námahy vést zaměstnání dětí průběžně v cizím jazyce, nevytvoří-li potřebnou atmosféru a nevyvolají-li u dítěte subjektivní pocit nutnosti vyjadřovat se cizím jazykem, nemůže být zaručen úspěch. Pro úspěšnou práci platí v tomto ohledu neopominutelná zásada: Děti mohou při osvojování jazyka dělat chyby, ale pedagogický personál musí být tak kvalitní, aby sám chyby nedělal a dokázal se jich dle možnosti vyvarovat. (A to i s ohledem na spisovnost či nespisovnost, případně dokonce na zabarvení dialektem!) Nezanedbatelný je i faktor počtu dětí ve třídě. Je-li dětí ve třídě příliš mnoho, nevzniká dosti silná citová fixace na učitelku nebo vychovatelku a ty pak děti nesnadno udrží při tom, aby užívaly cizí jazyk ke komunikování. Je totiž rovněž známo, že u dětí může hrát značnou roli i to, může-li se citově fixovat na jednu nebo více osob užívajících cizího jazyka. A samozřejmě velice důležité je také, aby zprostředkovatelé cizího jazyka pracovali odpovídajícími správnými metodami. Neuplatňují-li metody přiměřené věkovým zvláštnostem, vznikají u dětí negativní postoje a práce je neúspěšná.

3.1.5 Metody osvojování cizího jazyka

Tím se dostáváme k problematice metod osvojování cizího jazyka. Naše oficiální dokumenty, zde právem zdůrazňují: „Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání *odpovídající metody a formy práce*. Vhodné jsou metody *prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi* dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.“ (RVP PV, s. 6). A zároveň správně upozorňují, že „... úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance.“ U více autorů odborné literatury se v tomto směru setkáváme také s myšlenkou, že pro úspěšné vnímání a osvojování si jazyků (mateřského i cizího) se nemá spoléhat jen na běžné uvažované smysly jako je sluch a zrak, ale že je třeba aktivovat také ostatní smysly člověka a stimulovat jejich činnost. Konkrétně se o takovém „smyslu-plném“ celostním přístupu můžeme informovat u mnohých odborníků. Takový přístup je úzce svázan s pojmem názornosti. Názornost se podle psycholingvistů může v jazyce týkat zejména též konání, činnosti v oblasti zapojení všech smyslů do výuky. V předškolním věku je tu významná zejména vizuální názornost, protože reguluje spojování zvukového znaku s denotátem, s označením věci. Osvojování musí vycházet od známého denotátu (věci, činnosti, vlastnosti). Výklad a popis je pro děti tohoto věku příliš odtažitý a nepřesný. Překladová sémantika je u dětí neúčinná a nežádoucí. Tyto moderní poznatky však můžeme najít už u Komenského (1964) „Děti nechť jsou vzdělávány jen tím, co podávají smysly, aby viděly, slyšely a zjišťovaly hmatem. Děti ještě nevládnou rozumem a vykládat jim důvody věci znamená vypravovat bajky hluchým; dítě se tím přivede dříve k pomatenosti než k moudrosti. Ale o věcech podávaných smysly musí být poučeno dobře, aby v něm nevznikala nejistá, kolísavá obraznost, protože právě to, co se v dětském věku vtiskne do paměti, utkvívá a nedá se snadno odnaučit ani přeměnit. A nechť se dětský věk cvičí hlavně v tom učení, jehož použití je věcí paměti, jak je tomu např. u jazyků. Učit se má příklady, konáním, napodobováním.“

Obrátíme teď svoji pozornost k několika nejdůležitějším metodám, které se pro osvojování cizích jazyků v předškolním věku v současné době používají. Půjde zejména o tzv. imerzní metodu, metodu animace a metodu nabídky, případně o projekty.

Imerzní metoda je založena na imerzi čili ponoření, vnoření se do problému, v našem případě do cizího jazyka. Protože při imerzní metodě si dítě má osvojovat cizí jazyk podobným způsobem, jako si osvojuje jazyk mateřský, může odpadnout jakékoliv vysvětlování, korigování nebo cvičení k podpoře jazykové správnosti.

Učení je zcela přenecháno dětem. Ty samy určují modalities osvojování. Tím má být zajištěno dvojí: Jednak děti nejsou přetěžovány, protože si samy stanovují tempo a obsah učení/osvojování. Jednak v důsledku toho nemůže už být učení více odpovídací dítěti a jeho věku (srov. Wode, 2007, s. 5). V Evropě se imerzní metoda používá relativně často, je však náročná na kvalifikaci pedagogického personálu a v neposlední řadě na finance, potíže jsou namnoze s možností návaznosti ve školských zařízeních. Výsledky této metody jsou např. v Německu vášnivě diskutovány, metoda má své zanícené zastánce, ale právě tak zanícené odpůrce. V našich podmínkách se jí v klasické podobě téměř nepoužívá, v různých odstínech původního záměru také jen zřídka (srov. Maroušková 2011, s. 32). Jedním z takových pokusů o (částečnou) imerzi byl např. projekt „Vyrůstat se dvěma jazyky“³. Ve vybraných školách byli přítomni rodilí mluvčí češtiny i němčiny, přičemž se předpokládalo, že budou s dětmi komunikovat alespoň 20 hodin týdně. V praxi se toto rozdělení řešilo však tak, že dětem se dopoledne věnoval německý mluvčí (tj. mají „německé dopoledne“) a odpoledne přicházel český učitel („české odpoledne“) a naopak. Avšak klasická imerzní metoda předpokládá stálou přítomnost dvou vyučujících kvalifikovaných podle zásady „jedna osoba - jeden jazyk“. Osoba A zastupuje mateřštinu dětí, osvojovanému cizímu jazyku ale rozumí natolik, aby při každodenní práci s dětmi nedocházelo k nedorozuměním. Osoba B by měla být rodilým mluvčím cizího jazyka, ale měla by natolik ovládat mateřštinu dětí, aby se na ni mohly případně obracet se svými přáními a stížnostmi i ve své mateřštině (srov. Wode, 2007, s. 7). Klasická imerze jednoznačně preferuje pro oba jazyky rodilé mluvčí, a to nejen z důvodů jazykových, ale zejména interkulturních. Z hlediska obecného hodnocení imerzní metody upozorňuje např. Hufeisen (2013) na fakt, že imerzní metoda funguje dobře u malých dětí, u mladistvých a dospělých nepřináší většinou žádané výsledky.

Tzv. animace bývá některými odborníky považována za metodu v širším slova smyslu, jinými jen za metodu ve smyslu pracovního postupu. Ve známost vstoupila po druhé světové válce s potřebou interkulturní a jazykové komunikace na německo-francouzském pomezí. Jedná se o kreativní výukový postup, který - pro předškoláky ale i pro dospělé - klade hlavní důraz na první kontakt s cizím jazykem a s cizojazyčným kulturním prostředím. Ve školních podmínkách nepředstavuje jazyková animace klasickou výukovou metodu, ale je možné ji chápat jako doplnění a inspiraci pro systematickou výuku. Základem je hra a využívání metod divadelní a zážitkové pedagogiky.

3 Projekt byl zaměřený na vybudování sítě mateřských školek (na německé i české straně), ve kterých by probíhala vícejazyčná výuka. Autoři projektu se od ledna 2009 do prosince 2011 v praxi pokusili uplatnit imerzní metodu a využít geografické, ale i historické blízkosti obou národů.

Vyučující funguje jako tzv. jazykový animátor, jako moderátor, který při hře reaguje na potřeby dětí a na aktuální vývoj událostí v jejich skupině. Důležitý je zejména činnostní přístup podle principu „learning by doing“, známý též jako princip „learning through interaction“. Šíření metody jazykové animace v České republice je pro němčinu významně podporováno projekty "Odmalička - Von klein auf. Česko-německá spolupráce předškolních zařízení".

Ani tzv. metoda nabídky (Angebot-Methode), nazývaná také docházková metoda, není metodou v pravém slova smyslu. Spočívá v tom, že jednou nebo i vícekrát týdně přichází do školky někdo, kdo nabízí, že umožní dětem osvojování cizího jazyka. Kladem je, že děti vůbec dostanou příležitost, seznámit se s faktem existence jiného jazyka, než jejich mateřského, v souladu s tím, co stojí v RVP PV (2004, s. 11): „Dítě ukončující předškolní vzdělání ví, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku.“ Tato „metoda“ má však poměrně hodně nedostatků. Objektivně je časový prostor několika desítek minut za týden málo dostačující pro možnost skutečného rozvíjení cizího jazyka. Navíc pak ti, kdo do školky přicházejí, nejsou vždy dostatečně kvalifikováni ani jazykově, ani pedagogicky. To je fokusováno také na Metodickém portálu RVP, kde se poukazuje na klady i záporny předškolního osvojování cizích jazyků a zdůrazňuje zejména že: „kvalita a efektivita nejrůznějších kroužků může být velice různá. Je to tím, že podmínky, které by byly pro výuku optimální, mohou být splněny málokde. Největším problémem je bezesporu nedostatek kvalitních učitelů, resp. nedostatečná jazyková vybavenost učitelek v mateřských školách. Dalším problémem je přístup mnoha rodičů, kteří mají obrovský zájem o jazykové programy a zpravidla vybírají a hodnotí mateřskou školu právě podle toho, zda nabízí "kroužek" angličtiny či další "kroužky". Učitelky pak dělají vše proto, aby rodičům vyhověly a udržely dobré jméno své školky. Nabízené kroužky pak leckdy nesplňují potřebné požadavky: pokud je zajišťují učitelky samy, je problémem jazyková úroveň; pokud jsou aktivity vedeny externími lektory, mají spíše podobu školní "výuky" probíhající formou jedné hodiny týdně a nevyhovují ani po stránce metodické. Obojí nebývá příliš k užitku a v neposledním případě může mít i negativní důsledky pro pozdější výuku.“ Metodický portál RVP (2013)

3.1.6 Zkušenosti z dosavadní praxe a výhledy do budoucna

Zkušenosti a problémy vyučujících

Převážná většina těch, kdo se snaží dětem v předškolním a raném školním věku cizí jazyk zprostředkovat, to činí s nadšením a velkým osobním nasazením. Problémem však nadále zůstává otázka odpovídající kvalifikace jazykové popř. odborné pedagogické.

Hodně učitelek má starosti s obstaráváním kvalitních lektorů, zejména pokud jde o rodilé mluvčí, a situaci pak povětšinou řeší ad hoc. Pokud jde o „bilingvní“ školky v euroregionech, tam se vyskytují kromě finančních problémů s proplácením různě ohodnocovaných českých či německých učitelek zejména problém s rozdílnými právními předpisy na obou stranách hranice.

Očekávání, zkušenosti a problémy rodičů

Výzkumy, které prováděli v rámci raného osvojování cizího jazyka pro Evropskou radu Edelenbos a Kubanek-German (2004, s. 4 – 7) ukazují, že je třeba uvést očekávání rodičů ohledně výsledků raného a zejména předškolního osvojování cizích jazyků na objektivnější míru. Podobně konstatuje na základě průzkumů pro němčinu v ČR Maroušková (2009, s. 196), že: „Vzorce očekávání rodičů, týkající se aktivního ovládní cizího jazyka jejich dětí, se často neshodují s realitou“. Přínosem se může stát, jestliže se rodiče dovedou aktivně zapojit např. do příprav a realizace projektů dané školky nebo instituce, jestliže po dohodě s učitelkami a vychovatelkami pomáhají zejména v příhraničních regionech pořádat společné akce školek na obou stranách hranice apod.

Ve světle všech výše uvedených faktů můžeme závěrem potvrdit, že dosud nic na aktuálnosti neztratilo tvrzení Fenclové (2004/5, s. 15), že totiž raný začátek sám o sobě nemůže pozitivní výsledky v osvojování cizího jazyka garantovat automaticky. Kvalita dosahovaných výsledků záleží spíše na kvalitě vyučujících, učebních materiálů a metod, přičemž je třeba brát v úvahu také roli faktoru času.

Literatura:

EDELENBOS, P., KUBANEK-GERMAN, A. Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa. In: *Frühes Deutsch*, 2004, č. 2, s. 4-7.

FENCLOVÁ, M Některé důsledky výuky raného učení cizím jazykům. In: *Cizí jazyky*, 2004/5, roč. 46, č. 2, s. 40-41.

HANUŠOVÁ, S., NAJVAR, P. *Foreign Language Acquisition at an Early Age*. Brno, 2006

CHRIST, H. Sprachenpolitische Perspektiven. Die Stellung und Funktion von Sprachen im schulischen und nicht-schulischen Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R. - Christ, H. - Krumm, H.-J. (31999) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel: Franke, s. 75 – 81. ISBN 3-8252-8043-8.

KOMENSKÝ, J., Á. *Nejnovější metoda jazyků*. Praha, 1964.

LACHOUT, M. Neurolingvistika ve vztahu k vyučování cizím jazykům. In: Janíková, v. a kol.: *Výuka cizích jazyků*. Grada, 2011, s. 15 – 30. ISBN 978-80-247-3512-2.

MAROUŠKOVÁ, M. Frühbeginn von DaF in tschechischen Schulen – einige wesentliche Konturen. In: *Aussiger Beiträge 1, Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre*, S. 191 – 198, Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-3-7069-0470-4, ISSN 1802-6419.

MAROUŠKOVÁ, M. Faszination Mehrsprachigkeit: Frühes Deutsch in tschechischen Euroregionen – Ansätze und Probleme. In: *Beiträge zur germanistischen Pädagogik*. Brno, 2011, s. 23 – 38. ISBN 978-80-263-0078-6.

PAVLÍČKOVÁ, H. (2006/7) Strategie výuky cizích jazyků – cesta k lepšímu dorozumění. In: *Cizí jazyky*, Jrg. 50, Nr. 2, S. 71-72.

PODRÁPSKÁ, K. Všemi čivami a smysly ... In: *Nabídka cizích jazyků v českých zařízeních pro předškolní děti v Euroregionu Neisse- Nisy – Nysa*. Liberec/Görlitz, 2007, s. 10 – 11.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (RVP PV). VUP Praha 2004.

ŠVERMOVÁ, D. Využití imerzních prvků při osvojování cizího jazyka v raném věku. In: *Cizí jazyky 2008*, roč. 51, č. 4, str. 113 – 115.

Internetové zdroje:

COUNCIL OF EUROPE. Dostupné z:
www.msmt.cz/file/14081_1_1/download/

HUFEISEN, B. *So lernen Sie schnell eine Fremdsprache* [online, cit. 2013-04-05]. Dostupné z: <http://www.welt.de/wissenschaft>

PISKE, T. *Immersion. Migrantenkinder gewinnen an Selbstvertrauen. Bilinguale Forschungsprojekte*. [online]. Dostupné z: www.ginsko-foundation.org/seiten/interview_piske.doc.

SMOLÍKOVÁ, K. *Aktuální dotazy k problematice výuky cizích jazyků v mateřské škole*. Metodický portál RVP. [cit. 2013-05-10] Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/1247/aktualni-dotazy-k-problematice-vyuky-cizich-jazyku-v-materske-skole.html/>

WODE, H. *Frühkindliche Mehrsprachigkeit – Multilingualism in Early Childhood*. Saarbrücken, 2007. [online]. Dostupné z: fruehkindliche-mehrsprachigkeit.de/referenten/henningwode.htm.

3.2 Zkušenosti s ranou výukou cizího jazyka

Jana Nálepová

Až do roku 1989 se u nás problematice výuky cizích jazyků u dětí v předškolním věku věnovala velmi malá pozornost. Jiná situace byla na základních školách, na kterých se ve školách s rozšířenou výukou jazyků učil ruský jazyk již od první třídy. Německý a anglický jazyk byl především v nabídce těchto škol, na ostatních základních školách se cizí jazyky učily převážně formou nepovinného předmětu nebo zájmového kroužku. Ke změně došlo až po „sametové revoluci“. Téměř ze dne na den se přestala vyučovat ruština a na všech školách se začala prosazovat němčina nebo angličtina. Rodiče měli zájem také o výuku cizích jazyků v mateřských školách. Podle výzkumu, který v roce 1992 proběhl téměř ve všech regionech České republiky, výuku cizího jazyka nabízela více než čtvrtina mateřských škol (ve městech dokonce šedesát až osmdesát procent zařízení). Nejvíce se vyučovala angličtina, v příhraničních oblastech pak také němčina. Cizí jazyk učili především externí pracovníci, ale také učitelky mateřských škol, které byly dobře vybaveny metodicky, avšak neměly dostatečné jazykové znalosti (Smolíková, 2006).

V Praze začala působit pobočka Goethe Institutu, která v porevolučních letech velmi podporovala také učitelky mateřských škol a vychovatelky a vychovatele nejen výukovými materiály, ale také stipendijními pobyty, školeními a metodickými semináři. Tak měla například malá skupina zájemkyň možnost absolvovat týdenní hospitační pobyt v německém Norimberku, kde jim bylo představeno předškolní a školní zařízení, ve kterém se děti cizinců učí němčinu jako druhý jazyk. Účastnice hospitovaly také ve Waldorfské školce a škole, které mají ve svém programu seznamování s cizím jazykem, a navštívily mateřskou školu pracující podle zásad Montessori pedagogiky. Velkou inspirací pro učitelky byly také semináře věnované metodám výuky němčiny v raném věku pořádané Goethe institutem nebo jazykovými školami například v rámci programu Phare. Tím se raná výuka postupně dostávala do povědomí veřejnosti. To, že zájem o ni je poměrně velký, dokazuje šetření České školní inspekce prováděné ve školním roce 2006/2007 v 635 mateřských školách. Tematická zpráva o výuce cizích jazyků uvádí, že v tomto roce nabízela dětem výuku cizích jazyků téměř polovina mateřských škol (47 %). Jednalo se především o angličtinu, což vycházelo z přání rodičů, a většinou byla výuka organizována formou vzdělávacích kroužků (ČŠI, 2008, s. 7).

Ideální je, když výuku cizího jazyka realizuje přímo učitelka, která s dětmi denně pracuje.

Pokud však zařízení nemá kvalifikované pedagogy na dostatečné jazykové úrovni a rodiče o ni mají zájem, je možné zajistit výuku externě, například využít služeb jazykové agentury nebo lektora. V takovém případě se jedná o nadstandardní aktivitu zařízení, která je nad rámec školního vzdělávacího programu, takže se pak tato služba platí navíc. Česká školní inspekce v tomto případě uvádí: „*Při výuce organizované smluvním partnerem (agenturou) učitelky mateřské školy dozor nekonají. Předání dítěte pracovníkovi agentury musí být ošetřeno písemným pověřením od zákonného zástupce dítěte (§ 5 odst. 1 vyhlášky 14/2005 Sb.)*“ (Těthalová, 2012, s. 13). Názor školní inspekce na tuto formu výuky cizího jazyka je rozporuplný. Pracovníci inspekce vytýkají mateřským školám, ve kterých výuka cizího jazyka probíhá v dopoledních hodinách, že zasahuje do realizace školního vzdělávacího programu. „*Není vyloučeno, aby kroužky ve výjimečných případech probíhaly i dopoledne, ale nesmí to být na úkor rozsahu a kvality vzdělávání poskytovaného mateřskou školou a běžného provozu školy*“ (Těthalová, 2012, s. 13). Je ale bezpodmínečně nutné, aby vyučující cizího jazyka měl dokonalou výslovnost a dobře ovládal tento jazyk. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR uvádí jako ideální úroveň znalostí C1 podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Těthalová, 2012). Podle našeho názoru je dostačující úroveň B2, přičemž vynikající musejí být především komunikační dovednosti s důrazem na mluvení s velmi dobrou výslovností. I tak může pouze v některých školkách jazyk zprostředkovávat učitelka, která s dětmi denně pracuje. Je to škoda, protože kdo zná děti v oddělení lépe, než jejich učitelka, která ví, kdy jsou děti nejvíce aktivní, mají chuť přijímat nové věci, o co jeví zájem? Velmi se totiž osvědčuje, když výuka angličtiny nebo němčiny vhodně doplňuje vzdělávací plán zařízení. Pokud tedy týdenní plán zahrnuje například téma Vánoce, mohou se děti tomuto námětu věnovat i v cizím jazyce, naučit se básničku, jednoduchou písničku apod. Učitelka v tomto případě využívá vhodné chvílky k seznamování dětí s cizím jazykem. Přirozeně tak dotváří týdenní téma a pro děti se stane zcela samozřejmé, že si sice o Vánocích v komunitním kruhu nejprve povídají česky, avšak hned potom si zazpívají německou vánoční koledu. Přitom učitelka používá metody a formy, které odpovídají *Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání*. Rámcový program sice nezahrnuje vzdělávací oblast cizí jazyk, to však nevylučuje možnost zařadit jej do školního vzdělávacího programu (ŠVP), což je i názor Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (Těthalová, 2012).

Podle našich zkušeností je optimální, probíhá-li výuka v dopoledních hodinách v krátkých vstupech, které doplňují program dne. Děti do šesti let nejsou schopny udržet pozornost po delší dobu, a proto by lekce měla trvat maximálně 20 až 30 minut u předškolních dětí, u mladších 10 až 15 minut, avšak i tak je nutné často měnit aktivity a využívat různé formy a metody práce.

Pokud nemá učitelka jazykové předpoklady a výuku vede docházející lektor či lektorka, práci s jazykem se nevěnují všechny děti, protože tato aktivita je nadstandardní a je za úplatu. Proto považujeme za vhodné v takovém případě zařazovat chvílky s cizím jazykem v odpoledních hodinách, protože v té době není program ve srovnání s dopoledním tak cílený. Setkali jsme se často také s tím, že si docházející lektor bral děti z dopoledního programu. I my jsme to tak dělali, avšak v dobách, kdy se ještě nepracovalo podle rámcových programů.

Dostatečná znalost jazyka by v budoucnu, kdy budou žáci středních škol povinně maturovat z cizího jazyka a pokud si budou moci zvolit vyšší úroveň zkoušky, neměla být problémem. Učitelky, které absolvují střední pedagogickou školu, budou mít dostatečné jazykové znalosti, protože mají podle Rámcového vzdělávacího programu pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogika „[...] *dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro komunikaci v cizojazyčném prostředí nejméně v jednom cizím jazyce.*“ RVP (2009, s. 8). A budou mít také odpovídající metodické znalosti, protože v rámci předmětu Didaktika předškolních činností si mají osvojit metody rozvíjející řeč a jazykové dovednosti v českém a cizím jazyce u dětí předškolního věku (RVP, 2009, s. 56). Potom nastane situace, kdy cizojazyčná výuka bude cíleně doplňovat plán mateřské školy. Dostatečné metodické i jazykové úrovně by měly dosáhnout také absolventky bakalářských oborů pedagogického směru.

Jiná je situace na jazykových školách, které také nabízejí výuku cizího jazyka pro předškoláky. Ty nejsou vázány Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní a mimoškolní vzdělávání a program si volí samy. Je nutné, aby lektorka či lektor měli znalosti a zkušenosti z práce s touto věkovou skupinou. Práce s dětmi ve věku od tří do šesti let se zásadně liší od práce s dospělými. I výuka školáků již probíhá jinak, protože kromě ústní komunikace se děti postupně seznamují i se psaným projevem. Zkušení lektori by si proto měli vybírat témata odpovídající věku a zájmům dítěte. Jsou to věci a činnosti, se kterými se dítě setkává a je s nimi v denním kontaktu, tedy například hračky, jídlo a pití, zvířata, barvy, oblečení, svátky, hry apod.

Je vůbec vhodné začínat s výukou cizího jazyka v předškolním věku, kdy mají některé děti problémy i se svou mateřštinou? Názory na tuto otázku se různí. Odpůrci říkají, že děti okrádáme o dětství, že se jim plete mateřština a cizí jazyk a že ještě ani pořádně neumějí česky. V poslední době však převládá opačný názor. Děti ve věku tří až šesti let jsou velmi zvědavé, spontánní, mají chuť vyzkoušet si vše nové. A tyto vlastnosti je třeba využít i pro cizojazyčnou výuku. Nejedná se o učení, jak ho známe ze školy, ale je to spíše seznamování dětí s cizím jazykem. Přitom je nutné respektovat potřeby dětí, jejich možnosti a mentalitu a následně využívat vhodné postupy a formy. „*Období mezi 3. a 6. rokem je dobou nápadné kapacity mechanické paměti.*“

Děti si osvojí dlouhé básně, které slyší od svých starších sourozenců, naučí se celé pasáže z různých encyklopedií, přesně poznají chyby, které udělá dospělý čtenář v textu a jež už předtím slyšely. [...] Tato zdánlivá lehkost učení patrně vede rodiče a učitele v MŠ k záměru využít toto období pro vytvoření základu pro další jazyk. Tyto snahy lze spíše podporovat a považovat za žádoucí, ale s respektem k vývojovým předpokladům předškolního dítěte. Je třeba zohlednit to, že se jedná o období hry a spontánnosti a nikoliv o věk skutečné výuky“ (Šulová, 2007, s. 55). S tímto názorem lze jen souhlasit. Děti do sebe nasávají informace „jako houba“ a mnohdy jsme překvapeni, co se bezděčně naučily. Je však nutné, aby pro ně bylo téma zajímavé a odpovídalo jejich světu. Jak již bylo řečeno, nejedná se o učení v pravém slova smyslu, ale o seznamování se s jazykem. Děti se v tomto věku většinou neučí izolovaná slovíčka, ale tzv. chunks, což můžeme chápat jako kratičké souvislé projevy, fráze. Děti ještě například nic nevědí o časování a skloňování, protože i to je pro ně abstraktní záležitost, ale umějí říci, jak se jmenují a zeptat se druhého na jeho jméno. Používají tedy gramatické struktury zcela přirozeně. „Když učíme jen slovíčko, děti umí jen slovíčka, ale neučí se nic o tom, jak funguje jazyk, nemluví a nerozumí“ (Kelly, 2006, s. 7).

Pokud výuku nevede rodilý mluvčí, je vhodné využívat loutku, panenku nebo jinou postavičku či zvířátko, které s dětmi mluví jen v cizím jazyce, aby děti pochopily, že paní učitelka je prostředníkem mezi dětmi, které mluví česky, a hračkou, jejíž jazyk se mají naučit. Jinak děti nechápou, proč by měly najednou s paní učitelkou mluvit jinak, než byly dosud zvyklé. Tímto způsobem se také simuluje bilingvální výuka. Je samozřejmě možné, že si děti vyrobí vlastního maňáska, například „německého kamaráda“, se kterým si potom povídají německy. Především je potřeba na děti neustále mluvit v cizím jazyce. Děti sice nerozumí každému slovu, ale z kontextu pochopí, o co se jedná. Pokyn je možné doplnit vhodným gestem, grimasou, pohybem či ukázkou. Děti pak takto chápou velmi rychle a přirozeně.

Zkušené lektorky, lektoři a učitelky z mateřské školy vědí, že děti se nejlépe učí formou hry, říkadél, písniček, rozpočítadel a pohybových her, že rády kreslí a tvoří, mají rády obrázky, obrázkové knížky. A právě všechny tyto aktivity se používají pro ranou výuku jazyka. Důležité je také časté opakování, a proto je třeba obměňovat metody a formy. Děti se velmi rády učí pohybem. Z toho vychází metoda Total Physical-Response, která se právě v tomto věku velmi osvědčuje, protože je pro děti zcela přirozená a obdobná jako při osvojování mateřštiny. Učitelka nebo maňásek řekne libovolný povel, například: „Vstaň!“, a předvede adekvátní pohyb, přitom ji děti pozorují. V cizím jazyce je vhodné tuto akci opakovat víckrát s důraznou a správnou výslovností. Děti napodobují pohyb a výraz, následně dávají povel samy. V některých případech se používají také obrázky, které znázorňují povel.

Ty se potom mohou použít jako hádanka. Jedno z dětí dostane obrázek, ukáže ho ostatním, ale samo jej nevidí. Ostatní pohyb nebo činnost předvedou a dítě musí říct správný výraz. I říkadla a písničky se doplňují pohybem tak, jak to známe z dětství, například u písničky „*Hlava, ramena, kolena, palce ...*“, neboť to vše usnadňuje porozumění, zapamatování a navíc to děti velmi baví.

Při seznamování dětí s novým jazykem je důležité využívat všechny jejich smysly. O pohybu a sluchu už byla řeč, ale neměli bychom zapomínat také na čich, chuť a hmat. I ty je možné zapojit formou různých her, soutěží, hádanek. Například téma ovoce a zelenina se zařazuje v němčině velmi brzy, protože mnoho slov je podobných češtině. A tady můžeme pracovat nejen s obrázky, ale není problém do lekce přinést skutečné ovoce a zeleninu, které děti se zavřenýma očima poznávají podle vůně, tvaru, chuti. Mohou si z nich společně udělat salát, zahrát si hru „Ovocný koš“ apod.

Při rané výuce mnohdy narážíme na problém s rodiči, kteří se ptají dětí, co se v jazyce naučily. „Jak se řekne pes? Jak to, že to nevíš!“ Je obtížné rodičům vysvětlit, že dítě nemá abstraktní myšlení a nepřihádá si české slovo k cizojazyčnému. Možná, že kdyby se například v němčině zeptali: „Was ist das?“ a ukázali na psa nebo jeho obrázek, dostali by uspokojivou odpověď. Někteří rodiče si proto myslí, že jazyková výuka jejich dítěte nemá smysl, že je třeba i málo nadané na jazyky. Určitou možností je pořádání ukázkových hodin pro rodiče, ale ani to není moc účinné, protože děti, které jsou nuceny se „předvádět“, se tomu mnohdy vyhýbají a brání se. Ve školách je také možné vyvěsit nástěnku, na kterou se umísťují slovíčka, říkanky a písničky, s nimiž se děti postupně seznamují. Nám se osvědčilo zavedení malého jazykového portfolia v podobné formě, jak ho známe pro vyšší jazykové stupně. Jeho hlavní částí je složka „Můj životopis“, kam si děti ukládají materiály, se kterými ve školce pracovaly. Ty potom mohou ukázat doma rodičům a samy se k nim vracet, pokud mají chuť. Druhou část představují „Moje poklady“. Tam si děti ukládají své oblíbené obrázky a výtvary, fotografie apod. Protože mnohé základní školy již také pracují s jazykovými portfolii, mohou děti v budoucnu v jejich vedení pokračovat.

Je tedy vhodné začít s ranou výukou již ve třech letech? Mnohé mluví pro, i když s určitými omezeními. Nejdůležitější je, aby seznamování dětí bavilo, není možné je do učení nutit. Ve své praxi jsme se setkali s chlapcem, který se vůbec nechtěl do našich her zapojit. Navrhovali jsme matce, ať ho nenutí na lekce chodit, ale ona si přála, aby je navštěvoval. Tak seděl u stolečku a maloval si, tvářil se, že ho vůbec nezajímá, co s dětmi děláme. Potom jsme zařadili soutěžní hru s obrázky, které jsme během celého období používali. A hoch se k nám sám přidal, ale k našemu velkému údivu všechna slovíčka znal.

Je prokázáno, že děti, které se seznamují s nějakým cizím jazykem již v raném věku, jsou kreativnější, otevřenější novým věcem, mají interkulturní citění. I to můžeme potvrdit z několika příkladů z našeho okolí. A především pro děti s dyslexií je vhodné, když se začnou učit jazyk tímto způsobem, protože se učí zejména poslechem, napodobováním. Za nevhodné považují pouze učit děti s velkými vadami řeči. Drobné poruchy výslovnosti některých hlásek nejsou podle našeho názoru na škodu, naopak jiné postavení mluvidel při výslovnosti cizích hlásek může napomoci k jejich zlepšení. A navíc například dítěti, které ráčkuje, se ostatní mohou vysmívat, když mluví česky, ale v němčině je tato výslovnost hlásky běžná. Podíváme-li se na klady a zápory, které výuka cizího jazyka v raném věku přináší, je zřejmé, že výhody převažují. Navíc nejen Rada Evropy, ale také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR proklamuje vícejazyčnost, k níž může raná výuka jen přispět.

Literatura:

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Tematická zpráva. *Výuka cizích jazyků ve školách v letech 2005–2008*. Praha, 2008.

KELLY, M. *English 3. Angličtina po hláskách, učebnice pro 3. třídu ZŠ*. Angličtina Expres, 2006.

ŠULOVÁ, L. Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody? *Psychologie*. Elektronický časopis ČMPS, 2007, roč.1, č.1. s. 49–57.

TĚTHALOVÁ, M. Cizí jazyk v mateřské škole. In *Informatorium 5/2012*, s. 12–13.

Internetové zdroje:

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75–31–M/01 *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. 2009. Dostupný: [Online 4.6.2013] http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf

SMOLÍKOVÁ, K. *Raná výuka cizích jazyků*. [Online 4.6.2013] <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/571/RANA-VYUKA-CIZICH-JAZYKU.html/>

STŘEDNÍ PEDAGOGICKÁ ŠKOLA A STŘEDNÍ ZDRAVOTNICKÁ ŠKOLA, KRNOV. Školní vzdělávací program 75–31–M/01 *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. 2012. 2009. [Online 4.6.2013] <http://www.spgs-szs.cz/getattachment/ocifcd15-d2ea-4c08-8e11-d5258e2cbbad/Skolni-vzdelavaci-program-pro-obor-Predskolni-a-mi.aspx>

4. Profil absolventa studijního oboru učitelství cizího jazyka versus potřeby praxe

4.1 Jsou absolventi pedagogických fakult dobře připraveni pro praxi ve výuce cizího jazyka?

Lucie Betáková, Petr Dvořák

S narůstajícím významem učení se cizím jazykům v Evropské unii a s tím souvisejícím vznikem Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a následným zaváděním povinné výuky většinou dvou cizích jazyků do kurikul základních škol v členských zemích si stále více klademe otázku, jaké znalosti a dovednosti by měl učitel cizího jazyka mít a zda se učitel cizích jazyků nějakým způsobem liší od učitelů jiných předmětů.

Různí autoři vymezují znalosti a dovednosti učitelů cizích jazyků různě i z hlediska jejich obecnosti či konkrétnosti.

Můžeme začít nastíněním obecné klasifikace kompetencí, které popisují kvalitu pedagoga jakéhokoli předmětu obecně. V českém prostředí je ve snaze stanovit požadavky na profesi učitele často zmiňovaná Spilková (1996, s. 136), která třídí profesní kompetence učitele do následujících kategorií:

- kompetence odborně předmětové
- kompetence psychodidaktické
- kompetence komunikativní
- kompetence organizační a řídicí
- kompetence diagnostické a intervenční
- kompetence poradenská a konzultativní
- kompetence reflexe a vlastní činnosti.

Je ovšem zapotřebí si uvědomit, že cizojazyčná výuka má svoje specifika, která ovlivňují cíle, prostředky i aktéry této výuky. Je velmi zajímavé, že u jazykové výuky je cizí jazyk nejen cílem, ale také prostředkem, jak zmiňuje mnoho autorů (např. Medgyes, 1994).

Skutečnost, že cizí jazyk je prostředkem i cílem učení i vyučování, a výrazná dovednostní povaha cizojazyčné komunikace značně ovlivňují i ostatní složky profesní kompetence učitele cizích jazyků. Cizojazyčná výuka klade specifické nároky zejména na didaktické, komunikační a sociální či sociálně psychologické dovednosti učitele. Je třeba podotknout, že v minulosti byly v profesi učitele (zejména anglického jazyka) často vyzdvihovány oborové znalosti na úkor ostatních dovedností. Je třeba ale neustále zdůrazňovat, že pouze znalost jazyka a schopnost v něm komunikovat jsou zcela nedostatečné pro kompetentního učitele cizího jazyka. Toto tvrzení můžeme podepřít dlouholetou zkušeností s rodilými mluvčími, kteří nejsou vždy ideálními učiteli cizího jazyka. Chtěli bychom zdůraznit, že tzv. znalost oboru vyžaduje ještě specifické znalosti a dovednosti. Rozhodně chceme zmínit poměrně nový termín didaktická znalost obsahu (v českém kontextu Janík, 2009), podle kterého by učitel měl uchopit obsah svého předmětu didakticky.

Hanušová (2005) se zabývá oborovými kompetencemi učitelů angličtiny a člení je do pěti kategorií:

1. Kompetence komunikativní, která je složena z kompetence lingvistické, sociolingvistické a pragmatické a týká se praktického použití jazyka učitele pro vedení hodiny.
2. Kompetence lingvistická, která se týká znalosti systému cílového jazyka, jde tedy o znalost o jazyce.
3. Kompetence sociokulturní a interkulturní. V dnešním globalizovaném prostoru se angličtina stala nejen nástrojem komunikace s rodilými mluvčími, ale především slouží jako nástroj globální komunikace, tedy jako lingua franca.
4. Kompetence literárněvědná. Zde je zdůrazňována především funkce literatury jako zdroje autentického jazyka.
5. Kompetence lingvodidaktická – tedy ovládnutí didaktiky angličtiny. Didaktika cizího jazyka není chápána jen jako aplikovaná lingvistika, ale jde o vědní disciplínu zabývající se pedagogickou aplikací lingvistiky v těsném vztahu k celé řadě dalších disciplín (např. psychologie, sociologie).

Různí autoři vyzdvihují ještě další dovednosti učitele cizího jazyka. Významné jsou podle našeho názoru schopnosti jazykové modifikace či simplifikace (např. Nunan, 1989; Betáková, 2010), tedy schopnosti používat jazyk na úrovni odpovídající jazykové pokročilosti a věku žáka, a především nesmírně důležitá schopnost učitele klást otázky a poskytovat zpětnou vazbu (včetně práce s chybou) žákovi tak, aby byla co nejvíce podpořena přirozená komunikace.

Za klíčovou považujeme schopnost učitele podporovat přirozené osvojování jazyka u žáků používáním cílového jazyka v autentických situacích. Vedle toho by měl mít pedagog také praktickou znalost komunikačních strategií, jakými jsou např. vyjádření stejného obsahu jinými slovy, kladení otázek, které zjišťují, zda posluchači obsahu porozuměli, ujištění posluchačů o tom, že dobře pochopili daný obsah apod. Z dalších dovedností učitele cizího jazyka nás zaujala podpora studentů používat jazyk autonomně mimo třídu (Nunan, 1989) a důraz na emocionální faktory (např. postoje studentů k učení se cizímu jazyku či postoje k cílové kultuře) a pro cizí jazyk klíčové sociální dovednosti učitele. Učitel žáky motivuje, vytváří příjemnou podpůrnou atmosféru ve třídě, podporuje komunikaci pomocí výrazů obličeje, gest apod.

Na základě naší dlouholeté praxe učitelů angličtiny můžeme říci, že cílem výuky cizího jazyka není naučit žáka gramatiku či slovní zásobu, kterou je schopen úspěšně použít ve třídě, ale nikoliv již mimo ni. Je naprosto klíčové podpořit žáka tak, aby mohl efektivně použít jazyk právě v přirozené komunikaci mimo školní třídu, ukázat žákovi, že jazyk je živý organismus, který můžeme zvládnout jen jeho neustálým používáním k vyplnění autentických funkcí. Cílem tedy není naučit obsah, ale vybavit žáka strategiemi k celoživotnímu autonomnímu učení. Za zásadní považujeme dlouhodobou motivaci žáka, aby byl jazyk ochoten a schopen používat ve chvíli, kdy ho skutečně potřebuje.

Ve druhé části tohoto textu bychom chtěli ukázat, jak se profil ideálního učitele cizího jazyka odráží ve studijním programu konkrétní pedagogické fakulty připravující budoucí učitele cizího jazyka. Pro tuto případovou studii jsme si vybrali obor připravující budoucí učitele anglického jazyka pro 2. stupeň základní školy Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Studijní obor učitelství je podle tzv. Boloňského procesu strukturován do dvou stupňů – bakalářského a navazujícího magisterského.

Bakalářský studijní obor se zaměřením na vzdělávání je zamýšlen především jako předstupeň magisterského studia učitelského zaměření. Je vždy koncipován jako dvouoborový. Každý student musí absolvovat tzv. obecný základ sestávající se z filozofie, informační technologie, základů biologie dítěte a zdravotní prevence a jednoho cizího jazyka. Významnou roli hraje pedagogicko-psychologická složka zahrnující také interkulturní výchovu a obecnou didaktiku.

Dvě rovnocenné složky tvoří oba obory či zvolená aprobace.

