



1/2 2006/10  
JIHOČESKÁ UNIVERZITA  
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
FILOLOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANGLICKÉHO JAZYKA

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Diplomová práce

**POROVNÁNÍ ÚČINNOSTI VÝUKOVÝCH TECHNIK  
UŽÍVANÝCH PŘI VÝUCE ANGLIČTINY V NIŽŠÍCH  
TŘÍDÁCH ZŠ**

Comparison of Effectiveness of Teaching Techniques Used at English  
Language Teaching at Primary School

Knihovna JU - PF



3115174558

Autor: Lenka Nebřenská

Ročník: 7.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ  
anglický jazyk

Vedoucí práce: PaedDr. Helena Bendová

České Budějovice 2006

DP 11 192

JIHOČESKÁ UNIVERZITA  
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA -8-  
ÚSTŘEDNÍ KNIHOVNA  
Mlýnská 458, 370 05 České Budějovice

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Heleny Bendové.

V práci jsem použila literaturu uvedenou v seznamu.

České Budějovice, 12. prosince 2006

*Nebřimská Lenka*

.....  
podpis

Děkuji paní PaedDr. Heleně Bendové za pomoc, cenné názory a připomínky v době vzniku této diplomové práce.

## **Anotace**

Ve své diplomové práci se věnuji problematice účinnosti výukových technik a metod využívaných při výuce angličtiny v nižších třídách ZŠ. Zaměřím se též na význam kvalifikace učitelů.

V teoretické části se budu soustředit na charakteristiku metod a technik výuky anglického jazyka. Praktickou část své diplomové práce pak zaměřím na sledování frekvence a úspěšnosti využití těchto metod a technik při výuce angličtiny na 2 odlišných školách; a to zejména u osvojování gramatiky a komunikativních dovedností.

Dalším z mých záměrů je soustředit se na porovnání práce aprobovaného a neaprobovaného učitele. Chtěla bych tak vyvodit závěry, zda je kvalifikace vyučujícího anglického jazyka na prvním stupni základních škol pro úspěšnost výuky rozhodující či ne.

## **Abstract**

In my diploma work I concentrate on specific problems of teaching methods and techniques used at primary-school-level of English language teaching. I will also focus on the importance of special teacher qualification.

In the theoretical part I will concentrate on the characteristics of language teaching methods and techniques. The practical part of my diploma work will be focused on observation of using these methods and techniques at 2 different schools, especially in view of acquiring grammar and communicative skills.

Further aim is to concentrate on work of well-qualified teacher by comparison with work of teacher without this qualification. I would like to draw the conclusions whether the special qualification of English language teacher at the primary-school-level terminates the efficiency of English learning process or not.

## Obsah

I. Úvod .....	7
II. Teoretická část .....	8
1. Metody výuky .....	9
1.1. Grammar - Translation Method .....	10
1.2. Series Method .....	12
1.3. The Direct Method .....	14
1.4. The Natural Approach .....	15
1.5. Total Physical Response (TPR) .....	17
1.6. The Silent Way .....	18
1.7. Community Language Learning .....	19
1.8. Suggestopedia .....	20
2. Učitel cizího jazyka ve vyučovacích metodách .....	22
3. Taxonomie výukových technik .....	24
4. Techniky výuky v rámci jednotlivých složek jazyka .....	26
4.1. Komunikace .....	27
4.1.1. Techniky pro výuku a procvičování poslechu .....	30
4.1.2. Techniky pro výuku a procvičování ústního projevu .....	33
4.2. Čtení .....	35
4.3. Psaní .....	38
5. Výukové techniky gramatiky .....	41
6. Výslovnost .....	45
III. Praktická část .....	47
7. Profil kvalifikovaného učitele AJ .....	48
8. Zhodnocení pozorování, zpracování dotazníku pro učitele .....	55
8.1. Obecné informace týkající se vybraných škol a učitelů .....	56
8.2. Pozorování zaměřené na způsob výuky .....	60
8.2.1. Příprava na vyučovací hodinu .....	61
8.2.2. Jazykové složky v rámci vyučovací hodiny .....	62
8.2.3. Pomůcky .....	64
8.2.4. Využití mateřského jazyka v hodinách angličtiny .....	65
8.2.5. Techniky prezentace slovní zásoby .....	67
8.2.6. Techniky prezentace gramatiky .....	69
8.2.7. Projektové vyučování .....	71
8.2.8. Hry ve výuce .....	71
8.2.9. Styl vedení výuky .....	73
8.2.10. Zkoušení a hodnocení jako zdroj zpětné vazby .....	75
8.2.11. Domácí úkoly .....	77
8.2.12. Co činí žákům největší obtíže? .....	78
9. Vyhodnocení znalostního testu .....	78
10. Vyhodnocení dotazníků pro žáky .....	88
IV. Závěr .....	91
Summary .....	94
Seznam literatury .....	96
Přílohy .....	97

## I. Úvod

Výuka cizího jazyka, a to zejména anglického, se stává na našich školách stále aktuálnějším tématem. Od letošního školního roku, tedy 2006/2007, je angličtina zařazena do rozvrhu základních škol jako povinný předmět již od třetího ročníku. Zvýšila se i její hodinová dotace.

Angličtina je mezi učiteli poměrně oblíbeným předmětem, avšak v současné době je stále ještě vyučována řadou učitelů, kteří nemají patřičnou kvalifikaci. Existuje rozmanitost nejen v osobnostech učitelů, ale i v množství nejrůznějších výukových metod a technik, a proto je tento předmět vyučován mnoha způsoby. Nároky na kvalitu výuky jsou však stále větší a větší, a tak zůstává otázkou, který z těchto způsobů je nejúčinnější a přispěje tak nejlépe k jejich uspokojení.

Ve své diplomové práci se budu věnovat problematice účinnosti výukových metod a technik využívaných při výuce angličtiny v nižších třídách ZŠ. Zaměřím se též na význam kvalifikace učitelů.

V teoretické části se budu soustředit na charakteristiku vybraných metod a technik výuky anglického jazyka.

Praktickou část své diplomové práce pak zaměřím na sledování frekvence využití těchto metod a technik v praxi, jejich oblíbenost u učitelů i žáků a v neposlední řadě jejich efektivitu, a to zejména u osvojování gramatiky a komunikativních dovedností. Domnívám se, že u žáků začínajících s angličtinou na úrovni mladšího školního věku se setkám převážně s metodami a technikami založenými na vzájemné interakci a komunikaci. Naopak metody využívající teoretických znalostí budou používány pouze okrajově.

Dalším z mých záměrů je soustředit se na práci aprobovaného učitele v porovnání s učitelem, kterému patřičná odbornost chybí. Chtěla bych tak vyvodit závěry, zda je kvalifikace vyučujícího anglického jazyka na prvním stupni základních škol pro úspěšnost výuky důležitá.



## II. Teoretická část

V teoretické části své diplomové práce se budu nejprve věnovat rozboru metod výuky. Vybrány budou ty, které se obecně nejčastěji při vyučování angličtiny používají, a které předpokládám, že zároveň objevím i při hodinách na 1. stupni ZŠ.

Poté uvedu taxonomii výukových technik a jejich využívání v rámci jednotlivých složek jazyka na úrovni žáků mladšího školního věku.

Neopomenu ani techniky využívané při výuce gramatiky. Zmíním se též o výslovnosti a její roli ve výuce žáků nižších tříd.

## 1. Metody výuky

V této části se budeme věnovat stručnému rozboru metod. Z důvodu nepřehledného množství metod vybíráme pouze ty metody, které sehrály důležitou roli v metodologii v průběhu celého vývoje. Nebo ty, které jsou podstatné z našeho pohledu, tedy výuky angličtiny v nižších třídách ZŠ.

Jejich řazení je postupné od metod „klasických“, po metody „okrajové“, jak ve své práci uvádí Richards a Rodgers<sup>1</sup>. Názvy jednotlivých metod jsou ponechány v jejich původním anglickém znění, aby při jejich překládání nedošlo ke zbytečným nepřesnostech. Navíc je použití anglických názvů v odborné literatuře běžnější.

Na úvod se podíváme na chápání samotného pojmu „metody“ a různé pohledy na jejich hodnocení.

Na pojem „metoda“ může být nahlíženo různým způsobem. V jejím základním významu je vyučovací metoda definována jako: „Postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů“<sup>2</sup>.

Existují různé klasifikace metod. My se zde budeme zabývat metodami tak, jak je pojímají Richards a Rodgers. Ti posuzují metodu jako zastřešující termín, který v sobě zahrnuje pojmy, jako je *přístup*, *design* a *procedura*. *Přístup* by se dal podle nich vymezit jako teoretický přístup k jazyku a jeho učení se. *Procedura* představuje naopak přímo určité techniky a praktiky používané ve třídě. Ty vycházejí právě z teoretických předpokladů, tedy z přístupu. *Design* pak propojuje tyto dvě úrovně.

Při bližším zkoumání odpovídající literatury zjistíme, že existují rozsáhlé popisy přístupů a metod výuky jazyků. Autoři se snaží představit techniky, cíle, silné a slabé stránky metod.

Při hledání jednotnějšího souhrnu těchto metod se však setkáváme s mnoha různými pohledy, které mají sice mnoho společného, ale zároveň se také v mnohém liší, v metodologii i v jejich kritice. Dá se říci, že jednotný pohled na metody a přístupy

<sup>1</sup> řazení metod dle Richardse a Rodgerse: *Approaches and Methods in Language Teaching*

<sup>2</sup> definice- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 1998, str.295

neexistuje. Jeho vytvoření je značně znesnadňováno faktem, že řada z metod je postavena na jiných základech. Či tím, že sami autoři či „zakladatelé“ metod často nepodávají dostatečný teoretický základ.

Při hodnocení jednotlivých metod tedy každý z autorů uplatňuje jiné hledisko.

Richards a Rodgers zdůrazňují historické hledisko. Jejich práce podrobně rozebírá jednotlivé metody v rámci historického hlediska. Richards a Rodgers poskytují také nejvíce informací o rolích učitele a žáka.

Krashen například popisuje metody podle toho, jak se stavějí ke gramatice a do jaké míry poskytují „comprehensible input“.

Stern se narodil od těchto přístupů zaměřuje na nejrozšířenější metody.

Je těžké říci, která ze zmiňovaných metod je nejvhodnější pro výuku angličtiny jako cizího jazyka. Nelze to stanovit pro žádný cizí jazyk. S. Krashen se domnívá: “the best method might also be the most pleasant”<sup>3</sup>.

### **1.1. Grammar - Translation Method**

Počátky této metody sahají až do dob, kdy vyučování cizích jazyků rovnalo se vyučování latiny nebo řečtiny.

V této době nebyla znalost jazyka důležitá z důvodu dorozumění se s příslušníky jiného národu, ale spíše jen jako prostředek pro čtení a překládání knih a nejrůznějších spisů. Znalost cizího jazyka byla převážně privilegium učených vzdělanců a duchovních. Tomuto účelu byl přizpůsoben i způsob jeho výuky.

Latina se vyučovala metodou zvanou „Klasická“. Byla založena na memorování slovní zásoby, osvojování si gramatických pravidel a pouček, na překládání textů a

---

<sup>3</sup> Krashen, S.D.: Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, Pergamon Press 1982

vypracovávání písemných úkolů. Velmi malý důraz byl kladen na mluvený projev. Pravděpodobně proto, že v této době nebyl ještě nikterak důležitý.

Na přelomu 18. a 19. století se ve školách postupně začínaly vyučovat i další cizí jazyky. Jelikož však do té doby nebyl znám žádný jiný způsob výuky, byla „Klasická metoda“ přejata jako hlavní prostředek. Učitelé neměli téměř žádné zkušenosti s vyučováním cizímu jazyku a stále neexistovaly ani žádné teoretické podklady, proto hodina cizího jazyka probíhala naprosto stejným způsobem jako jakákoli jiná vyučovací hodina, např. matematiky, chemie.

V 19. století byla tato metoda již známá pod názvem Grammar- Translation Method. Postupem času se vyvíjela a ve 20. století se zasloužila o tzv. reformu v metodologii výuky cizích jazyků.

Veškerá výuka probíhající dle této metody je vedena v mateřském jazyce. Aktivní využití vyučovaného jazyka je minimální. Žáci tak mají velmi málo příležitostí naučit se jazyk používat v běžných situacích, pro běžnou komunikaci.

Slovní zásoba je prezentována ve slovníkové formě – je podán seznam slov s jejich překladem.

Hodně času je věnováno zdlouhavému popisování a vysvětlování gramatických pravidel.

Již v ranném stádiu výuky jsou překládány velmi obtížné texty. Ty mají sloužit pouze jako prostředek k procvičování a upevňování probrané gramatiky, jejich významový obsah je nedůležitý.

Cvičení jsou často založena na strohém překládání spolu nesouvisejících vět z jazyka cizího do jazyka mateřského.

Žádná, a nebo velmi malá pozornost je věnována výslovnosti.

Z této stručné charakteristiky<sup>4</sup> plyne, že pro Grammar -Translation Method je nejdůležitější dokonalé ovládnutí gramatiky, a to z hlediska teorie, tedy pravidel a pouček.

<sup>4</sup> Hlavní charakteristika Grammar -Translation Method, Prator, Celce-Murcia, 1979

Od studenta je očekávána rychlá a přesná reakce na daný úkol, chyby jsou nepřipustné. To však často vede k tomu, že se žáci z obavy, že udělají chybu, bojí cizí jazyk jakkoli používat ve volnějších situacích, kdy jim nejsou přesně určena pravidla. Přestože většinou vynikají v plnění nejrůznějších cvičení, nejsou tak vůbec připraveni na běžnou komunikaci.

Ironií zůstává, že ačkoli tato metoda již na první pohled nesplňuje podmínky, které by metoda využívaná při výuce cizího jazyka splňovat měla -tedy naučit žáky jazyk aktivně používat, je stále ještě hojně využívána.

Za své doby dokonce vyhrávala v konkurenci s jinými nově se vyvíjejícími metodami. Jedním z důvodů toho pravděpodobně bude i její nenáročnost vůči učitelům, kteří nemusejí přípravám věnovat příliš času. Její používání je velmi snadné a nevyžaduje využívání nikterak zvláštních schopností a dovedností ze strany učitelů.

Techniky, které se využívají v rámci výuky dle této metody jsou převážně *controlled*<sup>5</sup>.

Pokud bychom ji měli zhodnotit z pohledu její vhodnosti pro výuku žáků mladšího školního věku, díky svému důrazu na teoretický základ ji považuji za poměrně nevyhovující způsob.