Z hlediska obsahu lze předměty vyučované v rámci bakalářského studia anglického jazyka se zaměřením na vzdělávání rozčlenit do tří okruhů:

- 1) praktický jazyk
- 2) lingvistika
- 3) literatura, historie, kultura a realie.

Jejich vzájemný poměr je po stránce rozsahu výuky i náročnosti nastaven tak, aby posluchač získal vyvážený soubor znalostí a dovedností nezbytných již pro zmíněné učitelské studium anglistiky, ale absolventi mohou pokračovat i v magisterském studiu zaměřeném odborně filologicky, případně se uplatnit v praxi především v soukromých firmách různého zaměření.

Absolvent je vybaven praktickými jazykovými dovednostmi do té míry, že je schopen porozumět široké škále standardních mluvených i psaných projevů v angličtině a zároveň je schopen vlastní projevy v angličtině srozumitelně a přiměřeně správně formulovat. Kromě toho si osvojil základy jazykovědných a literárněvědných disciplin a má přehled o historii a kultuře anglicky mluvících zemí, což mu umožňuje úspěšně pokračovat ve studiu anglistiky na magisterském stupni, a to nejen v oborech zaměřených pedagogicky.

Magisterský stupeň učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ zahrnuje všechny tři základní okruhy studia bakalářského (tzn. praktický jazyk; lingvistiku; literaturu, historii, kulturu a realie), k nimž přistupují dva okruhy nové, a to didaktika a pedagogická praxe. U stávajících okruhů jde o prohloubení a zkvalitnění dosavadní úrovně a vytvoření možností pro odbornou profilaci jednotlivých posluchačů podle jejich individuálních zájmů. Toho je dosaženo především snížením podílu povinných předmětů a naopak rozšířenou nabídkou předmětů povinně volitelných.

Didaktický komponent studia má v kontextu učitelského studijního programu naprosto zásadní význam, neboť právě on vytváří rozdíl mezi studiem obecně anglistickým a pedagogicky zaměřeným. Obsahově navazuje na poznatky z obecné psychologie a pedagogiky a aplikuje je na výuku angličtiny v podmínkách 2. stupně ZŠ. Vedle nezbytného teoretického základu a seznámení s poznatky moderní didaktiky cizích jazyků obsahuje velmi významnou složku praktickou.

Pedagogická praxe představuje praktickou syntézu všech výše uvedených okruhů v autentickém školním prostředí a je tedy vyvrcholením profesní přípravy budoucích učitelů angličtiny.

Dává možnost ovlivňovat a formovat základní pedagogické dovednosti posluchačů a vytvářet u nich schopnost sebereflexe, nezbytné pro budoucí profesní vývoj. Pedagogická praxe je dvojího typu. V letním semestru prvního či v zimním semestru druhého ročníku absolvuje student průběžnou praxi ve skupině 4–5 studentů v konkrétní třídě pod vedením metodika katedry. Na konci svého studia absolvuje čtyřtýdenní souvislou praxi ve vybrané škole.

Podle našeho názoru se jedná o studijní program, jehož složky a jejich vzájemné propojení jsou koncipovány takovým způsobem, aby zajišťovaly rovnováhu mezi širokým obecným základem vzdělanosti, bez něhož je uplatnění v roli učitele nemyslitelné, a zároveň vytvářely předpoklady k případné užší specializaci posluchačů, a to případně i v oborech jiných, než jen pedagogických. Vzdělání je autory studijního programu chápáno nikoliv jako daný soubor vědomostí a dovedností, ale jako neuzavřený proces. Posluchači si tedy během studia vytvářejí předpoklady a dovednosti potřebné k soustavnému celoživotnímu sebevzdělávání, s dostatečnou měrou flexibility a adaptability umožňující jim reagovat na vývoj oboru i jejich konkrétní profesní situace.

Co se týče profilu absolventa učitelství anglického jazyka, chápeme ho jako pokročilého uživatele anglického jazyka, který zvládá plynulou a efektivní mluvenou i písemnou komunikaci s rodilými i nerodilými mluvčími, dokáže správně interpretovat náročné ústní a písemné projevy a také přirozené a stylově přiměřené projevy sám produkovat. Absolvent je poučeným uživatelem jazyka, jehož praktické jazykové dovednosti se opírají o širokou základnu teoretických předmětů z oblasti lingvistiky a literatury. Dobrá znalost historie, kultury a reálií anglicky mluvících zemí mu umožňuje bezproblémovou orientaci v anglickém jazykovém prostředí. Díky osvojení poznatků moderní didaktiky a jejich praktické aplikaci při výuce dokáže své dovednosti a vědomosti efektivně předávat žákům či studentům s přihlédnutím k jejich věkovým zvláštnostem a jejich jazykové pokročilosti. Je schopen pohotově reagovat na vývoj oboru v oblasti jazykové i metodické, dokáže samostatně řešit problémy, s nimiž se dosud nesetkal, a je vybaven předpoklady pro soustavné celoživotní sebevzdělávání.

Abychom zjistili, jak absolventi učitelství vnímají kvalitu přípravy pro své budoucí povolání, připravili jsme jednoduchý dotazník. Ten jsme rozdali studentům posledního, tedy pátého ročníku původního magisterského programu v oboru učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ v den konání jejich státní závěrečné zkoušky z anglického jazyka. To znamená, že studenti měli splněné všechny předepsané zápočty a zkoušky včetně pedagogické praxe.

V úvodu dotazníku jsme respondenty informovali o tom, že se chceme zaměřit na to, jaký je rozdíl mezi přípravou učitelů cizích jazyků na pedagogických fakultách a skutečnými potřebami školské praxe.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo dvacet devět respondentů. První otázka se týkala posouzení oblastí, ve kterých se studenti necítí pro praxi dobře připraveni. Zde měli respondenti možnosti výběru odpovědi ze čtyř možností s tím, že nemuseli vybrat žádnou, nebo mohli zakroužkovat možnosti více. Otázka zněla:

Ve které oblasti přípravy učitelů cizích jazyků si myslíte, že vás vaše studium na pedagogické fakultě dostatečně **nepřipravilo** pro praxi:

- a) znalost systému vyučovaného jazyka (fonetika, morfologie, lexikologie, syntax apod.)
- b) praktický jazyk (tj. schopnost vést vyučovací hodinu efektivně v cizím jazyce)
- c) pedagogické a didaktické dovednosti (např. schopnost plánovat hodinu, prezentovat novou látku, procvičovat, testovat, opravovat chyby, rozvíjet jazykové prostředky a řečové dovednosti žáků)
- d) jiná oblast (např. kulturní znalosti) – specifikujte.

Někteří studenti skutečně nevyužili žádnou z možností, jiní si naopak vybrali možnosti dvě. Nikdo si nevybral variantu a), což znamená, že všichni studenti jsou spokojeni se znalostí systému anglického jazyka. Nejvíce studentů (čtrnáct) si vybralo možnost b), tedy nepřipravenost v oblasti praktického jazyka, osm studentů zvolilo variantu c), tedy nedostatečnou připravenost pedagogickou a didaktickou a pouze dva studenti možnost d), tedy jinou oblast s tím, že oba respondenti zmínili znalost reálií anglicky mluvících zemí.

Druhá otázka byla otevřená, konkrétně zněla takto: Zde prosím popište, co vám v přípravě na pedagogické fakultě nejvíc chybělo, a případně řekněte, jakým způsobem by bylo možné učitelskou přípravu zlepšit. V této části využili možnosti vyjádřit se všichni respondenti. Víc než polovina studentů se domnívá, že by bylo třeba zavést do přípravy učitelů více praxe, a to jak souvislé, tak průběžné. Studenti hovoří o nutnosti aplikace teoretických znalostí v praxi. Navrhují začít s náslechy již od 2. ročníku studia. Uvědomují si význam průběžné praxe v tom, že jim dává možnost získat zpětnou vazbu nejen od učitele či metodika katedry, ale také od spolužáků. Setkali jsme se s návrhem trávit na pedagogické praxi celý semestr, i když si konkrétní respondent uvědomuje organizační problémy s tím spojené.

Byla zmíněna také potřeba učit různé třídy kvůli získání praxe u žáků různého věku a jazykové pokročilosti.

V oblasti didaktiky cizího jazyka zmiňují studenti nutnost procvičit praktické dovednosti, zejména jazykové. Někteří studenti zmiňují nutnost procvičovat jazyk pro vedení hodiny v praxi, v souvislosti s tím navrhuji tzv. hodiny na zkoušku před svými spolužáky, které korespondují s běžnějším termínem používaným v didaktice cizích jazyků, a to je microteaching. Studenti by se rádi zaměřili na praktické didaktické dovednosti. Z nich bylo zmíněno opravování chyb a testování a vedení učitelské administrativy. Studenti často zmiňují dovednosti z oblasti psychologie a speciální pedagogiky či didaktiky. Konkrétně se jedná o získání praktických znalostí z psychologie, zvládnání kázeňských problémů, práci s dětmi se specifickými potřebami (např. práce s dětmi s ADHD či s problémovými žáky), řešení krizových situací či dovednosti, které můžeme shrnout pod termínem sociální dovednosti učitele (např. jednání s dětmi různého věku, jednání s obětmi šikany, problémovými žáky apod.).

V oblasti jazykové přípravy studenti zmiňovali nedostatečný počet konverzačních hodin především s kvalitním rodilým mluvčím a v malých skupinách a nedostatečný kontakt s reálným jazykem. Kromě těchto dvou oblastí se vyskytly také návrhy na rozšíření nabídky povinně volitelných předmětů o překladatelství a tlumočnictví či business English.

Druhá otevřená otázka byla naopak zaměřena na oblasti, o kterých si studenti myslí, že je fakulta připravila dobře. Zněla takto: V čem si naopak myslíte, že vás fakulta, např. v porovnání s učiteli z praxe, připravila dobře? Kromě jednoho respondenta využili možnosti odpovědět na tuto otázku všichni studenti. Nejvíce respondentů vyzdvihuje teoretickou přípravu obecně s tím, že dvacet studentů zmiňuje velmi kvalitní přípravu v lingvistických předmětech – fonetika, morfologie, lexikologie a syntax. Jeden ze studentů říká, že šlo doslova: „o velmi přínosné a zajímavé předměty.“

I když se studenti v této části často nezabývali přípravou v praktickém jazyce, potěšující byla poznámka studenta, který se domnívá, že nejlépe je připraven v praktickém jazyce. Doslova říká: „Úroveň jazyka na této fakultě je velmi vysoká.“

Pouze jeden respondent zmínil nejlepší připravenost v oblasti literatury. To může být způsobeno tím, že studenti nevidí jasný vztah mezi literaturou a praxí učitele cizího jazyka.

Studenti se obsáhleji vyjadřovali o připravenosti z didaktiky, přičemž zmiňovali jako nejlépe zvládnuté různé aspekty: preciznost při přípravě hodin, plánování výuky, příprava a vedení hodiny, prezentování nové látky. Studenti vyzdvihovali nejen výsledky, ale také proces výuky didaktiky: „didaktika výuky AJ se nezabývala jen metodami vyučování, ale i managementem třídy, což bylo v praxi na denním pořádku.“ Studenti vyzdvihovali, že: didaktika AJ byla „srozumitelně probrána na praktických cvičeních“ ..., bylo „krásně vysvětleno, jak postupovat, na jaké chyby si jako budoucí učitel dávat pozor.“ Jedna studentka vyjádřila spokojenost se svou výukou na pedagogické praxi a byla potěšená pozitivní zpětnou vazbou, které se jí ve škole od uvádějícího učitele dostalo. Některé poznámky byly velmi pozitivní, např.: „V didaktice jsem se naučila jak motivovat nejen děti, ale i sama sebe. Naučila jsem se moderním metodám, které hodinu oživují a dělají zábavnější...Byli jsme připraveni na všechno, co v praxi potřebujeme...S výukou jsem byla celkově spokojená, líbilo se mi, že jsme byli hodně vedeni ke kreativnímu přístupu k výuce.“ Jedna studentka dokonce poznamenala: „Nebýt metodiky angličtiny, nedokázala bych si představit praktickou výuku, proto vidím největší přínos právě v metodice.“

Citace o názorech studentů učitelství anglického jazyka bychom rádi zakončili citací mírně obecnějšího charakteru: „Fakulta mě dobře připravila v oblasti znalosti jazyka a jeho užití. Stejně tak mi zlepšila kritické myšlení a způsoby vyučování.“

Názory absolventů učitelství anglického jazyka jsou velmi různorodé, mají však jeden společný jmenovatel, kterým je zaměření se na praktické dovednosti učitele a s tím spojenou nutnost maximálně rozšířit pedagogickou praxi pro studijní obory připravující učitele cizích jazyků. Z postojů studentů je také možné vyvodit, že si plně uvědomují složitost přípravy učitele cizího jazyka a nepovažují žádnou jeho složku za marginální. To by mělo být vodítkem pro zákonodárce, kteří rozhodují o tom, jakou kvalifikaci by měl učitel cizího jazyka mít. Je jasné, že musí jít o studium magisterské, během kterého je čas rozvíjet všechny složky pedagogické kompetence tak, jak je popisuje např. již výše zmíněná Hanušová (2005).

Literatura:

AKREDITAČNÍ MATERIÁLY KATEDRY ANGLISTIKY PF JU
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

BETÁKOVÁ, L. *Discourse and Interaction in English Language Teaching*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 316 s. ISBN 978-80-7290-477-8.

HANUŠOVÁ, S. *Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka*. Brno: MSD, 2005, 131 s. ISBN 80-86633-39-X.

JANÍK, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009, 119 s. ISBN 978-80-7315-186-7.

MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Oxford: Macmillan, 1994, 128 s. ISBN 0-333-60020-7.

NUNAN, D. *Understanding Language Classroom. A Guide for teacher-initiated action*. Hertfordshire: Prentice Hall, 1989, 183 s. ISBN 0-130935935-4.

SPIPKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 2, s. 135–146. ISSN 0031-3815.

4.2 Začínající učitel cizích jazyků

Jana Němečková

Podle Pedagogického slovníku je začínajícím pedagogem učitel, který má požadované odborné a pedagogické vzdělání, nemá však dostatečnou praxi (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306). Takto pojatá definice zachycuje objektivní kritéria příslušnosti k této skupině, nevypovídá však nic o subjektivním vnímání začátečnického období (cca prvních pěti let praxe) samotným učitelem-začátečníkem. S jakými problémy se začínající učitelé cizích jazyků nejčastěji potýkají? Jak jim lze vstup do praxe co nejvíce usnadnit? Těmto a dalším souvisejícím otázkám se věnujeme v následujícím příspěvku.

4.2.1 Přežit

Co bylo hlavním předmětem mého zájmu v prvním roce učitelské dráhy? Nebyl to rozdíl mezi učením se cizímu jazyku a jeho osvojováním, ani rozdíl mezi přesností a plynulostí projevu; bylo to řízení třídy. To, čím jsem se především zabýval, nebyly sofistikované otázky didaktiky, kterými jsme se zabývali na fakultě; přemýšlel jsem spíš nad tím, jestli bude mít Oliver z 10.A dobrý, nebo špatný den. Naplánovat ideální hodinu byla jedna věc, ale zrealizovat ji se třiceti žáky v situaci, kdy neustále někdo vyrušuje, byla věc naprosto odlišná.¹ (Appel, 1995, s. 10)

Každý zkušenější učitel si pravděpodobně vybaví „svého“ Olivera, který mu na začátku profesionální dráhy „dal zabrat“. Stejně tak by se jistě mnoho učitelů s autorem citované pasáže shodlo, že didaktika předmětu byla v určité době až na druhém místě za řízením třídy. Appel nejspíš právě proto uzavírá prolog ke své knize věnované prvním rokům v učitelské profesi konstatováním, že život začínajícího učitele (a to nejen jazykového) není o ničem jiném než o *přežití za každou cenu* (Appel, 1995, s. 11). Pokud tedy právě toto období zažíváte, vezte, že nejste jediní.

¹ Překlad autorky textu; originální znění: What was the theme of my first year as a language teacher? It was neither the distinction between learning and acquisition, nor that between fluency and accuracy, it was classroom control. What was on my mind was not the methodological subtleties we had been preoccupied with during training, but whether Oliver from 10a would have a good day or not... Planning an ideal lesson ... is one thing, but... realizing such a lesson in a class of thirty and against a constant background of little disturbances was quite another.

4.2.2 Problémy začínajících učitelů pohledem výzkumných studií

Problematicke začínajících učitelů byla v porevolučním období věnována jistá pozornost, zajisté však menší, než by bylo zapotřebí. Bylo nicméně provedeno několik rozsáhlejších výzkumných studií, které mohou pomoci situaci lépe porozumět.

Citované výzkumy se zpravidla soustřeďují na identifikaci oblastí, ve kterých čerství absolventi učitelských oborů pocítují největší slabiny. Jedná se většinou o dotazníkové studie, jejichž respondenty byli pedagogové v prvním roce své praxe. Zjištěné údaje se v zásadě dají rozdělit do dvou oblastí. První z nich jsou problémy přímo či nepřímo související s pregraduální přípravou budoucích učitelů, např. „*začínající učitel je po ukončení studia ‚přesycen‘ teorií a spatřuje své hlavní nedostatky v dovednostní oblasti, do které směřují téměř všechnu vynaloženou energii*“ (Šimoník, 1995, s. 36). Druhou oblastí je pak samotná praxe, zejména neexistující či pouze formálně pojatá podpora a supervize ze strany školy. V podstatě všechny studie se potom shodují, že začínající učitel je vystaven *šoku z reality*, tedy reakci na rozdíl mezi „akademickou simulací“ učitelství“ a „aktuální realitou učitelské praxe“ (Urbánek, 2005, s. 95).

Terčem kritiky studií v oblasti vysokoškolské přípravy budoucích učitelů je především fakt, který Svatoš (1999, s. 266) shrnul následujícími slovy: „*Převládajícím globálním názorem bylo konstatování, že vysokoškolská příprava byla příliš teoretická, ... místy nezajímavá a málo efektivní.*“ Podle Píšové (1999, s. 84) jsou navíc problémy začínajících učitelů „*spojeny s objektivně limitovaným rozsahem učitelské praxe v průběhu pregraduální přípravy učitelů.*“ Výzkumníci se obecně shodují v tom, že absolventi pedagogických fakult a dalších učitelských oborů jsou dobře připraveni z hlediska své odbornosti, hůře však zvládají např. didaktickou transformaci učiva, řízení třídy apod. Tato oblast však není předmětem zájmu tohoto příspěvku, a proto se jí dále nebudeme blíže věnovat.

Zásadnější jsou pro nás studie související s vlastní praxí na školách. Podle Šimoníka je zásadním specifikem začínajícího učitele skutečnost, že se od něj od naprostého začátku vyžaduje „*plnění všech povinností, které učitelé přísluší*“ (1995, s. 8). Na rozdíl od jiných pomáhajících profesí, ve kterých je novici poskytována podpora, např. supervizí, snížením odpovědnosti či množstvím pracovních povinností, je mladý pedagog vystaven z jeho pohledu často nezvladatelnému množství úkolů a problémů.

Mezi problémy související přímo s realizací výuky lze zařadit zejména řízení třídy (problémy s disciplínou), motivace studentů, diagnostické dovednosti učitele, komunikace s žáky, rodiči i kolegy, přizpůsobování výuky věku žáků, hodnocení a klasifikace, důslednost (Píšová, 1999, s. 82–83; Šimoník, 1995, s. 33). Zde se jako zásadní jeví nedostatečná či neexistující supervize, např. ve formě uvádějících učitelů. Začínajícímu učiteli tak chybí zpětná vazba; neví, zda jsou jeho metody vhodné a věku žáků přiměřené, zda správným způsobem řeší kázeňské problémy apod. Šimoník (1995, s. 23) přitom konstatuje, že „*vedení mladých učitelů na prvních pracovních má na jejich další profesionální vývoj významný vliv*“ a že zmíněné nedostatky mohou být jednou z příčin vysoké „profesní úmrtnosti“ mladých učitelů (ta je mimochodem velmi vysoká po celém světě, nejedná se tedy o problém čistě český či středoevropský; pohybuje se v průměru okolo 40%) v průběhu kritického období prvních pěti let (Stokking et al., 2003, s. 330).

4.2.3 Problémy začínajících učitelů cizích jazyků

Výše popsané problémy se týkají všech začínajících učitelů. Jaké specifické obtíže však trápí konkrétně učitele cizích jazyků? Podle Píšové (1999, s. 80–83) se jedná o časové rozvržení vyučovací hodiny, dlouhodobé plánování, komunikace s žáky (jasné instrukce, formulace otázek, poměr používání cizího jazyka vs. češtiny), volbu vhodných metod a aktivit. Do seznamu můžeme dále zařadit např. problémy s odhadem jazykové úrovně konkrétní skupiny (např. jaká slova budou pro žáky nová a jaká známá), obeznámenost s návazností látky mezi ročníky (např. znají už studenti danou gramatiku, nebo se s ní setkávají poprvé), obeznámenost s výukovými materiály a pomůckami, včetně ICT, práce s tabulí (nepřehlednost, nečitelný rukopis), návaznost jednotlivých částí hodin.

Tyto problémy trápí v podstatě všechny začínající učitele a často se s praxí zmenšují či vytrácejí. Přesto je však možno poskytnout novým učitelům rady, které jim v jejich začátcích pomohou.

4.2.4 Rady začínajícím učitelům cizích jazyků

Především – uvědomte si, že se s pocity a problémy, které možná právě prožíváte, trápil téměř každý a že tedy nejste „jediní, komu to nejde“.

Před začátkem školního roku

- seznamte se s chodem školy a s ročním harmonogramem, zjistěte si, kde se vyvěšuje suplování a pravidelně ho kontrolujte
- prostudujte si školní dokumenty (školní řád, ŠVP)

- požádejte (např. zástupce školy) o informace k vedení povinné pedagogické dokumentace (zapisování do třídní knihy, elektronická klasifikace)
- zjistěte si přístupová hesla ke školní síti, elektronické evidenci, e-mailu (zpravidla v kabinetu IVT)
- seznámte se s programem pro evidenci žáků, vytiskněte si seznamy tříd s fotografiemi, vytvořte si klasifikační sešit
- pečlivě si rozvrhněte učivo v daném ročníku, připravte si tematické plány (požádejte o pomoc vedoucí/ho předmětové komise); nezapomeňte na propočítání hodin, prázdniny, zájezdy či lyžařské kurzy; požádejte zkušenějšího kolegu, který učí paralelní třídu, aby s vámi tematický plán prokonzultoval – může vám poradit se zařazením projektů, exkurzí apod.
- prostudujte si učitelskou knihovnu – některé kabinety cizích jazyků jsou dobře vybaveny metodickou literaturou pro učitele, kopírovatelnými materiály, sadami učebnic či slovníků, které můžete v hodinách používat – zjistěte si, jaká jsou pravidla pro jejich půjčování

První hodina s novou třídou

- vytiskněte si seznam jmen a seznam fotografií studentů
- naučte se co nejrychleji jména studentů – požádejte je, aby si připravili kartičky se jmény a aby je s sebou nosili na několik prvních hodin; nechte je, ať se navzájem představí a řeknou vám o sobě něco zajímavého, co vám pomůže si je zapamatovat rychleji
- stanovte si jasná pravidla hodnocení, docházky apod. – předejte je žákům napsaná, případně si je od nich nechte podepsat
- seznámte žáky s řádem knihovny či učebny, maturitními otázkami apod. – proveďte zápis do třídní knihy, který tuto skutečnost dokládá
- ustanovte si službu, která bude chodit pro pomůcky, slovníky apod.

Plánování hodin

- zamyslete se nad tím, jak hodinu začnete a jak ji uzavřete (*warm-up, wrap-up*)

- rozmyslete si, zda se jedná o novou látku, opakování z předchozích hodin, nebo osvěžení látky z minulého roku – plány hodin se podle toho budou od sebe lišit
- promyslete si pečlivě časové rozvržení hodiny
- pište si svůj časový odhad a po skončení hodiny ho porovnejte s jejím reálným průběhem – zamyslete se nad tím, proč aktivita trvala déle nebo naopak kratší dobu, než jste čekali
- připravte si jednu aktivitu navíc, kterou můžete event. využít
- promyslete si, které materiály použijete (*viz příloha Přehled materiálů a internetových stránek pro výuku anglického jazyka*)
 - prozkoumejte zdroje (metodika k učebnici, učitelská knihovna, internet)
 - v případě, že používáte ICT (např. interaktivní tabuli), vyzkoušejte si práci s ní před hodinou (nejlépe den předem); mějte připraveno záložní řešení pro případ, že se např. nelze připojit na internet apod.
- promyslete si formy práce a rozmístění lavic – v závislosti na aktivitách se mění nároky na místo apod. (např. *mingle*, „míchací aktivity“ vyžadují velké množství volného prostoru a sesunutí lavic ke stěnám)

Další

- nechte si přidělit nebo si najděte uvádějícího učitele, se kterým budete moci konzultovat jakékoli problémy či nejasnosti
- domluvte si náslechy u kolegů – zvolte si jedno hledisko, na které se budete v rámci hodiny soustřeďovat, např. zadávání instrukcí; viz např. náměty na observaci (observation tasks), Scrivener, 2005, s. 381–392
- pokud potřebujete poradit s řešením kázeňských problémů, obraťte se na třídního učitele nebo na výchovného poradce
- buďte loajální a ze začátku nepřiliš kritičtí např. k vybavení školy, kolegům apod.
- dodržujte dozory; zdravte i kolegy, které neznáte
- buďte pečliví a dochvilní, dodržujte termíny, začátky a konce vyučovacích hodin

- nezapomeňte, že učitel není chodící slovník; nebojte se přiznat, že něco nevíte

4.2.5 Závěrem

Závěrem lze snad již jen vyjádřit přání, že předložená studie, stejně tak jako celá publikace, usnadní začínajícím učitelům vstup do jejich profesní dráhy a pomůže jim předejít alespoň některým problémům, které je v jejich povolání čekají.

Literatura

APPEL, J. *Diary of a Language Teacher*. Oxford: Heinemann, 1995, 142 s. ISBN 0-435-24076-5.

BILANOVÁ, M., LORENCOVIČOVÁ, E., NETOLIČKA, J. *Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010, 96 s. ISBN 978-80-7368-881-3.

MANDEL, S. What new teachers really need. *Educational Leadership*. 2006, roč. 63, č. 3, s. 66–69. ISSN 0013-1784.

PÍŠOVÁ, M. *Novice Teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999, 116 s. ISBN 80-7194-205-7.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, 223 s. ISBN 80-7254-474-8.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan, 2005, 432 s. ISBN 978-1-4050-1399-4.

STOKKING, K. et al. From Student to Teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 2003, roč. 26, č. 3, s. 329–350. ISSN 0261-9768.

SVATOŠ, T. Jak absolventi reflektují svou pregraduální učitelskou přípravu. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Hradec Králové: ČAPV, 1999, s. 262–267, ISBN 80-7041-531-2.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: MU, 1995, 94 s. ISBN 80-210-0944-6.

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: PF TUL, 2005, 229 s. ISBN 80-7083-942-2.

WILSON, B., IRETON, E., WOOD, J. A. Beginning Teacher Fears. In *Education*, 1997, roč. 117, č. 3, s. 396–380. ISSN 0013-1172.

5. Učebnice ve výuce cizích jazyků

5.1 Učebnice ve výuce francouzského jazyka

Filip Fischer

5.1.1 Úloha učebnice a jejich postavení na trhu

Český trh s učebními materiály v současnosti nabízí širokou paletu učebnic pro výuku francouzského jazyka. Přestože jsou učebnice ze zákona nepovinným didaktickým prostředkem, stávají se tyto ucelené učební texty společně s pracovními sešity, metodickými příručkami a audiovizuálními materiály, jedním z hlavních komerčních artiklů francouzských nakladatelství. Je to proto, že učebnici můžeme v zásadě považovat za stimulační prostředek, který vytváří určitý rámec danému učebnímu obsahu ve vztahu k platným kurikulárním dokumentům. Učebnice tak slouží jako klíčová opora pro vymezení tematických okruhů a sebehodnocení při dosažení požadovaných cílů. Kromě zpětné vazby můžeme zmínit její motivační a s ní související orientační funkci, která žákovi díky jednoduššímu způsobu vizualizace usnadňuje pochopení mnohdy rozsáhlých a systémově složitých obsahů učiva. Ačkoliv bychom v českých knihkupectvích našli poměrně nové a moderní učebnice českých autorů, jako je metoda *Le français entre nous* pro žáky základních škol nebo aktualizovaná *On y va* pro středoškoláky, právě učební materiály francouzské provenience zaujímají dominantní postavení na převážné většině českých škol. Je zajímavé, že poměrně rozmanitá nabídka jednotlivých titulů se omezuje na zastoupení velkých vydavatelství, jako je *CLE International* a *Dider / Hachette*.

Navzdory vysokému zájmu ze strany učitelů i žáků může být francouzská učebnice po obsahové stránce v zásadním rozporu s cíli a výstupy vzdělávání, požadovanými v českých kurikulárních dokumentech. Ty totiž mohou sledovat jiný vzdělávací cíl a nemusí nutně reflektovat to učivo, které je uvedené ve francouzských učebnicích. Některé z publikovaných metod jsou doplněné doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, která však nenese větší váhu. Jde o formální vyjádření obsahové správnosti vůči kurikulu. Doklad o tom, že je učebnice v souladu s českými právními normami a odpovídá učebním plánům, však v žádném případě není rozhodující pro její použití na půdě školy. Volnost výběru učebních pomůcek a materiálních prostředků můžeme považovat za pozitivní, protože trh s učebnicemi je tak ochráněn před lobbováním velkých vydavatelství.

5.1.2 Analýza kulturních obsahů v učebnicích francouzštiny

Následující kapitola, jejímž cílem je představit způsoby implementace sociokulturních obsahů do učebních materiálů, vychází z obsahové analýzy učebnic, doplněné kvalitativním rozbořením toho, jak by se sami vyučující jednotlivých tematických okruhů či kulturních otázek v rámci didaktické transformace učiva chopili. Protože francouzština na českých školách primárně zastává status druhého cizího jazyka a kromě základních škol s rozšířenou výukou jazyků je etablována spíše v prostředí všeobecných gymnázií a obchodních akademií, pro prezentaci výsledků obsahové analýzy byl záměrně vybrán korpus francouzských učebnic na úrovni B1–B1+ Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, publikovaných v letech 2000–2012. Zvolené období reflektuje hlavní průběh české vzdělávací reformy, vyplývající z vizí *Národního programu pro rozvoj vzdělávání – Bílé knihy* (2001).

Vybraný korpus učebnic:

Forum 3 (Hachette, 2000–2002, B1–B2), *Campus 2* (CLE, 2002–2005, B1), *Taxi 3* (Hachette, 2003–2004, B1), *Connexions 3* (Didier, 2004–2005, B1), *Alter Ego 3* (Hachette, 2006, B1–B1+), *Latitudes* (Didier, 2008, B2), *Édito B1* (Didier, 2012, B1), *Écho 3* (CLE, 2009, B1), *Écho Nouvelle version B1* (CLE, 2010, B1), *Tout va bien 3* (CLE, 2007, B1)

Poměrně nečekaným zjištěním při realizaci prvotní fáze výzkumu a sběru dat byla skutečnost, že řada českých škol z finančních důvodů používá 5–7 let staré učebnice, což může do značné míry ovlivnit vnímání dané jazykové lokality a její kultury. Zároveň je třeba podotknout, že ne všichni žáci při ukončení vyššího sekundárního stupně vzdělávání skutečně dosahují požadované úrovně B1 podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Praktické zkušenosti vyučujících poukázaly na to, že se jedná v podstatě jen o maturující žáky. Celoevropské šetření Eurobarometer Survey 2012 o Evropanech a cizích jazycích rovněž ukázalo na žalostně nízkou úroveň ovládní francouzštiny při běžné komunikaci.

Samotnou analýzu učebnic z pohledu sociokulturních obsahů podle doporučené metodiky prováděli dva nezávislí hodnotitelé, jejichž úkolem bylo identifikovat předem definované kategorie a klasifikovat je podle geografických oblastí. Jednotlivé kategorie (vyplývající z obsahu Rámcového vzdělávacího programu) byly rovněž rozděleny na verbální (texty a aktivity) a neverbální (fotografie a obrazový materiál). Při nezávislém posouzení oba hodnotitelé dosáhli vysoké míry shody, která v průměru u všech deseti učebnic činila 83,6%.

Kvantitativní analýza jednoznačně prokázala předpoklad, že většina autorů vybraných titulů preferuje do učebního obsahu zařadit realie metropolitní Francie a tematické a komunikační situace z veřejné a osobní oblasti. Přítomnost každodenních témat z bezprostředního okolí žáka lze přirozeně odůvodnit danou úrovní referenčního rámce, který z těchto předdefinovaných tematických oblastí vychází. Dominance francouzské metropolitní kultury však jistým způsobem ovlivňuje celistvé vnímání rozmanitosti frankofonního světa a nabízí tak pouze zúžený pohled na tradiční stereotypy a klišé, se kterými se žák kromě učebnic setkává v médiích či blízkém okolí. Kromě ekonomického faktoru, který má vliv na způsoby implementace kultury určitého národa či etnika do učebních materiálů, hraje roli i přirozená geografická blízkost a historická tradice česko-francouzských vztahů. Z pohledu aktuálních proměn frankofonního světa a demografického nárůstu francouzsky mluvících obyvatel v Africe má však taková interpretace kultury své limity a v zásadě tak popírá principy kulturní a jazykové rozmanitosti, které jsou nosným pilířem současné evropské vzdělávací politiky.

Nejvíce frekventované kategorie v celém korpusu učebnic (sestupně):

A: verbální prvky reálií vztahujících se k Francii

K: verbální prvky tematických okruhů a komunikačních situací vztahujících se k Francii

C: verbální prvky reálií vztahujících se k Evropské unii

P: neverbální prvky tematických okruhů a komunikačních situací vztahujících se k Francii

D-F: verbální prvky reálií vztahujících se k Francii a ostatním zemím světa

Nejméně frekventované kategorie v celém korpusu učebnic (sestupně):

Q: neverbální projevy tematických okruhů a komunikačních situací vztahujících se k frankofonii

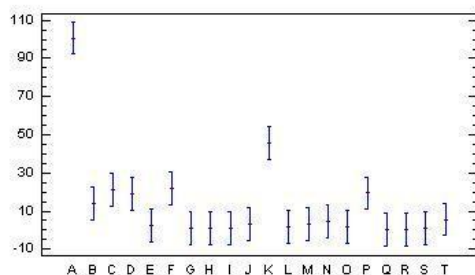
R: neverbální projevy tematických okruhů a komunikačních situací vztahujících se k Evropské unii

S: neverbální projevy tematických okruhů a komunikačních situací vztahujících se k ostatním zemím světa

G: neverbální projevy reálií vztahujících se k frankofonii

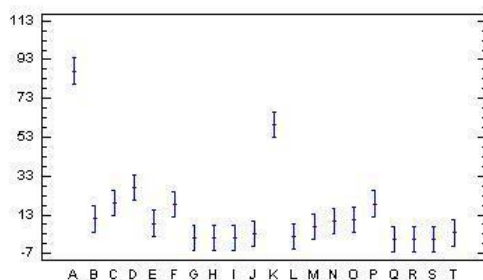
H-I: neverbální reálií vztahujících se k Evropské unii a ostatním zemím světa

Tabulka 1: frekvence jednotlivých kategorií z pohledu hodnotitele A



Zdroj: Statgraphics Centurion

Tabulka 2: frekvence jednotlivých kategorií z pohledu hodnotitele B



Zdroj : Statgraphics Centurion

Z výše uvedených tabulek je zřetelná orientace na kulturní oblast metropolitní Francie, at už v podobě textů, aktivit či obrazového materiálu. Přestože v učebnicích můžeme naleznout prvky evropské kultury a zmínky o státech mimo frankofonní jazykovou oblast, jejich frekvence je minimální.

Kvantitativní analýza textu i obrazového materiálu rovněž ukazuje na výrazně nízké zastoupení kulturních elementů, které by představovaly rozmanitost frankofonního světa na jiném než evropském kontinentu.

5.1.3 Učebnice v rukou pedagogů

Protože je kulturní transfer takřka ideologickou záležitostí a učitel může být při jeho zprostředkování výrazně ovlivněn celou řadou pozitivních i negativních konotací, byla v rámci analýzy učebnic provedena i kvalitativní část, zaměřená na práci pedagogů s konkrétními texty a obrazovým materiálem.

V rámci výzkumu byla oslovena zájmová skupina pěti učitelů různého věku, praxe a kvalifikačních předpokladů. Pedagogové odpovídali na to, jaké jsou první asociace či emoce, které pociťují při pohledu na vybraný materiál. Právě způsob vizualizace a osobní vazba k tématu výrazně ovlivňuje učitelovo rozhodnutí, zda daný materiál využít a kolik času mu ve výuce věnovat.

Při interpretaci odpovědí vyplynulo, že v jednoduchosti je krása a že stručné a přehledné texty, doplněné jednoduchými a schematickými obrázky či fotografiemi, jsou z didaktického pohledu nevhodnější. Překombinovaná spojení textů a obrazového materiálu se naopak projevilo za neefektivní pro následnou didaktickou transformaci. Při vymezení cílů měli vyučující zpravidla potíž definovat konkrétní výstupy, ke kterým by žák měl v rámci vyučovací jednotky dojít. Rozdíl mezi cílem, tématem a obsahem aktivity činil učitelům největší potíže. Většina oslovených pedagogů dokázala správně identifikovat věkovou skupinu, které je materiál určen, a konstatovala, že navzdory doporučené úrovni lze materiály po adekvátní didaktické analýze aplikovat pro různé výkonnostní skupiny. Učitelé se v zásadě liší ve způsobech interpretace a konkrétního využití textů a obrazů, které se ke kulturním obsahům váží, což je přirozeně ovlivněno kvalifikací, ale i upřednostňováním jednotlivých metodických přístupů (gramatická metoda oproti přímé komunikaci). Oslovená skupina učitelů se rovněž shoduje na přínosu kulturních obsahů v učebnicích při prohlubování klíčových kompetencí a interkulturální způsobilosti, a to nejen pro účely cizojazyčné komunikace.

Závěrem je zapotřebí konstatovat, že kultura frankofonního světa je velmi rozmanitá a z didaktického pohledu je velmi náročné ji ve vyváženém poměru v učebnicích jazyka představit. Současné učební texty jsou bezesporu kvalitním nástrojem pro prohlubování základních produktivních a receptivních kompetencí, nicméně je nelze považovat za dostatečné pro efektivní prohlubování interkulturální způsobilosti, která je pro mezilidskou komunikaci nezastupitelná.

Proto je vhodné žáky vést k neustále aktualizaci poznatků o současném světě a využít jiných, zejména pak autentických materiálů, které jsou díky technologické vyspělosti informačních a komunikačních technologií mnohem dostupnější než v předchozích letech.

Smysl pro vyhledávání a třídění nových informací z oblasti kultury dané jazykové oblasti zároveň odpovídá na požadavek prohlubování kompetence k učení a interdisciplinárního pojetí učiva.

Literatura:

AUGÉ, H. et alii. *Tout va bien 3*. Paris: CLE International, 2007. ISBN 978-2-09-035297-9.

DE CARLO, M. *L'Interculturel*. Paris: CLE International, 1998. ISBN 978-2-09-033328-2.

DOLLEZ, C., PONS, S. *Alter Ego 3*. Paris: Hachette, 2007. ISBN 9782011555120.

FRAMEWORK EDUCATION PROGRAMME FOR SECONDARY GENERAL EDUCATION (*Grammar Schools*). Prague: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-23-6.

GIRARDET, J., PÉCHEUR, J. *Campus 2*. Paris: CLE International. ISBN 9782090333176.

GIRARDET, J., PÉCHEUR, J. *Écho 3*. Paris: CLE International, 2008. ISBN 978-2-09-035465-2.

GIRARDET, J., PÉCHEUR, J. *Écho B1*. Paris: CLE International, 2010. ISBN 978-2-09-038571-7.

HEU, E. et alii. *Le Nouvel Édito B1*. Paris: Didier, 2012. ISBN 978-2-278-07269-9.

LE BOUGNEC, H.-T. et alii. *Forum 3*. Paris: Hachette 2002. ISBN 978-2-01-155448-9.

LOISEAU, Y. et alii. *Latitudes 3*. Paris: Didier, 2010. ISBN 978-2-278-06406-9.

MENAND, R. et alii. *Taxi 3*. Paris: Hachette 2006. ISBN 978-2-01-155558-8.

MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y.; BOUVIER, B. *Connexions 3*. Paris: Didier, 2005. ISBN 978-2-278-05622-4.

ÚSTAV PRO INFORMACE A VZDĚLÁVÁNÍ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: UIV/Tauris, 2001.

WOLFF, A., GONTHIER, J. *La langue française dans le monde*. Paris: Éditions Nathan, 2010. ISBN 978-2-09-882407-2.

Internetové zdroje:

EUROPEAN COMMISSION *Europeans and their languages*. Available on < http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf >.

5.2 Středoškolské učebnice francouzského jazyka ve školské praxi

Lucie Formánková

5.2.1 Role učebnice při výuce cizích jazyků, respektive francouzštiny na střední odborné škole (SOŠ) – obchodní akademii

Výuka cizích jazyků patří na všech stupních středních škol (SŠ) bezesporu mezi priority ve vzdělávání. Nejinak je tomu u odborného vzdělávání na obchodních akademiích, které se řídí závazným kurikulárním dokumentem, neboli příslušným rámcovým vzdělávacím programem (RVP)¹. „Vzdělávání vymezené v RVP vychází ze čtyř cílů vzdělávání pro 21. století formulovaných komisí UNESCO, tzv. Delorovy cíle: učit se poznávat, učit se učit, učit se být, učit se žít s ostatními.“² Oblast jazykového vzdělávání, do které spadá výuka francouzštiny, byla v tomto zásadním dokumentu vyhotovena s využitím Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR pro jazyky)³. Na základě kurikulární reformy, zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, v tzv. Bílé knize⁴ a kodifikované v tzv. školském zákoně⁵ si každá škola rozpracovává RVP do školního vzdělávacího programu (ŠVP). Tím je v oblasti pedagogického působení podporována samostatnost škol, kterým jsou však RVP stanoveny výsledky vzdělávání (výstupy) a nezbytné prostředky k jejich dosažení. Jednotlivé výstupy jsou popsány tzv. aktivními slovesy vycházejícími z Bloomovy taxonomie kognitivních cílů⁶.

1 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 63-41-M/02 Obchodní akademie, Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007.

2 Odborné vzdělávání (*informační bulletin číslo 1/2007*) [online]. Národní ústav odborného vzdělávání, Praha: tiskárna ZIKMUND, 22. března 2007, s. 1, [cit. 20. 11. 2012]. Dostupný z:

http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/BULLETIN/bull2007_01.pdf.

3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky, *Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, Rada Evropy, 2001. Překlad: Ivanová J., Lenochová A.; Linková J.; Šimáčková Š., Olomouc, vydavatelství Univerzity Palackého, 2002.

4 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – *Bílá kniha*, Praha, UIV/Tauris, 2001.

5 *Zákon 561/2004 Sb.*, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů.

6 Vávra, J. Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? [online], [cit. 30. 11. 2012]. Dostupné z: [www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/).

Uvedené podklady jsou učiteli při sestavení ročního plánu výuky jen velmi lehkým rámcem bez konkrétnějšího obsahu, který je třeba pro realizaci výuky naplnit konkrétní didaktickou podobou. Cesta k vytvoření fungujícího výukového systému cizího jazyka na SŠ, tj. zvládnout žáky za čtyři roky dovést od A₀ do B₁ podle SERR (pro SOŠ do A₂, např. u obchodní akademie má být totiž probráno 15 % odborné slovní zásoby), je vzhledem ke všem složkám jazyka, které je zapotřebí si pro jeho zvládnutí osvojit, velmi složité. Problém nastává v hlubší analýze fungování obsahu vyučovacího procesu jako celku, který má v určitém delším časovém horizontu splňovat stanovené cíle. Je třeba dokonale promyslet souslednost zapojování zvukových prostředků jazyka, gramatických jevů, nové slovní zásoby, grafické podoby jazyka, pravopisu atd. Snahou je zvládnutí cizího jazyka jakožto prostředku dorozumívání v běžném životě, ale také pro potřeby pracovního trhu. V neposlední řadě je třeba žáka také připravit k úspěšnému složení maturity či dalších mezinárodních zkoušek.

V běžné praxi je vytvoření komplexního systému jednotlivým učitelem časově velmi náročné, protože vyžaduje zpracování množství nejrůznějších podkladů. Pedagog na SŠ je však od práce na něm neustále odváděn dalšími povinnostmi. Z výše uvedeného vyplývá, proč učitelé jazyků na SOŠ, stejně jako pedagogové na dalších školách všech stupňů, lpí na používání učebnic. Jiných ucelených výukových materiálů, alespoň pro francouzštinu, využít ani nelze. Učebnice neboli v dnešní době již pouze multimediální učební komplet (obsahující učebnici, cvičebnici, metodickou příručku, audiovizuální materiály a často také další on-line podklady) je tedy pro učitele francouzštiny neopomenutelným pomocníkem. Hledají v nich fungující metodu výuky cizího jazyka na několik let studia, kterou rádi obohatí o další, přejaté či vlastní materiály a aktivity. Výhodou používání učebních celků je možnost navázat určitý systém výuky v dalších ročnících a použít i v jiných školních či mimoškolních vzdělávacích institucích, ve kterých se žák ocitne. Speciálně pro výuku francouzštiny podle RVP na SOŠ žádné moderní učební komplety vydávány nejsou, neboť je tento jazyk vyučován jen na obchodních akademiích.

5.2.2 Přednosti a nedostatky multimediálního učebního kompletu Quartier libre 1 a 2 ve výuce francouzštiny na SOŠ

Vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku jsou stručným způsobem analyzovány hlavní přednosti a nedostatky pouze Quartier libre 1 a 2⁷.

7 Bosquet, M. Martinez Salles, Y. Rennes, J. Jančík, B. Menoušková, R. Trtíková, K. Václavíková. *Quartier libre 1, Francouzština pro střední školy*. Praha: Klett. 2010

Svým pojetím však reprezentuje typ běžně používané učebnice francouzštiny i jiných jazyků na SŠ, která byla vydaná v zahraničí a doplněná českou redakcí.

Mezi hlavní klady dvoudílného učebního kompletu patří atraktivita grafického zpracování, barevného vyhotovení, ale také ilustrací a použitých fotografií. Rozdělení do jednotlivých obsáhlých lekcí je poměrně přehledné. Pro svou hmotnost je ale propojení učebnice a cvičebnice zcela nepraktické a učební komplet se proto v naprosté většině případů nachází uzavřen ve školních skřínkách žáků, kteří jej odmítají nosit domů. Snad jen to jej vzhledem ke kvalitě desek a připevnění audiovizuálních materiálů uchrání před naprostou zkázou. Quartier libre 1 a 2 obsahuje učebnici pro žáky (včetně české verze gramatického přehledu, slovní zásoby k lekcím, glosáře s veškerou slovní zásobou a pokynů ke cvičením pro začátečníky), CD a DVD, cvičebnici, metodickou příručku (včetně doplňkových materiálů k vytištění či zobrazení na interaktivní tabuli), spolu s dalšími didaktickými materiály s ní spojenými, jako jsou kupříkladu časopis pro žáky a on-line testy.

Vzájemná provázanost těchto součástí však není zřejmá a klade velké nároky na přípravu učitele. Některé gramatické jevy představené v učebnici nejsou ve cvičebnici zcela, anebo dostatečně procvičeny. Chybí také informace o tom, která cvičení se jednotlivým gramatickým jevům věnují a kde je ve cvičebnici nalezneme⁸. V oblasti vysvětlení a chronologického zařazení těchto jevů je vůbec patrná jistá nedopracovanost. V učebnici se často opakovaně objevují gramatické jevy zařazené jako nové, jakoby autoři o jejich dřívějším představení žákům nic nevěděli. Více didaktické pozornosti by si zasloužily také on-line testy. Dále lze doporučit dopracování on-line databáze doplňkových cvičení, slovní zásoby, textů se zvukovou podobou a her nahrazujících nebo osvěžujících nedostatky tištěné podoby. Zmíněné inovace zásadním způsobem ovlivňují možnost domácí přípravy žáků a nároky na přípravu učitele. Jsou taktéž nesporným motivačním faktorem pro žáky, kteří na internetu rádi tráví svůj volný čas a forma on-line přípravy jim ve většině vyhovuje. Učiteli se zjednoduší a zpřehlední práce v případě, že je tímto způsobem možné kontrolovat provedení například domácích úkolů či cvičných testů. Metodická příručka je jen na CD a již z pouhého uvedení rozsahu 286 stran je zřejmé, jak mnoho času učiteli zabere její prostudování.

7 Bosquet, M. Martinez Salles, Y. Rennes, J. Jančík, B. Menoušková, R. Trtíková, K. Václavíková. *Quartier libre 2, Francouzština pro střední školy*. Praha: Klett, 2011.

8 Viz Příloha - Tab X: *Elektronická podoba plánu výuky* (výňatek z vlastní práce autorky příspěvku).

Mnohem praktičtější se jeví vyhotovit pro pedagoga zvláštní sadu celého učebního kompletu. Zde by byl graficky oddělený obsah, který se zcela shoduje s vydáním pro žáky, od pokynů pro učitele uvedených v metodické příručce. Kupříkladu pracovní sešit pro učitele s již doplněnými správnými odpověďmi, jejichž řešení může být relativní, by nevyžadoval přepisování či komparaci s verzí příručky každým jednotlivým pedagogem.

Volba témat článků a slovní zásoba v nich použitá odpovídá aktuální podobě francouzštiny. Jejich výčet ve slovníčku k lekcím je ale příliš obsáhlý, slovíčka se v jednotlivých lekcích opakují a chybí jim fonetický přepis, tolik potřebný pro začátečníky či samostudium. Vhodné by bylo doplnit slovníček a texty o zvukovou a elektronickou podobu⁹. Některá slovní zásoba se nachází pouze ve slovníčku k lekci, nikoliv v textu učebnice či v dalších součástech kompletu, anebo naopak. Celkový výběr jednotlivých slovíček se občas zdá dosti vzdálený nejběžnějším slovům ve francouzštině. Toto je slabá stránka všech učebnic, nejen francouzských. Z důvodu přehlednosti a spojitosti s tématem se zdá výhodnější uvádět slovní zásobu přímo k článkům či cvičením, což samozřejmě nevyklučuje uvedení taktéž ve slovníčku k lekci. Další možností může být uvedení místa výskytu slovíčka v učebnici, pracovním sešitě či časopise ve zmíněném slovníčku.

Původně je učební komplet sestaven italskými didaktiky pro celosvětový trh, a to zvyšuje schopnosti žáků dorozumět se francouzštinou v tomto širokém geografickém prostoru. Komplet reflektuje požadavky SERR a celý kurz obsahuje úrovně A1, A2 a B1. Postačí pro čtyři roky výuky při hodinové dotaci 2–3 hodiny týdně. Žáci jsou připravováni na složení společné části maturitní zkoušky a také mezinárodně uznávaných zkoušek DELF. O skutečné míře přípravy by se dala po prostudování požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky¹⁰ vést polemika. Stejně tak je tomu v případě celkového souladu s koncepcí RVP. Zmíněné součásti kompletu kvalitním způsobem zohledňují např. tyto klíčové kompetence dané RVP: kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence k řešení problémů a kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi¹¹. Akcentována je zejména příprava na každodenní komunikaci v prostředí dnešní multikulturní společnosti.

⁹ Viz Příloha Tab X: *Elektronická podoba slovníčku k lekcím* (výňatek vlastní práce autorky příspěvku).

¹⁰ Katalog požadavků zkoušek společné části maturitní zkoušky, Praha, CERMAT, 2008.

¹¹ Podle: Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 63-41-M/02 Obchodní akademie, Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 7–12.

Osvojování si praktických řečových dovedností je velmi pěkně propojeno s vedením žáků k práci s informačními zdroji a rozšiřováním představ o světě kolem nich. Po této stránce zkoumaná učebnice vyniká a nejsou zde patrné žádné větší chyby. Učební komplet pokrývá s kolísavou úrovní oblasti jazykových prostředků, tematických okruhů, komunikačních situací a jazykových funkcí. Kvalitně jsou připraveny materiály k práci s poznatky o zemích včetně nejrůznějších map umístěných přímo v učebnici. Řada atraktivních doplňkových materiálů je zahrnuta také do metodické příručky a díky svému uložení na CD ve formátu PDF připravena k promítání na interaktivní tabuli. Tímto způsobem by bylo vhodné vyhotovit hlavně učebnici a cvičebnici, tak, jak umožňují mnohé jiné učební komplety. Přednosti takového zpracování při společném čtení článků nebo opravě cvičení ve třídě jsou zřejmé.

Závěrem lze konstatovat, že učební komplety mají ve výuce prozatím nezastupitelnou roli. Jiných komplexních kurikulárních materiálů splňujících požadavky RVP, alespoň pro francouzštinu, nelze využít. Pokud takové požadavky učebnice sestavená kolektivem odborníků nesplňuje, není možné takové břímě uložit každému jednotlivému učiteli. Z důvodu návaznosti a prostupnosti mezi jednotlivými stupni a typy vzdělávacích institucí to ani není praktické. Zkoumaný učební komplet *Quartier libre 1 a 2* je v souhrnu vyhovující a patří mezi ty kvalitnější. Revize a inovace by se měly týkat především výše uvedených nedostatků, opravy četných chyb nevyjímaje. Jejich podstata se dá aplikovat na další učební komplety, a to nejen pro výuku francouzštiny.

Obecně se zdá vhodné zaměřit pozornost autorů učebních kompletů na nejběžnější složky jazyka a jejich klasifikaci a systematizaci¹². Rozšiřující a doplňující informace je přehlednější v tištěné formě graficky oddělit nebo lépe přesunout do on-line prostoru. Zde by též mohly být umístěny údaje podléhající času, jako jsou například mapy, geografické údaje, nová slova a další tak, aby se zamezilo neustálým a náročným přechodům na nové učebnice.

Literatura:

BOSQUET, M. a kol. *Quartier libre 1, Francouzština pro střední školy*. Praha: Klett. 2010.

BOSQUET, M.a kol. *Quartier libre 2, Francouzština pro střední školy*. Praha: Klett. 2011.

12 Viz Příloha – Tab X: *Elektronická podoba plánu výuky* (výňatek z vlastní práce autorky příspěvku)

KOLEKTIV AUTORŮ Katalog požadavků zkoušek společenské části maturitní zkoušky, Praha, CERMAT, 2008, s. 4.

KOLEKTIV AUTORŮ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, Praha, UIV/Tauris, 2001.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO OBOR VZDĚLÁVÁNÍ 63-41-M/02 Obchodní akademie, Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 7–12.

RADA EVROPY *Společenský evropský referenční rámec pro jazyky.- jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Rada Evropy, 2001. Olomouc: UPOL, 2002.

ZÁKON 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů.

Internetové zdroje:

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. *Odborné vzdělávání* (informační bulletin číslo 1/2007) [online]., Praha: tiskárna ZIKMUND, 22. března 2007, s. 1, [cit. 20. 11. 2012].
Dostupný z WWW: http://www.nuov.cz/uploads/Periodika/BULLETIN/bull2007_01.pdf

VÁVRA, J. *Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů?* [online], [cit. 30. 11. 2012]. Dostupné z:
[www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/>](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/proc-a-k-cemu-taxonomie-vzdelavacich-cilu-.html/).

6. Motivace teenagerů k jazykovému vzdělávání

6.1 Aspekty motivace teenagerů k jazykovému vzdělávání

Jarmila Borecká

Jazykové vzdělávání slouží k dorozumívání lidí z různých jazykových prostředí. Mladí lidé našeho věku si dost často vystačí s komunikací mezi sebou navzájem ve skupině, na sociálních sítích apod., nicméně jazyková vybavenost je stále nutnější a nutnější pro běžný život.

Na prahu 21. století se ptáme nás samých – učitelů, jak motivovat naše teenagery k osvojení si cizích jazyků při výuce ve škole. Z vlastních zkušeností se mi však zdá, že otázka motivace ke studiu jazyků začíná být problémem, vzhledem k tomu, že základy motivace k učení se vytvářejí v mladším a středním školním věku, zaměříme se na aspekty motivace na základní a střední škole.

Existuje mnoho teorií motivace z toho důvodu, že každý člověk je jedinečný a na každého působí motivačně jiný prostředek, jiná forma, jiný motiv.

6.1.1 Motivace člověka

Existuje mnoho teorií motivace z toho důvodu, že každý člověk je jedinečný a na každého působí motivačně jiný prostředek, jiná forma, jiný motiv.

Motivaci chápeme jako proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů jako proces aktivizace, mobilizace sil. Za nežádoucí motivaci jsou považovány strach, bolest a úzkost. V motivaci působí vnější pobídky (incentivy) a vnitřní motivy (potřeby). Vnější pobídky a vnitřní motivy jsou těsně spjaty. Má-li žák nedostatek vnitřní motivace, nepůsobí na něho pobídka, ale někdy nastává opačná situace, že pobídka zvenčí podněcuje a zesiluje vnitřní motiv.

Strukturu osobnosti člověka tvoří vedle schopností, temperamentu a charakterových vlastností také motivační dispozice, které určují směr a intenzitu chování jedince. Motivaci z hlediska obecné psychologie lze definovat jako „*souhru všech skutečností, které podporují nebo tlumí jedince v tom, aby něco konal či nekonal*“ (Nakonečný, 1995, s. 24).

Je třeba rozlišovat pojmy „motivace“ a „motiv“. Zatímco „motivace“ vyjadřuje proces, „motiv“ je hypotetická dispozice k tomuto procesu.

6.1.2 Druhy a formy motivů

Psychologie rozlišuje formy a druhy motivů, přičemž formy zahrnují takové termíny jako potřeby, zájmy a ideály, kdežto druhy sledují konkrétní obsah motivů a uspokojení, jehož má být dosaženo. Základní formou motivů je potřeba, která značí určitý deficit v biologické či sociální oblasti a právě z potřeb se pak ostatní formy motivů vyvíjejí.

6.1.3 Potřeby

Potřeba tedy vyjadřuje formu motivu ve smyslu nějakého deficitu v biologické či sociální oblasti a znamená puzení k aktivitě, která je zaměřena na dosahování určitého cíle. Tímto cílem je vždy redukce biologických či sociálních potřeb, jež je prožívána jako různé druhy uspokojení. Vzniklá fyziologická potřeba má povahu neuropsychické aktivity a naučený vzorec uspokojení pak směřuje aktivitu organismu k určité dovršující reakci. V průběhu vývoje pak toto uspokojování dostává povahu zvyku a více či méně cyklického procesu. Také psychologické potřeby vznikají z deficitů sociální existence, v níž se uplatňuje jakási analogie homeostázy, tj. udržování určitých konstant. Jejich narušení vyvolává příslušnou sociální potřebu. Nedostává-li se např. dítěti dostatek pozornosti ze strany rodičů, vzniká u něj potřeba rodičovské pozornosti.

Americký klinický psycholog A. H. Maslow (1970) chápe potřebu jako podmínku udržování fyzického a duševního zdraví a předkládá vlastní hierarchické uspořádání potřeb, které je v současnosti běžně uznáváno. První velkou skupinu tvoří tzv. základní potřeby, mezi něž Maslow řadí biologické potřeby a potřebu bezpečí. Třetí skupina zahrnuje potřeby sebeaktualizace, zahrnující kognitivní a estetické potřeby.

Jednotlivé uspořádání lidských potřeb uspokojovaných postupně popisuje Maslowův hierarchický systém potřeb.

1. Potřeba seberealizace
2. Potřeba úcty a uznání
3. Potřeba sounáležitosti a lásky
4. Potřeba jistoty a bezpečí
5. Potřeby biologické (fyziologické)

Vyvrcholením Maslowovy pyramidy jsou vyšší potřeby, tzv. metapotřeby, které se však mohou rozvíjet teprve tehdy, když jsou alespoň do jisté míry uspokojeny potřeby nižší.

Do této skupiny řadíme potřeby poznávání, které jsou obvykle rozvíjeny během školní docházky. Ta je zároveň pro jejich rozvoj nejpříhodnějším obdobím a stává se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a kvalitním motivačním zdrojem jeho vzdělávání.

Zvláštní formou motivů jsou zájmy, jež se projevují preferencí určité poznávací aktivity a účasti na ní. Zájmy přitahují pozornost, a to trvale a aktivně, a subjekt je ochoten přinášet pěstování svých zájmů různé oběti (Nakonečný, 1995). Podle dalších autorů bývají zájmy obvykle definovány jako trvalejší vztah jedince k objektům a činnostem, který se projevuje ve sklonu zabývat se jimi teoreticky nebo prakticky, což bývá spojeno s příjemným citovým prožíváním a vyvíjením zvýšené aktivity v daném směru (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Pozitivní emocionální zabarvení, které se váže na samotný proces poznávání určité objektivní skutečnosti, podněcuje člověka k činnosti a k uspokojování touhy po poznání, což je obvykle základem pro zvýšený zájem o určité školní předměty a o další studium (Klímová, 1987).

6.1.4 Vnější motivace

Vnější motivace představuje v procesu učení situaci, kdy žák se neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů, např. odměny nebo trestu. V soudobé školní praxi existuje velké množství prostředků k prosazování vnější motivace – odměňování za dobré výsledky, pochvala za snahu, a naopak tresty, jako jsou špatné známky, napomenutí, nechání po škole apod. Pro vnější motivaci je důležité oblast výsledků, následků a sociální klima ve škole.

6.1.5 Vnitřní motivace

O vnitřní motivaci hovoříme tehdy, když člověk vykonává určitou činnost jen kvůli ní samé, aniž by očekával vnější podnět, tedy např. dobrou známku, ocenění, pochvalu apod. Takové chování je obvykle spontánnější, pružnější a tvořivější. Žák vnitřně motivovaný k učení dělá tuto činnost ochotně, protože samo učení ho těší a výsledky ho uspokojují. Žáci, kteří jsou vnitřně motivováni, vykazují vyšší školní úspěšnost. Pro vnitřní motivaci jsou důležité vyučovací metody a organizační formy výuky.

Pro žákovu vnitřní motivovanost je důležité, jak žák¹ vnímá svou osobní zdatnost a autodeterminaci (samostatné rozhodování). Jestliže žák vnímá sám sebe jako schopného a samostatně se rozhodujícího, bude dosahovat lepších výsledků.

6.1.6 Motivační teorie

Podle postojů žáků existují tři motivační teorie:

1. Behaviorální, která klade důraz na vnější podněty. Podle této teorie lze žáky motivovat vnějšími podněty. Můžeme ji popsat vzorcem S – R (stimul – reakce), případně S – O – R (stimul – organizmus – reakce).
2. Kognitivní teorie, která klade důraz na zpracovávání informací. Nedílnou součástí této teorie jsou pobídky, jako např. očekávání úspěchu, sebeúcta a sebepojetí, vnímání osobní zdatnosti, cíle žáků ve výuce, autodeterminace žáků, kognitivní disonance (pokud učitel prezentuje informaci, která přináší žákům zcela odlišný pohled, než tomu bylo doposud).
3. Humanistická teorie, která klade důraz na svobodu rozhodování, seberealizaci žáků.

6.1.7 Úspěch a neúspěch v motivaci teenagerů

V jazykové výuce se setkáme nejen s úspěšným učením se jazykům, ale i neúspěšným učením se. Neúspěch může být pro některé žáky motivující k vynaložení většího úsilí, u jiných žáků vede ke ztrátě úsilí a snahy, a to stejné je i s úspěchem. Některé žáky vede ke zvýšení úsilí a snahy a u jiných k tomuto nevede. Zda-li úspěch nebo neúspěch bude zvyšovat nebo snižovat motivaci žáků, souvisí s tím, jak žák svůj úspěch nebo neúspěch vysvětluje a jaké mu přisuzuje příčiny.

Existují tři základní dimenze příčin:

1. Dimenze místa – vnější (úspěch či neúspěch je vnímán jako výsledek štěstí, náhody, obtížnosti úkolu) a vnitřní (úspěch či neúspěch je vnímán jako výsledek úsilí, snahy, vědomostí)
2. Dimenze stability – příčiny úspěšnosti jsou stabilní (schopnosti) nebo nestabilní (štěstí, smůla, náhoda)
3. Dimenze řízení – rozlišuje příčiny z hlediska volní kontroly (nálada, úsilí)

¹ Maslow, Abraham Harold, Maslowova pyramida potřeb, 1943

6.1.8 Motivace teenagerů k jazykové výuce

Například když se dítě naučí hrát na hudební nástroj, vidí okamžitě pokrok a může hudbou potěšit své blízké. Pokrok je rychlý a viditelný, v tomto případě slyšitelný. Jak je to s učením se cizím jazykům?

V našem školním systému se často setkáme se zjednodušeným přístupem k žákům ve smyslu motivovat – nemotivovat. Buď jsou motivovaní, nebo nejsou motivovaní. Tento zjednodušující přístup neumožňuje využít různé typy motivace v případě, že jeden způsob motivování je neúspěšný. Učitelé mají také tendenci se domnívat, že pokud jsou žáci motivováni k tomu, aby dobře splnili školní práci, budou se dobře učit i cizí jazyk.

Začátečníci se rychle naučí novým slovíčkům a jednoduchým větám. Jakmile přijdou do pubertálních let, vyučované jazykové konstrukce začnou být složitější, motivace se rychle vytrácí. Velký rozdíl v motivovanosti je mezi nadanými žáky a těmi průměrnými a podprůměrnými.

Věková skupina teenagerů zahrnuje druhý stupeň základních škol, případně odpovídající třídy osmiletých gymnázií a střední školy.

Mezi žáky druhého stupně najdeme jak nadšence pro jazyky, tak i jejich odpůrce. Formy motivace jsou podobné jak na druhém stupni základních škol, tak na středních školách.

Na středních školách je situace odlišnější, a to podle typu školy – na středních odborných školách najdeme motivaci k učení se profesním jazykům (abych mohl vykonávat určitou profesi nebo určité zaměstnání) nebo studijní (abych složil maturitní zkoušku a mohl pokračovat dále ve studiu). Na gymnáziích je situace jiná, žáci jsou většinou velmi motivovaní k jazykové výuce.

6.1.9 Profesionální motivace teenagerů

Na středních odborných školách je důležitým momentem profesionální motivace. Žáky, kteří se připravují na své povolání, může učitel motivovat jednak tím, že je seznamuje s odbornou terminologií z daného oboru a jednak je seznamuje s odbornými texty a materiály (odborné publikace, videa, návody k výrobkům apod.). Odborné školy mívají často partnerské kontakty s různými školami v zahraničí, což je velmi dobré pro motivaci.

Také je možné navázat spolupráci s firmami, které nabízejí materiál pro danou profesi, pozvat odborníky z praxe, aby prezentovali své výrobky, a tím je motivace k jazykovému vzdělávání velmi úspěšná.

Dalším důležitým momentem je kontakt s rodilým mluvčím. Existují možnosti uspořádat několikadenní nebo týdenní učební plán (Active Week, English Days apod.), problémem je však finanční stránka, jelikož žáci platí tyto aktivity (mzda pro rodilého mluvčího), což vylučuje sociálně slabší žáky, kteří se z finančních důvodů těchto motivačních aktivit nemohou zúčastnit.

Dobrou zkušenost máme jako vyučující s aktivitami různých nakladatelství, která prezentují své tituly pro danou skupinu při návštěvě školy. Obvykle je prezentace umocněna darováním nějakého výukového dárku pro zúčastněné (brožurka, časopis apod.), který žáky motivuje k prostudování této literatury.

Práce se slovníkem v hodině je pro většinu žáků motivační a domníváme se, že každý vyučující se ve své praxi setkal s náruživým hledáním výrazů, jak se co řekne, nejčastěji ovšem takových, které žáky prvotně zajímají, neboť motivace byla již započata, a proto se dá na ni dobře navázat. Vhodné jsou tematické slovníky a ilustrované slovníky, kterých existuje na trhu velká řada.

6.1.10 Učitel jako jeden z nejnápadnějších motivačních činitelů

Jazykové pobyty v zahraničí jsou vhodným motivačním prvkem, ale opět finanční součást tohoto motivačního prvku často vylučuje sociálně slabší žáky. Základní školy, střední odborné školy i gymnázia organizují pobyty pro skupiny žáků, někdy i kombinovaně z různých škol. Výhodu mají německy se učící žáci vzhledem k blízkosti německy mluvících zemí (Německo, Rakousko), takže výdaje na dopravu nejsou tak vysoké a snadněji lze zorganizovat jednodenní pobyt. Při dlouhodobějších pobytech je důležité ubytování v rodinách, kdy je nutné komunikovat se svými ubytovateli. Užitek z těchto výměnných pobytů mají i rodiny žáků, protože recipročně pak ubytují žáky z partnerských škol, se kterými musí komunikovat v cizím jazyce.

Cestování je velkým motivačním prvkem. Sami jsme byli svědkem, kdy po týdenním pobytu byl jeden žák příjemně překvapen, jak se rozmluvil, a říkal, že už ví, proč lidé tolik cestují, ačkoliv na začátku pobytu nemluvil vůbec. Důležitým prvkem tohoto pobytu byl každodenní kontakt cizojazyčné skupiny s českou skupinou stejně starých teenagerů a jejich účast na různých volnočasových aktivitách.

Mnoho teenagerů má velmi dobrou zkušenost s různými jazykovými kluby a tábory. Kluby bývají organizovány ve větších městech a jsou vedeny rodilými mluvčími, kteří s pomocí své charismatické osobnosti, nesešňovaností učebními plány a pozitivním naladěním motivují naši mládež k zájmu o cizí jazyk.

Jazykové tábory týdenní až dvoutýdenní jsou oblíbené gymnazisty a spíše žáky, kteří už nějakou motivaci pro jazyk mají. Často jsou tyto tábory organizovány i církvemi, které dotují pobyt rodilých mluvčích na těchto táborech, a proto poplatek za tyto pobyty není tak vysoký. Známe několik gymnazistů, kteří navázali kontakty v tomto kempu s rodilými mluvčími, se kterými se i nadále i při studiu a vzájemně se navštěvují. Podle vlastních slov žáků měly tyto pobyty rozhodující vliv na další studium jazyků, přispěly k jejich všeobecnějšímu rozhledu po světě a kladnému přístupu ke studiu, neboť jim pootevřely dveře do světa.

Důležitým momentem v motivaci teenagerů je pro učitele jazyků neodradit své žáky od jazykového studia. Z vlastní zkušenosti víme, jak obtížné je motivovat skupinu 24 žáků od sedmé až deváté třídy základní školy, neboť je časově velmi náročné, aby alespoň každý žák jednou ve vyučovací hodině v daném jazyce promluvil. A v této praxi, která panuje na základních školách, je velmi důležité tyto slabší žáky neodradit od učení se jazykům nemístnými komentáři od jejich spolužáků, nepodporováním žáků s dysfunkcemi, protože to, s čím se setkáváme na základní škole, si dost často odnášíme do dospělého života jako vodítko.

Jsme přesvědčeni o tom, že by učitelé měli v každém případě poskytnout žákům možnost zažít úspěch při jazykové výuce.

Pro všechny věkové kategorie je motivačním prvkem poslech písní a sledování filmů v daném jazyce. Ve své praxi jsme se setkali s žákem, jehož písemný projev v jazyce byl velmi slabý, zatímco jeho mluvený projev byl překvapivě dobrý. Když jsme se ho zeptali, kde se tak dobře naučil mluvit, odpověděl, že stále sleduje filmy v originále.

Z vlastní praxe máme dobrou zkušenost s písničkami v originále. Jakmile žáky seznámíme s obsahem slov písně, tak později, když pak uslyší už písně v rádiu, si je zapamatují. Jsou žáci, kteří si dávají písničky z hodiny angličtiny do mobilu a poslouchají je.

6.1.11 Ovlivnění motivace

Mluvíme-li o motivaci teenagerů ve škole, je zapotřebí zdůraznit, že velkou roli při ní hraje osoba učitele. Každý učitel vnímá motivaci žáků k učení jako klíčovou záležitost. Mnoho autorů se domnívá, že je to právě pedagog, který ovlivňuje průběh výuky a stimuluje žáky k lepšímu výkonu.

Učitelé za svůj největší úspěch považují to, že se jim podaří u žáků vypěstovat vnitřní motivaci. Důležitou součástí tohoto motivačního procesu je interakce učitel ↔ žák.

Cílem každého učitele je probudit v žácích primární motivaci k vyučovanému předmětu, tzn. zájem o samotný obsah, který ho naplňuje.

Jaké vlastnosti musí mít pedagog, aby pro žáka představoval hnací sílu? Jak vyplývá z dotazování se mezi žáky, je to učitel:

- erudovaný
- nadšený pro věc
- pozitivně naladěný
- zajímavý
- empatický

Vzájemně platí, že když jsou žáci motivováni, stimulují i samotné učitele k tomu, aby poskytli svým žákům zajímavou výuku, která přináší i jim z vyučování radost a uspokojení. Pokud si pedagog může vybrat mezi třídou, ve které jsou průměrní, avšak vysoce motivovaní žáci, a třídou, v níž jsou nadaní žáci, ale zcela demotivovaní, vybere si většina učitelů žáky motivované.

Aby se naši žáci právě s takovými učiteli setkávali, je přáním všech vysokých škol vychovávajících budoucí pedagogy.

6.1.12 Závěr

Motivaci k učení se cizím jazykům mohou ovlivňovat různé faktory. Zároveň však existuje i řada možností, kterými lze záměrně formovat a pěstovat motivaci k učení se cizím jazykům.

Novost situace, předmětu nebo činnosti

Na počátku výuky se vždy jedná o nový jazyk, novou zemi, kterou daný jazyk reprezentuje, a tedy spojíme-li fakt, že žák kteréhokoliv věku je upoután vším, co je pro něho nové. Je to projev zvědavosti, která může být upoutána názorným prezentováním učiva, zajímavými učebními pomůckami, střídáním činností, prostředí a výukových materiálů, počátky jazykové výuky patří z hlediska žáků k něčemu velmi zajímavému, co je velice baví a na co se těší. Záleží již na učiteli, zdali tuto novost dokáže pěstovat dále a zúročovat pro motivaci k výuce.

Činnost a uspokojení z ní

Na motivaci k učení se cizím jazykům působí příznivě, pokud žák není jen pasivním příjemcem faktů, ale aktivním účastníkem výuky.

Při výuce je pak v každé věkové skupině motivující to, zda se žáci mohou projevovat, přinášet své příspěvky do výuky (ať již ve formě výukových materiálů či připomínek) apod.

Sociální momenty

Velice významné pro motivaci k učení se cizím jazykům je pozitivní hodnocení činností a výsledků, zapojování méně suverénních žáků do učebních činností a navázání sociálních kontaktů ve skupině. Negativně na motivaci působí např. špatné emoční klima ve třídě nebo skupině, vztahy uvnitř skupiny, zesměšňování, případně nedostatky v metodě vyučování apod.

Vlivy okolí

Dospívající lidé jsou při formování svých postojů velice silně ovlivněni tím, jak jsou hodnoceni referenční skupinou (skupinou kamarádů). Pokud jsou považováni za zajímavé osoby, ke kterým má referenční skupina kladný vztah, pak jsou většinou i kladně hodnoceni.

Souvislost mezi učením a předchozími činnostmi a zájmy žáka

Zájem o učení lze označit jako žákovu motivaci ve vztahu k učení, což je motivace zahrnující větší počet rozmanitých potřeb, citů, hodnot a dílčích motivačních momentů. V motivaci k učení mohou u žáků působit rozmanité dílčí potřeby – poznávací, estetické, potřeba činnosti, společenského styku, výkonu a společenského uznání a dosahování určitého cíle. Žák, který se např. zajímá o hudbu nebo o sport, bude více motivován k učení se jazykům, protože terminologie v těchto oblastech je běžně užívána v cizích jazycích. Pokud se motivace k učení se cizím jazykům zformuje na základě jiného, dřívějšího zájmu, dochází tedy k vývoji a posunu zájmů,

Souvislost mezi učením se cizím jazykům a životními perspektivami

Motivace k učení vzniká a prohlubuje se také uvedením učiva do souvislosti s budoucí žákovou činností, s jeho perspektivami, přičemž velice působivé jsou zkušenosti a zážitky z okolí. Tento faktor se proto dobře uplatňuje na středních odborných školách, kde je důležitým momentem profesní orientace žáků. Žák může být silně motivován k učení se jazykům tím, že toto učení odpovídá jeho životním prioritám a cílům, přičemž chápe učení jako podmínku k dosažení těchto cílů.

Motivace k učení může být zesílena i kompenzací některých životních peripetií a usilovné učení se jazykům se může stát východiskem z nezdaru a tíživé osobní situace.

Dost často si ji žáci uvědomují právě po neúspěchu ve vztazích, při hledání práce apod., a to v souvislosti s možností vycestovat do zahraničí a tam začít novou epizodu svého života.

6.1.13 Význam motivace

Motivace je jedním z nejdůležitějších činitelů jazykového vzdělávání. Školní systém nabízí spíše motivaci vnější, ale učitelům by mělo záležet i na pěstování vnitřní motivace, která jim přinese odměnu v podobě úspěšného vyučování.

Jsmo přesvědčeni o tom, že všichni pedagogové cizích jazyků by se měli zamyslet např. i nad nelichotivou odpovědí jednoho gymnazisty na otázku, kde našel motivaci ke studiu jazyků: „*Všude jinde než ve škole.*“

Literatura:

ADAIR, J. E. *Efektivní motivace*. Praha: Alfa Publishing, 2004. ISBN 80-868-5100-1.

LAZARESCU, M. P. *The motivation of school learning and the teenagers' value horizon*. Amsterdam: Sara, 2012.

LINHART, J. *Základy obecné psychologie*. Učebnice pro vysoké školy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, 651 s.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

6.2 Blízká setkání třetího druhu... motivovaný student

Jaroslava Jelínková

6.2.1 Úvod

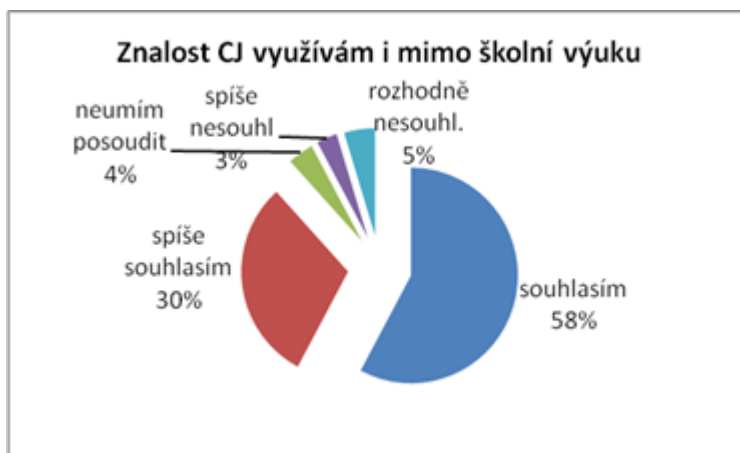
Jak zpestřit vyučovací hodinu? Jak to udělat, aby se studenti opravdu naučili slovíčka? Jak docílit toho, aby vypracovali domácí úkol doma a neopisovali ho před výukou? Který způsob je nejlepší? Výuce anglického jazyka se věnujeme již více než patnáct let a otázka motivace studentů všech věkových kategorií je téma, které neustále ovlivňuje náš přístup k plánování, vyučovacím procesu a následnému hodnocení výsledků. Domníváme se, že motivace studentů a proces výuky je do značné míry ovlivňován vztahem studenta a pedagoga. Abychom si ověřili své předpoklady, které jsou založeny na poznatcích z vlastní pedagogické praxe, požádala jsem studenty o vyplnění krátkého dotazníku. Výzkumu se zúčastnilo celkem 130 studentů studujících na státním i soukromém gymnáziu a na střední odborné škole.