## 1.2. Series Method

Francois Gouin, francouzský učitel latiny, nebyl nikdy brán jako přímý objevitel další výukové metody, ale jeho výzkumy a vlastní zkušenosti z učení se německy, byly bezesporu velkým přínosem. Ve své době byly však jeho snahy zastíněny úspěchy německého jazykovědce a zakladatele The Direct Method, Charlesem Berlitzem.

Jak bylo již uvedeno, Gouin se rozhodl, že se naučí německy. A protože se domníval, že nejlepší pro studium cizího jazyka je pobývat přímo v prostředí, kde se tímto jazykem hovoří, odstěhoval se na čas do Hamburku.

<sup>5</sup> viz Taxonomie výukových technik: str.19

Měl však pocit, že před prvním kontaktem s rodilým mluvčím by se měl poněkud jazykově připravit, a proto se uzavřel v komnatách své nové rezidence, kde se věnoval samostudiu německé gramatiky. V poměrně krátké době se mu podařilo podrobně nastudovat gramatická pravidla a seznam německých nepravidelných sloves. Takto připraven se vydal na místní univerzitu otestovat své nabyté vědomosti. Avšak úspěšný příliš nebyl.

Zklamán se navrátil do ústraní své rezidence a rozhodnutý pracovat ještě tvrději se znovu pustil do studia. Výsledek byl však naprosto stejný.

Po celoročním snažení se navracel poražen domů.

Zvládl se sice naučit nazpaměť veškeré poučky a pravidla německé gramatiky, všechna nepravidelná slovesa a více než 30 000 slov z německého slovníku. Nebyl však schopen jakékoliv komunikace s místními lidmi.

Po návratu domů si všiml zajímavé věci. Jeho malému synovci se podařilo za dobu jeho nepřítomnosti naučit mluvit. Přemýšlel o tom, jak je možné, že malé dítě se dokáže za poměrně krátkou dobu samovolně naučit mluvit, zatímco on, po dlouhém snažení, nebyl nikterak úspěšný.

Začal se tedy zabývat sledováním dětí a jejich osvojováním si mateřského jazyka. Snažil se objevit vztah mezi jejich způsobem učení a záměrným získáváním znalostí v jazyce druhém, tedy cizím. Dospěl k názoru, že jazyk, ať již mateřský či cizí, je vlastně jen pouhým prostředkem myšlení, způsob vyjádření sebe sama, získaný vnímáním okolního světa.

Na základě těchto poznatků vznikla nová metoda **Series Method**.

Podle ní je výuka vedena přímo v jazyce vyučovaném, bez překladů do mateřského jazyka. Neprobíhá ani sáhodlouhé vysvětlování gramatických pravidel a memorování slovní zásoby jako u metody Grammar-Translation. Výuka probíhá přirozeným způsobem. Studenti začínají od nejjednodušších a nejsrozumitelnějších vět vycházejících z každodenního jazyka. Jejich porozumění je ještě usnadněno demonstrací nebo prezentací odpovídajících obrázků. Z těchto vět žáci získávají slovní zásobu a gramatické

struktury potřebné pro porozumění dalším, složitějším větám. Jejich jazyk se tak postupně vyvíjí a obohacuje o stále obtížnější struktury.

Díky tomu, že žáci mají dostatek příležitostí si učený jazyk „odposlouchat“, rozvíjí se i jejich jazykový cit a jejich schopnost získané poznatky kreativně využívat v komunikativních situacích.

Bohužel, myšlenky a praktiky tohoto učitele byly na tehdejší dobu příliš nadčasové, a proto byly záhy přehlušeny další nastupující metodou.

Vzhledem k účelům výuky angličtiny žáků mladšího školního věku je již tato metoda přístupnější.

### 1.3. The Direct Method

Její název je spojován se jménem Charles Berlitz, který sám tuto metodu často nazýval přímo „Berlitzovou“.

Tato metoda vznikla jako reakce na Grammar-Translation Method. Za účelem ukázat, že doslovný překlad a dlouhé seznamy pravidel nejsou pro výuku jazyka rozhodující. Ba naopak.

Základem se stal stejný názor jako u metody předchozí, Series Method. Tedy, že získávání schopností komunikace ve druhém jazyce by mělo víceméně probíhat stejným způsobem jako osvojování si jazyka mateřského. Žák by měl mít příležitost dostat se s tímto jazykem co nejčastěji do styku, poslouchat ho a sám si ho vyzkoušet. Naučit se ho využívat spontánně, bez nutnosti přímého překladu do jazyka mateřského.

<sup>6</sup>Je založena na používání cizího jazyka pro veškerou komunikaci při výuce. Studenti se učí pouze slovní zásobu a větné konstrukce, které se dají využít v běžných situacích. Komunikace probíhá systémem kladení otázek a odpovědí mezi učitelem a studenty.

---

<sup>6</sup> Richards a Rodgers (1986) uvádějí hlavní principy této metody.

Slovní zásoba se učí pomocí názorných pomůcek, obrázků a předmětů. Abstraktní slovní zásoba je vysvětlována na základě spojování myšlenek a představ. Gramatika je vyučována induktivně, studenti si ji osvojují díky neustálému používání cizího jazyka. Cílem je dovést je k tomu, aby sami dokázali odhadnout a vyvodit si pravidla z daného jazyka, která dále mohou aplikovat na tvoření vlastních projevů. Velký důraz je kladen na správnou výslovnost a přesnost obecně. Veškeré chyby jsou opravovány. Je upřednostňován mluvený projev a poslech.

Berlitz prosazoval myšlenku, že pro naprosté proniknutí do jazyka, který se student snaží naučit, je zapotřebí také seznámit se s kulturou země, ve které se tímto jazykem hovoří. Do výuky jsou tedy zařazovány i přednášky a diskuse vedené na toto téma.

The Direct Method se těšila velké oblibě již v době svého vzniku, koncem 19. století, a její popularita stále přetrvává. Po celém světě jsou dodnes známy tzv. „Berlitzovy“ školy, kde se podle této metody vyučuje.

Je bezesporu, že tato metoda zažila mnoho svých úspěchů na mnoha školách, ale většinou šlo o školy soukromé, s perfektní vybaveností a malým počtem studentů ve třídách. Co se však týče její úspěšnosti po zavedení na běžných školách, její účinnost se minimalizovala. Proto se její využívání na těchto školách značně omezilo a učitelé se opět navraceli k tradiční „Grammar- Translation Method“.

Pro práci s žáky mladšího školního věku je tato metoda ve své původní podobě příliš zdlouhavá, avšak využití jejích pro žáky upravených verzí a kombinací s dalšími metodami mi přijde jako dobrý podnět ke komunikativnímu stylu výuky.

#### **1.4. The Natural Approach**

Tvůrcem této metody je Stephen Krashen, který ovlivnil vývoj metod výuky cizímu jazyku zásadním způsobem.

Jeho metoda, „The Natural Approach“, je opět postavena na myšlence přirozeného způsobu výuky, jak napovídá již její název.



Některé rysy této metody se shodují s přístupem k výuce vycházející z metody Total Physical Response. Autor nevěří v gramatiku a vědomé učení se. Zdůrazňuje, že jazyk má být vstřebáván jako celek, bez speciálního zaměřování se např. na již zmíněnou gramatiku, která je u některých metod, hlavně Grammar-Translation Method, naopak základem a výchozím bodem.