6.2.2 Jak je motivovat?

Zajímalo mne, jakým způsobem studenti obecně přistupují k výuce cizího jazyka, zda ho vnímají jako důležitou součást jejich studia, která není jen studiem teoretických poznatků, ale může být využita i mimo školní lavice za dveřmi školy. Pedagogové obvykle vnímají předměty, které vyučují, jako stěžejní a pro studenty důležité, ale studenti s nimi tento názor nejsou mnohdy ochotni sdílet. Jazyky mají v tomto ohledu jistou výhodu – obzvláště pak anglický jazyk, který je mezi studenty velmi oblíbený. Je to jistě dáno faktem, že je nejpoužívanějším světovým jazykem, který využívají pro komunikaci i lidé, pro které není angličtina mateřštinou. Je to také jazyk zábavního průmyslu a počítačového programování, což je blízké převážně mladé populaci. Největší počet internetových stránek je právě v anglickém jazyce, i když ostatní jazyky postupně tento náskok snižují.

Výsledky našeho dotazníkového šetření jistě nemají statisticky široký význam, ale potvrzují didaktické pravidlo o příhodnosti propojení školské teorie a reálného uplatnění na míru efektivitu a účinnosti učení. Většina studentů z našeho šetření (88%), viz *Graf 1*, si je vědoma, že dovednost používat cizí jazyk uplatní v běžném životě a získají i výhodu při hledání zaměstnání (99 %), viz *Graf 2*.

Graf 1: Znalost CJ využívám i mimo školní výuku



Graf 2: Myslím si, že znalost CJ je při hledání zaměstnání výhodou



Z těchto výsledků našeho výzkumu můžeme vyvodit, že pracujeme se studenty, z nichž většina ví, že je nezbytné a žádoucí dobře ovládat cizí jazyky, neboť to ovlivní jejich šance a možnosti uplatnění mimo školu, ačkoliv důvody mohou být různé. Přesto se mnozí z nich na hodinu nepřipravují. Jak na ně působit? Je těžké soupeřit s pubertou, demotivujícím rodinným prostředím či negativními postoji vrstevníků. Jsou účinné jiné než represivní metody?

Pokusili jsme se tedy zjistit, co tuto skupinu studentů motivuje k tomu, aby se věnovali kvalitní domácí přípravě na hodiny cizího jazyka. Nezjišťovali jsme, kolik času a úsilí věnují přípravě, ale zaměřili jsme se na motivy, které je k tomu vedou.

Největší počet studentů napsalo, že je ke studiu vede další využití znalosti jazyka. Výsledky našeho šetření naznačují, že studenti gymnázií jsou více motivováni vnitřními stimuly a lépe chápou důležitost jazykového vzdělání. Zatímco téměř všichni studenti gymnázií (cca 90%) se na výuku cizích jazyků připravují proto, že znalost cizího jazyka mohou využít i mimo školní prostředí, na SOŠ je to jen 76% studentů (viz Tabulka 1). Z těchto údajů lze usuzovat, že pro studenty gymnázií je úspěšné složení státní maturitní zkoušky jen pomyslný odrazový můstek na cestě k vysokoškolskému studiu, zatímco pro studenty odborné školy je státní maturitní zkouška náročnější a její úspěšné složení rozhodující, neboť pro ně znamená důležitý mezník v životě, kterým je zavržení středoškolského vzdělání.

6.2.3 Klima třídy

Není příliš obtížné učit uvědomělé a motivované studenty, kteří plní úlohy ze svého přesvědčení. V učitelské praxi se však stále častěji setkáváme se studenty, kterým chybí tento vnitřní drive, neboť procházejí složitou životní etapou a/nebo jsou negativně ovlivněni rodinným zázemím či vrstevníky. Učitel tak stojí před obtížným úkolem – motivovat tyto studenty ke studijním výsledkům.

Z našeho pohledu je pozitivní vztah mezi pedagogem a studentem a vstřícná atmosféra ve školní třídě klíčová. Jde o významný faktor, který je velkou měrou ovlivněn právě osobou učitele. Vztah mezi oběma účastníky vyučovacího procesu by měl být založen na důvěře, kdy učitel nepředstavuje pouze zdroj znalostí a informací, ale také důvěrníka a rádce. Je zřejmé, že nelze ovlivnit oblíbenost určitého cizího jazyka v celé společnosti, ale to, v jaké atmosféře výuka probíhá, ovlivnit lze. Ideální situací by bylo, kdyby pedagogové dokázali navodit takovou atmosféru, aby se studenti na vyučovací hodiny těšili.

Vzpomeňte si na své studijní období a zkuste si vybavit předměty, které patřil mezi vaše oblíbené. Dovedli byste definovat, proč tomu tak bylo? Byl to zároveň předmět, ve kterém jste byli nejúspěšnější, nebo jste měli rádi vyučujícího tohoto předmětu? Když se zeptáme studentů, vyjmenují různé předměty, ale vždy se shodnou na stejném závěru. Uvádějí předmět, který vyučoval pedagog, s kterým dobře vycházeli a měli k němu kladný vztah.

Výsledky našeho šetření naznačují, že studentům záleží na tom,

- jaký postoj k nim učitel zaujímá,
- zda mu záleží na studentech a
- zda je schopen k nim přistupovat individuálně.

Zatímco „špatný“ učitel je ten, který je na studenty hrubý, nedokáže s nimi navázat kladný vztah a chybí mu individuální přístup. Pozitivní vztah mezi učitelem a studentem usnadňuje výuku a přináší radost oběma stranám edukace. Učitelská profese je nesmírně náročná na čas a psychiku a pedagog má možnost ovlivnit celoživotní vztah studenta k předmětu.

V dnešní době vyžadují studenti čím dál více okamžitou zpětnou vazbu. Na základě zpětné vazby učitel získá informace o postupu žáka k vytčenému učebním cíli, kvalitě výuky a jejich výsledcích. Diagnostikuje chyby, které jsou přirozenou částí procesu učení, vysvětlí, kde se stala chyba, a eventuálně znovu provede výklad nepochopeného učiva. I pro studenty je zpětná vazba nezbytná, a proto ji také vyžadují. V dnešní době, kdy jsme zvyklí na téměř okamžitý přístup k informacím prostřednictvím internetu nebo mobilních telefonů, se stává složité udržet pozornost studentů a motivovat je dlouhodobými cíli. Je pro ně nezbytné okamžitě znát výsledky testů, písemných prací či úkolů. Chtějí vědět, do jaké míry byli úspěšní, neboť naše hodnocení je pro ně zdrojem následné motivace či demotivace pro jejich další práci a přípravu. Práce učitele je složitá. Každý student je individualita a je nutné k němu takto přistupovat. Proto se domníváme, že pozitivní vztah mezi studentem a učitelem je určující.

6.2.4 Učitel ideál?

Jak snadné je definovat kvalitní a atraktivní vyučovací hodinu? Z didaktického pohledu by měla být kvalitně připravená a naplánovaná, odpovídající požadavkům ŠVP, se smysluplným a měřitelným cílem, orientovaná na rozvoj individuálních potřeb žáka a umožňující individuální přístup. Z výsledků šetření vyplývá, že studenti jsou nároční, přičemž mají celkem jasnou představu o kvalitách „ideálního“ učitele. Jako ideálního učitele hodnotí toho (Tabulka 1), který si dokáže získat pozornost a respekt studentů a který dokáže připravovat zajímavé hodiny. Menší důraz pak studenti kladou na odbornou kvalifikaci učitele, frekvenci používání cizího jazyka a využívání konverzace v hodinách. Bylo pro nás překvapením, že jen pro 2 % studentů je důležité, zda se při výuce využívá ICT.

Podle vyjádření respondentů si můžeme představit ideálního učitele jako osobnost, která má autoritu a kterou studenti respektují díky jejím kvalitám a pedagogickým schopnostem. Zde se opět ukazuje důležitost pozitivního vztahu mezi učitelem a studenty (*Tabulka 1*). Za kvalitní hodiny jsou považovány takové, které jsou vždy připravené a zábavné. Dále studenti uvádějí, že pedagog by měl klást důraz na konverzaci a cizí jazyk sám aktivně ve vyučovacích hodinách využívat a nesklouzávat ke komunikaci v mateřském, českém jazyce.

Nemyslíme si, že nároky studentů jsou nerealistické a přehnané. Pokud učitel vyžaduje, aby byli studenti na hodinu připraveni, musí jim jít příkladem. Studenti velice snadno poznají, do jaké míry je učitel připraven a jaký vztah má k výuce, a proto jsou tímto faktorem i nepřímo ovlivněni. Jiná otázka je, co si studenti představují pod výrazem „atraktivní hodina“. Trend, který klade důraz na „interaktivitu“ vyučovacích hodin ve spojení s ICT, nebyl touto skupinou potvrzen. Nejde o to, zda pedagog techniku použije či nikoliv. Myslíme si, že studenti využívají ICT denně, a proto hodiny „zpestřené“ využitím ICT pro ně nejsou zábavnější. Jsou technologiemi zahlceni a je pro ně běžné pohybovat se v počítačovém prostředí. Lze však využít toho, že studenti běžně sledují filmy v originálním znění s titulky a poslouchají převážně zahraniční interprety.

6.2.5 Závěr

Někdy to, co se zdá být nedosažitelné, je vlastně velmi jednoduché. Nemusíme vymýšlet nic novátorského, stačí se držet toho, co bylo již mnohokrát popsáno: přistupovat ke studentům pozitivně a snažit se přiblížit jim výuku, brát ohled na jejich individuální možnosti a tempo a poskytovat jim včasnou a kvalitní zpětnou vazbu.

Tabulka 1: Srovnání výsledků škol

	G I	G II	SOŠ	Suma	
Připravuji se na hodiny jazyka, protože vím, že použiji CJ i mimo školu.	87%	94%	76%	86%	1.
Připravuji se na hodiny jazyka, protože je to forma přípravy k MZK.	67%	75%	83%	75%	2.
Připravuji se na hodiny jazyka, protože mi záleží na dobrých známkách.	60%	83%	79%	74%	3.
Osoba učitele, který vyučuje CJ, je pro mě důležitá	55%	48%	94%	62%	4.
Připravuji se na hodiny jazyka, protože mě vyučovací hodiny baví.	37%	32%	62%	44%	5.
Připravuji se na hodiny jazyka, protože to dělám kvůli rodičům.	18%	13%	24%	18%	6.

Vysvětlivky k tabulce:

G – gymnázium

SOŠ – střední odborná škola

7. Autentické jazykové materiály při výuce na základní škole

7.1 Práce s autentickými texty ve výuce cizího jazyka

Marek Bohuš

7.1.1 Autentický text a jeho vymezení

Textem se zabývá celá řada disciplín. Vedle textové lingvistiky jsou to rétorika, stylistika, literární věda. Každá z nich zkoumá texty z jiných aspektů a plní odlišné úkoly. Proto také bývá text jako předmět zkoumání definován různě.

Text (podle lat. textum, osnova) označuje ohraničené, souvislé. Ačkoliv běžně za text označujeme jen psané dokumenty, vztahuje se pojem i na mluvené slovo. „Všeobjímající“ lingvistická definice textu dosud neexistuje, protože velmi záleží na cíli jeho zkoumání a zvoleném teoretickém přístupu.

Pro naše lingvodidaktické účely rozumíme pod pojmem text sdělení v nejširším slova smyslu, tzn. od nejkratších sdělení (nápisi) až po literární texty (román).

Autenticita (podle řec. αυθεντικός, pravý, spolehlivý) představuje pravost ve smyslu originalnosti. Slovo zná každý z různých oblastí (hudba, dějiny umění, právo), my jej hledáme v textech určených rodilým mluvčím. Tak je pojímáno i v didaktice cizích jazyků, tedy jako jazykový materiál určený nikoliv pro výuku, ale užitý učitelem. Za autentické se označují situace a úkoly, které žáci ve výuce vnímají jako reálné nebo přinejmenším akceptovatelné a jež mohou být využity i mimo školu.

Autentické texty jsou důležitým médiem, které může zprostředkovat každodenní kulturu cílové země.

7.1.2 Typologie textů, textové druhy

Typologie textů je teoretický podklad pro klasifikaci textů, která omezuje jejich mnohost na konečné množství typů.

Vychází se z následujících vlastností: specifika formální stavby textů, specifika jejich sémantické struktury, nebo způsobu a stupně explicitity rozvinutí tématu textu, komunikační funkce textu, užití textu v oblasti společenské aktivity nebo komunikační situace, způsob vymezení adresáta textu.

Kompetence k druhům textů

Většinou mluvčích nečiní klasifikace textů potíže, pokud jde o ty běžně používané. Tato kompetence je schopnost nabývaná každodenním jednáním v jazyce. Textům rozumíme a vytváříme je v kontextu situací a institucí. Dokladem toho je schopnost mluvčího produkovat jedno a totéž sdělení v různých oblastech komunikace jinak, tzn. za užití jiné gramatiky a jiných slov. Psaná zpráva se stává osobním rozhovorem nebo vyprávěním, interview zase souvislou novinovou zprávou.

Textový druh

V zásadě lze textový druh chápat jako skupinu textů, které se vyznačují souborem jistých vlastností. Množství textových druhů v jednom jazyce závisí na použití klasifikačního schématu. Každodenní klasifikace tu byla vždy, a to už dlouho předtím, než se jí začala zabývat jazykověda. Tak byly např. literární žánry klasifikovány jako román, povídka, novela, sonet atd., různé právní texty jako ústava, nařízení, rozsudek, žaloba apod., pedagogické texty jako učební a cvičné.

Pro představu rozmanitosti textových druhů uvádíme malý výběr: adresář, přihláška, inzerát, aforismus, článek, balada, zpráva, návod k použití, motivační dopis, autobiografie, dopis (milostný, čtenářský, na rozloučenou, obchodní), cestopis, drama, nákupní seznam, pozvánka, esej, leták, příkázání, glosa, blahopřání, posudek, hymna, kartotéční lístek, recept, kuchařský recept, životopis, libreto, limerik, pohádka, laudatio, nekrolog, podoběnství, hádanka, plakát, závěť, deník, smlouva, upomínka ad.

7.1.3 Autentický text a některé metody výuky cizích jazyků

Metody, které se užívaly ve výuce, měly své specifické priority, jiná témata, odlišné obsahy a cíle, ale také jiný jazyk, tzn., že i texty byly jiné (jednalo se o výběr úzkého výseku z celkového množství).

Gramaticko-překládová metoda

Tato metoda byla na moderní jazyky přenesena z jazyků klasických (řečtiny a latiny), takže modelem byl psaný jazyk literárních textů. Měl zprostředkovat kontakt mezi žáky a nejlepšími doklady duchovní kultury jiných národů. Literární texty byly ve výuce překládány.

Audiolingvální metoda

Opírala se o tzv. reformní pedagogiku 20. let dvacátého století a rozvíjela dále přímou metodu let šedesátých. Jejím lingvistickým základem bylo spojení behavioristické teorie učení a lingvistického strukturalismu. K základním principům patří: přednost mluveného slova před psaným, autenticita jazykových vzorů, odmítání umělých textů, jednojazyčnost výuky, běžný praktický jazyk.

Komunikativně pragmaticky orientovaná metoda

Přednost se dávala autentickým informativním textům. Roli hraje selektivní a globální porozumění autentickým slyšeným a audiovizuálním textům. Z metodických principů se praktikuje zaměření na konání jazykem, tzn., že se zohledňuje záměr mluvčího a volba odpovídajícího textového druhu.

7.1.4 Autentické texty a reálie

Provázanost autentických textů s výukou reálií je velmi silná. Protože nelze převzít vždy texty v původní podobě, mluvíme o „zmírněné“ autenticitě, o quasi-autentických textech. V opačném případě stojí učitel (zvláště u začátečníků) před diskrepancí mezi jazykovou kompetencí a obtížností textů. Přesto stojí zato se o reálie v autentických textech pokoušet, protože zprostředkují velmi mnoho zeměvědného obsahu (např. různé regionální varianty německých pozdravů jako *salü, adee, tschüss, Grüss Gott, hallo, Guten Tag, mojn, habedere, malzeit*).

7.1.5 Pracovní fáze s autentickými texty

Aktivity při práci s autentickými texty by se neměly omezovat na čtení s porozuměním, reprodukci, zodpovězení otázek. Možností, jak k textům přistupovat, je podstatně více.

Přípravné aktivity před čtením

Cílem těchto aktivit je probudit v žácích nejen zvědavost a jistá očekávání, ale také jim vysvětlit obtížná a klíčová slova. To usnadňuje četbu a v německém jazyce se označuje jako tzv. „Vorentlastung“.

Žáci ještě nemají cizí text před očima, a proto se zaměřujeme na některé jeho části jako nadpis, obrazová příloha, vlastní jména, internacionalismy, anglicismy, zkratky. Svým pedagogem by měli být žáci vedeni k anticipaci, hypotézám o textu; např. podle klíčových slov, která mají od svého učitele k dispozici, je mohou konfrontovat s tím, co už o tématu vědí.

Titulek a fotografie mohou být podkladem pro vymyšlení krátkého paralelního textu, který je pak konfrontován s původním.

Zpravodajství nabízí velmi často stejná nebo podobná témata v médiích, např. v německých a českých. Pokud žák už nějaké informace o probíraném tématu zná z českého textu, pak je i četba německé zprávy snazší.

Doprovodné aktivity

Již s oporou v textu a po rozpoznání textového druhu (tzn. také adresáta a funkce textu) lze volit doprovodné aktivity podle následujících možností:

Přiřazování krátkých textů (dopisy čtenářů s prosbou o radu – odpovědi; otázky a odpovědi v interview).

Pořadí vět: S výjimkou začáteční a poslední věty jsou ostatní věty textu přeházené a je třeba je seřadit tak, aby vznikl příběh.

Pořadí odstavců: Jednodušší variantu lze použít i u delších textů, přičemž variantou je verze, kdy každý odstavec končí otázkou (vloženou učitelem), která je v následujícím odstavci zodpovězena.

Tabulka, diagram: Informace z textu se vloží do tabulky, což učí žáky selektivně vybírat informace. Přitom pomohou otázky typu *kdo, co, kde, jak, proč?*

Následné aktivity

Rekonstrukce: Text lze rekonstruovat za pomoci klíčových slov, které je nejlépe napsat na lístečky, aby se s nimi dalo manipulovat.

Jiná vyprávěcí perspektiva: Příběh lze vyprávět pohledem někoho jiného, např. pohádku o Jeníčkovi a Mařence tak, jak to viděla čarodějnice.

Změna druhu textu: Z básně je vyprávění, z balady policejní zpráva, z jídelního lístku píseň.

Paralelní text: Žáci mohou napsat podle vzoru vlastní podobný text. Vhodné je to zvláště u krátkých poetických forem jako limerik, haiku, „Elfchen“ atd.

Příběh bez konce: Je-li pointa nebo vyústění textu vynecháno, musí žáci vymyslet vlastní.

Modifikace textu: Celý text (nebo jen jeho části) lze změnit např. otázkou: *Jak by se děj dále vyvíjel, kdyby...?*

Pantomima: Text (nebo pouze jeho část) lze ztvárnit pantomimicky. Pro motivaci je vhodné, aby každá skupina měla vlastní text.

Chórem z paměti: Text, nejlépe rýmovaný, je čten všemi nahlas, přičemž se na předloze s každým kolem zakrývají další a další slova. Nakonec mohou zůstat jen začáteční písmena slov.

Zatykač: Text vhodný k parafrázování a psaní díky své jednoduchosti a nenáročnosti na syntax. Předlohu je vhodné volit s ohledem na realie (např. Hejtman z Kopníku). Variantou je psaní zatykačů na spolužáky s následným hádáním, o koho jde.

Každou techniku nelze však užít na každý druh textu. Vhodná volba je v kompetencích pedagoga.

7.1.6 Méně známé a využívané druhy textů

„Stilblüten“ (Květy stylu)

Tyto texty svědčí o skutečnosti, že rodilí mluvčí také dělají chyby, což žáci jistě rádi uslyší. Pokud pisatel řádně nepromyslí své sdělení, mohou jej příjemci pochopit jinak, než bylo zamýšleno, nebo vzniká komický efekt. Příklady z německého tisku: IRAN – *Rektor* (místo *Reaktor*) *geht ans Netz*; nadpis: *Strassennamen für Frauen*; *Britové plánují zářezy (úspory) při operacích*.

Návod k obsluze

Ty jsou dnes tištěny v mnoha jazycích najednou. Není nutno cestovat do zahraničí, přicházejí k nám pravidelně samy, i když o autenticitě jazyka lze mnohdy pochybovat. Texty se svým charakterem značně liší a lze je spojit s prováděním požadovaných úkonů při obsluze, např. domácích spotřebičů.

Komiks

Výhodou komiksu jako uměleckého žánru, který je např. v Německu na vzestupu, je propojenost jeho textové a obrazové složky, podobně jako např. v televizi, v níž se využívá audio-vizuální metoda. V komiksu se rovněž odráží velmi výrazně realie země.

Panely komiksu lze snadno rozstříhat a rozdělit do skupin, bubliny lze vybělit, monology zpracovat do dialogů a naopak.

Nápis na tričku

Krátký a vtipný, a proto pro náctileté přitažlivý druh textu. Předpokladem je databáze nafocených triček.

Vyvrcholením práce s vymýšlením sloganu může být výroba vlastního trička s cizojazyčným nápisem.

Reklamní text

Reklamní texty jsou krátké a úderné, a proto většinou vhodné jako vzor pro žáky. Aby reklamní text upoutal pozornost, tak bývá vtipný (slovní hříčky) a propojuje text a obraz, se kterými lze v cizím jazyce izolovaně pracovat. Pocit úspěchu, že žák pochopil vtip, je velkou motivací.

Jídelní lístek

Jídelní lístky patří k poměrně populárním textům, ve kterých nalezneme lokální speciality, ale také dialekt. Je dobré si vytvářet databázi nebo sbírku těchto textů. Překlady jídelních lístků do cizích jazyků obsahující nesmysly mohou často i pobavit.

Literatura:

BIMMEL, P., R AMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategie*. Berlin: Langenscheidt, 2000, 208 s. ISBN 3-468-49651-6.

DOYÉ, P. *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt, 1988, 223 s. ISBN 3-468-49437-8.

EHLERS, S. *Lesen als Verstehen*. Berlin: Langenscheidt, 1992, 112 s. ISBN 3-468-49678-8.

7.2 Nebojte se autentických materiálů

Ivana Chmelařová

Autentických materiálů není zapotřebí se bát, a to ani u méně pokročilých a mladších žáků. Žáci s jazykovou úrovní A1–A2 jsou totiž jako houby. Nasuchu sotva přežívají, pokud ale ve vlhkém lese mají co nasávat, rostou před očima. Nadbytečná voda jim nevadí – prostě ji ignorují. S autentickými texty je to stejné. Obsahují sice mnoho slov, která žáci neznají, ale je to reálný svět. Naučme je, ať se neznámých věcí nebojí!

7.2.1 Proč používat autentické materiály?

Autentický materiál představuje především přirozený řečový model a „žáky povzbuzuje v tom, aby byli lepšími čtenáři či posluchači“¹. Zároveň je to i náš cíl – poznat reálnou situaci v zemi, ve které se anglicky skutečně mluví. Nejde jen o rozvíjení praktických dovedností. Prostřednictvím jiných materiálů (tedy nejen těch, s kterými se žáci setkávají denně v učebnicích) dostanou totiž žáci příležitost mluvit o něčem skutečném, o něčem, co je mimo školní prostředí, a přitom si vybudují „bezpečné mosty“ do tohoto reálného světa. Když dosáhnete toho, že se žákům v tomto prostředí líbí tak, že se do něj sami doma po škole vrací, vyhraje. Žáci, kteří hodně čtou a poslouchají, rozvíjejí své dovednosti rychleji. Když je to baví, nepotřebují k tomu pedagoga, neboť už odedávna platí, že nejlepší učitel je ten, jehož žáci se učí i bez něj.

7.2.2 Co jsou autentické materiály?

Autentické materiály jsou jakékoli materiály (např. z anglicky mluvící země) vytvořené rodilými mluvčími k nějakému účelu². Ide tedy o materiály jiné než učebnicové, například články z novin a časopisů (nebo jen jejich titulky), webové stránky (což ale už dnes úplně neplatí, protože weby v anglickém jazyce tvoří i nerodilí mluvčí, a také automaty); dále také youtube (výborný zdroj), pop songy, komiksy, reklamy na domech a na výlohách, jízdenky z autobusu nebo vlaku. Co dál? Třeba graffiti. Nápisy v autobusu, ve vlaku nebo u benzínové pumpy.

Přineste do třídy například jednoduché inzeráty a reklamy z novin a časopisů na známé, zavedené produkty, např. Coca Colu.

¹ Jo Gakonga, dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=DR-oeYseSoc>

² Vivian Cook, dostupné z:

<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/AuthMat81.html>

U autentických materiálů je totiž nejen dobré, ale i důležité začít s něčím, co žáci už znají. Můžete pak nechat žáky připravit například narozeninovou párty s využitím informací z letáků supermarketů, anebo objednat kamarádovi jídlo ze skutečného jídelního lístku podle toho, co rád jí, nebo objednat pro celou rodinu pizzu domů. Nebo zadejte žákům, aby si něco objednali z internetového obchodu, např. čepici.

Autentické materiály jsou také písničky, rozhlasová a televizní vysílání, filmy, letáky, plakáty, tedy cokoli, co nebylo upraveno pro didaktické účely k použití do výuky. Části textů písniček, které žáci mohou znát z MTV, z Óčka či odjinud, fungují podobně jako reklamy, neboť jde o známé, dobře „osahané“ a velmi reálné prostředí. Důležité je správně posoudit, „které žáci mohou znát“. Se svými osobními preferencemi totiž můžete narazit. Hudební vkus je různý, u dětí se teprve vyvíjí a mění se s časem a s módními vlnami. Je také ovlivněn tím, co doma poslouchají rodiče a starší sourozenci. A řada žáků poslouchá věci, o kterých byste si mohli myslet, že jim věkově vůbec nepřísluší. Pokud svou třídu dobře neznáte, vyřeší to rychlý průzkum (úloha pro žáky: napište tři své nejoblíbenější zahraniční zpěváky nebo skupiny), který vám dá například tyto výsledky (věk: sedmá třída): 1. Cranberries (Zombie)³; 2. U2 (Pride)⁴; 3. Pink Floyd (The Wall, We Don't Need No Education)⁵; další v pořadí: Rammstein a Abba.

Poslouchejte rádio Magic⁶

Proč zrovna Magic? Protože tam se mluví opravdu minimálně, moderátoři vyslovují zřetelně, zprávy jsou stručné a i reklamy šetří slovem, přičemž mnohé z nich jsou dobře srozumitelné i začátečníkům. Magic je opravdu „user-friendly“, například jeho nedělní program od 11 do 15 hodin nazvaný Kim Wilde's Secret Songs⁷. Kterou písničku byste si nechali od Kim zahrát a proč?. Tato zkušenost může zajímavě doplnit už výše zmíněný průzkum hudebního vkusu a preferencí ve třídě a dát vašim poslechům jiný rozměr.

Čtěte komiksy, třeba Garfielda

Proč Garfielda? Protože ten je ideální.

Tlustý kocour, který myslí jen na jídlo a jen tak mimochodem pokaždé vyhrává nad svým pomalejším pánem. Situace jsou vhodné, kocour se vyjadřuje úsporně a přesně.

3 Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=6Ejga4kJUts>

4 Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=LHcP4MWABGY>

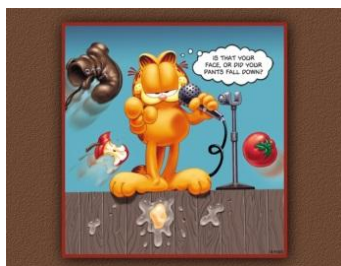
5 Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=lwTpZpwjtIE>

6 Dostupné z: <http://ukradioplayer.magic.co.uk>

7 Dostupné z: <http://www.magic.co.uk/on-air/secret-songs/>

Několik slov (jedna věta nebo krátký dialog) dává obvykle obrovský jazykový potenciál k dalšímu využití, např. sekce Downloads-Wallpapers a Today's comic⁸, *obrázek. 1.*

Obrázek. 1



Vtipné, vpointované obrázky mají ještě jeden důležitý efekt. Nepotřebujete kontrolní otázky, jen třídu sledujte: kdo se zasmál, tak ten úspěšně přečetl a porozuměl textu i situaci. Ti ostatní se chtějí smát také, takže se zeptají souseda, o co jde a co je tady k smíchu. A navažte například otázkou: „Znáte písničku, která vám vadí, která vás uráží tak, že byste házeli po zpěvákovi čimkoliv, co máte po ruce? Proč? Co vám na ní vadí?“ Některé názvy vyplynou spontánně anglicky, některé se hodí přeložit, jiné nechat zapadnout, a to podle toho, kolik času tomu chcete ve vyučovací hodině věnovat. Nebo to může být také úkol pro začátek příští hodiny.

Pusťte žákům část filmu bez titulků

Nečekejte, že vaši žáci budou fascinováni oskarovým filmem, mnozí z nich mají nejraději akční filmy nebo horory. Začátečnickům vyberte příběh, který už znají česky. Žáky nejvíce oslovují příběhy o zvířatech – o psech, kočkách nebo koních, což dokládá i řada srovnávacích žebříčků⁹. Důvod je prostý: děti mají zvířata rády. A ve filmech se zvířata se méně mluví, což je ještě pádňější důvod. Např. ve filmu Bílý tesák (Jack London) pak v některých pasážích štěkají psi a muži hledí do ohně a významně mlčí, nebo jen sem tam prohodí nějaké slovo. Diváci si většinou ani nevšimnou, že sledují film v originále, a přitom získávají pocit, že rozumějí bez titulků! U větších žáků má velký ohlas například také Futurama nebo Simpsonovi.

⁸ Dostupné z: <http://www.garfield.com/fungames/wallpapers/pages/w24a.html>
<http://www.garfield.com/comics/todayscomic.html>

⁹ Dostupné z: Například <http://www.filmsite.org/10okidsfilms.html>

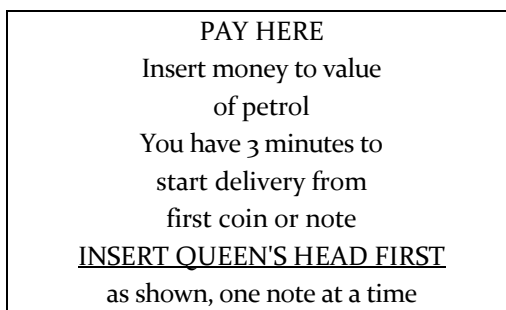
Pošlete žáky do reálného světa

Počítačové učebny nebo třídy vybavená tablety nabízejí řadu dalších možností. Nechte žáky pracovat s komerčními weby a vyzkoušet, jak fungují. Angličtina přestane být školním předmětem a stane se nástrojem. Nechte žáky například „objednat“ nejlevnější ubytování na rodinnou dovolenou v jiné zemi ve srovnávači hotelů Tixik.com¹⁰ nebo Tripadvisor¹¹ (se začátečníky začněte s místem, které znají, což je snadnější, nebo v místě, které neznají, ale jednou se tam budou chtít v dospělosti podívat). Vhodně lze využít také např. online plánovače výletů, neboť na těchto webech najdete vhodné ubytování a vyberte místa, kam se chcete podívat, naplánujte výlet po nejkrásnějších vodopádech České republiky¹² (např. když třída ve stejnou dobu v zeměpisu probírá vodstvo).

7.2.3 Záludnosti a pastí

Někdy je autentické sdělení nesrozumitelné buď zcela, nebo jen zčásti, přestože všechna slova znáte. Je to proto, že nese výrazné stopy místní nebo situační kultury. Např. upozornění na benzínové pumpě bez obsluhy¹³, *obrázek. 2*:

Obrázek 2



Když žák neví, že jednodlibrová bankovka má hlavu královny umístěnou v určité pozici, asi se trochu vyděsí. Podobně například novinové titulky, které jsou jen ve zkratkách a v náznacích, a proto často postrádají gramatiku.

¹⁰ Dostupné z: <http://www.tixik.com/hotels>

¹¹ Dostupné z: <http://www.tripadvisor.com/>

¹² Dostupné z: <http://www.tixik.com/waterfalls-in-the-czech-republic-3749503.htm>

¹³ Vivian Cook, Dostupné z:

<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/AuthMat81.htm>

Nenaděláme tedy s autentickými materiály ve třídě víc škody než užítku? Určitě ne. Nesou s sebou moment překvapení, takže budí zájem žáků a motivují je. Opravdová jízdenka je něco zcela jiného, než její fotka v učebnici. Žáci se pomocí autentických materiálů dostanou blíž k odlišnému sociokulturnímu prostředí a rodilým mluvčím, lépe potom chápou i jejich myšlení, nová slova a nové větné struktury – je to vlastně podobné, jako by se fyzicky aspoň na chvíli podívali do země, jejíž jazyk studují! A ještě jedna důležitá věc. Aktuální autentické materiály jako nápisy, reklamy, graffiti apod. prezentují aktuální, živý jazyk, což učebnice mohou jen v omezeném rozsahu.

7.2.4 Jak tedy autentické materiály vybírat?

1. Autentické materiály musejí být motivační a užitečné, anebo úkol s nimi spojený musí být motivační a užitečný. Silniční značka typu "End of urban clearway" těžko něco sdělí žáku, který ještě nemá řidičský průkaz, Jízdenku do metra nebo jízdní řád ale uvidí na vlastní oči mnohem dříve. Když například máte několik různých jízdenek, může být úkol pro žáky zadaný takto: *Jedete do Victoria Station, která z těchto jízdenek je správná?* A v textu již výše zmíněné dopravní značky je zapotřebí také dobře vybrat, aby alespoň část z nich byla žákům srozumitelná bez námahy, viz např.¹⁴ *obrázek 3*

Obrázek 3



Vyzvěte žáky, ať se na značky podívají a najdou jednu, která se jim líbí. Pak sousedovi sdělí, co na obrázku vidí, co značka oznamuje, kde a proč může být umístěna. Ve skupině vyberou jednu, která se jim líbí nejvíce, a prezentují ji jiné skupině. Potom ze zbylých značek vyberou jednu, které nerozumějí. Ve skupině požádají o vysvětlení, třeba to ví někdo jiný...

¹⁴ Dostupné z: <http://drivesteady.com/50-funniest-road-signs>

2. Materiály nesmějí být zastaralé. Titulky nebo články z novin o něčem, co bylo aktuální v loňském roce a dnes o tom už nikdo nemá ani tušení, praktické využití nemají. Například titulek Chelsea wins the League nemá o rok později už žádnou vypovídací hodnotu.

3. Materiály musejí být systematické. Je špatně, když do třídy nosíte sice autentické věci, ale nesouvisejí s tím, co běžně v hodině děláte. Logicky se nabízí spojení prostřednictvím tématu nebo gramatiky, např. silniční značky k tématu Travelling nebo „must, mustn't“.

4. Jazyk a obsah. Není na škodu, když autentický text je obtížný. Při výběru materiálu nehodnoťte jazyk, ale úkol, který k němu žáci dostanou. I sám žák by měl mít pocit, že dostal takovou úlohu, kterou je schopen vyřešit. Další věc je, že rodilí mluvčí sice mluví svým rodným jazykem, ale jejich řečová vada nebo lokální slang mohou být pro začátečníky matoucí. Novinové titulky zase často přehánějí nebo zdůrazňují nepodstatný detail. Některé autentické projevy jsou sice jazykově nenáročné, ale závadné, např. graffiti typu "Be a woman and wear a skirt". Téma lze využít tehdy, chcete ve třídě rozpoutat diskuzi.

5. Úrovně. U méně pokročilých žáků lze úspěšně pracovat s letáky, jízdními řády, jídelníčky, krátkými novinovými titulky, reklamami, velmi stručnými televizními a rozhlasovými zprávami. Klíčová slova můžete „předučit“¹⁵. U pokročilejších žáků lze materiál rozšířit ještě o delší články, 4-5 minutové zprávy, větší počet krátkých zpráv, delší reklamu, TV program. A klíčová slova se stručným vysvětlením stačí jen mít někde po ruce pro případ, že to slabší žáci budou potřebovat.

Při práci s autentickým materiálem pracujeme s neznámým jazykem, často se specifickou slovní zásobou. Malé děti (už na začátku zmíněné "houby") sice neznámé věci ignorují, ale tuto schopnost, a tedy i jistotu vyjadřování, často v pubertě ztrácejí.

Proto je vhodné je naučit toto: *pokud ta neznámá slova nutně nepotřebuji k tomu, abych mohl(a) splnit úkol, prostě je ignoruji!* (Pokud vám to žáci neuvěří, prostě jim to na několika příkladech předvedte.)

6. Vhodné zdroje. Například Jo Gakonga¹⁶ doporučuje web Twurdy¹⁷, vyhledávač podobný Googlu, který pomocí speciálního software označuje barevně i číselně náročnost (čitelnost) textu.

15 Sam Shepherd, dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/using-authentic-materials>

16 Dostupné z: <http://www.youtube.com/watch?v=DR-oeYseSgc>

17 Dostupné z: <http://twurdy.com/about.html>

Zadáte například slovo „Titanic“ a výsledky vyhledávání vám nabídnou texty a videa označená skórem od 120 do 573¹⁸. Jiný pěkný zdroj je web [A picture is worth...a 1000 words](#)¹⁹, kam lidé posílají své fotografie a příběhy. Ovšem zdaleka ne všechno, co vyhledávač na naše zadaná klíčová slova ukáže, napsali rodilí mluvčí, takže vhodnější zdroj představují noviny. Například britský [Daily Mail](#)²⁰ a [Guardian](#)²¹ v sekci TEFL používají velmi srozumitelný jazyk, vhodný i pro méně pokročilé.

7.2.5 Typy úkolů pro práci s autentickými materiály

Záleží na tom, jestli nám v dané třídě a v dané chvíli jde o rozvíjení receptivních²² nebo produktivních²³ dovedností. Příprava otázek, úloh nebo pracovních listů k autentickým zdrojům obvykle bývá časově náročná, takže je dobré sáhnout po tom, co už udělal někdo jiný. Existuje řada výborných webů s „ready to go materials for tired teachers“, například Teaching videos²⁴, Khan Academy²⁵, Breaking News English²⁶ či Lesson Plans²⁷ od British Council, z nichž mnohé nabízejí i interaktivní kvízy nebo jiné úlohy pro žáky v počítačové učebně, v učebně s tablety nebo na doma.

7.2.6 Použití autentických materiálů

- 1) Stejně jako je používají rodilí mluvčí – v reálných situacích. Jízdní řád je k tomu, abychom v něm vyhledali nejbližší vlak tam, kam chceme jet, nebo čas, kdy tam dorazíme. Nebudeme si jen tak číst ve vysvětlivkách.
- 2) Reálná situace + brainstorming. Žáci například dostanou několik titulků z novin a otázku: o čem ten text asi je?

18 Skóre 120 jsou krátké, jednoduché věty, zatímco skóre 573 je mnohem delší text a mnohem náročnější jazyk.

19 Dostupné z: <http://1000words.net>

20 Dostupné z: <http://www.dailymail.co.uk>

21 Dostupné z: <http://www.guardian.co.uk/education/tefl>

22 Typy úloh – receptivní dovednosti: Čtení textu – skimming, scanning, organizace textu (např. najděte klíčovou informaci v odstavci). Poslech – hlavní myšlenka nebo specifické informace.

23 Typy úloh – produktivní dovednosti: Mluvení – diskuze o problému. Roleplay na základě scénáře (videa). Psaní – použití článku jako modelového vzoru. Odpověď/zpětná vazba na text nebo poslech provedená písemně.

24 Dostupné z: <http://www.teachingvideos.co.uk>

25 Dostupné z: <https://www.khanacademy.org/>

26 Dostupné z: <http://www.breakingnewsenglish.com>

27 Dostupné z: <http://www.teachingenglish.org.uk/lesson-plans>

Stačí i jednoslovné odpovědi, přičemž jistě ne všechny budou správné, ale učitel může přijmout takové, jež budou alespoň částečně zapadat do kontextu obsahu a gramatiky.

3) Tentýž materiál, například letáky z informačních center, se dá použít různými způsoby a pro různé úrovně znalosti jazyka. Začátečník má například jen zjistit, kolik třída zaplatí za vstupenku, zatímco o něco pokročilejší žáci dostanou za úkol leták projít a z mnoha možností vybrat pouze dvě místa, která při výletě navštíví.