Jeho teorie učení je založena na pojmu „*comprehensible input*“, což znamená, že proces učení probíhající např. v rámci školní výuky, by pro žáka měl být podnětem k učení a hlavně zdrojem srozumitelných informací. K tomu aby bylo dosaženo maximálních výsledků v osvojování jazyka, musí dojít ke snížení tzv. „*efektivního filtru*“<sup>7</sup>. Krashen věří, že pokud student neprožívá stres a úzkost, je vysoce motivován a věří si, jeho afektivní filtr je nízký, a tak je schopen osvojit si cílový jazyk rychleji a lépe.

Úkolem učitele je tedy tohoto stavu dosáhnout. Měl by se snažit vytvářet příjemnou a přátelskou atmosféru oproštěnou od stresu a všech faktorů, které by jakýmkoli způsobem mohli rušit žáka od studia a schopnosti vnímání. Může toho dosáhnout citlivým výběrem vhodných aktivit a zájmem o žákovy individuální potřeby. Výuka, ze strany učitele, probíhá výhradně v cílovém jazyce. Student má na výběr, jaký způsob si zvolí. Při používání vyučovaného jazyka, by však neměl být opravován, což by mohlo být zdrojem stresu, který zde není žádoucí. Opravy chyb jsou omezeny na opravování domácích úkolů, které mohou obsahovat i formální gramatické aktivity. Jak bylo již uvedeno, v průběhu vyučování se však s tímto druhem aktivit, jako takovým, nesetkáváme. Je tomu tak z důvodu, aby nenarušily přirozený tok jazyka. Jsou tedy omezeny výhradně na domácí přípravu a jejich následující opravu.

Ač mi myšlenky této metody připadají velmi dobré, z ohledem na naše potřeby se tato metoda dá využít opět pouze částečně.

<sup>7</sup> Krashen, S. D.: Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, Pergamon Press 1982, str. 137-140

### 1.5. Total Physical Response (TPR)

Tato metoda byla vyvinuta Jamesem Asherem a v doslovném překladu je nazýváva „celková fyzická reakce“ Jedná se tedy o zapojení motorické aktivity do výukového procesu. Je zde využito zjištění, že pokud chceme zvýšit produktivitu lidského mozku při osvojování si nových skutečností, je zapotřebí zapojit co nejvíce smyslů. Mozek, pokud má možnost vnímat všechny složky nově poznávaného (vizuální, sluchovou, hmatovou, chuťovou), si tak snadněji vytvoří paměťovou stopu, která má i delší trvání. Při výuce jsou tedy zařazovány časté pohybové aktivity.

Asher také vycházel z již známé myšlenky, že druhý jazyk by měl být získáván přirozenou cestou. Stejnou, jakou probíhá osvojování si mateřského jazyka u dětí. Uvědomil si, že děti jsou schopny porozumět mluvené řeči jejich rodičů ještě mnohem dříve, než jsou samy schopny ji produkovat. Je zapotřebí, aby si jazyk nejprve dostatečně osvojily po zvukové stránce – „odposlouchaly si ho“. Tentýž proces podle něj musí nejprve absolvovat i studenti učící se cizí jazyk.

V počátečních hodinách se tedy žáci věnují pouze poslechu. Porozumění jim umožňuje pohybové ztvárnění učeného. Učitel dává pokyny a žáci na ně pohybem reagují; napodobují a opakuji to, co říká či dělá. (př. „Stand up!“, „Put your hands up!“, „Open your books!“) Jsou tak aktivně zapojeni všichni žáky najednou. Učitel je zde ve funkci jakéhosi dramaturga, režiséra. Zatímco studenti jsou herci. Studenti mají možnost daný pokyn mnohokrát slyšet, uvědomit si jeho význam, osvojit si slovní zásobu a gramatické struktury v něm obsažené, procvičit si ho. Nejsou nuceni mluvit, aniž se oni sami necítí dostatečně připraveni. Až po několika hodinách tedy začínají žáci sami komunikovat a vytvářet vlastní instrukce. Později i číst a psát.

Tento postup přispívá k navození pocitu uvolněnější atmosféry a zbaví tak žáky zbytečného stresu a úzkosti z neznámého. Nemusí se obávat, že budou přistiženi nepřipraveni a mohou se tak lépe soustředit. Poté, co žáci překonají prvotní pocity strachu z neznámého a začínají se sami pouštět do komunikace, výuka již probíhá naprosto klasickým způsobem.

Každá hodina má své tematické zaměření. Složitost zadávaných úkolů se postupně zvyšuje a tak jsou žákům postupně představovány různé gramatické struktury.

Tato metoda má řadu předností a mezi žáky je velmi oblíbená. Jsou jí však často vytýkány nedostatky týkající se její účinnosti v průběhu celého procesu výuky. Je bezesporu, že v počátečních hodinách jsou výsledky žáků velmi uspokojivé, avšak postupem času její účinnost klesá a proces učení poněkud zpomaluje. Tzv. přípravná fáze, tj. doba, kdy žáci jazyk pouze přijímají, ale ještě neprodukuje, může být zbytečně dlouhá. Je také poukazováno na malé množství času věnovaného čtení a psaní.

Tento způsob výuky je vhodný převážně pro studenty na úrovni začátečníků, tedy i pro naše účely.

### 1.6. The Silent Way

V 60. letech minulého století vznikl v systému vzdělávání nový trend, který dával přednost aktivnímu způsobu učení, při němž student sám objevuje určité skutečnosti a pravidla. Odborníci se domnívali, že člověk je schopen lépe vstřebat a zapamatovat si informace, na které sám přišel, než ty, které mu byly pasivně předloženy. Mnoha pokusy bylo potvrzeno, že proces učení je usnadněn, pokud má recipient možnost sám na něco přijít, něco nového vytvořit, účastnit se řešení problémů a nově objevená fakta si zpětně ověřit.

Na tomto principu byla vytvořena i další metoda výuky cizího jazyka, „The Silent Way“, jejímž průkopníkem a obhájcem se stal Caleb Gattegno.

Gattegno věřil, že student by se měl v první řadě naučit originalitě, samostatnosti a zodpovědnosti. Zároveň, že studenti využívající této metody musí být schopni spolupracovat s ostatními členy skupiny v procesu řešení jazykových problémů.

Při demonstraci nové slovní zásoby a syntaxe se využívají různé nástěnné mapy a tzv. „Cuisenaire rods“, speciálně vytvořené pro tuto metodu.

Učitel navodí určitou situaci, poskytne studentům jakýsi vzor jejího jazykového ztvárnění. Ti pak mezi sebou navzájem diskutují, vyměňují si názory a hledají vhodná řešení.

Učitel do diskuze nezasahuje, ani neopravuje. Pouze tiše přihlíží. Má tak možnost plně se soustředit na to, co a jakým způsobem student říká. Jaká používá slova, jakou má výslovnost a plynulost řeči. Je zde ve funkci jakéhosi koordinátora a „pomocné ruky“, na kterou se studenti mohou v případě potřeby kdykoliv obrátit.

Tak jako každá metoda, má i tato řadu zastánců a odpůrců. Kritizována bývá často kvůli postavení, které zde má vyučující. Podle názoru odborníků je zde učitel příliš zatlačován do pozadí. Je dobré dát studentům určitý prostor pro objevování a vyvozování si vlastních pravidel, ale zároveň je pro ně občas mnohem jednodušší a rychlejší pomoci jim a určitá fakta sdělit, případně opravit chyby. To však tento způsob výuky neumožňuje.

I když je to zajímavý přístup, podle mého názoru je vhodný spíše pro skupinu dospělých studentů. Tato metoda je poměrně náročná a její využití může být zdlouhavé. Pro žáky naší úrovně bych ji proto nedoporučila.

### 1.7. Community Language Learning

U zrodu této metody stál Charles Curran. Podle něj je důležité nahlížet na studenty nejen jako na třídu, ale hlavně jako na „skupinu individualit“. Proto je před zahájením vyučovacího procesu velmi důležité osobně se seznámit s jednotlivými studenty a navodit tak příjemnou atmosféru založenou na přátelství, pocitu jistoty a vzájemné důvěře. Jak mezi studenty, tak ve vztahu učitel - student. Učitel zde není v typické pozici kantora, tedy někoho, kdo přednáší, káže a nařizuje, ale spíše jakéhosi poradce, který je ochoten studentům, „klientům“, kdykoliv pomoci.

Výuka probíhá tak, že se klienti sesednou do kruhu a navzájem spolu komunikují. Vyučující zůstává vně. Protože však dosud nejsou schopni vznést dotazy ani odpovědět v cizím jazyce sami, je zde učitel „poradce“, který větu klienta vždy pomůže převést z mateřské řeči do řeči vyučované.

V počátečních stádiích je tedy klient naprosto závislý na poradci. V mateřském jazyce mu nejprve řekne, co by si přál sdělit skupině. Poradce jeho větu přeloží do cizího jazyka,

**tak, aby byla co nejjednodušší a nejmýstižnější, a řekne ji klientovi. Ten ji pak, za poradcovy pomoci, prezentuje skupině. Skupina má možnost naslouchat tomuto procesu již od začátku, zná tedy i význam klientovy věty v mateřském jazyce a může tak na ni stejným způsobem reagovat.**

Takto probíhá výuka do té doby, dokud se studentům nepodaří absorbovat dostatečné množství slovní zásoby a gramatických struktur a jsou schopni komunikovat mezi sebou bez pomoci. Odpoutávání se od učitele – poradce při tom probíhá velmi pozvolna. V pozdějších stádiích již klient sice sám tvoří dotazy, má zde však stále na pomoc poradce, který jeho věty opravuje, upřesňuje, případně doplňuje o kreativnější výrazy. Klient tak postupně nabývá odvahy a jistoty v používání cizího jazyka, až dospěje k naprostému osamostatnění. Tehdy je dosažen cíl této metody a student pak může pokračovat sám v dalším rozvoji.

Téma konverzace a její průběh si vždy volí žáci sami, proto je zde jistota, že je to téma, které je jim blízké, které je dokáže zaujmout. Nové jazykové vědomosti získávají cestou vyvozování, což je přirozenější a účinnější než proces memorování pouček a jejich aplikace. Tak jako v předchozím případě, by použití této metody v nižších třídách ZŠ bylo zbytečně náročné a zdlouhavé.

Ke správnému fungování této metody je již zapotřebí značné samostatnosti, kterou naši žáci ještě postrádají. Občasné využití aktivit vycházejících z této metody mi však přijde poměrně efektivní a vhodné nejen v rámci zpestření výuky.

### **1.8. Suggestopedia**

Další z metod výuky byla vytvořena bulharským psychologem Georgi Lozanovem na základě jeho dlouholeté praxe a řadě výzkumů.

Hodina vedená dle této metody povětšinou využívá klasických technik, specifické je však časté zařazování aktivit probíhajících ve speciálně vytvořeném relaxačním prostředí.

2. **Vše** vychází z názoru, že lidský mozek je schopen vstřebat a vyprodukovat velké množství informací, pokud mu k tomu jsou poskytnuty správné podmínky. Pod těmito podmínkami měl Lozanov na mysli atmosféru prostředí, ve kterém výuka probíhá. Ta by měla být co nejklidnější, nejpohodovější, pod naprostou kontrolou vyučujícího. K tomu by podle něj měla přispět i hudba, a to hudba barokní, jejíž poslech v průběhu vyučování má díky své specifické rytmizaci přispívat k naprosté koncentraci a zvyšování výkonnosti mozku.

Veškeré kroky výuky zde mají svůj nepostradatelný význam. Jsou mezi sebou vzájemně propojovány a jejich logika se projeví až v závěru, kdy se tzv. „sestaví celá mozaika“.

Slovní zásoba není vyučována izolovaně, jako pouhý seznam slov, ale jejich smysl se vyvozuje přímo z věty, v souvislosti s příběhem, živým a zábavným způsobem. Využívá se zde dlouhodobé paměti. K snadnějšímu uložení a následného vyvolání informace se využívá zapojení co možná nejvíce smyslů.

Sugestopedie bývá často kritizována pro svoji náročnost na vybavení tříd a přípravu. Je jí také velmi často vytýkáno její jednostranné zaměření na paměťové memorování. Studenti nemusí nad pravidly přemýšlet, objevovat je, vyvozovat. Vše je jim předloženo k pouhému zapamatování si.

Tato metoda může určitě být pro učitele na ZŠ velkou zásobárnou nápadů a námětů pro práci s žáky. V celé své míře však nebude vhodným způsobem vedení výuky mladších studentů.

## 2. Učitel cizího jazyka ve vyučovacích metodách

nebo  
Na závěr by určitě stálo za zmínku, podívat se na metody z pohledu jejich názoru na  
postavení učitele při výuce. Jednotlivé metody ve skutečnosti pojmají roli učitele různými  
způsobů.  
pohled

Metody jsou obvykle závislé na rolích učitele a jejich realizacích. Role učitele odráží  
cile metod a teorii učení. Metody určují, do jaké míry se učitel uplatní ve výuce, do jaké  
míry má vzdělávací proces ovládat a kontrolovat, nakolik je zodpovědný za obsah výuky,  
jak má vypadat interakce, které se vytvářejí mezi učitelem a studenty.

Některé metody absolutně závisejí na učiteli jako zdroji znalostí a vedení

Grammar-Translation Method nebo The Direct Method. V Grammar-Translation  
Method je učitel považován za zdroj veškerých vědomostí. Studenti zde jsou tradičně  
považováni za „prázdné nádoby“ a učitel má za úkol tyto nádoby naplnit. Ačkoli je tato  
metoda značně kritizována, stále se hojně využívá ve třídách po celém světě. V Direct  
Method dokonce učitel jakýmsi způsobem nahrazuje učební materiál. Tato metoda klade  
na přípravu učitele velké nároky, vyžaduje se vysoká jazyková kompetence.

V komunikativní výuce nebo ve výuce situační učitel již přechází do role průvodce,  
nezávislého účastníka, organizátora, usnadňovatele komunikačního procesu, poradce. Již  
se o něm nemluví jako o zdroji informací.