4) Nejdůležitější je produkce, tedy použití toho, s čím žáci právě pracovali, co se teď naučili, nejčastěji podle modelu: „*vytvořte ekvivalent toho, s čím jste právě pracovali*“. Například: vytvořte pro školní web stránku s novinkami – napište titulek, který by tam mohl zítra být, např. o dnešním fotbalovém zápase s vedlejší školou; nebo napište cedulku s pokyny pro obsluhu u kávovaru na pumpě. Je zapotřebí, aby úlohy měly vždy praktický smysl. Nebudeme od žáků chtít, aby navrhovali např. lístek na vlak.

7.2.7 Závěr

Autentické materiály jsou velmi cenným a užitečným zdrojem a lze je ve výuce vhodně využívat. Především zpočátku je zapotřebí je dávkovat v malém množství a sledovat reakce žáků, materiály pečlivě vybírat a vědět, proč je do výuky zařazujeme. Autentické texty nemají vzbuzovat u žáků obavu, ale zvědavost. Ideální je, když se jen lehce dotknete tématu, které žáky zaujme, a ti si ani nestačí povšimnout, že se učí nová slovíčka a gramatiku! Stačí pracovat jen s částí textu, písničky, filmu, nejlépe s otevřeným koncem, který provokuje k tomu, aby se aspoň někteří žáci pak podívali doma na další průběh a konec ukázky. Nevysvětlujte všechno, co je nové, ale jen to, co je nezbytně nutné k pochopení, správné odpovědi nebo reakci. Autentické materiály představují vhodný materiál k tomu, jak zlepšovat nejen obecné dovednosti žáků, ale i jejich sebedůvěru v reálných situacích. To, co se žáci v hodině naučí, je zapotřebí "recyklovat". Vraťte se k těmto tématům a slovní zásobě, stejný materiál použijte za určitou dobu znovu, ale jinak, s jiným úkolem.

Pokud byste autentický materiál použili pouze jednou a potom už se k němu nikdy nevrátili, bude zapomenut a vaše námaha byla zbytečná.

8. Metoda CLIL a její využití při výuce

8.1 Metoda CLIL a její využití při výuce aneb 7 pádů CLILu

Světlana Hanušová, Naděžda Vojtková

8.1.1 Úvod

V letech 2009–2012 jsme se na Katedře anglického jazyka a literatury Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity zapojili do projektu OP VK *Výuka angličtiny napříč předměty na základních školách, gymnáziích a středních odborných školách*, jehož hlavním řešitelem byla jihlavská Vysočina Education. Do projektu se zapojilo deset škol z Kraje Vysočina a jeho cílem bylo podpořit učitele při zavádění metody CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) do výuky na různých stupních škol.

Možnost spolupracovat při zavádění CLILu přímo s pedagogy na školách byla pro nás velmi významná. Vytvořili jsme tzv. učící se profesní komunitu (*professional learning community*), která je popsána jako „*inkluzivní skupina lidí, kteří spolupracují a snaží se dosáhnout společného cíle, přičemž sdílejí určitou vizi, podporují se navzájem a hledají uvnitř i vně své komunity způsoby, jak zkoumat svou praxi a společně si osvojit nové a lepší přístupy.*“ (Stoll a kol, cit dle Mehisto, 2008, s. 94)

Jako vzdělatelky učitelů jsme skupinu koordinovaly a předávaly ostatním účastníkům své vědomosti o CLILu získané studiem literatury i zkušenostmi ze stáží v zahraničí. Zároveň jsme i my čerpaly inspiraci a učily jsme se od kolegů, kteří tvůrčím způsobem aplikovali principy metody CLIL v podmínkách českých škol. Zkušenosti, které jsme získaly, využíváme v rámci své praxe v přípravném vzdělávání učitelů na PdF MU. Rády bychom se o ně podělily i se čtenáři této publikace.

Jako každá inovace i CLIL, vzbudil různé reakce na školách a především vyvolal spoustu otázek. K jejich systematickému zpracování jsme využily pořadí pádových otázek českého jazyka.

8.1.2 1. pád: CO je CLIL? KDO jej může vyučovat?

CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) se do češtiny překládá jako integrovaná výuka cizího jazyka a nejazykového (odborného) předmětu. Jde o jeden z typů dvojjazyčného vzdělávání a je pro něj charakteristické, že cílový jazyk není mateřským jazykem učitele ani žáků.

Výuka metodou CLIL nevyklučuje využití mateřského jazyka, naopak často je vhodné mateřský jazyk zapojit. CLIL sleduje obsahové i jazykové cíle a navíc i cíle zaměřené na rozvoj učebních strategií a dovedností žáků.

Pedagog, který vyučuje metodou CLIL, by měl být absolventem učitelského studia cizího jazyka a dalšího předmětu. V praxi je CLIL často vyučován učiteli odborných předmětů, jejichž jazykové vybavení není vždy ideální. V průběhu projektu jsme si ověřily, že takto vedená výuka může být úspěšná, ovšem pouze za podmínky, že učitel cizího jazyka a učitel odborných předmětů spolu úzce spolupracují ve fázi plánování výuky, při její realizaci (např. využití týmové výuky, rozložení částí výuky do hodin cizího jazyka a odborného předmětu) i ve fázi hodnocení (např. společné vyhodnocení výstupů).

Je velmi důležité, aby učitel, který vede CLILové hodiny, byl především motivovaný, ochotný se dále vzdělávat a dále se rozvíjet, otevřený novým metodám výuky a schopný spolupracovat s kolegy, žáky a rodiči (viz též Bertaux a kol., 2010).

8.1.3 2. pád: BEZ čeho se nelze v CLILu obejít?

CLIL nemůže znamenat pouhé přepnutí jazykového kódu. Tradiční frontální výuka vedená v cizím jazyce nebo v kombinaci cizího a mateřského jazyka by kladla nepřiměřené nároky na žáky a konec konců i na učitele. Velmi jasně to ilustrují závěry výzkumu Lasagabastera a Sierry, kteří analyzovali pečlivě připravený CLILový program ve Valencii. Ve výuce občanské výchovy byli ve třídě přítomni vždy dva učitelé. Učitel občanské výchovy přednášel látku ve španělštině a jeho kolega jazykář vše průběžně tlumočil do angličtiny. Jazykově tedy nebylo výuce co vytknout, přesto projekt skončil naprostým fiaskem (Lasagabaster a Sierra, 2010). Bez inovace výukových metod se v CLILu skutečně nelze obejít.

Podle Navésové by měl efektivní program výuky metodou CLIL splňovat 10 podmínek, mezi které patří:

„(1) respekt a podpora mateřského jazyka a kultury žáka; (2) kompetentní bilingvní učitelé, tj učitelé s výbornou znalostí vyučovacího jazyka a zároveň se znalostí mateřského jazyka žáků; (3) všeobecně přístupné (nikoli výběrové) volitelné předměty, (4) dlouhodobě stabilní programy a učitelé; (5) rodičovská podpora programů; (6) spolupráce a vedení vzdělávacích institucí a školských úřadů, vedoucích pracovníků a učitelů; (7) učitelé s dvojitou kvalifikací (tj. nejazykový předmět i jazyk); (8) vysoká očekávání od výuky a vysoké standardy; (9) dostupnost kvalitních učebních materiálů; (10) správně uplatněná metoda CLILu.“ (Navés, 2002, přel. aut.).

Řada těchto podmínek v našem školství bohužel zatím není splněna, máme rezervy, a to zejména pokud jde o duální kvalifikaci učitelů. Přesto se však domníváme, že nemá smysl čekat, až budou všechny předpoklady beze zbytku naplněny. Je však nutné velmi pečlivě zvažovat, které postupy a techniky jsou adekvátní v situaci, kdy jazyková úroveň řady pedagogů neязыkových předmětů není optimální. Podmínky, které Navésová stanovila, je třeba vnímat jako cíl, k němuž bychom měli směřovat.

8.1.4 3. pád: KOMU je CLIL určen a ČEMU se žáci naučí?

CLIL by se neměl stát výběrovou alternativou pro jazykově nadané či pokročilé žáky. Vzhledem k tomu, že metoda CLIL patří k výrazně konstruktivistickým přístupům se silnou orientací na proces učení (Mehisto et al, 2008), měla by při vhodně aplikovaných výukových postupech vyhovovat většině žáků.

Do Coyleová (2006) uvádí čtyři oblasti, které je zapotřebí do výuky CLIL zahrnout. Tyto oblasti se v angličtině nazývají 4C's, tedy čtyři C: obsah (content), komunikace (communication), rozvoj myšlení (cognition) a kultura (culture). Metoda CLIL by měla umožnit zprostředkovat obsah neязыkového předmětu pomocí cizího jazyka, který se stává autentickým komunikačním prostředkem. Aby zprostředkování obsahu bylo úspěšné, je zapotřebí částečně rozvinout i jazyk (např. o odbornou terminologii, někdy v oblasti akademického či funkčního jazyka). Rozvoj nižších i vyšších myšlenkových operací při osvojování si obsahu je nedílnou součástí každé výuky. Přidanou hodnotou je zprostředkování kulturních aspektů. Většina materiálů pro CLIL pochází z cizojazyčného prostředí, takže učitelé i žáci se dozvídají, jak o různých tématech uvažují lidé v jiných zemích a odlišných kulturách.

Přínos CLILu pro rozvoj komunikační kompetence v cizím jazyce je nesporný a dokazují ho mnohé výzkumy.

Zároveň však některé studie oceňují inovativní charakter výuky a přínos v oblasti osvojení obsahu, rozvoje kritického myšlení a učebních strategií (např. Hofmanová a kol., 2008; Tejkalová, 2010). Některé nedávné výzkumy také ukazují, že CLIL má potenciál zlepšovat klima školní třídy i celé školy (např. výzkum vycházející z projektu *Propojení cizího jazyka a vyučovacího předmětu na základní škole ZŠ Matice školské v Českých Budějovicích*).

8.1.5 4. pád: CO lze s CLILEm ve výuce podnikat?

Jednou z výhod CLILu je jeho různorodost. Konkrétní způsob využití CLILu je do velké míry ovlivněn celkovým kontextem školy.

Mehisto, Marsh a Frigols nabízejí ve své knize *Uncovering CLIL* (2008) celý rejstřík metod a technik pro nerozvinutý i rozvinutý CLIL. Nesystematický nerozvinutý CLIL (tzv. *soft CLIL*) je dobrou počáteční fází na cestě ke CLILu rozvinutému (tzv. *hard CLIL*), který spočívá v systematickém využití CLILu v jednom či několika předmětech.

Počáteční fáze, v níž jsou uváděny spíše krátké, nesystematické cizojazyčné vstupy do výuky neязыkových předmětů, je velmi důležitá jak pro učitele, tak i pro žáky. Kratší cizojazyčné vstupy se nazývají jazykové sprchy a zahrnují různé herní aktivity, rutinní činnosti (např. pozdravy, pokyny k některým běžným aktivitám ve třídě apod.), shrnutí látky na konci hodiny s adekvátní jazykovou podporou či občasné využití cizojazyčných materiálů. To vše může být podpořeno nejrůznějšími vizuálními pomůckami v cizím jazyce. Dále lze pokračovat projekty s prvky integrované výuky, uplatňovat mezipředmětové vztahy v hodinách cizích jazyků, účastnit se mezinárodních projektů. Po těchto zkušenostech mohou učitelé různých předmětů vyučovat jednotlivé tematické celky metodou CLIL. Odtud už obvykle vede cesta k systematickému využití CLILu v jednom či několika předmětech. Základní postupy v CLIL hodinách zahrnují jak aktivity běžné pro neязыkový předmět, tak aktivity typické pro výuku cizího jazyka, takže se v nich můžeme setkat nejen s pokusy, výtvarnou tvorbou, doplňováním slepé mapy, dramatickým znázorněním historické události, ale i s poslechem s porozuměním formou dvou různých textů, které si potom žáci sdělují, nebo různou formou diktátů (např. běhací nebo vzájemný diktát).

Jedním ze základních požadavků výuky metodou CLIL je poskytnout účinnou podporu (*scaffolding*) při osvojování si obsahu, což znamená, že učitel by měl žákům umožnit osvojit si obsah či vyřešit úkol pomocí různých návodných strategií a opor (např. slovníčky k textu, plakáty s jazykovými strukturami, ukázky různých řešení úkolu atd.), které žák využívá, dokud není schopen vyřešit úkol bez opory.

Jednotliví žáci využívají podporu různými způsoby, což pozitivně přispívá k diferenciaci výuky.

Pro všechny předměty vyučované CLILem je důležitá neustálá kontrola porozumění obsahu i jazyku. Jak zdůrazňuje Muñozová, pro CLIL platí, že „*potřeba neustále ověřovat porozumění vede k intenzivnější interakci mezi učitelem a žáky*” (Muñoz, 2002, s. 35).

8.1.6 5. pádem: oslovujeme a voláme všechny zainteresované

Základní podmínkou CLILu je informovanost všech zainteresovaných stran.

Počítáme mezi ně žáky či studenty, jejich rodiče, vedení školy, ale i kolegy, kteří CLILem přímo nevyučují, zřizovatele školy i Českou školní inspekci. Zajímavá prezentace výsledků škol, které CLIL používají, ukázky dostupných materiálů a vlastní příklady mohou probudit zájem. Nejvíce však přesvědčí motivovaní žáci a spokojení rodiče.

Učitel by měl vždy při uplatnění CLILu vysvětlit žákům, jaký je cíl aktivity a proč ji dělají v cizím jazyce. Měl by pozorně sledovat reakce žáků a získávat od nich zpětnou vazbu. Stejně tak by měl vysvětlovat rodičům na třídních schůzkách, co dělá s žáky v rámci CLILu a jaké jsou dosažené výsledky.

8.1.7 6. pád: O ČEM je třeba ještě důkladně uvažovat?

V současné době už CLIL není velkou neznámou. Existují mnohé výstupy z mezinárodních i národních projektů, v metodice CLIL byly vyškoleny desítky učitelů, školy začínají realizovat CLIL v různých podobách. Většina dotazů nachází postupně své odpovědi. Jedna z otázek, která ještě nebyla uspokojivě zodpovězena (což se projevilo i v průběhu našeho projektu), je otázka, co a jak se má hodnotit ve výuce metodou CLIL. Obsah a jazyk jsou těsně propojeny a je velmi složité je pro účely hodnocení oddělit. Je také jasné, že „...*žák, který se učí předmět v dalším jazyce (L2), toho vždy ví více, než kolik je schopen vyjádřit.*“ (Ball, 2012) Proto by měl pedagog brát při hodnocení jazykový faktor v úvahu. Neznamená to však snižovat požadavky v oblasti výstupů z neязыkového předmětu. U tzv. rozvinutého CLILu by měl být primárně hodnocen vzdělávací obsah, nikoliv jazyk (Ball, 2012). To vyžaduje od učitele informovaný přístup k různým formám hodnocení. Převažovat by měly metody formativního hodnocení, tj. hodnocení, které podporuje učení žáka. Stejně jako existuje široká škála technik a metod práce v hodinách CLIL, měly by být i využívány různé typy hodnocení.

Průběžné hodnocení vycházející z jasně stanovených cílů a výstupů by mělo být součástí každé hodiny a žáci by se měli na něm aktivně podílet (např. sebehodnocením nebo vrstevnickým hodnocením).

8.1.8 7. pád: S KÝM je dobré spolupracovat?

CLIL vyžaduje spolupráci v několika oblastech. V 5. pádě jsme popsaly všechny zainteresované strany, které by měly být informovány o tom, že se škola chystá zavádět CLIL. Právě informovanost je prvním krokem ke spolupráci.

Z pohledu učitele je naprosto nezbytná podpora vedení školy a týmová spolupráce. Není zcela běžné, že se do CLILu zapojí celá škola.

Ti učitelé, kteří se CLILu účastní, by měli vytvořit komunitu sdílející podobné cíle. Taková komunita poskytuje nejen nezbytnou morální podporu v problematických okamžicích, ale také se vzájemně inspiruje, motivuje a pomáhá si.

V našem projektu se také velmi osvědčily tzv. intervizní schůzky s učiteli jiných škol.

V současné době nabízejí instituce dalšího vzdělávání pedagogů různé kurzy zaměřené na výuku metodou CLIL. Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) ve spolupráci s Britskou radou ČR nabízí e-learningový kurz CLIL, Katedra anglického jazyka PdF MU nabízí materiály, které vznikly jako výstup z projektu *Tvorba metodických materiálů a postupů pro zavádění výuky angličtiny formou CLIL do vyučovacích předmětů 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií* (viz např. Kazelleová, Vaňová, 2012). Kurzy v rámci pregraduálního vzdělávání učitelů nabízejí pedagogické fakulty v Praze, Plzni a Brně.

Velmi důležité je i sdílet zkušeností a nalézat inspirace v rámci mezinárodní spolupráce. S evropskými programy Comenius je možno vycestovat na vzdělávací kurz nebo navázat spolupráci se zahraničními školami.

CLIL může také propojit školu s místní komunitou, školy mohou zvát odborníky z různých oborů.

8.1.9 Závěr

CLIL je možno vnímat jako přístup ke vzdělávání, který nabízí řadu příležitostí.

Na prvním místě je CLIL příležitostí pro inovace ve výuce a uplatnění nových postupů a metod. Výuka je mnohem více orientována na žáka a jeho aktuální potřeby.

Mění se proporce času, který je věnován učitelскому výkladu, ve prospěch žákovské aktivity. Učitelé více promýšlejí cíle a výstupy svých vyučovacích hodin.

Neméně významná je příležitost k obohacení a rozšíření škály materiálů využívaných ve výuce. Pedagogové i žáci více využívají moderní technologie (např. výukové animace či filmy, výměnu zkušeností s žáky z cizích zemí pomocí Skypu nebo videokonferencí, řešení problémů pomocí sociálních sítí, vytváření online encyklopedií aj.), i cizojazyčné tištěné materiály.

CLIL je také příležitostí k týmové spolupráci. Účastníci našeho projektu vnímali velmi pozitivně vytvoření „profesní komunity“, tj. skupiny učitelů, která má společný cíl, podporuje se ve svém snažení a své inovace ve výuce může diskutovat bez obavy, že bude kriticky hodnocena nebo posuzována.

V neposlední řadě CLIL také vybízí pedagogy k uvědomění si nutnosti dále se vzdělávat. Učitelé nejazykových předmětů rozvíjejí své jazykové kompetence, zatímco učitelé cizího jazyka si uvědomují, že pokud chtějí přispívat k jazykovému rozvoji žáků v oblasti nejazykových předmětů, musejí více proniknout do způsobu výuky těchto předmětů.

Literatura:

COYLE, D. *Monograph 6 Developing CLIL: Towards a Theory of Practice*. Barcelona: APAC (Associació de Professors d'Anglès de Catalunya), 2006.

HANUŠOVÁ, S., VOJTKOVÁ, N. *CLIL v české školní praxi*. Brno: Studio Arx, 2011.

KAZELLEOVÁ, J., VÁŇOVÁ, T. *CLIL do škol. Dějepis pro druhý stupeň ZŠ*. Brno: MU, 2012.

MEHISTO, P., MARSH, D., FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan Education, 2008.

MUÑOZ, C. Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. In Marsh, D. (ed.): *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, trends and foresight potential*, s. 33–36. Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2002.

NAVÉS, T. Successful CLIL Programmes in Navés, T. Muñoz, and C. Pavesi, M. Module 2: Second Language Acquisition for CLIL. In G. Langé, P. Bertaux (Eds.), *The CLIL Professional Development Course*, s. 93–102. Milano: Ministero della Istruzione della Università e della Ricerca. Direzione Regionale per la Lombardia, 2002.

Internetové zdroje:

BALL, P. Hodnocení a CLIL. In P. Ball a kol. *Cizí jazyky napříč předměty 2. stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií*, 2012. [online] [cit. 2013-06-06] Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/index.html>

BERTAUX, P. a kol. *The CLIL teacher's competences grid*. [online] 2010. [cit. 2013-06-06] Dostupné z: <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3857>

HOFMANNOVÁ, M., NOVOTNÁ, J., PÍPALOVÁ, R. Assessment Approaches to Teaching Mathematics in English as a Foreign Language (Czech Experience) In *International CLIL Research Journal* [online], roč. 1 (1), 2008. [cit. 2013-06-06] Dostupné z: <http://www.icrj.eu/>

LASAGABASTER, D., SIERRA, J. M. Immersion and CLIL in English; more differences than similarities. In *ELTJ*. [online], roč. 64/4, říjen 2010. [cit. 2013-06-06]. Dostupné z: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/current>

MEHISTO, P. CLIL Counterweights: Recognising and Decreasing Disjuncture in CLIL. In *International CLIL Research Journal*, roč. 1(1), 2008. [cit. 2013-06-06] Dostupné z: <http://www.icrj.eu/>

Propojení cizího jazyka a vyučovacího předmětu na základní škole ZŠ Matice školské v Českých Budějovicích. Projekt OPVK CZ.1.07/1.1.10/02.0073. [online] [cit. 2013-06-06] Dostupné z: <http://www.zsmatice.cz/opvk.htm>

TEJKALOVÁ, L. *Výzkumy o přínosu CLILu*. [online] [cit. 2013-06-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9653/vyzkumy-o-prinosu-clil.html/>

8.2 Metoda CLIL a její implementace ve výuce matematiky a výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy

Jana Formánková

8.2.1 Metoda CLIL

Výuka metodou CLIL (z anglického Content and Language Integrated Learning) je vlastně výuka nejazykových předmětů (jako např. matematiky, přírodovědy, výtvarné výchovy apod.) v jiném než mateřském jazyce. Novotná (2010) uvádí, že specifikem této metody je tzv. dualita. To znamená, že žák získává znalosti a dovednosti daného nejazykového předmětu a zároveň je rozvíjen cizí jazyk, a to na rozdíl od bilingvní výuky, jejíž cílem je pouze učivo daného předmětu, protože se předpokládá, že jazyk je již dostatečně osvojen.

Je důležité zmínit rozdíl mezi jazykovým vyučováním a vyučováním odborných předmětů v cizím jazyce. Jazykové vyučování se zaměřuje na rozvíjení a procvičování čtyř základních jazykových dovedností – poslech, mluvení, čtení a psaní. Ve vyučování metodou CLIL jsou všechny tyto dovednosti přirozeným prostředkem k získání nových informací a pochopení nové látky daného předmětu.

Někdy také pedagogové nesprávně chápou metodu CLIL jako výuku jazyka podle témat z nejazykového předmětu, to znamená na základě mezipředmětových vztahů. Tak například vyučující připomíná žákům různé druhy živočichů, které se společně učili v přírodovědě, a chce tak žáky motivovat na výuku nové slovní zásoby. V tomto případě není cílem hodiny získat nové znalosti z přírodovědy, nejde tedy o metodu CLIL, ale o mezipředmětové vztahy.

Zvláště na prvním stupni základní školy je nezbytnou součástí výuky metodou CLIL také mateřský jazyk. Žáci ve 4. a 5. ročníku nemají ještě dostatečně rozvinutou slovní zásobu. Přestože vyučující na prvním stupni záměrně doprovázejí svůj projev různými gesty, mimikou a názornými ukázkami, je pro žáky a jejich porozumění důležité, aby pedagog (zvláště v začátcích integrace této metody) používal i češtinu, tedy mateřský jazyk.

8.2.2 Metoda CLIL na Základní škole Matice české v Českých Budějovicích

V roce 2010 jsme na Základní škole, ul. Matice školské v Českých Budějovicích zahájili projekt EU v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OP VK) s názvem *Propojení cizího jazyka a vyučovacího předmětu na základní škole*.

Projekt je zaměřen na implementaci metody CLIL do výuky v rámci hodin matematiky a výtvarné výchovy ve 4. – 9. ročníku, cizím jazykem je angličtina.

V tomto projektu působím jako metodik v oboru pedagogika – anglický jazyk pro 1. stupeň ZV a pedagog v oboru AJ pro 1. stupeň ZV. Podílela jsem se na tvorbě metodických modulů pro 1. stupeň, na výuce výtvarné výchovy a matematiky v angličtině na prvním stupni a i na tvorbě hodnocení výsledků žáků prvního stupně. Vystudovala jsem aprobaci učitelství pro 1. stupeň ZŠ a anglický jazyk pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Na výše uvedené základní škole učím šestým rokem částečně jako třídní 4. A a částečně jako angličtinářka pro 1. stupeň.

Zkušenosti potvrzují, že právě vyučující prvního stupně mají nejlepší předpoklady zvládnout výuku metodou CLIL, neboť učí všechny předměty, často i angličtinu, a mají tedy velmi dobrou představu o tom, jaké učivo ovládá žák 1. stupně a na jaké úrovni v daném ročníku. Velmi důležité ale je, aby i učitel 1. stupně byl dostatečně jazykově vzdělán. Pro kolegyně, které absolvovaly jen různé roční nebo intenzivní prázdninové kurzy angličtiny, byla příprava jednotlivých výukových modulů časově velmi náročná a samotná výuka v angličtině velmi stresující. Právě z tohoto důvodu jsme do metodických modulů zařadili soubor s názvem *Ukázka možné konverzace* (viz přílohy 1 a 2). Tato část metodického modulu má vedle pracovního postupu vyučujícímu pomoci doplnit představu, jak má vést vyučovací hodinu. Zároveň má také posloužit vyučujícím, kteří si nejsou jistí, které fráze, gramatické struktury a anglická slova použít. Ukázku možné konverzace snad ocení i vyučující, jejichž znalost angličtiny je na vysoké úrovni, ale nejsou zvyklí učit na prvním stupni a přizpůsobit se jazykovým znalostem žáků.

Zvažuje-li tedy škola výuku metodou CLIL, je zapotřebí nejdříve důkladně zhodnotit personální obsazení školy z hlediska odbornosti, připravenosti a hlavně motivace učitelů (srov. Klečková, 2011).

Před zahájením tvorby výukových modulů jsme si položili dvě otázky: ve kterém ročníku začneme tuto metodu vyučovat a které předměty zvolíme.

Žáci naší školy se na výuku angličtiny připravují jedenkrát týdně v povinně volitelném předmětu s názvem „angličtina hrou“. Jak už název předmětu napovídá, žáci si formou her osvojují základní slovní zásobu, jednoduché gramatické struktury, anglické lidové písně a říkadla a snaží se porozumět základním instrukcím.

Ve 3. ročníku mají žáci angličtinu již povinnou, a to tři hodiny týdně. Žáci 4. a 5. ročníků mohou dále na naší škole navštěvovat kroužek, ve kterém se připravují na mezinárodní jazykovou zkoušku Young Learners English Tests – Starters nebo Movers.

Již od 1. ročníku se snažíme v hodinách angličtiny nepoužívat mateřský jazyk. Žáci jsou zvyklí poslouchat instrukce pouze v angličtině. Pokud se učíme v předmětu anglický jazyk například číslovky, zkoušíme si i sčítat, odčítat, násobit a dělit. A od toho byl při rozhodování už jen malý krůček k metodě CLIL a k matematice. Usoudili jsme, že ve 4. ročníku mají žáci již dostatečnou slovní zásobu, aby zvládli matematiku v angličtině. Proto jsme se rozhodli do předmětu matematika zařadit jednu hodinu výuky metodou CLIL měsíčně.

Projekt OPVK nám ukládal zvolit dva nejazykové předměty. Bylo nám jasné, že k předmětu, který je náročný i v mateřském jazyce, musíme vybrat činnostně zaměřený, „odpočinkový“ předmět, např. výtvarnou výchovu, pracovní činnosti nebo tělesnou výchovu.

Předměty jako je výtvarná výchova, pracovní činnosti, hudební výchova a tělesná výchova jsou založené především na instrukcích. Jak jsme již výše v textu zmínili, naši žáci jsou od 1. ročníku zvyklí v hodinách anglického jazyka poslouchat instrukce pouze v angličtině. Je pro ně také přirozené, že při angličtině zpívají, tancují, cvičí, stříhají, lepí, kreslí a tímto způsobem práce získávají průpravu pro práci na principech metody CLIL. Pedagog na 1. stupni používá při výkladu postupu práce velmi často gesta, mimiku, vše názorně ukazuje pomocí obrázků nebo reálných předmětů a žákovských prací, což žákům (včetně žáků s poruchami učení a prospěchově slabších žáků) velkou měrou pomáhá porozumět pracovnímu postupu, a to jak v mateřském, tak i cizím jazyce. Jakákoliv výchova je tedy ideální volbou pro metodu CLIL. Náš realizační tým zvolil výtvarnou výchovu a výuce metodou CLIL jí věnuje dvě vyučovací hodiny měsíčně.

8.2.3 Témata pro výuku výtvarné výchovy a matematiky v angličtině

Při výběru témat pro matematiku v angličtině jsme narazili na velký znalostní rozdíl v obou předmětech. Žáci 4. ročníku zvládají všechny základní početní operace v oboru čísel do deseti tisíc a v 5. ročníku dokonce do milionu a řeší poměrně složité slovní úlohy.

V anglickém jazyce se žáci 5. ročníku učili čísla pouze do stovky. Bylo tedy téměř nemožné začít vyučovat náročná témata matematiky ve 4. a 5. ročníku, která nám ukládá školní vzdělávací program (dále jen ŠVP).

Náš realizační tým proto vytvořil soubor krátkých matematických her, tzv. matematické rozcvičky (viz příloha č. 1), který měl za úkol žáky naučit a procvičit čísla do milionu. Žáci tyto hry znali z hodin matematiky, a tak mohli pozvolna poznávat novou metodu CLIL. Tyto matematické rozcvičky vyučujeme od září do listopadu v každém ročníku. Témata pro výuku matematiky jsme vybírali podle ŠVP, ročního výukového plánu a s ohledem na znalosti žáků.

Pro 4. ročník jsme zvolili tato témata:

Pracujeme s diagramy	prosinec, leden
Písemné početní operace	únor, březen, duben
Jednotky času	květen

Pro 5. ročník jsme zvolili tato témata:

Římské číslice	prosinec, leden
Průměrná rychlost	únor
Porovnávání desetinných čísel	březen
Zaokrouhlování desetinných čísel	duben
Aritmetický průměr	květen

K volbě témat pro výuku výtvarné výchovy v angličtině jsme přistoupili obdobně: na základě ŠVP, ročního tematického plánu, ale také podle ročního období, podle písní, básní, příběhů (viz příloha č. 2) a reálií, které se objevují v hodinách anglického jazyka a na které jsme mohli navázat. Brali jsme v úvahu, že tyto hodiny budou navštěvovat všichni žáci, tedy i ti s poruchami učení a prospěchově slabší žáci.

Vytvořili jsme devět témat pro 4. ročník (např. ilustrace, postava, domácí mazlíček apod.) a devět témat pro 5. ročník (např. komiks, sportovec, vánoční přání apod.).

Témata v předmětu výtvarná výchova a matematika, pracovní postupy a slovní zásobu jsme velice důkladně promýšleli, některé přípravy (zejména na začátku projektu) jsme mnohokrát upravovali, než jsme podle nich začali učit.

Při pilotním ověřování se nám přímo ve vyučovacích hodinách ukázaly různé nedostatky, které jsme důkladně reflektovali a pak zapracovali. Jednu přípravu jsme dokonce úplně vyloučili.

8.2.4 Hodnocení v hodinách CLIL

Hodnocení je nedílnou součástí každé výuky a podle našeho názoru i tou nejsložitější. Sestavit systém hodnocení a sebehodnocení žáků byla pro náš realizační tým velká výzva. Dvoji zaměření této metody (na cizí jazyk a odborný předmět) nás přivedlo k problému, zda hodnotit jazykovou úroveň, úroveň odborných znalostí nebo oboje. Další otázkou bylo hodnocení výtvarné výchovy v angličtině, v níž výstupem každé vyučovací hodiny je výtvarná práce žáka. Jak tedy hodnotit jazykovou úroveň? Klasické testování v matematice vyučované metodou CLIL se nám jevilo také jako problematické. Pokud žák nevypočítá slovní úlohu, odráží to jeho nedostatečné odborné znalosti, nebo nepochopil zadání úlohy v angličtině a pak má nedostatečné jazykové znalosti?

Se všemi kolegy jsme se shodli, že hodnocení by žáky mělo především motivovat. Výsledky žáků v předmětech matematika v anglickém jazyce a výtvarná výchova v anglickém jazyce proto nehodnotíme známkou, ale smajlíky. Pouze pokud žák dosáhne výborných výsledků v hodinách CLIL, můžeme k této skutečnosti přihlédnout v závěrečné klasifikaci předmětu matematika nebo anglický jazyk. Naopak neúspěch v hodinách CLIL nemůže žákům zhoršit známky z daných předmětů.

Ve výtvarné výchově v angličtině vytvářejí žáci po celý rok portfolia svých prací a na konci každého pololetí je pak prezentují v anglickém jazyce. Pro matematiku sestavil náš realizační tým závěrečný test, který žáci vyplňují na konci každého ročníku. Test se skládá z typově stejných úloh, které žáci znají z hodin CLIL.

Stěžejní je však sebehodnocení žáků a pro tento účel jsme vytvořili dva typy sebehodnocení pro předměty matematiku a výtvarnou výchovu. V prvním z nich žáci hodnotí, do jaké míry splnili očekávané výstupy.

Ke každému tématu CLIL jsme přiřadili očekávaný výstup (např. *převádím jednotky času a řeším slovní úlohy s časovými údaji zadané v Aj*) a žák zakroužkováním jednoho ze tří smajlíků (usměvavý, neutrální, zamračený) zhodnotí svůj výkon. Následně se k tomuto sebehodnocení vyjádří vyučující. Buď potvrdí volbu žáka, nebo zakroužkuje jiný smajlík, a to podle vlastního uvážení. Toto sebehodnocení žák provádí ihned po dokončení konkrétního tématu ve vyučovací hodině.

Druhý sebehodnotící dotazník je totožný pro oba předměty a žáci ho vyplňují na konci 4. a 5. ročníku obdobným způsobem, tedy opět zakroužkováním jednoho ze tří smajlíků.

Hodiny matematiky/výtvarné výchovy v angličtině mě bavily.

V těchto hodinách jsem se naučil/a nové a zajímavé věci.

Rozuměl/a jsem tomu, co mám v hodinách dělat, přestože to paní učitelka říkala a vysvětlovala anglicky.

Když jsem nerozuměl/a, dokázal/a jsem se zeptat paní učitelky.

Úkoly v těchto hodinách mi připadaly přiměřeně náročné.

Zvládl/a jsem všechny úkoly v hodině.

Myslím si, že je užitečné učit se jiné předměty v angličtině.

V průběhu dvou let (2011–2012) jsme hodnotili druhý typ dotazníku u 70 žáků z matematiky a 61 z výtvarné výchovy, ve 4. ročníku a v 5. ročníku pak 42 z matematiky a 44 z výtvarné výchovy. Z výsledků Beritové a kol. (2012) vyplynulo, že žákům obou ročníků se nejvíce líbily hodiny matematiky. Naprostá většina z nich totiž zhodnotila kladně nebo neutrálně svou schopnost porozumět hodině vedené v angličtině a sledovat výuku v tomto jazyce, přičemž forma výuky byla pro ně podle jejich názoru přínosná a užitečná. Nejvíce zamračených smajlíků bylo v obou předmětech zaznamenáno u 4. otázky. K přínosům metody CLIL uvedli žáci například: *cestování do ciziny, abychom se něčemu přiučili, abychom byli chytří, naučím se více slov, bude to potřeba k povolání, za jednu hodinu se naučíme více látky než v hodině angličtiny, naučíme se líp dorozumívat, člověk více vnímá učitelovy pokyny*.

8.2.5 Závěr

I když jsme si jako členové projektového týmu dali opravdu záležet na výběru témat, pracovních postupů a slovní zásoby, přesto jsme měli obavu, jak se nám podaří zrealizovat první hodiny CLIL po stránce organizační i jazykové, ale především, jak tuto novou metodu přijmou žáci. Např. první hodina matematiky dopadla nad očekávání výborně.

Žáky hodina bavila, byli aktivní a dokonce se jeden z prospěchově slabších žáků, který propadl, neustále hlásil a chtěl odpovídat na učitelovy otázky. Názory žáků na první hodinu jsme dokonce zaznamenali na video. Na otázku: „*Jak se vám líbila tato hodina a proč?*“ se objevila odpověď: „*Hezká, protože jsme se vůbec neučili.*“ Jiná žákyně na stejnou otázku odpověděla: „*Byla dobrá a ještě bych ji chtěla jednou.*“

Metodu CLIL hodnotíme velmi pozitivně. Většinou žáky tato výuka baví, nemají z ní strach, neboť neúspěch žáka při tomto vyučování neovlivňuje jeho výsledné známkové hodnocení z daných předmětů.

Vyzkoušeli jsme si v praxi, že i žáci mladšího školního věku na 1. stupni ZŠ s velmi malou slovní zásobou jsou schopni matematiku a výtvarnou výchovu v angličtině úspěšně absolvovat.

Výuku zvládají dokonce někdy i lépe než žáci 2. stupně nebo střední školy, neboť mladší děti komunikují v cizím jazyce mnohem raději, přirozeněji a bez jakéhokoliv studu, zábran a obav z chyb. Zároveň jsou hodiny CLIL zajímavým zpestřením výtvarné výchovy a matematiky jak pro žáky, tak i pro jejich učitele.

Literatura:

BERITOVÁ, G., BINTEROVÁ, H., DVOŘÁKOVÁ, K. a kol. *Propojení cizího jazyka a vyučovacího předmětu na základní škole*. Sborník. České Budějovice: Základní škola, Matice školské 3, České Budějovice, 2012, 45 s. ISBN 978-80-903427-4-3.

Internetové zdroje:

KLEČKOVÁ, G. *Kompetence CLIL učitele*. Metodický portál: Články [online], 2011. [cit. 22. 4. 2013]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13093/KOMPETENCE-CLIL-UCITELE.html/>.

NOVOTNÁ, J. *Pojetí CLIL a bilingvní výuky*. Metodický portál: Články [online], 2010. [cit. 22.4.2013]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/8879/POJETI-CLIL-A-FILINGVNI-VYUKY.html/>.

9. Gramatika v primární jazykové třídě

9.1 Gramatika v primární jazykové třídě

Kateřina Dvořáková

9.1.1 Deduktivní výuka gramatiky

Ve výuce gramatiky existují dva základní metodické přístupy – deduktivní a induktivní. V deduktivním přístupu, který má své kořeny v metodě gramaticko-překladové, je nejprve učitelem v mateřštině prezentováno gramatického pravidlo, které následně žáci v různých aktivitách aplikují. Toto procvičování je obvykle založeno na čtení, psaní a překladu vět, přičemž méně pozornosti je věnováno ústnímu osvojování. Hlavním cílem je produkce správných gramatických tvarů, pedagog je v roli experta a žák v roli pasivního příjemce. Přestože není složité tento tradiční přístup pozměnit k lepšímu, např. větším akcentem na mluvení a výslovnost, není deduktivní výuka obecně považována za motivující a vhodnou pro děti.

Její nevýhody rekapituluje Thornbury (1999), který mimo jiné podotýká, že (1) mladší žáci obvykle nedisponují potřebným metajazykem, (2) deduktivní výuka je svou povahou transmisivní a nedostatečně zapojuje žáky, (3) vysvětlení pravidel je zřídka kdy zajímavější než jiné prezentační techniky, jako např. demonstrace, které si žáci zároveň lépe zapamatují a (4) deduktivní výuka podporuje mylnou představu, že učení se jazyku znamená učení se pravidel. Také Cameronová (2001, s. 106) považuje deduktivní přístup za nevhodný, protože nezohledňuje přirozené dětské preference a tendence při učení. Podle ní není možné si představit gramatický rozvoj žáka jako věž, kterou lze vytvořit postupným přidáváním stavebních kamenů (tj. znalostí gramatických pravidel). Z pohledu dítěte se jako přirozenější a adekvátnější jeví organická metafora gramatiky jako „rostliny, která je zalévána smysluplně používaným jazykem a která tvoří nové výhonky až v okamžiku, kdy ty starší jsou dostatečně silné“. Využití explicitního učení gramatických pravidel je možné i v takovémto pojetí, ale mělo by být používáno jako „hnojivo“, jen občasné a ve správný čas růstu.