V Natural Approach vystupuje hlavně jako zdroj srozumitelných informací  
(*comprehensible input*). Učitel má vytvářet atmosféru bez stresu, vybírat vhodné aktivity,  
nemá studenty opravovat, aby je nestresoval. Tak vlastně dojde k maximálnímu snížení  
tzv. afektivního filtru a maximálním výsledkům v osvojování si jazyka. Tento přístup má  
Natural Approach společný s Total Physical Response, kde je sice učitel aktivní, ale nemá  
ani tak učit jako spíše poskytovat příležitost k učení. Ani zde by neměl příliš opravovat,  
hlavně ne v počátečních stádiích.

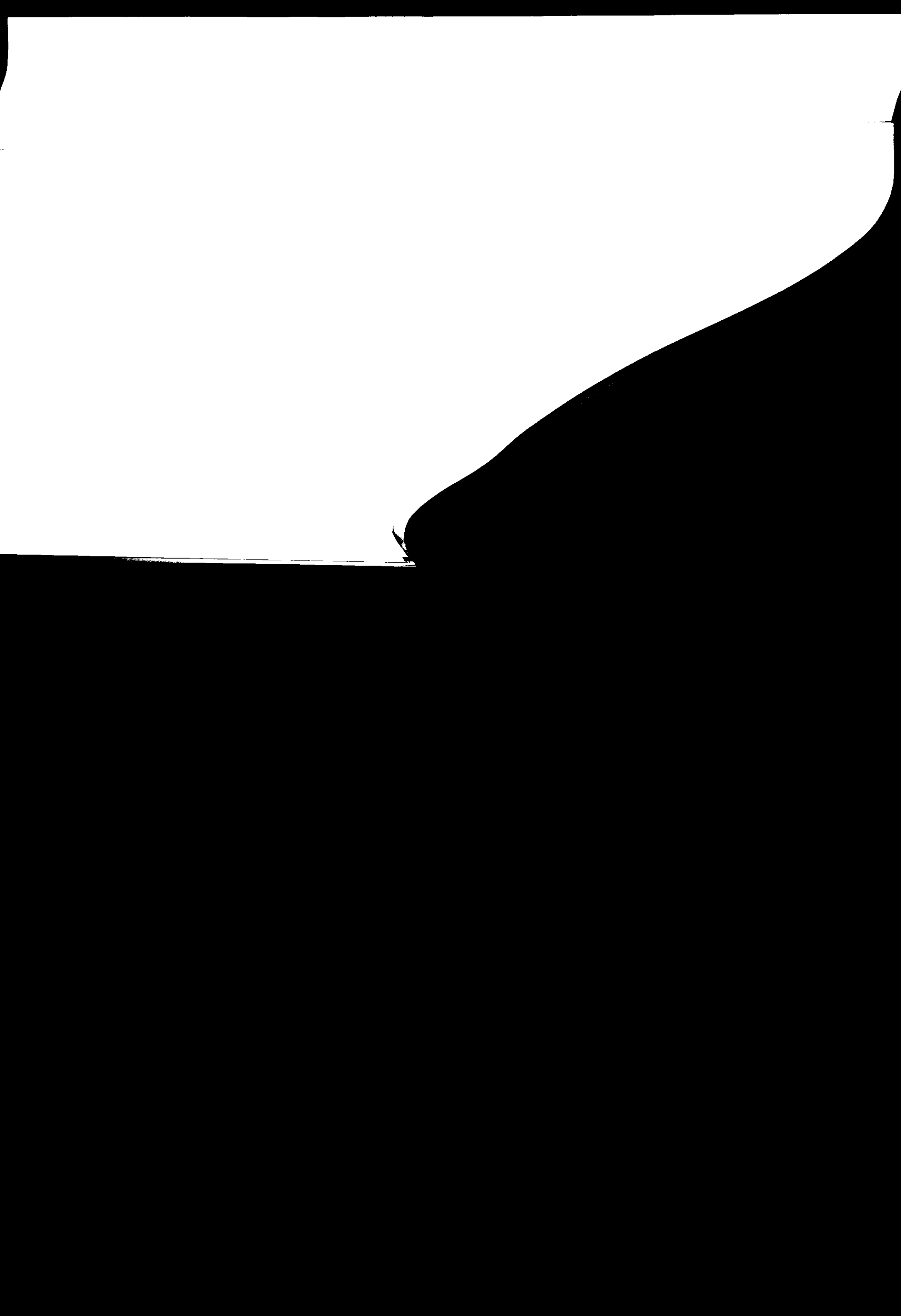
V metodách, které bychom mohli podle Richardse, Rodgerse a většiny dalších autorů  
zařadit mezi „okrajové“, se učiteli přiřazují, kromě klasických, také poměrně neobvyklé  
role. V Silent Way je vyučování podřízeno učení, učitel má sice učit a testovat, měl by  
vytvářet materiál, prezentovat ho a vést hodinu, ale také ustoupit, „*get out of the way*“.

3. IV. Community Language Learning vystupuje učitel hlavně v roli jakéhosi poradce nebo psychologa. Má zde poskytovat hlavně bezpečné prostředí pro růst a učení. Studenti pracují ve skupinách, kde učitel zpočátku funguje jako překladatel. Studenti sdělují své pocity, dojmy a myšlenky, učitel je překládá. Tato metoda je považována za nejvhodnější z pohledu potřeby studenta.

V Sugestopedii vytváří učitel situace, musí také ukazovat důvěru v metodu, udržet nadšení; organizovat a testovat. Zde se tedy od učitele, ve větší míře než u metod předchozích, očekávají také značné dovednosti v oblasti psychologie.

Z předchozího souhrnu je tedy zřejmé, že ve všech metodách se učitel uplatňuje aktivně. Ne vždy jako zdroj informací, ale častěji spíše jako jakýsi filtr, konzultant, vedoucí, jazykový příklad apod. Bezesporu však je, že vždy nějakým způsobem ve vzdělávacím procesu působí.





### 3. Taxonomie výukových technik

„**Teaching techniques**“ je pojem zahrnující aktivity a cvičení zaměřené na **zdokonalování** určité jazykové dovednosti nebo schopnosti. Existuje celá řada **nejrůznějších technik**, rozdělených dle zaměření, jazykové zdatnosti, atd. Jejich použití je **vázáno** typem metody, kterou učitel využívá.

Ke slovu „*technique*“ se v odborné literatuře vyskytuje celá řada ekvivalentů, jako je „*task, procedure, activity, exercise*“. V rámci této diplomové práce jsou používány výrazy **technika a aktivita**.

Podívejme se na přehled a rozdělení jednotlivých technik<sup>8</sup>:

#### Controlled Techniques

1. *Warm-up*: zahřívací aktivity mají žáky dostatečně stimulovat, motivovat, připravit na práci
2. *Setting*: soustředění se na téma hodiny; navození obsahu hodiny
3. *Organizational*: určující strukturu a organizaci hodiny; uspořádání třídy, zadání pravidel pro prováděné aktivity, atd.
4. *Content explanation*: prezentace obsahu vyučovací hodiny – gramatický, lexikální, sociální nebo jakýkoliv jiný aspekt hodiny
5. *Role – play demonstration*: demonstrace jazyka v reálné situaci; používaný jazyk je však dopředu daný
6. *Dialogue/ Narrative presentation*: naslouchání nebo čtení rozhovoru, vyprávění
7. *Dialogue/ Recitation*: přednes známého textu
8. *Reading aloud*: hlasité čtení z listu
9. *Checking*: kontrola, zpětná vazba
10. *Question-answer, display*: systém otázek a odpovědí – jednoduché otázky, na které je jednoznačná odpověď; případně zjišťovací otázky (yes/no); učitel může dopředu odhadnout odpověď
11. *Drill*

<sup>8</sup> terminologie převzatá dle Crookese, Chaudrona. 1991; Brown, H., D.: Teaching by Principles. Prentice Hall Regents, 1994, str.141-143

12. *Translation*
13. *Dictation*
14. *Copying*
15. *Identification*: vybírání správné odpovědi – výběr z určitého množství
16. *Recognition*: rozpoznání správných forem, atd.
17. *Review*: učitelem řízené opakování
18. *Testing*: zkoušení, testy
19. *Meaningful drill*

#### Semiconrolled Techniques

20. *Brainstorming*
21. *Story-telling*
22. *Question-answer, referential*: systém otázek a odpovědí – složitější otázky; doplňovací; učitel nezná dopředu odpověď
23. *Cued narrative/Dialogue*: dialog, vypravování dle obrázků, demonstrace, aj.
24. *Information transfer*: přenos informací, př. z optické podoby do podoby psané, probíhá určitá přeměna informace
25. *Information exchange*: komunikace, interakce za účelem výměny informací
26. *Wrap-up: shrnutí*
27. *Narration/ exposition*: převyprávění
28. *Preparation: příprava*, samostudium, tiché čtení, příprava na aktivitu

#### Free Techniques

29. *Role – play*: tvoření vlastního dialogu, řeči postavy
30. *Games*: kreativní; volné využití jazyka
31. *Reports*: referát, předem připravené projevy
32. *Problem solving*: řešení problému, skupinová práce; spolupráce; diskuse
33. *Drama*: dramatizace textu
34. *Simulation*: předstírání skutečnosti
35. *Interview*: rozhovor za účelem získat určité, zadané informace

#### Discussion

**Composition:** písemné ztvárnění, kompozice

**A Propos:** konverzace na téma týkající se každodenního života, přirozená

**komunikace**

Také

Rada z těchto technik není jednoznačně zařaditelná a dá se propojovat s mnoha dalšími. Jejich využití je také rozmanité. Většinu z nich je možné různým způsobem obměňovat a používat při nejrůznějších činnostech.

Tento výčet je ucelený a obsahuje veškeré techniky určené pro výuku cizího jazyka. Je ale samozřejmé, že pro každou jazykovou úroveň jsou vhodné jiné techniky. Není však v naší moci ani záměru obsáhnout všechny z nich. Již nyní tedy můžeme říci, že díky vysoké náročnosti na jazykovou pokročilost, nebude většina *free techniques* pro naše účely příliš vhodná. Pozastavíme se pouze u těch, které jsou využitelné při výuce žáků mladšího školního věku. Poukážeme též na jejich využití v rámci jednotlivých složek jazyka.

#### 4. Techniky výuky v rámci jednotlivých složek jazyka

Výuku anglického jazyka je možné rozdělit do několika složek. Poslech, ústní projev, čtení a psaní. Výuka prvních dvou složek, tedy poslechu a ústního projevu, se však navzájem propojuje a doplňuje. V našem případě, na úrovni žáků mladšího školního věku, to platí dvojnásob. Můžeme říci, že na této úrovni výuky jsou tyto složky neoddělitelné. Proto je proto pod jeden pojem, a to schopnost dorozumívání, **komunikace**. Čtení a psaní zde má také svá specifika a vyučuje se ve své zredukované a pro žáky přizpůsobené podobě. Každá z těchto složek zde má více či méně své nezastupitelné místo a dohromady tvoří uzavřený celek, který umožní žákům získat a osvojit si potřebné základy tohoto jazyka.

průběhu dob probíhaly nejrůznější výzkumy ohledně efektivity výuky a bylo použito velké množství metod. Každá z nich je založena na určité myšlence a do popředí přichází tu složku, která je dle ní pro znalost jazyka nejdůležitější. Můžeme však říci, že z nich se shoduje v názoru, že v prvních stádiích výuky je nejdůležitější poslech. Pro naše účely je poslech velmi důležitý, ale jak jsme již uvedli, jedná se spíše o způsob poslechu vedoucí ke komunikaci, k porozumění. Často si vystačíme s přímým poslechem učitele, jeho povelů, pokynů a dotazů, případně s kratším vyprávěním nebo s nahrávkami doprovázejícími školní učebnice.

Rozvíjení schopnosti porozumění a komunikativních dovedností je tedy hlavním cílem, kterému se výuka angličtiny na úrovni začátečníků snaží co nejvíce přiblížit. To je i důvod, proč je má diplomová práce orientována především tímto směrem.

Nyní se těmto jazykovým složkám a v rámci nich používaným technikám budeme věnovat podrobněji.<sup>9</sup>

#### 4.1. Komunikace

Největší význam byl tedy vždy v průběhu vývoje jednotlivých metod přikládán poslechu. Nejtypičtěji se to projevuje například v metodě TPR, kde James Asher zdůrazňuje, že před tím než jsme schopni cizí jazyk sami použít, potřebujeme se s tím dostat co nejvíce do styku a vstřebat tak co největší množství jazyka prostřednictvím svého odposlechu. Pak teprve můžeme být schopni s ním začít pracovat. Další ukázkou je bezesporu Krashenova metoda The Natural Approach. Zde se prosazuje obdoba předchozí metody, tzv. „*Silent period*“. Studenti mají příležitost seznámit se s novým jazykem, postupně si na něj zvyknout a nabýt potřebné jistoty před tím, než se vrhnou do vlastní komunikace.

Mezi lingvisty se po dlouhou dobu vedly diskuse také na téma ústního projevu. Ústní projev je další důležitou součástí výuky a spolu s poslechem je zdrojem veškeré

<sup>9</sup> Ústních technik bude uvedeno jejich zhodnocení a zařazení v rámci taxonomie ze str. 19-21

...kace ve třídě. Navíc hraje roli jakéhosi mostu, který má za úkol překlenout vše  
...mostu.

...otázkou pro odborníky však bylo, kdy začít s mluvením v cizím jazyce. Jak jsme již  
...v rámci jednotlivých metod, někteří doporučují začít co nejdříve, již od první  
...Druzí naopak upřednostňují vyčkat, poskytnout žákům čas „aklimatizovat se“ a  
...zbavit se ostychu. Pravděpodobně neexistuje pravidlo, podle kterého by se všichni žáci  
...mohli jednotně a úspěšně učit angličtinu. Záleží na individualitě každého. Pravdou však je,  
...aby se žáci do ničeho neměli nutit. Vypěstovat si v sobě strach a zábrany v mluvení  
...angličtině je jednoduché, zbavit se jich však trvá již déle. Používání nového jazyka by  
...mělo být stejně spontánní jako je pro žáky řeč mateřská. Anglický jazyk by se měl pro ně  
...stát dalším prostředkem jak vyjádřit sebe sama, své pocity, nálady, názory.

...  
...**Komunikační schopnosti** jsou tedy složkou, která zpočátku vyplňuje veškerý čas  
...v učebnicích hodin začátečníků studia angličtiny. Jedná se ve skutečnosti o tzv. proces  
...*audio-linguální* výuky založené na vzájemné komunikaci a zpětné vazbě, jak ze strany  
...učitelky, tak i ze strany žáků.