9.1.2 Induktivní výuka gramatiky

Cizojazyčná výuka dětí má svá výrazná specifika, a to platí i pro oblast gramatiky. Brewsterová et al. (2002) doporučují, aby učitelé srovnávali jednotlivé procesy a podmínky učení v mateřštině a v cizím jazyce a podporovali a maximálně využívali přenos jazykových i učebních dovedností mezi jazyky. Upozorňují mimo jiné například na přirozenou schopnost malých dětí porozumět významu sdělení v mateřském jazyce nejen na základě verbálních podnětů, ale také z řeči těla, gestikulace, mimiky a celkového vizuálního doprovodu. Dále zmiňují ochotu dětí experimentovat s jazykem i při velmi malých znalostech, projevující se nejvíce v jejich prvotní komunikaci, kterou jsou schopny rozvinout i s minimem slov. Z těchto skutečností pak plynou některé základní metodické principy pro výuku cizích jazyků u dětí: nezbytnost posilovat porozumění prostředky neverbální komunikace, pracovat s vizuálními pomůckami či podporovat žáky pro vyjádření i s minimálním počtem slov a tolerovat jejich chyby. Jedno doporučení těchto autorek se týká také gramatiky. Připomínají, že při osvojování mateřštiny musely děti nevědomě odhalit, prozkoumat a vyzkoušet mnoho jazykových pravidel a zákonitostí. Induktivní výuka gramatiky cizího jazyka pak není nic jiného než navázání na několikaleté zkušenosti z mateřštiny.

Induktivním přístupem se tedy rozumí výuka, ve které žák na základě příkladů samostatně vyvozuje jazykové pravidlo. Příklady jsou zprostředkovány v cílovém jazyce, ale komunikace o nich, a to vzhledem k jazykové náročnosti tématu, probíhá většinou v mateřštině. Ve výuce dětí je považována za přirozené navázání na proces osvojování mateřštiny. Srovnáme-li ji s deduktivním přístupem, není primárně orientována na správné mluvnické tvary, ale na význam sdělení. Učitel je v roli zprostředkovatele nebo průvodce, který připravuje adekvátní a atraktivní jazykové kontexty, pokládá správné otázky a podporuje žáky v samostatném přemýšlení. Žáci jsou pak aktivními objeviteli, kteří se na základě svých zkušeností pokouší svými slovy (mnohdy neodbornými) popisovat jazykové zákonitosti. Mohou se také pokusit vytvořit vlastní názvy pro některé gramatické jevy. Tak například žáci 5. třídy pojmenovali anglické přítomné časy jako „teď právě“ (tj. průběhový) a „pravidelný“ (tj. prostý) přítomný čas a rozdíl mezi nimi slovy: „*Když jsem zrovna na tréninku a hraju, tak řeknu „I'm playing baseball“, ale když chci říct, že chodím na baseball, tak musím říct „I play baseball“.* Pochopitelně v pozdějším věku je nezbytné a žádoucí, aby se žáci seznámili se standardním názvoslovím a dokázali přesněji a obecněji vyjádřit určité pravidlo, ale pro období mladšího školního věku na prvním stupni ZŠ je tato míra gramatického uvědomění zcela dostačující a adekvátní.

Induktivní přístup k výuce gramatiky je poměrně náročný jak pro učitele, kteří musejí věnovat více času přípravě vhodných materiálů a promýšlení metodických postupů, tak z pohledu organizace výuky, jež touto formou zabere více času. Zároveň je však tato investice cenným přínosem pro obě strany. Pedagogy vede k větší kreativě, zájmu o žáky a ke koncipování výuky v souladu s jejich aktuálními schopnostmi a potřebami. Žáci, kterým nejsou podávány hotové poznatky a kteří jsou systematicky vedeni k vlastnímu přemýšlení, se učí aktivně hledat zákonitosti v jazykových jevech. To, na co sami přijdou, si obvykle lépe a déle pamatují. Schopnost vyvozovat obecné zákonitosti na základě praktických pozorování se jim koneckonců bude hodit nejen v cizích jazycích, ale ve většině dalších oborů. Začít s induktivní prací až v období dospívání nebo dokonce dospělosti je někdy náročné – bývá to totiž vnímáno jako příliš pracné a namáhavé. Pro děti je však tento postup zpravidla velmi uspokojující a přirozený, jak se pokusíme ukázat v následující části textu.

9.1.3 Objevitelský přístup ve výuce žáků mladšího školního věku

Zájem o svět kolem sebe, jeho zkoumání a objevování je přirozenou vlastností malých dětí. Objevitelský princip (v anglické terminologii *discovery approach*), který vychází z induktivního přístupu, je doporučován pro výuku gramatiky cizího jazyka mnoha autory (mj. Brewster et al. 2002, Cameron 2001, Pinter 2006, Thornbury 2001). Může být podporován dokonce ještě před začátkem vědomého učení se gramatiky. Následující objevitelskou aktivitu jsme realizovali s žáky 2. třídy, kteří se angličtinu učili druhým rokem. První slova, se kterými se v angličtině setkali také v grafické podobě, byly dny v týdnu. Úkolem žáků bylo tato slova samostatně přečíst, přestože nikdy předtím ještě v angličtině nic nečetli. Nejprve slova pozorovali, chvíli si je pro sebe četli foneticky a pak si uvědomili, že to jsou ty dny v týdnu, které už dobře znali z ústních projevů, že tedy nemohou říkat např. [monday], protože to v angličtině vůbec neexistuje, ale [mandei]. Následujícím úkolem bylo porovnat psaní dnů v týdnu v angličtině a češtině a popsat všechny zajímavosti, kterých si všimnou. Jejich odpovědi byly:

- všechny anglické dny v týdnu končí na *-day*
- v angličtině nejsou háčky a čárky
- všechny dny začínají na velké písmeno
- po „r“ je měkké i (v českém jazyce zrovna probírali měkké a tvrdé souhlásky)
- ve slově „Sunday“ je slovo „sun“, což znamená slunce

Jinými slovy, sedmi- až osmiletí žáci dokázali při prvním kontaktu s grafickou podobou cizího jazyka a bez vědomých znalostí gramatiky přijít na to, že se nečte foneticky, odhalili dvě interpunkční pravidla, všimli si několika slovotvorných principů a dokázali najít pravopisný rozdíl mezi mateřštinou a cizím jazykem. Měli také radost z toho, že dokázali přečíst svá první anglická slova bez pomoci učitele a byli motivováni pro další čtení.

Objevitelský přístup může být použit pro vyvození všech pravidel gramatických jevů, které se obvykle používají na prvním stupni základní školy. Žáci jsou nejprve uvedeni do jazykového kontextu, který obsahuje nový gramatický jev. Může to být jednoduchá scénka či rozhovor, u starších žáků i psaný text. Nový gramatický jev (např. řadové číslovky) si nejprve osvojují ústně a učí se ho prakticky používat. Potom se na základě úkolů a otázek učitele pokoušejí tento jev analyzovat a popsat některé jeho zákonitosti. U zmíněných řadových číslovek může pedagog vést žáky například takto: (1) Které druhy číslovek znáte z českého jazyka? Jak se od sebe liší? (2) V jakých situacích se používají řadové číslovky? (3) Jakou koncovku nejčastěji přidáváme u anglických řadových číslovek? (4) Z čeho vznikly zkratky: 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th...? (5) Co používáme místo těchto zkratk v češtině?

9.1.4 Přirozená komunikace jako předpoklad pro učení se gramaticce

V prvních letech dominuje ve výuce cizích jazyků u malých dětí rozvoj dvou základních řečových dovedností, a to poslechu a mluvení. Je tomu tak primárně proto, že je takto přirozeně uplatňován stejný postup jako při osvojování mateřštiny, kdy po celý první rok života malé děti pouze poslouchají řeč ze svého okolí, teprve během druhého roku obvykle začínají říkat svá první slova a na jeho konci je zkouší spojovat do významových celků. Ovládat grafickou podobu jazyka se učí až v prvních letech školní docházky. Zahájení čtení a psaní v mateřštině tedy předchází přibližně šest let audio-orálních jazykových zkušeností. Druhým důvodem pro založení cizojazyčné výuky u dětí na poslechu a mluvení je tedy respekt k míře osvojení jednotlivých jazykových dovedností v mateřštině. Vzhledem k náročnosti, kterou představuje čtení a psaní, je naprosto nezbytné, aby je děti nejprve zvládly ve své mateřštině, než budou konfrontovány se stejným požadavkem v cizím jazyce. V audio-orálně koncipovaných hodinách, založených převážně na písničkách, říkankách, jednoduchých příbězích, hrách, dramatizacích, pohybových a tvůrčích aktivitách, se žáci postupně mohou setkávat s pestrým a věkově přizpůsobeným jazykem (anglicky označovaným jako *language input*).

Poslechem a mluvením si mohou osvojit široký rejstřík slov, slovních spojení a frází, které vytvoří nezbytný základ pro následné zahájení čtení a psaní.

Již v této úvodní audio-orální fázi se žáci přirozeně setkávají s některými gramatickými strukturami, které si osvojují ve frázích používaných jak učitelem, tak obsažených v různých jazykových aktivitách, ale zatím bez jakékoliv vědomé analýzy. Když například žáci hrají hru na hádání zvířat na základě pantomimy, budou používat otázky, jako *Are you a monkey/a dog...?*, když hovoří o svých oblíbených a neoblíbených jídlech, říkají *I like pizza, but I don't like tomatoes*, aniž by si uvědomovali, že vytvářejí otázky, kladné a záporné věty v různých osobách v přítomném čase prostém. Tyto fráze (anglicky označované jako *formulaic/prefabricated phrases* nebo *unanalyzed chunks*) jsou základními stavebními kameny pro první samostatné pokusy v mluvení. Žáci je nejprve jen opakují, čímž si je ukládají do paměti, a postupně je začínají doplňovat, obměňovat či kombinovat. Tak například žák, který se umí z běžné komunikace v hodinách dotázat *What's your name?*, se může na jméno někoho jiného zeptat *What's your name your sister?* Otázka pochopitelně není gramaticky správně, ale je srozumitelná a ukazuje na skutečnost, že se žák sám již aktivně snaží využít osvojenou frázi ke svému vlastnímu sdělení. Další podobné příklady, tzv. *chunks*, které jsme zaznamenali v počátečních hodinách angličtiny, jsou *Can you play run?* (vazbu *can* se žáci učili nejprve na příkladech s hudebními nástroji, tj. *Can you play the piano, I can play the violin*) nebo *Honza and Anežka is ill* (analogicky k větě *XY is ill*, kterou žáci používali v úvodu hodiny, když rekapitulovali, kdo a proč chybí). Tato komunikace podle známých osvojených frází je typickým rysem prvních cizojazyčných pokusů o vlastní sdělení. Cameronová (2001) odkazuje na výzkumy u žáků ve věku 11–13 let učících se německy a francouzsky, které dokládají podobné využívání frází, a konstatuje, že fráze, které se žáci učí v prvních letech, jsou velmi cenným základem pro gramatickou práci, a proto by pedagogové měli ve své výuce žákům umožňovat, aby si užitečných frází více všimli a podporovali je při jejich snaze je používat, obzvláště pak v jiných situacích a nových významech.

9.1.5 Kdy zahájit výuku gramatiky?

Tak jako výuka čtení a psaní v cizím jazyce může být zahájena až tehdy, když jsou pro ni položeny dostatečné základy v jazyce mateřském, platí obdobný princip také pro vědomou výuku gramatiky. Čeští školáci se s první gramatikou setkávají ve druhé třídě (např. psaní *i/y* po měkkých a tvrdých souhláskách, druhy vět a jejich interpunkční znaménka). Slovní druhy jsou obvykle tématem třetího ročníku, teprve potom mohou následovat slovesné časy.

Z toho vyplývá, že vědomá výuka gramatiky v cizím jazyce nemůže v kontextu běžné české školy začít dříve než ve třetí třídě. Cameronová (2001) uvádí jako obecné pravidlo, že by explicitní výuka gramatiky neměla začít před 8. – 9. rokem. Vezme-li však ještě v úvahu skutečnost, že schopnost abstraktního myšlení, které gramatická práce ve velké míře předpokládá, se začíná rozvíjet až kolem 11. roku života, může se tato hranice posunout ještě výše. Vyučující cizího jazyka, který s gramatikou začíná, by měl být v úzkém kontaktu s učitelem českého jazyka a konzultovat s ním míru osvojení jednotlivých gramatických jevů. Nesmí se stát, že žáci mají „vytvořit množné číslo“, když zatím ani nevědí, co je to podstatné jméno, nebo „utvořit 3. osobu“, když ještě sloveso nikdy nečasovali ani v mateřštině. Jinými slovy, je třeba dbát na to, aby metajazyk, který se při výuce gramatiky využívá, byl žákům známý. Indikátorem připravenosti žáků zabývat se gramatickými strukturami mohou být jejich otázky zaměřené na fungování jazyka (např. *Kdy se v angličtině říká to „a“ a kdy ne? Proč nemůžeme říct „childrens“?*). Cameronová (2001) dále upozorňuje, že na počátku gramatické výuky s malými dětmi je třeba mít na paměti, že gramatika velmi úzce souvisí s výukou slovní zásoby, a proto musí být založena na kontextu, který je pro dítě smysluplný (v neposlední řadě může být vyučována bez obvyklé terminologie).

Tyto názory korespondují také s pohledem Pinterové (2006), která v podobném duchu konstatuje, že by výuka gramatiky u dětí neměla probíhat izolovaně, ale vždy ve významově zaměřeném kontextu. To znamená, že orientace na nějaký gramatický jev by měla vždy vycházet ze smysluplné komunikace. Dále autorka připomíná, že učení se gramatice vyžaduje různorodé formy procvičování, opakování a rozšiřování znalostí a neprobíhá lineárně. Proto je zcela přirozené, že žáci poměrně dlouhou dobu chybují, než si určitou strukturu plně osvojí. Velkou chybovost vysvětluje Cameronová (*ibid*) poznatky z kognitivní psychologie, které ukazují, že při cílené aktivitě sdělit nějakou myšlenku nebo informaci jsou žáci v první fázi více zaměřeni na rozpomenutí se na správná slova nebo fráze. Teprve když je slovní zásoba a frazeologie dobře zažitá, může se pozornost zaměřit na gramatiku. Pro základní komunikaci v cizím jazyce i malé děti nepotřebují složité fráze, nýbrž zejména klíčová slova. Např. zmrzlinu si stejně dobře koupí se slovy „*Ice cream, please*“ jako s frází „*Can I have some ice cream, please?*“ Tato skutečnost mimo jiné poukazuje na to, že vnímání potřebnosti gramatiky cizího jazyka neprobíhá automaticky při komunikaci, ale je třeba ho uměle podpořit ve výuce.

9.1.6 Závěr

Výuka gramatiky má bezpochyby své důležité místo v primární cizojazyčné výuce.

Je však nezbytné mít na paměti, že děti, které leckdy začínají s výukou už v předškolním věku, potřebují především prakticky a živě jazyk procvičovat a vytvářet si k němu pozitivní vztah jako základ pro dlouhodobý zájem. Předčasné zavedení gramatiky do výuky může být nepřiměřeně zatěžující, demotivující a matoucí. Potřeba a schopnost porozumět tomu, jak jazyk funguje, se u žáků mladšího školního věku zpravidla objevuje až ke konci primárního období, a proto by měla být zpočátku sycena činnostmi vycházejícími ze zvědavosti a zájmu žáků. Souhlasíme s konstatováním Cameronové (2001, s. 121–122), že „nejvíce může učitel pomoci malým dětem s gramatikou v cizích jazycích ne tím, že ji bude vyučovat přímo, ale citlivým upozorňováním na jazykové vzorce, které se přirozeně v hodinách objevují v různých aktivitách, příbězích, písničkách, říkankách a při běžné komunikaci“.

Literatura:

BREWSTER, J. et al. *The Primary English Teacher's Guide*. Harlow: Pearson Education Limited, 2002, 283 s. ISBN o 582 44776 3.

CAMERON, L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, 258 s. ISBN o 521 77434 9.

PINTER, A. *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press, 2006, 180 s. ISBN o 19 442207 0.

THORNBURY, S. *How to Teach Grammar*. Harlow: Pearson Education Limited, 1999, 182 s. ISBN o 582 33932 4.

THORNBURY, S. *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching, 2001, 122 s. ISBN o 333 95282 0.

9.2 Praktická příručka jak naučit gramatiku cizího jazyka malé žáčky na prvním stupni

Sarah Good, Iva Koutská

9.2.1 Pro výuku gramatiky vytvořte smysluplný kontext

Gramatika slouží mnoha způsoby k přenosu významu. Vy, tedy jako učitelé cizího jazyka, jste schopni skrze výuku v různých kontextech začlenit do vyučovací hodiny velké množství gramatických jevů, které vaši žáci slyší a jsou pak schopni je použít pro jasný účel. Jazyk, kterým mluvíte/píšete a kterému učíte, by měl být na prvním stupni co nejvíce praktický a funkční. Zároveň by mělo být dosažitelné se mu naučit tak, abyste vždy zajistili žákům pocit úspěchu ze zvládnutého, čímž se vytváří sebevědomí ohledně jejich schopností a dovedností. Žáci se následně budou cítit s vámi a s cizím jazykem dobře.

9.2.2 Cíl příručky

Naším cílem je poskytnout vám návod, jak a kdy lze učit v hodinách cizího jazyka gramatiku za pomoci jiných vyučovacích předmětů a mezioborových vazeb. Z našich zkušeností z výuky angličtiny na prvním stupni právě s využitím ostatních předmětů vyplývá, že žáci dosahují výborných výsledků, jsou velmi aktivní, schopni cizojazyčné komunikace a vykazují vysokou sebejistotu v jazyce.

Následující text jsme rozdělili do tří základních oblastí, ve kterých lze učit gramatiku na prvním stupni:

- jazyk ve třídě
- zapojení jiných předmětů a mezioborových vazeb v rámci hodiny cizího jazyka
 - matematika
 - výtvarná výchova
- hodnocení a sebehodnocení

Základní myšlenkou tohoto návodu je, že:

- gramatika by měla být vždy zasazena do přirozeného kontextu, nikoli vyučována doslova
- žáci se lépe učí, když je kontext pro ně známý a věkově přiměřený
- učitel může zapojit jiné předměty do hodiny cizího jazyka kreativně a vytvořit tak zajímavou a poutavou hodinu, ve které navíc napomůže k upevnění znalostí napříč osnovami

9.2.3 Jazyk ve třídě

Nejvhodnější autentickou a praktickou příležitostí k použití cizího jazyka a jeho gramatiky je každodenní komunikace s žáky. Od chvíle, kdy vejdete do třídy, můžete zapojit cizí jazyk, a to velmi smysluplně. Jen se zamyslete, co neustále děláte: zdravíte, udělujete pokyny, ptáte se, chválíte, odměňujete, opravujete, podporujete a odpovídáte na otázky žáků. Všechny tyto situace poskytují cenné příležitosti, protože jsou žákům známé, a jazyk, který při nich používáte, je jim srozumitelný. Další výhodou je, že nepotřebujete téměř nebo vůbec žádnou mateřštinu, protože vše je tak zasazeno do kontextu a tak praktické, že žáci si jsou schopni lehce domýšlet. Rozumějí tónu vašeho hlasu, vašim gestům a řeči těla, tomu, co předvádíte a ukazujete (obrázky, faktické předměty apod.). Žáci jsou totiž přirozeně velmi intuitivní a uvědomují si, co od nich učitel ve třídě očekává. Nepodceňujte je a vždy jim zajistěte dostatek možností pro poslech a učení se cizího jazyka a jeho gramatiky. Vytrvejte, mluvte/pište cizím jazykem. Když budete mít vysoká očekávání, žáci jich dosáhnou, nebojte se.

Tip – V duchu si shrňte vaši typickou vyučovací hodinu a запиšte si veškerá spojení, která používáte od chvíle, kdy vejdete dveřmi do třídy až do doby, kdy ji opouštíte. Sepište si různé způsoby, jak vše říct v cizím jazyce, výrazy a gramatické struktury, které vám pomáhají a které můžete smysluplně využít ve výuce. Zapojte tyto fráze do vyučovací hodiny a spolu s řečí těla a tónem vašeho hlasu pomozte svým žákům, aby význam pochopili – pak se tak i stane.

Zapamatujte si, že mateřština má své místo při výuce cizímu jazyku a jeho gramatiky a můžete ji používat jako podporu vašich žáků, ale neměli byste překládat. Překlad je kontraproduktivní a učí žáky, že musejí rozumět každému jednotlivému slovu, které říkáte, což není pravda. Velmi často nepotřebujeme pochopit každé slovo, postačí jen klíčová slova a kontext. Vizualní podněty a dedukce nám pomáhají zaplnit bílá místa, obzvláště v počátečních fázích učení se novému cizímu jazyku.

Schopnost domýšlet si a porozumět je klíčová a musí se rozvíjet již od začátku. Když budete překládat do mateřštiny, žáci budou vědět, že nemusejí poslouchat a snažit se pochopit, co říkáte, protože za chvíli stejně řeknete vše česky.

Konkrétní rady (na příkladu angličtiny)

pozdravy <i>fráze</i>	Good Morning, everyone!	Hello, class! Let's start our English lesson!
pokyny <i>frázová slovesa</i> <i>rozkazy</i> <i>přítomný čas</i> <i>prostý</i>	Stand up please, sit down everyone, put your hand up, take out your book/pencils, put your book/ pencils away , listen carefully, be quiet, tell me, show me, come here, make a circle, make a group of 3, find a partner, wait your turn.	
otázky <i>doplňovací otázky</i> <i>zjišťovací otázky</i>	How are you? What day is today? How's the weather today? Who is missing today? How many students are here today? What song can we sing? Shall we play a game?!	
pochvaly <i>kolokace (slovní spojení)</i> <i>přídavná jména</i> <i>příslovce</i>	Great job, well done, excellent, good try, wonderful, good, perfect, you're so clever!	
podpora <i>doplňovací a zjišťovací otázky se způsobovými slovesy</i>	Can you try again? Can you say it a little louder? Who can help him/her? Can you say the whole sentence? You almost got it!	

Tip – Sestavte si podobný seznam a rozšířte ho o další gramatické struktury, které můžete se svými žáky použít. Například otázka v minulém čase, když chceme mluvit o předešlé hodině: Who was missing yesterday? What song did we sing in the last lesson?

9.2.4 Zapojení jiných předmětů a mezioborových vazeb v rámci hodiny cizího jazyka na příkladu angličtiny

Matematika

Matematika je nástrojem k výuce mnoha gramatických jevů, jako např. počítatelných a nepočítatelných podstatných jmen.

Když učíte žáky počítat různé předměty, sčítat, odčítat, násobit a dělit je, můžete říct: *How many pencils are there altogether? There are 6 pencils; 2 are green, 3 are blue and 1 is red.* Vše navíc jednoduše ukážete a změnou počítaných předmětů můžete v rámci výuky mnohokrát opakovat. Stejně tak se matematika hodí při nepravidelném množném čísle: *There are 5 boys and 6 girls on the bus. How many children are there altogether? There are 11 children.* Vždy můžete upravit úroveň a jazyk, který chcete naučit. Přidanou hodnotou při vyučování angličtiny skrze matematiku je fakt, že základní koncepty jsou žákům známy již z mateřštiny (češtiny). Můžete je přenést na cizí jazyk, žáci se v něm sami mohou vyjádřit a zkusit další matematické postupy a příklady.

Konkrétní rady

<p>jednoduché příklady a výroky</p> <p><i>přítomný čas prostý</i></p>	<p>Five plus one is/equals six.</p> <p>There are 22 children here today.</p> <p>There is 1 child missing.</p> <p>I am 7 years old.</p> <p>It is 5 o'clock.</p>	<p>It is a circle.</p> <p>She is younger.</p> <p>Our class has 23 children altogether.</p> <p>You are first.</p> <p>I am 141cm tall.</p>
<p>nepravidelné tvary</p> <p><i>minulý čas prostý</i></p>	<p>Tom had 5 sweets and he gave 2 to Sam, how many are left?</p> <p>Yesterday there were 20 students and today there are 25. What's the difference?</p>	
<p>kvantifikátory</p> <p><i>neurčité číslovky</i></p>	<p>Some, any, many, much, no, a lot of, a few etc.</p>	

Tip – Začněte používat matematické příklady v hodině angličtiny nebo při zadávání domácích úkolů. Zahrajte si matematické hry, nebo zahajte výuku početními příklady (na samotné žáky, nebo věci, které žáci mohou vidět a spočítat).

<p>(domáci) úkol – matematický příklad</p> <p><i>doplňovací a zjišťovací otázky</i></p>	<p>How many students are in your class/ were at school today? How many are boys/girls? What's the difference between the number of girls and boys? Can you divide your class into 4 groups? How many are in each group?</p>
<p>pokyny</p> <p><i>rozkaz - přítomný čas prostý</i></p> <p><i>doplňovací a zjišťovací otázky</i></p>	<p>Draw 10 circles and colour 5 red, 2 blue, 1 green and 2 yellow. What is yellow plus green? What is red plus blue? What is red minus green? Can you make another sum?</p>

Příklady „matematického jazyka“ v angličtině

6 + 2 = 8	Six plus two equals eights
10 - 5 = 5	Ten minus five equals five
2 x 8 = 16	Two times eight equals sixteen
27 : 9 = 3	Twenty-seven divided by nine equals three
1/2, 2/4, 3/5	One half , two quarters , three fifths
<i>tvary</i>	Circle, rectangle, square, triangle etc.
<i>hodnoty</i>	Ones, tens, hundreds, thousands etc.
<i>řadové číslovky</i>	First, second, third, fourth, fifth, sixth, seventh, eighth, ninth, tenth etc.

Výtvarná výchova

Předmět, který je velmi bohatý na možnost využívat cizí jazyk a jeho gramatiku smysluplně, je výtvarná výchova, a proto jsou její prvky k zapojení do hodin cizímu jazyku velmi vhodné.

Žáci mají obvykle výtvarnou výchovu rádi, protože mohou pracovat rukama, být kreativní, využívat fantazii a to je baví! Co se gramatiky týká, výtvarná výchova je plná pokynů a rozkazovacího způsobu.

Úkolování, vysvětlování postupu krok za krokem a udílení pokynů jsou chvíle, kdy lze naučit žáky slovesa v rozkazu. Navíc můžete většinu sloves jednoduše demonstrovat nebo použít obrázky a jimi své instrukce doplnit. Mluvte a ukazujte zároveň, jděte žákům vzorem a dejte jim prostor na každý váš pokyn zareagovat. Vysvětlujte stručně a jasně, postupně vedte žáky k pochopení a rozšíření slovní zásoby a gramatických struktur, zvyšujte náročnost svých instrukcí: *Trace along the line and then cut it out.* (dvoufázový pokyn), nebo *Pick up your paintbrush and wet it, then start painting.* (třífázový pokyn). Do výuky můžete naplánovat jakoukoli podobnou kreativní aktivitu v okamžiku, jakmile si žáci zvyknou poslouchat a postupovat podle vašich instrukcí.

Konkrétní rady

instrukce <i>slovesa v rozkazovacím způsobu</i>	Draw, paint, colour, cut, paste, stick, open, close, trace, pick up, put down, look, listen, watch, stop, start, put, hold, push, pull, tear, fold, make, do, show, share.
otázky <i>zjišťovací otázky v přítomném čase prostém</i>	What is this/ are those? Where do you do put your work when you are finished? What do we do first? Who needs help? What do we need today? How many.... can you see?
směrovky <i>předložky</i>	Put your scissors on the table and look at me. Draw a monkey in the tree and a banana under it.

Tip – Vyberte známé a věkově přiměřené téma a využijte prvky výtvarné výchovy k výuce slovní zásoby a gramatických struktur. Používejte hodně vizuálních prvků a faktických předmětů a spoléhejte se na ně při výkladu významu (než abyste překládali do mateřštiny). Výhodou pro žáky je, že vizualita tohoto konceptu jim umožňuje ve výuce snadno vše sledovat a následovat, aniž by potřebovali rozumět každému jednotlivému slovu.

Využijte také anglických obrázkových knížek, ze kterých nejprve žákům čtete, promluvte si o nich a pak pokračujte ve výtvarné aktivitě na stejné téma.

Můžete nakreslit obrázek, vytvořit, vybarvit nebo vymodelovat oblíbeného hrdinu, nakreslit jinou verzi konce příběhu, připravit kartičky se slovní zásobou nebo gramatickými strukturami k vystavení ve třídě apod.

Případně můžete přímo při výtvarné výchově (buď vy, nebo požádat kolegyni/kolegu) vytvořit velké množství materiálů k výuce cizího jazyka předem: hodiny, kalendáře, abecedu či plakát/kartičky s čísly nebo různými symboly, puzzle, bingo, pomůcky ke hrám (např. na koncentraci), obrázkové knihy s příběhy pro celou třídu nebo malé skupiny, plakáty vztahující se k různým tématům, figurky a postavičky (z knížek, z filmů apod.), které použijete při hraní rolí a scének nebo jen jako dekorace do třídního „English Corner/Wall“. Také můžete zadávat kreativní domácí úkoly, které budou žáci prezentovat následující vyučovací hodinu.

9.2.5 Hodnocení a sebehodnocení

Žáci (stejně jako vy) si potřebují naučené promyslet a zhodnotit. Schopnost kriticky myslet a rozvíjet sebehodnocení je velmi důležitá. Zároveň představuje možnost, jak sdílet s ostatními své dojmy, zážitky a pocity. Je to příležitost se navzájem od sebe něco naučit a budovat si sebevědomí. Rozhodněte, který jazyk včetně gramatiky je pro úroveň žáků vhodný, a pomozte jim se vyjádřit.

Tip – Podpořte žáky, aby sdíleli své dojmy v cizím jazyce za použití gramaticky správných frází a vět. Chvalte je za jejich úsilí. Pokud vytvoříte ze sdílení dojmů zvyk, způsob, kterým se pravidelně zakončuje hodina, žáci získají další příležitost používat cizí jazyk autenticky. Žákům může napomoci grafické vyjádření: plus, mínus, zajímavé. Do každého ze sloupců sepíší slova/fráze/věty (popř. podle úrovně jazyka nakreslí obrázek), které je napadají k realizované hodině, hře nebo aktivitě. Na konci je nechte sdílet výsledky s ostatními.

plus <i>kladné</i> <i>oznamovací</i> <i>věty</i>	I liked I enjoyed was easy for me. The best thing about today's lesson was...
mínus <i>záporné</i> <i>oznamovací</i> <i>věty</i>	I didn't like was hard for me. I can't/couldn't remember... I am not sure about...
zajímavé <i>minulý čas</i> <i>prostý</i> <i>přídavná jména</i>	I loved.... I found interesting was interesting / fun / marvellous / superb / great.

9.2.6 Závěr

Gramatika může být i neuvěřitelně zábavná, kreativní, konstruktivní a zajímavá. Stačí, když ji zapojíte do známého, věkově přiměřeného a použitelného kontextu. V této příručce jsme se snažili vám předat vlastní zkušenosti, příklady a nápady do výuky. Jsme přesvědčeni o tom, že integrující přístup (přístup, ve kterém využíváte jiné předměty a mezioborové vztahy k výuce cizímu jazyku) nabízí nejen velké množství příležitostí k výuce gramatiky, ale je také velmi motivující a kreativní. Žáci se následně rádi zapojují a hodinu cizího jazyka si užívají, což je základ jejich i našeho úspěchu.

10. Studijní materiály a maturita z cizího jazyka

10.1 Faktory ovlivňující osvojování si cizího jazyka a formální hodnocení

Jana Jílková

10.1.1 Úvod

Schopnost komunikovat v cizím jazyce, případně v několika cizích jazycích, se dnes pokládá za významnou součást základního vzdělání člověka. Ta je zohledněna také v maturitní zkoušce, kterou je prokazována dosažená úroveň jazykových kompetencí jednotlivce a která poskytuje komplexní pohled na jazykové dovednosti maturanta. Jak se však na tuto zkoušku co nejlépe připravit, získat potřebné znalosti a dovednosti a dosáhnout co nejlepšího formálního hodnocení?

Předkládaná studie si klade za cíl prezentovat výsledky výzkumu vybraných faktorů, které respondenti považují za důležité při osvojování si cizích jazyků. Sledován je vztah k formálnímu hodnocení a jsou diskutovány možnosti jejich využití při volbě metod přípravy a studijních materiálů.

10.1.2 Východiska

V dnešním rychle se měnícím světě je znalost cizího jazyka předpokladem úspěšné mobility a pracovního uplatnění. Tato skutečnost se odráží jak v národních, tak i mezinárodních strategických a koncepčních dokumentech (např. Bílá kniha, 1995 / ČR 2001, Lisabonská strategie, 2000, Vzdělávání a odborná příprava 2010, 2002, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011–2015, 2011) či v aktuálně připravované Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 a požadavcích zaměstnavatelů. Znalost cizích jazyků je nespornou výhodou, někdy dokonce podmínkou pro přijetí na konkrétní pracovní pozici.

Znalosti a dovednosti žáka je proto třeba také prokazovat. Děje se tak zejména při zkoušení, a to testováním či standardizovaným hodnocením. Ve snaze dosáhnout co nejvyšší míry objektivity a validity jsou využívány standardizované jazykové státní či mezinárodní zkoušky a v neposlední řadě také zkouška maturitní. Jejich specifikace (s využitím Evropského referenčního rámce pro jazyky) umožňuje porovnat výkony.

Osvojování si cizího jazyka zahrnuje řadu aspektů (srov. např. Bernstein, 1975, s. 12–14; Lightbown, Spada, 2006, s. 29–74), a proto identifikace a pochopení procesů a faktorů, které jsou součástí jazykového vzdělávání a jeho hodnocení nebo ho ovlivňují, jsou základním předpokladem pro optimalizaci učení/se.

10.1.3 Metodika

Ve snaze potvrdit hypotézu H₁: způsob přípravy ovlivní kvalitu nabytých znalostí a dovedností, a tím výsledek formálního hodnocení, byl sestaven dotazník vycházející z předběžných zjištění (později částečně publikovaných, viz kolektiv autorů Havriljuková, Jílková, Nolan, 2003, s. 38–46), v němž byly sledovány aspekty, které učitelé a žáci považují za důležité při výuce a učení se cizího jazyka. Tyto údaje byly porovnávány ve vztahu k formálnímu hodnocení známkou na vysvědčení, výsledkům 'Maturity nanečisto' (2. skupina), výsledkem ze státní jazykové zkoušky základní (1. skupina), resp. k výsledkům generální zkoušky nové státní maturity (3. skupina).

Sběr dat proběhl ve třech skupinách a námi prezentované výsledky se budou týkat angličtiny. Jednotčím aspektem byla příprava respondentů na standardizovanou jazykovou zkoušku. Data byla analyzována kvalitativně i kvantitativně (lineární regrese, T-test).

1. skupina (2003–2005): kandidáti státních jazykových zkoušek, 495 dotazníků (ze 758 vrácených byly vyřazeny další cizí jazyky)
2. skupina (2004): studenti středních škol, kteří se účastnili tzv. Maturity nanečisto, 1806 dotazníků poskytl CERMAT
3. skupina (2010): studenti středních škol, kteří se zúčastnili maturitní generálky, 208 dotazníků

Studie se zabývá kategorií žáků s dokončeným středoškolským vzděláním a na konci středního vzdělávání. Přestože skupinu 1 nelze plně alokovat na střední školu, výsledky jejich vzdělání odpovídají výstupu středního vzdělání a odlišnost je dána časovým vývojem. V současné době převážná skupina kandidátů, kteří se hlásí ke složení státní jazykové zkoušky, je tvořena studenty posledních ročníků středních škol a jejich čerstvými absolventy.

Pro lepší vhléd bylo šetření doplněno o 36 částečně řízených rozhovorů zaměřených na získání informací o skutečnostech, které respondentům pomohly při nabývání znalostí a dovedností.

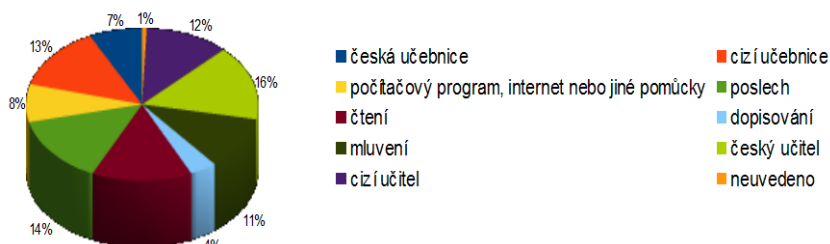
10.1.4 Zjištění

Vztah učebních pomůcek a formálního hodnocení

V odpovědích na otázku „*Co mi nejvíce pomáhá/pomohlo při učení se angličtině?*“ byly zastoupeny školní i mimoškolní aktivity spojené s využitím učebnice, čtením novin, časopisů, knih; poslechem učebních nahrávek nebo písniček; využití počítačů (výukový program, internet, počítačové hry), další komunikace (např. dopisování si s anglicky mluvící osobou nebo osobou hovořící jiným než českým jazykem v angličtině, práce pro zahraniční firmu, kontakt se zahraničními partnery) a zahraniční studijní nebo pracovní cesty a pobyty.

Respondenti 1. i 3. skupiny, kteří uváděli vyšší variabilitu používaných učebních materiálů, tj. využívali jich více, získali lepší formální hodnocení. Tento vztah je statisticky významný v 1. skupině na hladině $\alpha \leq 0,05$, jak vyplývá z *grafu 1* pro 1. skupinu zahrnující odpovědi respondentů v devíti položkách s relativně vyrovnaným zastoupením. U pěti nejčastějších položek se pohybujeme v rozmezí mezi 11–16 %, méně často je uvedeno využití počítačů (výukový program, internet, počítačové hry) – 8 %, česká učebnice – 7 %, dopisování – 4 %. Žádnou uvedenou možnost neoznačilo 1 % respondentů.

Graf 1: Co nejvíce žákovi pomohlo při učení se anglickému jazyku?



Ve 2. skupině byla sledována četnost (denně, několikrát týdně/měsíčně/ročně), s jakou žák uvedené pomůcky využívá. Zjistili jsme statistickou závislost mezi hodnocením známkou na posledním vysvědčení a četností, s kterou žák využívá sledované faktory při osvojování si cizího jazyka (anglického aj.):

- práci s učebnicemi a cvičebnicemi (*)	- četbě upravené literatury v AJ (zjednodušená verze)
- práci s výukovými časopisy v AJ (*)	- četbě časopisů v AJ (*)
- četbě původní literatury v AJ	- korespondenci v AJ
- četbě denního tisku v AJ (*)	- používání internetu v AJ
<i>na hladině významnosti $\alpha \leq 0,000$</i>	<i>hladině významnosti $\alpha \leq 0,05$</i>

Zjištění ukazují na trend, že v případě, kdy se žák věnuje četbě upravené literatury v anglickém jazyce, získá lepší formální hodnocení (známku 1 či 2), pokud se této aktivitě věnuje denně. Pro faktory označené hvězdičkou (*) byla zjištěna negativní lineární závislost v četnosti. Žáci, kteří mají lepší formální hodnocení na vysvědčení, se těmito aktivitám věnují méně často než žáci s horším formálním hodnocením.

Četnost elektronické korespondence, která představuje zejména e-mailovou korespondenci a chatování v anglickém jazyce, se na výsledném formálním hodnocení statisticky významně nepodílí.

Interpretace rozhovorů

V této části jsou uvedeny reprezentativní odpovědi respondentů. Jedna třetina respondentů uvedla jako velkou pomoc při učení se cizímu jazyku komunikaci s anglicky mluvící osobou. Rodilý mluvčí jako vyučující byl často respondenty ceněn jako osoba, se kterou bylo možno komunikovat přímo v cizím jazyce a v reálné situaci.

Respondent 8: „S naším učitelem se nedalo jinak mluvit – neuměl česky.“

Respondent 14 se podělil o zkušenost se zahraničními turisty, které potkává v místě bydliště. Kontakt mu umožnil využívat aktivně znalosti a dovednosti z anglického jazyka: „Často se mě někdo ptá na cestu.“

Dvaceti procentům respondentů pomáhaly hry a zábavné formy výuky používané ve vyučovacích hodinách. Jako nápomocné zmínili respondenti různé aktivity, které se z vyučovacích hodin přenášely do jejich volného času, a tedy i učení věnovali další čas, ať již záměrně nebo náhodně. Čtvrtině respondentů pomohl poslech učebních nahrávek k učebnici a zejména poslech písniček.

Respondent 28: „Líbilo se mi dělat doplňovací cvičení s písničkami.“

Četba časopisů, knih a novin byla dalším faktorem, který respondenti zmiňovali.

Respondent 8: „Vynikající jsou dvoujazyčné knihy.“

Respondent 2: „Na hodině čteme časopis a ráda si ho listuju i doma.“

Část respondentů považuje za významné a nápomocné při učení se cizímu jazyku pobyt v zemi, v níž se jím mluví.

Respondent 12: „Kurz v Anglii byl pro mě velkým přínosem, protože jsem musela mluvit jenom anglicky.“

Další faktory byly zmiňovány spíše jednotlivě. Týkaly se individuálních zájmů a příležitostí, které buď rozšiřovaly čas, kdy respondent žáka jazyk exponoval, případně se ho učil nebo ho prakticky využíval.

Respondent 15: „Angličtina se mi líbila, dívala jsem se ráda na anglické filmy.“

10.1.5 Závěr

Výsledky zjištění ukazují obdobné závislosti u respondentů, kteří skládali státní jazykovou zkoušku nebo pilotní novou maturitní zkoušku. Učitel a učební materiály jsou vždy zmiňovány jako faktory významně přispívající ke zvládnutí cizího jazyka. Svě významné místo mají jako standardně dostupný zdroj informací. (Srov. s dřívějším potvrzením statistické významnosti určitých preferencí a kombinací českého učitele/učitelky či rodilé/ho mluvčí/ho a české či cizojazyčné učebnice ve vztahu k formálnímu hodnocení, o kterých diskutuje Jílková, 2011, s. 220–221).

Rozsah dalších aktivit spojených s osvojováním si cizího jazyka, jako jsou mimoškolní aktivity, je ve vazbě na formální hodnocení.

Přímo úměrné z hlediska rozsahu těchto aktivit a jejich příspěvku k lepší známce jsou ty aktivity, které můžeme považovat za „nadstavbu“ (nejsou nezbytně nutné či nejsou běžnou součástí povinného studia) a poskytují respondentům určitou volnost v projevení zájmu a volby. Naopak nepřímo úměrný vztah vykazují aktivity, které žák vykonává k doplnění si svých jazykových znalostí a dovedností. Příčinou intenzity těchto aktivit může být původní špatné formální hodnocení, které se žák svými činnostmi snaží zvrátit. Čím větší je intenzita a rozsah těchto aktivit, tím horší je formální hodnocení žáka. Patří sem také internet, přestože v angličtině lepší či horší formální hodnocení neovlivňuje elektronická komunikace, chat ani hraní her v angličtině (byť jsou velmi populární). Domníváme se, že respondenti se koncentrují na jiné faktory a osvojování si jazyka je potlačeno nebo je natolik nevýznamné (např. používání jednoduchých či nestandardních výrazů), že se na formálním hodnocení pozitivně neprojeví.

Na základě našich zjištění lze konstatovat, že v současné době neexistuje jediná optimální metoda učení se cizímu jazyku, jeho osvojování a hodnocení pro všechny. Šetření ukazuje, že žák je sám významným faktorem, který bude profitovat z variability pomůcek, učebních materiálů a učebních procesů. Také způsob ověřování jazykových znalostí a dovedností by měl při snaze o univerzálnost a srovnatelnost reflektovat tuto skutečnost.

Literatura

BERNSTEIN, B. Rituals in Education. In BERNSTEIN, B. (Ed.) Class, codes, control III. London (str. 12–14). In MEIJNEN, G. W., PESCHAR, J. L. *International Educational Research*. Volume 15, Number 1. Pergamon Press, 1991.

HAVRILJKOVÁ, L., JÍLKOVÁ, J., NOLAN, J. a kol.: *Vzdělávání učitelů v České republice. Hodnocení pro budoucnost*. Praha: Britská rada, 2003. ISB 80-239-1274-7.

LIGHTBOWN, P. M., SPADA, N. *How Languages are Learned*. OUP, Oxford, 2006. ISBN 978-0-19-442224-6.

JÍLKOVÁ, J. Assessment and self-evaluation in language teaching and learning, In: T. Pattison, T. (Ed.), *IATEFL 2011 Brighton Conference Selections*, Canterbury: Kent ATEFL Publications, 2011. pp. 220–221. ISBN 978-1901095-38-8.

10.2 Studijní materiály a maturita z anglického jazyka

Eva Píšová

Ve školním roce 2010/2011 se v České republice po čtrnácti letech příprav a mnoha diskuzích¹ poprvé konaly státní maturity. Kromě profilových zkoušek, které jsou plně v kompetenci školy, tak studenti skládají i zkoušky společné části, které jsou připravovány jednotně pro všechny maturanty. Požadavky na státní maturitu jsou centrálně a závazně určeny Katalogy požadavků ke zkouškám společné části maturitní zkoušky².

V období náběhové fáze v roce 2011 i při maturitní zkoušce v roce 2012 volili studenti pro společnou část maturitní zkoušky z anglického jazyka ze dvou úrovní – základní (Z), která odpovídala úrovni B₁ podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR), a vyšší (V) blíží se úrovni B₂. Podle novely školského zákona³ (§ 78) skládají od roku 2013 studenti společnou část státní maturitní zkoušky pouze v jedné úrovni, která se pro cizí jazyky blíží úrovni B₁ podle SERR.

Na jednotné požadavky k maturitní zkoušce z angličtiny zareagovala nakladatelství jazykových učebnic, která začala téměř neprodleně vydávat učebnice a podpůrné materiály cíleně zaměřené na přípravu maturantů v souladu s novým formátem zkoušky. Tyto materiály jsou určeny jak pro výuku anglického jazyka především v maturitních ročnících různých typů škol, tak i pro samostatnou přípravu studentů. Metodickou podporu i testy poskytuje na maturitních webových stránkách i CERMAT⁴.

Cílem následujícího příspěvku je pomoci učitelům zorientovat se ve vydávaných učebnicích a studijních materiálech, tedy vyhnout se těm, které s novou maturitou mají společný pouze název, a vybrat ty, které nejlépe vyhovují potřebám učitelů i studentů.

1 Blíže viz: <<http://www.novamaturita.cz/zmena-maturity-10039.html>> [cit. 2013-04-12]

2 Katalogy požadavků ke zkouškám společné části maturitní zkoušky – schváleny MŠMT dne 4. 3. 2008 pod č. j. 3 053/2008-2/CERMAT a 3 231 až 3 251/2008-2/CERMAT

3 Zákon 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), novela zákona č. 370/2012 Sb. ze dne 9. 11. 2012

4 Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT) je příspěvkovou organizací řízenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které jej pověřilo v roce 1999 přípravou reformované maturitní zkoušky.

Text je primárně zaměřen na anglický jazyk, závěry jsou však platné pro státní maturitní zkoušku z kteréhokoliv cizího jazyka. Materiály analyzované v textu jsou určeny intaktním studentům, informace pro žáky s PUP poskytuje CERMAT na svých webových stránkách k maturitním zkouškám.

10.2.1 Specifikace vhodných učebnic a příruček

Všechny učebnice angličtiny, které jsou součástí celého výukového kurzu v různých úrovních, systematicky rozvíjejí jazykové dovednosti a kompetence a tím, připravují implicitně i na státní maturitu. Současné řady učebnic v naprosté většině rozvíjejí rovnoměrně všechny jazykové dovednosti, čtení, psaní, poslech i mluvení, a je tedy jen na učitelích, který kurz zvolí pro své studenty.

Studijní materiály pro maturitní přípravu jsou diametrálně odlišné podle toho, zda připravují studenty na státní maturitní zkoušku nebo na profilovou (školní) zkoušku z cizího jazyka. Tituly vhodné pro školní část se zabývají především reáliemi a kulturou anglicky mluvících zemí. Zaměření a účel podobných publikací jsou zpravidla zřetelně uvedené v názvu, orientace v nich je poměrně jednoduchá, proto se jimi článek nezabývá. Následující text se bude věnovat výhradně učebnicím a materiálům určeným pro přípravu ke společné (státní) maturitní zkoušce z cizího jazyka.

Současný trh poskytuje celou řadu učebnic a příruček, které jsou podle názvu zaměřeny specificky na přípravu k nové maturitě. V mnoha případech jde však pouze o soubor textů týkajících se reálií anglicky mluvících zemí, které tvoří jen minimální část státní maturitní zkoušky, nebo o jednoduché konverzační fráze vhodné pro turisty. Jen některé tituly splňují požadavky na jazykovou úroveň, zastoupení všech jazykových dovedností i formát a obsah zkoušky. Mnohé učebnice připravují studenty na patnáctiminutový samostatný ústní projev na témata z reálií, kultury a každodenního života anglicky mluvících zemí i České republiky, zpracovávají celé maturitní otázky, tedy vycházejí z pojetí maturity typického pro období před zavedením státní maturitní zkoušky. Pro učitele i žáky je velmi matoucí, pokud takové učebnice v zájmu zvýšení prodejnosti přidávají ve svých nových vydáních do názvu slovo STÁTNÍ, aniž by byl text v souladu s požadavky na státní maturity přepracován. Příkladem může být učebnice s lákavým názvem Příprava na státní maturitu (Fragment, 2013), která je neupraveným 2. vydáním učebnice Maturitní otázky angličtina (Fragment, 2007) a která má se státní maturitou společný právě jen upravený název.

Učitelé i studenti by proto měli každou učebnici posoudit, neboť její název může být zavádějící.

10.2.2 Specifikace dovedností ověřovaných v jednotlivých částech státní maturitní zkoušky

Státní maturitní zkouška se skládá ze tří částí: didaktický test ověřující receptivní dovednosti poslech a čtení, v menší míře znalosti gramatiky a slovní zásoby, písemná práce ověřující produktivní dovednost psaní a ústní zkouška ověřující mluvení – samostatný ústní projev i jazykovou interakci. Materiály připravující na tuto zkoušku by měly studentům pomoci získat nejen potřebné jazykové dovednosti odpovídající požadované jazykové úrovni, ale i strategie nutné pro úspěšné splnění jednotlivých částí. Typy úloh a textů ve studijních materiálech by proto měly být zaměřeny především na rozvoj dovedností, které jsou testovány v jednotlivých částech zkoušky a dále specifikovány.

Didaktický test

Didaktický test ověřuje pouze receptivní dovednosti, tedy poslech a čtení. Jazykové dovednosti odpovídající úrovně získá student v rámci běžného studia, jen některé učebnice však seznamují maturanty se strategiemi usnadňujícími správné řešení testových úloh.

A. Poslech

Cílem poslechových úloh je ověřit dovednost postihnout hlavní body, detailní nebo specifické informace, pochopit hlavní myšlenku či vystihnout pocity. Dovednosti jsou testovány na přesně specifikovaných typech úloh: krátké nahrávky s úlohami s výběrem ze tří odpovědí (multiple choice), středně dlouhé nahrávky s dichotomickými úlohami (pravda – nepravda), doplnění informace na základě vyslechnuté nahrávky (otevřené úlohy).

B. Čtení

V této části didaktického testu jsou texty o různé délce doplněné úlohami, jejichž cílem je ověřit dovednost pochopit hlavní body, hlavní myšlenku / pocity / záměr a detailní informace, vyhledat specifické informace, informace z více částí textu, pochopit z kontextu význam neznámého výrazu, vyhledat informace ve více krátkých textech. Stejně jako poslechové úlohy jsou i typy úloh pro čtení přesně specifikovány. Objevují se krátké texty (cca 100 slov) i delší text (cca 1 strana A4) s úlohami s výběrem ze čtyř odpovědí, delší text (cca 1 strana A4) s úlohami dichotomickými (pravda – nepravda) a přiřazovacími (ke krátkým textům se přiřazují krátké texty z nabídky.)

C. Use of English (Užití jazykových struktur)

Cílem této části je ověřit znalosti slovní zásoby, gramatiky a prostředků textové návaznosti. Tato část je v testu zastoupena jedním středně dlouhým textem s vynechanými úlohami s výběrem ze čtyř možností (multiple choice) na doplnění.

Písemná práce

Na dvou textech o 120–150 slov a 60–70 slov má student prokázat produktivní dovednost psaní. Hodnotí se především splnění komunikačního cíle, dodržení charakteristiky a formality textu, splnění bodů zadání, dodržení délky textu, koheze textu, logická návaznost, uspořádání, prostředky textové návaznosti, rozsah a správnost použité slovní zásoby a mluvnických prostředků. Materiály vhodné pro přípravu na písemnou část obsahují přílohu, v níž jsou uvedeny vzorové ukázky jednotlivých typů textů včetně tipů, kterými prostředky dosáhnout úspěchu. Těmto požadavkům by měla odpovídat i zadání pro nácvik písemné práce ve studijních materiálech, ve kterých by se měl student naučit jak splnit komunikační cíl v souladu se zadáním, tak i dodržet charakteristiku textu a požadovanou délku.

Ústní zkouška

Student musí umět prokázat produktivní dovednost mluvení jak v samostatném ústním projevu, tak i v ústní interakci. Všechny typy mluveného projevu jsou ve státní maturitní zkoušce strukturovány, využívají frazeologie a komunikačních dovedností, na které by vhodné vybrané studijní materiály měly studenty připravit. Ústní interakce není testována formou situačních simulovaných konverzací v obchodě či v pokladně kina tak, jak je některé učebnice prezentují, nýbrž se ověřuje schopnost navrhnout a obhájit řešení, přijmout a odmítnout návrh a shrnout závěry. Vhodný studijní materiál musí poskytnout nezbytnou frazeologii i cvičení zaměřená na dosažení komunikačního cíle.

V rámci ústní části státní maturitní zkoušky jsou ověřovány i specifické znalosti. Tento úkol je však v kompetenci školy, vychází z jejich vzdělávacích plánů, a proto je pro různé školy odlišný. K přípravě na část ověřující specifické znalosti je možno využít studijní materiály pro specifickou (školní) maturitní zkoušku (těmi se ve svém příspěvku nezabýváme).

10.2.3 Doporučené materiály

Učebnice

A. Příprava v rámci vyučovacích hodin

Jazykové řady učebnic vydávaných po roce 2010 obsahují explicitně návrhy strategií a tipy pro řešení testových úloh v průběhu celého kurzu už od začátečnických (elementary) úrovní. Pro všechny typy středních škol jsou určeny učebnice řady Maturita Solutions⁵, které tyto tipy uvádějí v sekcích Get ready for your exam, učebnice řady Maturita in Mind⁶ v sekcích Skills in Mind a učebnice řady Gateway⁷ v sekcích Gateway to exams. Především pro výuku studentů středních odborných škol a odborných učilišť je určena řada učebnic New Horizons⁸, která je proti původnímu vydání Horizons ve 3. a 4. dílu rozšířena o maturitní přípravu v oddílech Exam plus.

B. Předmaturitní příprava v rámci vyučovacích hodin i individuálně

Pro předmaturitní přípravu lze doporučit výbornou učebnici Maturita Excellence⁹, která je cíleně zaměřena na shrnutí všech jazykových dovedností, na zopakování a rozšíření slovní zásoby a na přípravu ke státní maturitní zkoušce na úrovni B1. Nemá učitelskou knihu ani nahrávky určené pouze pro učitele. Nahrávky pro poslech jsou součástí každého výtisku, a proto je vhodná nejen pro systematickou výuku v maturitním ročníku, ale i pro samostatnou přípravu studentů. Učebnice je rozdělena do dvanácti lekcí, každá z nich je monotematicky věnována jednomu tematickému celku z katalogu požadavků. Její výhodou je Smart Answer Key, klíč k řešení cvičení, který kromě správných odpovědí uvádí, proč právě uvedené řešení je jediné možné a v čem spočívá chyba těch nesprávných. Vysvětlení je podáno v češtině, aby mu byl schopen žák na úrovni B1 plně porozumět.

Podobně koncipovaná je učebnice Longman Maturita Activator¹⁰. I tato učebnice obsahuje v úvodu česky psané tipy a rady pro studenty, jak postupovat při řešení úloh v maturitní zkoušce.

5 Nakladatelství Oxford University Press, pětidílný kurz. Titul je akreditován MŠMT (č. j. 11334/08-23).

6 Nakladatelství Cambridge University Press. Dvoudílná učebnice, pokrývá 4 roky studia na střední škole.

7 Nakladatelství Macmillan, pětidílný kurz

8 nakladatelství Oxford University Press, čtyřdílný kurz, pro odborná učiliště a střední školy

9 Nakladatelství Oxford University Press

10 Nakladatelství Longman

Aktivita k osvojení těchto postupů a strategií nabízí učebnice v rámci dvanácti tematicky řazených lekcí společně s aktivitami k procvičení a rozšíření slovní zásoby. Pro snadnější orientaci jsou úkoly a cvičení určené speciálně na maturitní přípravu značeny "maturitaexam" a "maturitaworkout". Také tato učebnice obsahuje také poslechová CD.

Příručky

A. Příručky pro nácvik testových úloh

K nácviku dovednosti čtení a poslechu je vhodná učebnice Čtení a poslech s porozuměním – anglický jazyk – příprava k maturitě¹¹, která obsahuje čtecí a poslechové texty s úlohami ve formátu maturitní zkoušky, a tak poskytuje příležitost vyzkoušet si potřebné strategie. Nahrávky pro poslechové úlohy jsou na samostatném CD, které je možné dokoupit zvlášť.

Pro samostatnou přípravu studentů k maturitě je vhodná i učebnice Nová maturita z angličtiny¹², která opakuje učivo střední školy a systematicky připravuje na ústní i písemné maturity. Kromě přehledů gramatiky a pravidel pro psaní písemné práce obsahuje tato učebnice i ukázkové maturitní testy s klíčem. Vzorové testy pro čtení obsahuje i příručka Maturita 2011 AJ základní úroveň¹³. Na prvních dvanácti stranách jsou pouze překopírovány informace z webových stránek CERMATu, vzorové testy však formátem i počtem úloh odpovídají maturitní zkoušce. Naopak nelze doporučit příručku s názvem *Tvoje státní maturita 2013 AJ*¹⁴, jež obsahuje texty, které typově neodpovídají textům maturitní zkoušky, přičemž v některých textech se dokonce vyskytují i formální, lexikální a stylistické chyby (např. formální e-mail na s. 138).

B. Jazykové příručky a gramatika

Gramatické příručky jsou vhodné především pro přípravu k části Use of English v didaktickém testu a pro shrnutí a zopakování mluvnických prostředků nezbytných pro úspěšné složení maturitní zkoušky. Tyto příručky nemusejí být specificky zaměřeny pouze pro přípravu na maturitní zkoušku, a proto je nebudeme v další části textu podrobovat analýze).

11 Pernicová, 2004

12 Pourová, 2011

13 Belán, 2011

14 Kolektiv, 2012

Výukové časopisy

Především na přípravu maturantů pro všechny části státní maturitní zkoušky z anglického jazyka je zaměřen časopis Bridge¹⁵, anglický měsíčník určený studentům středních škol. Kromě ukázkových testů a maturitních speciálů poskytuje i online podporu na webových stránkách.

Slovníky

Při maturitní zkoušce je s výjimkou didaktického testu povoleno používat slovníky. Slovníky pro ústní zkoušku zajišťuje příslušná škola a pro slovníky neplatí žádné omezení. Sám student si přinese na písemnou práci slovník, jenž nesmí obsahovat zvláštní přílohy věnované psaní textů (např. korespondence, zpracované ukázky textů, užitečné fráze k jednotlivým typům textů, vhodná oslovení/zakončení u formálních dopisů apod.). Starší slovníky tyto přílohy vesměs neobsahují, některé novější informaci o neobsažené příloze explicitně uvádějí na obalu (současně na zvláštním štítku deklarují, že slovník je doporučen ke státní maturitě, viz např. Lingea praktický slovník anglicko-český, česko-anglický¹⁶). Za velmi vhodný pro všechny maturanty považujeme Oxford Studijní slovník + CD-ROM - česká edice¹⁷. V tištěné podobě tento výkladový slovník angličtiny s českým překladem neobsahuje přílohu zaměřenou na psané texty, studenti ho tedy mohou používat přímo u zkoušky, tedy i u nové maturity. Student's Dictionary CD-ROM, který je součástí slovníku, naopak umožňuje studentům zdokonalit se v psaní odborných textů a připravit se ke zkouškám za pomoci praktických testů a cvičení.

Webové stránky

Nejpřesnější a nejucelenější informace o státní maturitní zkoušce a jejích částech lze získat na webových stránkách CERMATu¹⁸. Nalezneme zde odkazy na Katalogy požadavků, ilustrační testy a didaktické testy z uplynulých ročníků maturitní zkoušky včetně poslechových nahrávek a správných výsledků. Na těchto stránkách jsou v sekci s názvem Publikace k maturitě 2013 k dispozici i příručky pro psaní písemní práce z cizích jazyků, které shrnují požadavky k jednotlivým slohovým útvarům a zdůrazňují, na co je zapotřebí se soustředit, seznamují stručně i s metodikou hodnocení písemné práce.

¹⁵ Nakladatelství Bridge, s.r.o.

¹⁶ Nakladatelství Lingea

¹⁷ Nakladatelství Oxford University Press, výkladový slovník s českým překladem

¹⁸ Dostupné z: www.novamaturita.cz

Tyto stránky jsou pro přípravu studentů i pro informovanost učitelů nevhodnější, pravidelně jsou aktualizovány a přístup k nim není nijak omezen. Podávají a shrnují nejpřesnější informace přímo od instituce, která je za státní maturity zodpovědná.

Pro maturitní přípravu studentů lze doporučit i sekci MATURITA na webových stránkách časopisu Bridge¹⁹. Na přípravu ke státní maturitě se zaměřují i stránky občanského sdružení Matt a Hurry²⁰. Pro přípravu studentů jsou vhodné i všechny webové stránky nabízející procvičování a testování jazykových dovedností²¹, jejich kompletní výčet by však přesáhl rámec tohoto textu.

Ostatní materiály a aktivity

A. Obrázky

Pro přípravu ke státní maturitní zkoušce je možné využít jakékoliv obrázky pro nácvik popisu (případně porovnání). Aktivity vhodné pro nácvik popisu obrázku:

- 1) Studenti pracují ve dvojicích (S₁ a S₂). S₁ dostane obrázek, který S₂ nevidí, S₂ kreslí obrázek podle popisu S₁.
- 2) Studenti pracují ve dvojicích (S₁ a S₂), dostanou jeden obrázek, který oba vidí, v limitovaném čase (1 min) píše každý samostatně postupně všechna podstatná jména, slovesa, přídavná jména, která lze použít při popisu obrázku. Vítězí S s větším počtem slov.
- 3) Studenti pracují ve dvojicích (S₁ a S₂). Každý z dvojice dostane odlišný obrázek, který si S₁ a S₂ vzájemně neukážou, pouze na základě ústního popisu hledají 3 rozdíly/3 shodné prvky. Pokročilejší studenti mohou hledat shody/rozdíly v místě, lidech, činnostech atd.

¹⁹Dostupné z: www.bridge-online.cz

²⁰Dostupné z: www.mattahurry.cz

²¹ Dostupné např.: www.helpforenglish.cz; www.examenglish.com/PET;
www.english-online.org.uk

B. Texty

Pro přípravu ke státní maturitní zkoušce je možno využít jakékoliv texty především pro nácvik rychlého čtení a rychlé orientace v textu. Aktivity vhodné pro nácvik rychlého čtení:

1) Učitel začne číst jakýkoliv text (z učebnice, z časopisu...), který mají studenti před sebou. Učitel začíná číst náhodně na jakémkoliv místě textu, úkolem studentů je co nejrychleji se v textu zorientovat, najít příslušné místo a pokračovat nahlas ve čtení. Vítězí nejrychlejší student. Je možné pracovat i ve dvojicích.

2) Studenti pracují ve skupinách. Každá skupina má před sebou text (vhodný je jakýkoliv delší text, nejlépe takový, který obsahuje číselné údaje nebo jména, může být i z učebnice). Učitel připraví cca 15 očíslovaných otázek k textu, které nalepí na stěnu. Učitel řekne číslo otázky, zástupce každé skupiny běží ke stěně s listem s otázkami, přečte a zapamatuje si otázku, běží zpátky ke své skupině a přetlumočí otázku. Ostatní hledají v textu před sebou odpověď. Nejrychlejší skupina vyhrává.

3) Studenti mají před sebou známý text. Učitel postupně vybírá z textu slova, která chce se studenty procvičit. Tato slova definuje (u méně pokročilých studentů mluví česky), studenti hledají v textu anglický ekvivalent.

Literatura:

Anglicko-český, česko-anglický praktický slovník. Lingea, 2011, 1309 s. ISBN 978-80-8741-10-4.

BELÁN, J. *Maturita 2011 AJ. Základní úroveň.* Didaktis, 2011, 84 s. ISBN 978-80-7358-161-9.

COUNCIL OF EUROPE. *Common european framework of reference for languages.* CUP, 2005.

COUNCIL OF EUROPE. *Společenský evropský referenční rámec pro jazyky,* Olomouc: Univerzita Palackého, 2002

HASTINGS, B., CHANDLER, D., UMIŇSKA, M. *Longman Maturita Activator.* London: Longman, 2009, 216 s. ISBN 978-83-76000-55-8.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Tvoje státní maturita. AJ.* Praha: Gaudeotop, 2012, 190 s. ISBN 978-80-905295-2-6.

PAULEROVÁ, E. *Oxford Maturita Excellence Z.* Oxford: OUP, 2012, 198 s. ISBN 9780194430197.

PERNICOVÁ, J. *Čtení a poslech s porozuměním – anglický jazyk, příprava k maturitě*. Praha: Fortuna, 2004, 96 s. ISBN 9788071688815.

PHILLIPS, J. (ed.) - JAROŠČÁK, M. (trans.) *Oxford studijní slovník + CD-ROM – česká edice*. OUP, 2010, 1094 s. ISBN 9780194306553.

POUROVÁ, M. *Nová maturita z angličtiny*. Grada, 2011, 320 s. ISBN 9788024740010.

11. Gramatika a překlad ve výuce cizího jazyka

11.1 Gramatika a překlad - komunikativní přístup

Linda Chmelařová

Znalost cizích jazyků je v dnešní době důležitou součástí moderní společnosti. Efektivní cizojazyčné vyučování se stalo námětem mnoha diskusí a v průběhu historie se objevovaly stále nové teorie, které přinášely inovativní odpovědi na otázku, jak dosáhnout úspěšného osvojení cizího jazyka. V posledních přibližně dvaceti letech došlo v našem školním prostředí k podstatným změnám v metodologii cizích jazyků.

Výuku do značné míry ovlivnil tzv. komunikativní přístup, který upřednostňuje přirozenou interakci v cizím jazyce před systematickým a explicitním vyučováním jazyka, založeném na znalosti gramatických pravidel. Zdůrazňování komunikativního přístupu mělo navíc za následek omezení překladu jako prostředku srovnání mateřského a cizího jazyka. Za podstatnou příčinu této skutečnosti považuje např. Duff (1996, s. 6) nutnost používat mateřský jazyk, který není v komunikativním přístupu žádoucí.

Přínos komunikativního přístupu je v cizojazyčné výuce nezpochybnitelný. Jakou roli však nadále hraje systematická výuka gramatiky a překlad v procesu osvojení cizího jazyka? Odpověď na tuto otázku se pokusíme zodpovědět v tomto příspěvku, přičemž se zaměříme na výuku anglického jazyka.

11.1.1 Gramatika a její místo ve výuce anglického jazyka

Tradiční přístup k výuce angličtiny, který dominoval v našem prostředí zejména v předrevolučním období, kladl důraz na explicitní výklad gramatiky a její systematické procvičování. Gramatika se tedy vyučovala v jednotlivých krocích, kdy si studenti postupně osvojovali konkrétní gramatický jev. Jednotlivé stupně výuky gramatiky se dají najít i v publikacích významných autorů z oblasti metodologie anglického jazyka. Například Penny Ur (1988, s. 7) rozděluje výuku gramatiky do následujících stupňů: *prezentace, izolace a vysvětlení, procvičení a test*.

Dalším typickým rysem tradičního přístupu je důraz na jazykovou přesnost (accuracy), tj. používání gramaticky správných jazykových struktur.

Správné pochopení formy a její osvojení je podmínkou k tomu, aby studenti mohli zaměřit pozornost na význam a funkci daného gramatického jevu.

Na druhé straně se komunikativní přístup zaměřuje na funkci jazykových prostředků a jejich uplatnění v daných situacích prostřednictvím komunikativních aktivit. Důraz je kladen na plynulost jazyka (fluency) a do určité míry toleruje chyby v gramatické struktuře, pokud však nebrání v porozumění daného jazykové projevu. Zajímavé je, že první myšlenky tohoto přístupu se objevily dávno předtím, než našel své uplatnění v metodologii cizích jazyků. Už v roce 1622 napsal Joseph Webe, autor několika učebnic, že: „Nikdo nemůže dosáhnout rychlého pokroku v jazyce, který je spoutaný ... gramatickými poučkami“ (Thornbury, 1999, s. 14). V pozdější době si proto odborníci kladli otázku, zda není lepší osvojit si pravidla intuitivně, pomocí komunikativních aktivit, a nevyučovat gramatiku systematicky s využitím speciálních cvičení na její procvičení.

Stejně jako jiné výukové metody i komunikativní přístup má své kořeny v psychologii. Podle jedné psychologické studie je úspěšné osvojení jazyka možné prostřednictvím neustálého používání tohoto jazyka v různých komunikativních situacích. S touto teorií se objevily v metodologii cizích jazyků dva nové pojmy: osvojení (acquisition) a učení (learning). Stephen Krashen, který je považován za zakladatele komunikativního přístupu, jako jeden z prvních definoval tyto pojmy. „*Učení je podle Krashena výsledkem formálních instrukcí, zvláště v gramatice, a má omezené použití v reálné komunikaci. Avšak osvojení je přirozený proces: je to proces, ve kterém se osvojuje mateřský jazyk a ve kterém se dají naučit další jazyky výhradně prostřednictvím kontaktu s mluvčími těchto jazyků*“ (Thornbury, 1999, s. 19).

Zde je nutné položit si otázku. Je opravdu možné, aby se žáci či studenti naučili cizí jazyk pouze prostřednictvím komunikace bez záměrného učení se gramatickým pravidlům, stejně tak jako si v dětství osvojili jazyk mateřský? Domníváme se, že nikoliv, a to ze dvou důvodů. Zaprvé musíme brát v úvahu podmínky a vnější faktory, ve kterých se cizí jazyk vyučuje. Jedná se zejména o počet hodin týdně, který je omezen učebním plánem a také v mnoha případech počtem studentů ve třídě a možnostmi jejich zapojení do komunikace. Osvojení (acquisition) si vyžaduje neustálé a dlouhodobé působení jazyka na studenty a jejich aktivní účast, což je v běžných podmínkách nereálné. Další skutečnost, která zpochybňuje účinnost zmíněné teorie, je existence mateřského jazyka, který do velké míry ovlivňuje myšlení studentů a porozumění jazyku jako takovému.

V dnešní době je zřejmé, že výuku cizího jazyka nelze efektivně vést bez věnování pozornosti gramatickým jevům cílového jazyka.

K podobným závěrům dospěli i odborníci, např. Wilkinson, který jako jeden z hlavních „architektů“ komunikativního přístupu uvádí, že neznalost gramatiky může vážně omezit komunikativní kompetence studenta (Nunan, 1995, s. 152). V současné době převládá názor, že role gramatiky a komunikativní přístup by se neměly ve výuce vylučovat. Douglas Brown (1994, s. 349) uvádí koncepci autorky Celce-Murcia, která se zabývá významem vědomé výuky gramatiky (a tím pádem jejím zastoupení ve výuce) s ohledem na různé faktory, jako jsou věk studentů, úroveň znalostí daného jazyka, obsah výuky, rozvíjení konkrétních dovedností, budoucí potřeby studentů apod. Výuka cizích jazyků a volba jednotlivých metod se tedy může lišit vzhledem k jejím cílům. Proto se v posledních letech setkáváme již s termínem postkomunikativní přístup, který kombinuje myšlenky tradičních přístupů i komunikativního přístupu, a tak zajišťuje rovnováhu ve výuce jazykových prostředků a v rozvoji jednotlivých jazykových dovedností. Integruje ty prvky, které se jeví jako přínosné a obohacující.

Význam gramatiky ve výuce cizího jazyka si pravděpodobně uvědomují i učitelé v praxi a jejich žáci. Tyto závěry vyplynuly z výzkumného šetření, které jsme provedli na vybraných základních školách v Olomouci. Žákům byl zadán dotazník, který obsahoval otázky týkající se dané problematiky. Dále učitelé prostřednictvím rozhovoru zodpovídali předem připravené otázky z oblasti systematické výuky a procvičování gramatiky. V další části textu shrneme některé dílčí výsledky, které považujeme za důležité.

11.1.2 Dílčí výsledky výzkumného šetření – gramatika ve výuce anglického jazyka

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že 95 % žáků procvičuje gramatiku ve výuce velmi často nebo alespoň někdy. Zbýlých 5 % procvičuje gramatiku pouze zřídka nebo vůbec, což je poměrně zanedbatelné číslo.

Jedna z otázek se týkala přesnosti (accuracy) a plynulosti (fluency) jazyka, tedy do jaké míry učitelé své žáky při mluvení opravují. Více než polovina respondentů (63 %) odpověděla, že je vyučující opravuje velmi často. Pouze 7 % z dotázaných uvedlo, že učitel jejich chyby opravuje zřídka nebo nikdy. Tento výsledek potvrzuje, že v našem školním prostředí je kladen důraz na gramatickou přesnost a eliminaci chyb. Výzkum dále prokázal, že důležitost gramatiky si uvědomují i samotní žáci. Většina respondentů (70 %) se domnívá, že gramatika je důležitá pro úspěšné zvládnutí anglického jazyka. Naopak za nepodstatnou ji pokládá pouze 1 % respondentů.

11.1.3 Překlad ve výuce anglického jazyka

Jak již bylo výše v textu zmíněno, komunikativní přístup měl velký vliv na eliminaci překladu ve výuce anglického jazyka. Je však nutné připomenout, že překlad je v dnešní době důležitým zdrojem předávání informací či poznávání nových kultur. V oblasti metodologie cizích jazyků se překladem zabývá např. Hendrich, který uvádí, že překlad je „převod sdělení (textu, projevu) z výchozího jazyka do cílového jazyka, a to s maximálně možným zachováním obsahové informace i stylistického zabarvení“ (Hendrich, 1988, s. 246).

Domníváme se, že kromě praktického využití má překlad význam i jako prostředek ke zvyšování jazykových kompetencí v edukačním procesu. Představuje totiž základní nástroj pro pochopení či srovnání rozdílů mezi mateřským a cílovým jazykem. Tento kontrastivní přístup má dlouhou tradici, která má kořeny již v období Pražské lingvistické školy, kdy už „Vilém Mathesius zdůrazňoval užitečnost kontrastivní lingvistiky pro praktickou výuku cizích jazyků“ (Vachek, in Fogen, 1998, s. 80).

11.1.4 Rozdíly mezi češtinou a angličtinou

Rozdíly mezi angličtinou a češtinou jsou patrné na všech úrovních jazyka, tj. na úrovni fonetické, morfologické i syntaktické. Na fonetické úrovni můžeme zmínit některé odlišné hlásky, postavení přízvuku či rozdílnou intonaci. Rozdíly na úrovni morfologie jsou dány zejména skutečností, že zatímco čeština je jazyk syntetický (je pro ni typická existence mnoha přípon, které slouží ke skloňování), angličtina je jazyk analytický (vyskytuje se v ní více pomocných sloves, významný je progresivní a perfektivní aspekt). Další rozdíly spočívají v tom, že angličtina je jazyk spíše nominální, tj. skutečný význam sdělení se váže na nominální část věty, zatímco v češtině je nejdůležitější z hlediska významu část verbální. Na syntaktické úrovni je nutné zmínit pevný slovosled v angličtině na rozdíl od pohyblivého slovosledu v češtině.

11.1.5 Pozitiva a negativa využití překladu ve výuce anglického jazyka

I když může být vliv mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků prospěšný, v některých případech představuje překážku. Zatímco v prvním případě mluvíme o pozitivním transferu, ve druhém o transferu negativním neboli interferenci. Stručnou definici interference lze nalézt v pedagogickém slovníku, který definuje interferenci jako „přenášení návyků z mateřského jazyka do osvojovaného cizího jazyka, což vede k chybám“ (Mareš a kol., 2003, s. 91). Projevy interference se však dají do jisté míry eliminovat právě explicitním srovnáním odlišností mateřského a cílového jazyka, které se v překladových cvičeních uplatňuje.

To potvrzuje i Nunan (1995), který říká, že „*potíže studentů při učení se cizímu jazyku lze předvídat na základě systematického srovnávání dvou jazyků*“ (Nunan, 1995, s. 144).

V různých publikacích se objevují argumenty pro a proti použití překladu ve výuce anglického jazyka. Duff (1989) se pokusil shrnout některá obecná negativa a pozitiva překladu. Mezi negativa patří například skutečnost, že překlad rozvíjí zejména čtení a psaní, ale nerozvíjí se komunikativní dovednosti, dále se jedná o časově náročnou činnost, která je podle některých učitelů založena na literárních a vědeckých textech. Překlad vyžaduje samostatnou činnost na úkor práce ve dvojicích či skupině, je nutné zapojit mateřský jazyk a někteří ho považují za poměrně nudnou a nezáživnou činnost. Na druhé straně jsou zde i zjevná pozitiva, mezi která patří pozitivní vliv mateřského jazyka, přirozenost této činnosti, rozvoj dovednosti překládat, realnost jazyka a užitečnost pro praktický život.

V rámci překladu je nutné rozlišovat překlad z mateřského jazyka do cílového a opačně. Dušková (1970) k této problematice uvádí: „*Překládat do cizího jazyka je daleko obtížnější než překládat z cizího jazyka do mateřského, neboť je daleko těžší znaky cizího jazyka aktivně produkovat a spojovat podle pravidel platných v tomto jazyce, než je rozpoznávat (identifikovat) a hledat pro ně ekvivalenty v mateřském jazyce*“ (Dušková, in Beneš, 1970, s. 185). Při překládání do cílového jazyka se navíc zesiluje vliv interference, protože žáky ovlivňuje formulace v mateřském jazyce. I když je tento směr překladu pravděpodobně více využíván, zajisté má smysl i překlad opačný, tj. z cílového do mateřského jazyka. Tato činnost, která je v mimoškolním prostředí běžně používána, vybízí studenty k pečlivému zamyšlení nad podobou svého rodného jazyka a do jisté míry tak podporuje mezipředmětové vztahy.

11.1.6 Výzkumné šetření – překlad ve výuce anglického jazyka

Překlad z cílového do mateřského jazyka byl i součástí našeho výzkumu, který jsme uskutečnili na jedné střední škole typu gymnázia. Hlavním úkolem studentů bylo překládat anglické věty s neurčitou vedlejší větou, která ve své predikaci obsahovala přítomné přičestí. V testu se vyskytovaly tři typy těchto vět, a to věty okolnostní, vztažné a jiné vedlejší věty (časové a podmiňovací). Tyto věty se svou strukturou od jejich českých ekvivalentů liší.

Skupině studentů byl v úvodu výzkumu zadán test, ve kterém překládali tyto věty z angličtiny do češtiny. Výsledky byly vyhodnoceny a pak byla v časovém období šesti týdnů studentům zadávána cvičení na překlad z angličtiny do češtiny (každý týden jedno cvičení na překlad) s důrazem na dané typy vět. Na konci výzkumu byl studentům opět zadán test, který obsahoval stejné struktury, věty se lišily pouze slovní zásobou.

Podle očekávání došlo k výraznému zlepšení v dovednosti překládat vybrané struktury, což potvrdily i metodologické výzkumné metody, které byly pro analýzu výsledků použity.

11.1.7 Závěr

Závěrem lze konstatovat, že stejně jako pohled na systematické procvičování gramatiky ve výuce, tak i pohled na využití překladu se postupem času mění. Zatímco v 90. letech minulého století byl preferován komunikativní přístup i s jeho možnými úskalími, dnešní pohled je více variabilní a přístupný i jiným aspektům. Domníváme se, že svoji roli sehrála i metodologie západní Evropy a USA, která ovlivňuje také české prostředí. Komunikativní přístup byl v těchto zemích na vrcholu v 70. a 80. letech minulého století, avšak pak začal jeho vliv slábnout. Tento proces jsme u nás zaznamenali v pozdějším časovém období. Dnešní přístup k výuce cizích jazyků je označován jako přístup eklektický, tj. takový, který čerpá informace z více zdrojů či směrů, vybírá to, co mu vyhovuje, a poznatky pak spojuje v jeden víceméně kompaktní celek. Výuka se tak může lépe přizpůsobit potřebám studentů a konkrétním cílům cizojazyčného vyučování. Věříme, že tento přístup může napomoci zlepšit jazykové kompetence a schopnosti u žáků a studentů různých věkových kategorií.

Literatura:

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. ISBN 14-458-70.

BROWN, H. D. *Teaching by principles*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. ISBN 0-13-328220-1.

DUFF, A. *Translation*. Oxford: Oxford University Press, 1996. ISBN 0-19-437104-2.

FÖGEN, T. O učení se cizím jazykům ve vztahu k mateřštině. In *Cizí jazyky*, roč. 42, č.5-6, 1998–1999, str. 79–81. ISSN 1210-1811.

HEINDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. England: Phoenix ELT, 1995. ISBN 978-0135214695.

THORNBURRY, S. *How to teach grammar*. England: Longman, 1999. ISBN 0-582-33932-4.

UR, P. *Grammar practice activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. ISBN 9780521732321.

11.2 Gramatika a překlad ve výuce ruského jazyka

Jana Körschnerová

Nejnovější směry posledních deseti let týkající se výuky cizího jazyka podtrhují nezbytnost věnovat se gramatice i překladu pouze v kontextu s ostatními řečovými dovednostmi. Při výuce cizího jazyka se tedy nedoporučuje jimi zabývat „odděleně“ od ostatních jazykových kompetencí. Moderní metodiky cizích jazyků tento fakt potvrzují, a proto se i my ve vyučovacích hodinách snažíme jak gramatiku, tak překlad integrovat s nácvikem ostatních řečových a jazykových dovedností.

Při výuce cizího jazyka je vždy zapotřebí vycházet z osobnosti žáka, jeho zájmů, potřeb a jeho předešlé osobní zkušenosti. Velmi důležité je u žáka neustále navozovat pocit úspěchu, protože tím ho vnitřně motivujeme k lepšímu výkonu.

11.2.1 Gramatika v hodinách cizího jazyka

Vycházíme z faktu, že žák vstupuje do studia cizího jazyka (zvláště pokud se jedná o druhý cizí jazyk) již s nějakou osobní zkušeností, často bohužel negativní. Bývá ovlivněn vztahem k české gramatice, která je obtížná. Z tohoto důvodu si může žák přinést jakýsi „emocionální blok“ ke gramatice jako takové. Pokud je neúspěšný v mateřském jazyce, tak předpokládá, že v cizím jazyce bude zažívat neúspěch ještě větší.

Ve vyučovacích hodinách se snažíme dodržovat tyto zásady:

1. Slovo gramatika používáme velice zřídka, v počáteční fázi výuky prakticky vůbec.
2. V počáteční fázi daný gramatický jev nevysvětlujeme a nezdůvodňujeme, pouze se snažíme, aby si ho žák osvojit (mnoho informací v této fázi žákovi nepomůže, naopak ho může brzdit).
3. Dopředu oznamujeme cíl hodiny. Pokud je jejím cílem osvojit si určitý gramatický jev, neseznamuje s tímto cílem žáky na počátku vyučovací hodiny.
4. Pro navození pozitivní emoční nálady neupozorňujeme na fakt, že osvojení konkrétního gramatického jevu je obtížné.
5. Neupozorňujeme na časté chybování Čechů při osvojování si určitého gramatického jevu v cizím jazyce.

6. Začínáme od nejjednodušších struktur, které žáci už znají a zvládají je z předešlých hodin, aby se u žáků navodil pocit úspěchu.
7. Při osvojování si gramatického jevu nevytrhujeme danou gramatickou strukturu z kontextu, pracujeme vždy s celou větou.
8. Základní gramatické pravidlo shrnujeme až po osvojení si a zafixování konkrétního gramatického jevu.
9. Pro upevnění konkrétního gramatického pravidla používáme především metodu hry – je akční, dynamická, žák se zapojuje a tím se učí, aniž by věděl, že se zabývá gramatikou.
10. Snažíme se o upevnění gramatické struktury ve spojení s vhodnou činností, pokud to prostorové podmínky a téma umožňují.
11. K písemnému projevu přistupujeme až tehdy, když žáci mají daný gramatický jev zafixovaný při čtení a poslechu. K tomu používáme různá cvičení na doplňování koncovek, správných tvarů apod.
12. Po úspěšné fázi kontroly osvojení si gramatického jevu žákům sdělíme, že si právě osvojili daný gramatický jev (např. časování slovesa číst).

Příklady na procvičování gramatických struktur v hodinách ruského jazyka

Cvičení typu „Já se ptám, ty odpovídáš.“

Forma práce: řetězec, já začínám, pokračuje žák, po něm další

Příklad procvičování vazby «У меня....»

У тебя собака ? Да, у меня собака / Нет, у меня....

Příklad procvičování časování sloves:

Что ты любишь ? Я люблю.....

Ты любишь.....? Да, люблю / Нет, не очень.

Он / Она любит.....?

Příklad procvičování budoucího času sloves:

Вечером я буду смотреть телевизор. А что будешь делать ты ?

Tímto způsobem můžeme procvičovat všechny osoby jednotného i množného čísla.

Začínáme vždy od 1. osoby jednotného čísla, postupně pokračujeme a procvičujeme i ostatní osoby. Alternativou může být práce ve dvojicích.

Příklad skloňování přivlastňovacích zájmen a podstatných jmen:

Forma práce: individuální nebo ve dvojicích

Postup: Žák obdrží tři kartičky (na jedné je podstatné jméno, na druhé zájmeno, na třetí číslice), z nichž utvoří smysluplnou větu, např.:

моя — мама — 4 У моей мамы 4 юбки.

Příklad procvičování vidových dvojic:

Forma práce: individuálně nebo ve dvojicích

Postup: Žáci obdrží vidovou dvojici, vymyslí dvě věty, ve kterých použijí slovesa ve správném vidu, popřípadě je přeloží do češtiny, např.:

сдать / сдавать

Я вчера сдавал экзамен. Я этот экзамен сдал.

Příklad procvičování slovesných vazeb:

Forma práce: individuálně nebo ve dvojicích

Postup: Na tabuli napsat procvičovanou vazbu, žákům rozdat kartičky s podstatnými jmény., žák je použije s danou vazbou a vytvoří smysluplnou větu, např.:

заботиться о ком / о чём

мама — ребёнок Мама заботится о ребёнке.

11.2.2 Překlad v hodinách cizího jazyka

Překlad v hodinách cizího jazyka doporučujeme integrovat s poslechem, s prací s textem. Odděleně od ostatních řečových dovedností se jím zabýváme jen zřídka.

Překlad integrovaný s prací s textem

Tato metoda je vhodná při překladu z cizího jazyka do češtiny. Na úspěšnosti žáků v procesu překladu se ve velké míře podílí text samotný. Proto učitel musí věnovat patřičnou pozornost výběru textu.

Výběr textu pro překlad doporučujeme podřídit těmito zásadám:

1. Text musí být vždy adaptovaný, upravený, musí splňovat úroveň jazykových a řečových dovedností žáka.
2. Slovní zásoba – je vhodné vybrat takový text, v němž minimálně $\frac{3}{4}$ slovní zásoby žák už zná, $\frac{1}{4}$ si bude osvojovat.
3. Text nesmí být příliš dlouhý, měl by být dynamický, obsahovat více přímé řeči a jednoduchou zápletku.
4. Při výběru dávat pozor na jazykový styl, nedoporučuje se začínat s překladem uměleckého stylu, který bývá pro žáka nudný.
5. Téma textu vybírat podle zájmu a potřeb žáka. Je velmi důležité, aby ho práce bavila.
6. Vycházet z osobních zkušeností žáka, který by se mohli opřít o to, co už zná, s čím už se setkal v rodném jazyce.
7. Doslovným překladem se zabývat pouze tehdy, když to vyžaduje kontext; jinak se nedoporučuje – příliš zdlouhavé, žák se nudí, efekt se ztrácí.
8. Využívat předešlých znalostí žáka z ostatních předmětů, popř. využívat jazykové podobnosti (např. čeština – ruština).
9. Práce se slovníkem – velmi důležitá. Vycházet ze zkušenosti, že žák doma se slovníkem pracuje minimálně, neboť používá internetový překladač, který má svá úskalí.
10. Při překladu z češtiny do cizího jazyka se doporučuje vybrat krátké, jednoduché věty, ve kterých žák využívá již osvojenou slovní zásobu.
11. Vybírat formu, která je žákovi blízká, tudíž ho bude bavit (např. *Napiš mail, sms a oznam kamarádovi, že....*).
12. Při překladu z češtiny do cizího jazyka zadávat úkoly tak, aby je žák byl schopen splnit pouze s pomocí učebnice, popř. slovníku.
13. Vést žáka k tomu, aby zažíval pocit úspěchu, nikoliv pocit absolutní beznaděje.

Příklady individuální práce ve vyučovací hodině:

Zadání:

1. Přečti text, najdi nosnou myšlenku – tu reprodukuj v českém jazyce, vymysli název textu v češtině.
2. Podtrhni slova, jejichž význam neznáš – z kontextu odhadni význam těchto slov.
3. Podtržená slova najdi ve slovníku a přelož celou větu.
4. Vyhledej v textu odpovědi na otázky a přelož je do češtiny.
5. Doplň věty v českém jazyce za pomoci textu.
6. Přečti věty a oprav je, pokud nejsou pravdivé (věty jsou v češtině, žák pracuje s textem v cizím jazyce).
7. Spoj části vět tak, aby odpovídaly větám v textu (části vět jsou v češtině, text v cizím jazyce).
8. Přelož rozhovor z textu do českého jazyka a sehrať ho se spolužákem (práce ve dvojicích).

Příklady skupinové práce ve vyučovací hodině:

Při skupinové práci je vhodné vytvořit skupiny maximálně tříčlenné, abychom měli jistotu, že budou pracovat všichni. V první fázi žáci pracují individuálně, ve druhé a třetí fázi pracují ve skupinách.

Zadání:

1. Přečtete text, najděte nosnou myšlenku.
2. Rozdělte se do skupin, přeložte vybraný úsek textu.
3. Přeložený úsek spojte s úseky ostatních skupin.

Tímto způsobem přeložíme celý text. Tento postup používáme pouze v případě, že můžeme překladu věnovat celou vyučovací hodinu (značná časová náročnost).

Překlad integrovaný s poslechem

Tuto metodu používáme pouze při překladu z cizího jazyka do češtiny. Stejně jako u textu, i v tomto případě je velmi důležitý adaptovaný poslechový materiál. Pokud je text pro cizince neadaptovaný a my ho chceme přesto použít (např. ukázka z filmu), pracujeme takto až v pokročilé fázi výuky, protože je pro žáky náročnější. Opět nezapomínáme na zájmy a potřeby žáka.

Příklady práce ve vyučovací hodině:

CD nahrávka – poslechnout krátký text, dodržovat zásady poslechu, vybrat krátkou větu, opakovaně ji přehrát, pokud to nestačí – napsat na tabuli, přeložit.

DVD nahrávka – stejný postup jako u CD nahrávky.

Poznámka: V počáteční fázi výuky lze místo vět použít pouze slova, slovo napsat na tabuli, naučit se výslovnost, potom překlad.

Pokud jsou nahrávky neupravené (neadaptované) pro cizince, je zapotřebí vybírat krátké, srozumitelné a jednoduché věty, aby bylo v možnostech žáka věty přeložit.

11.2.3 Alternativní metody při výuce gramatiky a překladu

Projektová metoda

Charakteristika projektové metody:

1. Žáci pracují individuálně nebo ve skupinách, práce je samostatná, žáci ji vypracovávají doma, má tvůrčí rysy.
2. Metoda integruje všechny řečové dovednosti.
3. Metoda umožňuje využívat znalosti a dovednosti z ostatních předmětů, z osobní zkušenosti z běžného života.
4. Metoda umožňuje žákovi realizovat se na individuální úrovni, žák vkládá do práce i své emoce.
5. Metoda využívá i nové technologie, které žák už ovládá z výuky jiných předmětů, používá to, co už umí.
6. Metoda je efektivní, neboť zajišťuje:
 - a) významné zvýšení úrovně ovládnutí jazyka na aktivní úrovni
 - b) umocnění vnitřní motivace žáka

c) zvýšení samostatnosti žáka, úrovně soudržnosti kolektivu (při skupinové práci)

d) zvýšení celkové intelektuální úrovně žáka

Důležité zásady pro učitele při zadávání projektu:

1. Musí znát cíl projektu.
2. Měl by vycházet ze zájmů a potřeb žáka, podle toho vybírat téma projektu.
3. Musí mít jasnou představu o výstupu projektu (např. počítačová prezentace).
4. Musí dát dostatek času na vypracování projektu.
5. Musí zadat jasná kritéria projektu.
6. Musí poskytnout dostupné informační prameny.
7. Měl by pomáhat žákovi s výběrem a zpracováním informací.
8. Měl by pomáhat žákovi pracovat s chybou, nejen z hlediska gramatiky a překladu.
9. Měl by mít nastavená jasná kritéria hodnocení, hodnotit nejen výstup projektu, ale i průběh celé práce, ocenit tvůrčí přístup.

Ukázka projektové práce v praxi:

Ve vyučovacím procesu využívám projektovou metodu velmi často. Pracuji podle moderní učebnice ruského jazyka, kde tuto metodu autoři učebnice zakomponovali do každé lekce. Mou práci to usnadňuje v mnoha směrech, protože téma mám již dané, mohu jej i obměňovat. Z vlastní zkušenosti musím konstatovat, že žáci projektovou metodu mají rádi, práce na projektu je baví, pomocí ní dosahují velice rychle vyšší jazykové úrovně.

Postup při zadávání projektu:

1. Přibližně v polovině probírané lekce oznámit projekt.
2. Uvést kritéria výstupu projektu – vyjít z úrovně znalostí, zohlednit zájmy žáků, jejich potřeby.
3. Vymežit čas na zpracování a termín odevzdání projektu.

4. V přípravné fázi projektu vymežit slovní zásobu, zopakovat a procvičit konkrétní gramatické jevy a větné vazby, pomoci s překladem.
5. Uvést zdroje informací, odkazy na internetové stránky, stránky v učebnici apod.
6. Vymežit technické parametry výstupu – např. počet slidů počítačové prezentace, délku textu, slovní prezentaci apod.
7. Uvést kritéria hodnocení výstupu.
8. Při hodnocení výstupu se snažit o pozitivní hledání úspěchu, vyzdvihnout, co se žákovi povedlo.
9. Zhodnotit výstup ve 2–3 rovinách:
 - a) tvůrčí přístup, způsob zpracování
 - b) splnění zadaných kritérií
 - c) splnění všech daných jazykových kompetencí s přihlédnutím na úroveň řečových a jazykových kompetencí žáka
10. V poslední fázi projektu pomáhat žákovi pracovat s chybou, dávat možnost opravit chyby, popř. projekt přepracovat.

Postup při zadávání konkrétního projektu:

Téma: Můj oblíbený film / TV pořad

Výstup: počítačová prezentace, 3–6 slidů

Čas na vypracování: 2 týdny

Datum odevzdání: konkrétní datum

Cíl: žák má seznámit spolužáky se svým oblíbeným filmem, TV pořadem

Slovní zásoba: v rámci probírané lekce

Jazyková a gramatická příprava: v rámci probírané lekce, individuální konzultace, pomoc při překladu názvu filmů a TV pořadů (např. najít na internetu, jak daný film překládají v zemi, jejíž jazyk vyučujeme)

Zdroje informací: v tomto případě jsou individuální, odkaz na vyhledávání na internetu

Návodné otázky:

1. *Jaký je tvůj oblíbený film / TV pořad?*
2. *Kdo film režíroval, kdy byl film natočen?*
3. *Krátký obsah filmu, jména hlavních hrdinů, kteří herci hráli hlavní role?*
4. *Jak často TV pořad sleduješ? Hlavní myšlenka TV pořadu...*
5. *TV pořad – pokud je to talk-show, jméno moderátora.*

Jazyková příprava:

Nabídnout žákovi jednoduché věty a konkrétní jazykové struktury v cizím jazyce, např. :

Líbí se mi TV pořad...

Moderátorem / režisérem tohoto pořadu je...

TV pořad je o..., a jeho hlavní myšlenkou je...

Pořad v televizi sleduji ...krát týdně / každý den...

Tento pořad se mi líbí, protože...

Můj oblíbený film je

Režisérem tohoto filmu je...

Film byl natočen v..... v roce

Hlavní hrdinové filmu se jmenují...

Role hlavních hrdinů ztvárnili herci

Krátký obsah filmu....

Film se mi líbil, protože.....

Doporučíme prezentaci doplnit 2–3 fotografiemi (popř. jiným obrazovým materiálem), které se týkají vybraného filmu / TV pořadu.

Podobným způsobem žáci zpracovávají různá témata (viz ukázky počítačových prezentací na CD).

Literatura:

ČUBAROVA, O. *Škatuločka. Russkij jazyk*. Moskva, 2008.

FOLPRECHTOVÁ, J., KŘEČKOVÁ, E. *Jazykové a komunikativní hry v ruštině*. Montanex, 2006.

FOLPRECHTOVÁ, J., ŽIŽKOVÁ, I. *Raduga 1 – jazykové a komunikativní hry*. Praha: Fraus, 2003.

ORLOVA, N., VÁGNEROVÁ, M., KOŽUŠKOVÁ, M. *Klass 1, 2, 3!*. Praha: Klett, 2010–2012.

Přílohy

Příloha ke kapitole 4.2 – Přehled materiálů a internetových stránek pro výuku anglického jazyka

1 Photocopiable Resource books

1.1 Skills

- CUP: Cambridge Extra Series (various authors) – Listening Extra, Speaking Extra, Reading Extra, Writing Extra (various topics, 3 levels – elementary, intermediate, upper-intermediate; materials for 45–60 mins)
- CUP: Advanced Skills (same as above, with focus on advanced level)
- Pearson Longman: Jill Hadfield – Elementary Communication Games, Intermediate Communication Games, Advanced Communication Games (a lot of conversation activities, often of the role-play type, e.g. searching for a murderer, gossiping about neighbours etc.)
- CUP: Adrian Wallwork – Discussion A-Z (conversation topics)

1.2 Vocabulary

- Pearson Longman: Jill Hadfield – Elementary Vocabulary Games
- Pearson Longman: Peter Watcyn-Jones – Vocabulary Games and Activities I & II
- Mary Glasgow Magazines: Julie Woodward – Timesaver Vocabulary Activities
- Mary Glasgow Magazines: Peter Dainty – Timesaver Phrasal Verbs and Idioms

1.3 Grammar

- Pearson Longman: Peter Watcyn-Jones – Grammar Games and Activities I & II
- Language Teaching Publications: George Woolard – Grammar with Laughter (grammar practised using jokes)
- CUP: Mark Hancock – Singing Grammar (songs composed specifically to practice selected grammar aspects)

1.4 Pronunciation

- CUP: Mark Hancock – Pronunciation Games
- Mary Glasgow Magazines: Timesaver Pronunciation Activities

1.5 Primary – young learners

- Mary Glasgow Magazines: Junior English Timesavers Series (various authors)
- CUP: Primary Photocopiable Series (various authors)

- **1.6 Culture studies**
- CUP: Adrian Wallwork – Book of Days (festivals)
- Mary Glasgow Magazines: London, New York, Holidays & Special Days in the USA, Holidays & Special Days in Britain, Customs & Lifestyle in the UK & Ireland (various authors)
- CUP: Jo Smith – Exploring British Culture (topic from British culture, society and everyday life)

2 Internet resources

- Hot Potatoes – freeware for creating interactive exercises - <http://hotpot.uvic.ca/>
- Interactive exercises
 - English Grammar Secrets – <http://www.englishgrammarsecrets.com/>
 - Grammar Aquarium – <http://perso.wanadoo.es/autoenglish/freeexercises.htm>
 - BBC Learning Schools – <http://www.bbc.co.uk/schools/index.shtml>
 - BBC Learning English – <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/>
 - British Council Learn English Kids – <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>
 - British Council Learn English – <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>
- Speaking and conversation activities, lists of debate questions
 - Conversation Questions for the ESL/EFL Classroom – <http://iteslj.org/questions/>
 - English Conversation Questions / Debates – <http://esldiscussions.com/>
 - Speaking and Icebreaker Activities for ESL Teachers – <http://www.eslflow.com/speakingandcommunicativeicebreakeractivities.html>
 - Speaking classes – <http://www.aichi-gakuin.ac.jp/~jeffreyb/spking/>
- Listening Activities
 - Listen A Minute – <http://www.listenaminute.com/>

- Photocopiable resources on various topics
 - One Stop English – <http://www.onestopenglish.com/>
 - Busy Teacher – <http://busyteacher.org/>
 - Pearson ELT –
<http://www.pearsonelt.com/pearsonelt/classroomresources>
 - BBC Teaching English –
<http://www.teachingenglish.org.uk/lesson-plans>

- Current topics
 - PBS Newshour – <http://www.pbs.org/newshour/extra/>
 - Breaking News English –
<http://www.breakingnewsenglish.com/>
 - InsideOut Resources –
<http://www.insideout.net/elessons/current>

- Culture
 - ESL Holiday Lessons – <http://eslholidaylessons.com/>
 - History Videos – <http://www.history.co.uk/videos.html>

Příloha ke kapitole 5.2 – tabulka X

Tab X: Elektronická podoba slovníčku k lekcím (výňatek z vlastní práce autorky příspěvku)

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	LEKCE 2		Mon lycée – Moje škola	neurčitý člen		určitý člen			
2									* u sloves: neprav. slovesa
3	abréviation	f	zkratka, zkrácení	une abréviation		l' abréviation			
4	acrobatie	f	akrobacie	une acrobatie		l' acrobatie			vysvětlivky k barvám:
5	adorer	V	milovat, zbožňovat						mužský rod
6	aimer	V	mit rád						ženský rod
7	anglais	m	angličtina	un anglais		l' anglais			v ČJ a FJ se mohou lišit!
8	apprendre*	V	učit se, naučit se						
9	après-midi	m	odpoledne	un après-midi		l' après-midi			výslovnost lze cvičit na:
10	arriver	V	přijít, přijet						http://swac-
11	art, art du cirque	m	umění, cirkusové umění	un art, art du cirque		l' art, art du			www.francaisfacile.com/audrey
12	arts plastiques	m, pl	zde: výtvarná výchova	des arts plastiques		les arts			
13	baccalauréat, bac	m	maturita	un baccalauréat,		le baccalauréat,			slovníček umožňuje: ↔
14	balle	f	mič, koule	une balle		la balle			1. orientaci ve SZ Cartier
15	beaucoup (de)	adv	hodně (čeho)						libre 1,2 (1 lecke - 1 list)
16	bibliothèque	f	knihovna (budova)	une bibliothèque		la bibliothèque			2. filtrování SZ např. podle
17	canadien	m	Kanaďan	un canadien		le canadien			slovních druhů
18	canadienne	f	Kanaďanka	une canadienne		la canadienne			3. neustálou inovaci učitelem
19	cantine	f	jidelna	une cantine		la cantine			i žáky
20	chargé, -e	adj	naplněný, vytižený						4. zobrazení SZ na
21	cirque	m	cirkus	un cirque		le cirque			interaktivní tabuli
22	clarinette	f	klarinet	une clarinette		la clarinette			5. vycházet ze slovníku při
23	collège	m	nižší gymnázium, 2. stupeň ZŠ	un collège		le collège			vytváření testů a cvičení
24	commencer à + sloveso	V	začít + sloveso						6. umístění do on-line
25	copin	m	kamarád (lidově)	un copin		le copin			prostoru
26	copine	f	kamarádka (lidově)	une copine		la copine			7. možnost tisku libovolných
27	corde	f	provaz, lano	une corde		la corde			částí
28	cours	m	kurz, přednáška	un cours		le cours			8. snadné vyhledávání
29	cour de récréation	f	školní dvůr	une cour de		la cour de			sloviček díky funkci ctrl + F
30	danse	f	tanec	une danse		la danse			
31	de ...à		od ...do						
32	demi	m	polovina, půl (demi-cercle: půlkruh), (1h 30 min: une heure et demi)						
33	demie, la demie	f	polovina, půl, půlhodina	une demie		la demie			
34	détester	V	nenávidět						
35	devoir*	V	muset						
36	devoir*	m	domácí úkol	un devoir		le devoir			

Stránka 1

Tab X: Elektronická podoba plánu výuky (výňatek z vlastní práce autorky)

1	hod dotace	plánován	č.	reálné	pod	téma	lekce	strana	R/P			
2	mésic	řada sk.	datum	hod.	kategorie	datum	kód	kódy				
3	10 z 10	zář	L 0 C'est parti! - začínáme									
4	9 1	1.E		XI	civilisatio		1		Frankofonní realie, socioculture, langues	L 0	29/8B, 148/1 + 150/5 (français?)	protazuj
5	9 2	1.E		XI	phonétique		2	A	phonétique	L 0	25, 148/3	znatosti
6	9 3	1.E		XI	phonétique			B	liaison	L 0		znatosti
7	9 4	1.E		III	alphabet		3	C	alphabet	L 0		genog., demogr., hospod., polit., kult.
8	9 5	1.E		VI	numeros		4	A	numéros ordinaires (0-10)	L 0	151/9 (Sudoku)	školoch.
9	9 6	1.E		XI	civilisation		1		livre (faire connaissance - manuel), dictionnaire, le français	L 0	21 (Chaperon rouge), 22 (connaiss.)	znat. daně
10	9 7	1.E		XV	thèmes		6		classe, trousse	L 0	18, 24, 148/2	praktické
11	9 8	1.E		XV	thèmes		9	A	faire connaissance (présentation)	L 0	20	oblasti
12												
13												
14	10 z 2	říjen		L 1 Bonjour, moi c'est Antoine – Dobrý den, jsem A.				L 1				
15	10 9	1.E		XV	thèmes		7		Europe	L 1	28, 27, 149/4 (cartes), 157/9 + 10 (compl. Les nationalités)	znatosti
16	10 10	1.E		B	adjectif		13	A	tr. négt. pl. d. jm.	L 1		poznatkové
17	10 11	1.E		XI	phonétique		2	D	diakritika	L 1	25	studijního
18	10 12	1.E		XV	thèmes		9		faire connaissance (présentation)	L 1	27 (Chats), 151/8, 36 (TF-collage)	obozr., a to i
19	10 13	1.E		I.I	articles		10		articles définis	L 1	27, 160/1	z jiných
20	10 14	1.E						D	expression de temps	L 1		vyučovacích
21	10 15	1.E		VI			4	A	numéros ordinaires (11-20)	L 1	27, 151/10 (écoute)	plánová., a
22	10 16	1.E		XV	thèmes		9	B	faire connaissance (présentation) - déterminer l'âge	L 1	27	opisuje je
23	10 17	1.E		V	verbes		14	A	verbes auxiliaire: AVOIR, ETRE,	L 1	27, 150/7 (lebk.), 155/1 A	znat. v
24	10 18	1.E		III	pronoms		13	A	pronoms personnels; je, tu, il	L 1	32	poznatkové
25	10 19	1.E		III	pronoms		13	B	pronoms toniques	L 1	153/15	znatosti
26	10 20	1.E		VI	numeros		4	A	numéros ordinaires (21-70)	L 1	27	mateřské
27	10 21	1.E		V	verbes		14	B	verbes 1. groupe (PARLER, HABITER, ETUDIER)	L 1	29, 32, 151/1B, 155/3, 4, 6 (être avoir), 155/1B C	znat.
28	10 22	1.E		III	pronoms		13	C	pronom pronominaux (S'APPELER, SE LAVER)	L 1	32 (S'APPELER, SE LAVER), 175/13, 151/6 (S'APPELER)	

Příloha ke kapitole 8.2 – Příprava na vyučovací jednotku a ukázka možné konverzace

Příloha č. 1



Příprava na vyučovací jednotku - Plácačky

Vyučovací předmět: Matematika

Ročník: 4, 5

Tematický okruh: Přirozená čísla

Časová dotace: 10–15 minut

Téma: Numerace v probíraném oboru přirozených čísel

Učivo: Pamětné sčítání, odčítání, násobení a dělení v probíraném oboru přirozených čísel

Cíl vyučovací jednotky: Formou hry ve skupinách procvičit pamětné početní operace v probíraném oboru přirozených čísel a správně porozumět vysloveným číslům a příkladům v anglickém jazyce.

Procvičované kompetence: K učení, k řešení problému, komunikativní, sociální

Očekávané výstupy vyučovacího předmětu: Žák ovládá pamětné sčítání, odčítání, násobení a dělení v probíraném oboru přirozených čísel.

Předpokládané znalosti:

a) **jazykové** - umět správně vyslovit v anglickém jazyce čísla a početní operace v probíraném oboru přirozených čísel a porozumět vyslovenému příkladu

b) **matematické** - umět pamětně sčítat, odčítat, násobit a dělit v probíraném oboru přirozených čísel

Nová slovní zásoba:

answer /'ɑ:nsə(r)/ - odpověď

flyswatter /'flaɪ,swɒtə(r)/ - plácačka na mouchy

to hit /hɪt/ - trefit, praštit, uhodit

Pomůcky: 2–4 plácačky

Popis vyučovací jednotky:

Před zahájením aktivity může vyučující s žáky podle jejich úrovně krátce zopakovat číslovky do 1000 a názvy znamének čtyř základních početních operací. Pak vyučující napíše na tabuli čísla, která jsou výsledky různých příkladů. Vyvolá 2–4 žáky před tabuli a dá jim do ruky plácačku. Pak vyučující zadává početní příklady v anglickém jazyce.

Žáci musí příklad vypočítat a plácnout na číslo na tabuli, které je správným výsledkem tohoto příkladu. Nejrychlejší vyhrává.

Variace:

1. Jednodušší variantou je začít příklady pouze do 100.
2. Na tabuli jsou napsány početní příklady a vyučující říká číslo v anglickém jazyce, které je výsledkem jednoho z nich. Žáci musí plácnout na správný příklad.

Ukázka možné konverzace:

T – teacher; P – pupil

T: Peter and Lucy! Come here, please!

→ Petře a Lucko! Pojdte sem, prosím!

T: I have got two flyswatters.

→ Já mám dvě plácačky.

T: The blue one and the yellow one.

→ Modrou a žlutou.

T: Lucy, choose one of them!

→ Lucko, vyber si jednu!

T: The blue one or the yellow one?

→ Modrou nebo žlutou?

P: The yellow one.

→ Tu žlutou.

T: Now, look at the blackboard!

→ Teď se podívejte na tabuli!

T: There are four numbers.

→ Jsou tam čtyři čísla.

T: John, read the first one, please!

→ Honzo, přečti to první, prosím!

P: One thousand five hundred and thirty.

→ 1530

T: Yes, well done!

→ Ano, dobře!

T: Lucy and Peter! Listen to me!

→ Lucko a Petře! Poslouchejte mě!

T: Nine hundred and twelve plus six hundred and eighteen is...?

→ $912 + 618$

T: Hit the right number!

→ Plácní správné číslo!

Chceme-li se vyhnout opakování podstatného jména, používáme zástupné „one“ / „ones“. V angličtině totiž nemůže přívlastek stát samostatně jako v češtině.

I'd like four bananas, please. The yellow ones.

Chtěla bych čtyři banány, prosím. Ty žluté.

Choose a flyswatter! The blue one or the yellow one?

Vyber si plácačku! Tu modrou nebo tu žlutou?

Příloha č. 2



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Příprava na vyučovací jednotku – Ilustrace

Vyučovací předmět: Výtvarná výchova

Ročník: 4

Tematický okruh: Výtvarné vyjadřování skutečnosti

Časová dotace: 3 (až 4) hodiny

Téma: Ilustrace

Učivo: Výrazové vlastnosti linie, kompozice v ploše. Hra s barvou, rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity.

Cíl vyučovací jednotky: Žáci zvládnou kresbu rudkou, techniku malby temperami, pastelkami, suchým pastelem, podle potřeby použít různé druhy štětců.

Procvičované kompetence: K učení, k řešení problému, komunikativní, pracovní

Očekávané výstupy vyučovacího předmětu: Zdokonalí si techniky kresby, pracují s linií. Zdokonalí si techniky malby, barevně vyjadřují své pocity a nálady.

Předpokládané jazykové znalosti: výtvarné potřeby (ubrus, štětec, pastelky atd.)

Nová slovní zásoba:

illustration /ˌɪləˈstreɪʃ(ə)n/ – ilustrace

illustrator /ˈɪləˌstreɪtə(r)/ – ilustrátor

story /ˈsto:ri/ – příběh

without /wɪðˈaʊt/ – bez

writer /ˈraɪtə(r)/ – spisovatel

Pomůcky: čtvrtka A4, rudka, tempery, kelímek, podložka, silný a tenký plochý štětec

Popis vyučovací jednotky:

- motivace – vyučující si povídá s žáky o ilustraci, co je to ilustrace, jak se nazývají umělci, kteří kreslí do knížek, které české (případně zahraniční) ilustrátory znají
- před vlastní kresbou nebo malbou ilustrace si žáci společně s vyučujícím přečtou zjednodušený příběh slavné britské spisovatelky a ilustrátorky Beatrix Potter o králíčkově Peterovi (viz příloha A – Příběh o králíčkově)
- prohlédnou si ilustrace z knihy Peter Rabbit
- vyučující předvede na tabuli, jak jednoduše nakreslit pomocí kruhů a oválů postavu králíčka
- žáci si připraví pomůcky podle instrukcí vyučujícího

- žáci si lehce hnědou rudkou nakreslí část děje z pohádky, kterou chtějí zobrazit (je opravdu důležité, aby na rudku netlačili a nevybarvovali rudkou náčrt obrázku)
- nakonec žáci vše vybarví vodovými barvami, suchým pastelem nebo pastelkami

Obměna: Možnost využití jiné techniky (kresba fixem, tuší, pastelkou, vodovými barvami).

Metodická poznámka:

Příběh o králíčkově Peterovi může vyučující přečíst v hodině angličtiny, ušetří se tak čas na vlastní výtvarnou práci. Při četbě příběhu je velice důležitá názornost. Pro žáky 4. ročníku je to náročný text i po zjednodušení. Vyučující by tedy neměl zapomínat na gesta, mimiku, modulace hlasu atd.

Beatrix Potter (28. 7. 1866 Kensington, Londýn – 22. 12. 1943 Near Sawrey, Cumbria) byla slavná spisovatelka, ilustrátorka, přírodovědkyně (expertka na houby a lišejníky), ochránkyně anglického venkova a později také farmářka.

Vytvořila světově známé postavy zvířátek v oblečcích – *Péti Králíčka* (Peter Rabbit), *Jeremyho rybáře* (Jeremy Fisher), *Jemimy Blátotlačkové* (Jemima Puddle-Duck), *paní Pošťouchálkové* (Mrs. Tiggy-Winkle) a dalších.

Ukázka možné konverzace:

T – teacher; P – pupil

T: Children, tell me! Who is a writer?

→ Děti, řekněte mi, kdo je spisovatel?

T: What does he do?

→ Co dělá?

P: Books.

→ Knihy.

T: Yes, he or she writes stories for books.

→ Ano, on nebo ona píše příběhy do knih.

T: What does an illustrator do?

→ Co dělá ilustrátor?

P: Pictures.

→ Obrázky.

T: Yes, well done!

→ Ano, dobře!

T: An illustrator draws illustrations, pictures for books.

→ Ilustrátor kreslí ilustrace, obrázky, do knih.

T: Do you like books with illustrations or books without illustrations?

→ Máte rádi knihy s ilustracemi nebo bez ilustrací?

P: With illustrations.

→ S ilustracemi.

T: Yes, of course. The illustrations can help you to understand the text.

→ Ano, samozřejmě. Ilustrace vám mohou pomoci pochopit text.

T: And the book is very nice with illustrations.

→ A ta kniha je velice hezká s ilustracemi.

T: Do you know a Czech illustrator?

→ Znáte nějakého českého ilustrátora?

P: Zdeněk Smetana.

T: Yes, well done!

→ Ano, velmi dobře!

T: Today, I'll show you illustrations of an English illustrator Beatrix Potter.

→ Dnes vám ukážu ilustrace anglické ilustrátorky Beatrix Potterové.

Vyučující ukáže knihu s ilustracemi.

T: Can I read a story about Peter Rabbit for you?

→ Mohu vám přečíst příběh o Péťovi Králíčkově?

T: Now, we can draw an illustration for this story.

→ Teď můžeme nakreslit ilustraci k tomuto příběhu.

T: Can you draw a rabbit?

→ Umíte nakreslit králíka?

T: It is very easy. Look at the blackboard!

→ Je to velice jednoduché. Podívejte se na tabuli!

Vyučující předvede náčrt králíka podle knihy

T: Draw a circle! Then a bigger one!

→ Nakresli kruh! Pak větší!

T: Now, you have got a head and a body.

→ Teď máš hlavu a tělo.

T: Now, draw ears! Two ovals.

→ Teď nakresli uši! Dva ovály.

T: Now, add legs! Like this!

→ Teď přidej nohy! Takhle!

Příloha A - Příběh o králíčkově

Peter Rabbit – By Beatrix Potter

Once upon a time there were 4 little rabbits. Their names were Flopsy, Mopsy, Cottontail and Peter. They lived with their mother in a hole under the roots of a very big fir tree. "Now my little rabbits", said Mrs. Rabbit one morning, "I am going out". "You can go to the fields but don't go into Mr. McGregor's garden! It is very dangerous. Mr. McGregor can catch you."

Flopsy, Mopsy and Cottontail were good little bunnies. They went to fields and gathered blackberries.

But Peter was very naughty and went to Mr. McGregor's garden. He ate some lettuces, French beans and then some radishes. He was full but he ate some parsley, too. Suddenly! He met Mr. McGregor. Mr. McGregor ran after Peter and shouted "Stop thief!"

Peter ran all over the garden and lost one shoe among the cabbages, and the other shoe among the potatoes. Suddenly he ran into a goosberry bush and he lost his blue jacket. Peter started to cry because he lost his blue jacket. Suddenly, Mr. McGregor came. Peter ran away and ran into a tool-shed and jumped into a can. But there was so much water.

"Where are you? Little rabbit! Where are you?" shouted Mr. McGregor.

And suddenly! "Kertyschoo!" Peter sneezed. "Here you are naughty rabbit!" said Mr. McGregor and wanted to catch him. Peter jumped out of the can and ran through the window of the tool-shed. Mr. McGregor was tired of running after Peter and went back to his work. Peter was also tired and very sad. "Where is my home?" he cried. "Where is the gate of this garden?" Peter was walking all over the garden and he found a door. "There is a door" said little rabbit. "Oh, no! It is locked!" Then he met an old mouse. "Please, tell me! Where is the gate?" said Peter. But the mouse had a pea in her mouth so she couldn't speak. Peter started to cry. "Where is the gate? Where is the gate?" Then he met a cat. But cats are dangerous. Peter is so small and the cat is so big and it has got sharp teeth. He ran away. He went back to the tool-shed and he met Mr. McGregor and behind Mr. Mc Gregor –

THE GATE.

Fortunately, Mr. McGregor was working. He couldn't see Peter. Peter ran and ran as fast as he could.

And he was at home. He was so happy. And he was so tired. He jumped into his bed and closed his eyes.

And Mr. McGregor? He took Peter's blue jacket and made a scarecrow and put him in his garden to frighten birds.

The End

Upraveno podle POTTER, B. Selected Tales from Beatrix Potter. London: Penguin Books Ltd., 2007 s. ISBN: 978 0 7232 5859 9

Název: Metodický poradník učitele cizího jazyka
Autor: Kolektiv autorů
Edice: Sborník
Místo a rok vydání: Ústí nad Labem, 2013
Vydání: první
Náklad: 160 váz., 240 brož., 300 CD ROM
Rozsah: 195 stran
Tisk: PrintActive s.r.o.