...Učitelka na žáky mluví v co nejjednodušších větách a snaží se jim porozumění co  
...nejvíce usnadnit pomocí gestikulace, vizuálních pomůcek apod.. Žáci tak mají možnost se  
...s jazykem seznámit, osvojit si první slovíčka a případně se zbavit obav, které se ve vztahu  
...k cizímu jazyku, jako k něčemu naprosto novému, u žáků běžně objevuje.

...Zároveň s tím se přidávají první pokusy o jeho reprodukci v podobě ústní.

Dostatek času by také mělo být věnováno výslovnosti.

...  
...**Jak zvolit ten správný způsob výuky a jaké jsou nejpoužívanější techniky využívané  
...pro porozumění a komunikaci?**

...Při volbě správných technik pro výuku i procvičování si je třeba nejprve uvědomit, že  
...žáci jsou na úrovni začátečníků. Naše volba by tomu tedy měla odpovídat. Častou chybou  
...je žáky zatěžovat a stresovat již od začátku a tak je odradit od další práce.

...  
...Volené aktivity by měly splňovat určitá pravidla. Je zapotřebí, aby tyto činnosti budily  
...žákův zájem, byly vhodné pro jejich jazykovou úroveň a byl při nich kladen důraz jak na  
...formu jazykového vyjadřování, tak i na jeho obsahovou složku. Žáci by měli vždy dostat  
...zpětnou vazbu, pochvalu či vysvětlení.

začátku nemá velký význam zařazovat speciální a náročná cvičení. Schopnosti učení si žáci rozvíjejí již díky každému anglickému slovu, které je ve třídě vysloveno. Aby žáci měli možnost slyšet anglický jazyk co nejčastěji, *převážná část výuky by měla probíhat v tomto jazyce*. Již od začátku bychom angličtinu měli používat v co největší míře a český jazyk omezit na minimum. Každíčkému slovu, které ve třídě vyslovneme, bychom měli věnovat patřičnou pozornost.

V počáteční fázi by volené věty a fráze měly být jednoznačné a co nejjednodušší. Aby žáci na používání angličtiny co nejdříve zvykli a snadněji porozuměli tomu, co po nich chceme, je vhodné si zvolit určitá stálá vyjádření, která se ve třídě budou v daných situacích neustále opakovat. Jejich porozumění může být ze začátku podpořeno různými prostředky, obrázky, demonstrací, mimikou, pohybem, atd. Žáci si na ně velmi brzy zvyknou a používání češtiny díky tomu může být limitováno. Navíc dochází ke spontánnímu obohacování jejich slovní zásoby.

Pokud si žáci takto zvyknou již od začátku, prostřednictvím používání nejjednodušších slovních spojení při *udělování pokynů*, při *hrách*, *říkankách*, aj., nebudou jim později dělat problémy ani daleko složitější aktivity.

Mimo tuto běžnou komunikaci, která má velký podíl na zdokonalování porozumění, do výuky již od začátku postupně můžeme zařazovat i speciální aktivity zaměřené na rozvoj porozumění.

Ústní projev a poslech, jak jsme zmínili již dříve, by měly spolu procházet ruku v ruce celým procesem výuky. Z důvodu větší přehlednosti se však nyní zaměříme na *techniky porozumění* a techniky dorozumívací, na bázi *ústního projevu*, zvlášť.

#### 4.1.1. Techniky pro výuku a procvičování poslechu

tyto techniky bychom mohli rozdělit do několika skupin: „Listen and do“ aktivity, „Listening for information“, „Listen and repeat“ aktivity, „Listening to stories“ a „Independent listening“<sup>10</sup>.

Pokud bychom měli toto dělení technik nějakým způsobem porovnat s taxonomií vypracovanou na začátku této kapitoly, můžeme říci, „Listen and do“ aktivity, „Listening for information“, „Listen and repeat“ a „Listening to stories“ aktivity patří mezi techniky plně kontrolované učitelem, tedy *controlled techniques*. Zatímco „Independent listening“ je již spíše volnější aktivita patřící k *free techniques*.

Mezi *Listen and do* aktivity bychom mohli počítat i již zmíněné zadávání instrukcí, *organizational technique*. Jde tedy o řízení hodiny s využitím anglických pokynů. Jedná se především o nejjednodušší a nejrychlejší zadávání úkolů a zároveň kontrolu toho, že nám žáci porozuměli. Dáme povel a žáci ho vykonají. Pokud ne, je hned jasné, že nerozuměli a můžeme se jim to nějakým způsobem usnadnit. Ve skutečnosti se nejedná o žádnou speciální činnost, které bychom museli věnovat určitý vyhrazený čas, ale jde o běžnou komunikační dovednost ve třídě. Např. „Open your books.“ „Come here.“ „Pick up your books.“ Tato technika je typická pro TPR metodu<sup>11</sup>.

Další aktivitou je *moving about*. Čím mladší žáci jsou, tím více potřebují a mají oblíbené aktivity umožňující pohyb. Můžeme tedy vyzvat žáky, aby prováděli to, co jim učitel anglicky říká, např. „Jump as a frog. Draw an elephant on the blackboard. atd.“. Žáci to mnohem více baví a aktivuje k činnosti. Můžeme tak opět snadno a efektivně nahradit pouhé překládání, které není nejšťastnějším řešením. Velkým kladem této činnosti je to, že můžeme okamžitě zjistit, zda žák mluvenému jazyku rozumí či ne. Navíc se žáci při pohybových aktivitách protáhnou, odreagují a odpočinou si.

*Put up your hand* je aktivita podobná předchozí. Usnadňuje kontrolu porozumění, aniž by byla narušena jediným slovem v mateřském jazyce. Např. „Put your hand up if you hear 'cat'.“

<sup>10</sup> W. A. and Ytreberg, L., H.: Teaching English to children. Longman, 1990, str. 22-31  
<sup>11</sup> TPR metoda, str. 12



...tý je i *listening to stories*. Ten můžeme zpestřit jejich dramatizací. Učitel vypráví příběh a žáci ho předvádějí. Mohou při tom být rozděleni do rolí nebo předvádět všichni společnou.

Velmi oblíbenou aktivitou ve většině tříd je *listen and draw*. Učitel dává instrukce a žáci podle nich kreslí obrázky. Je však třeba vzít v úvahu, že zabere poměrně dost času, jelikož nesmíme opomenout závěrečné zkontrolování a porovnání obrázků.

Do druhé skupiny, tedy mezi **Listening for information**, bychom mohli zařadit řadu nejrůznějších poslechových aktivit, jejichž smyslem je získat určité informace. Patří sem např. cvičení založená na *recognition technique*, kdy žáci před sebou mají určitý počet obrázků, učitel si v duchu jeden vybere a začne ho popisovat. Úkolem žáků je určit ten správný, popisovaný.

Obdobou tohoto cvičení může být, kdy učitel vypráví příběh a žáci mají za úkol dané obrázky srovnat tak, jak se děj vyvíjí.

Dalšími využitelnými technikami mohou být *question-answer, display, identification techniques*, atd. Cvičení z nich vycházející jsou např. vyplňování dotazníků, hledání chyb na obrázcích či v textu podle slyšeného, vybarvování, doplňování chybějících informací do textu, atd.

Mezi **Listen and repeat** činnosti se řadí básničky, říkadla a písničky. Žáci je mají velmi rádi a jsou schopni se je bez jakýchkoliv potíží naučit. Básničky a říkadla jsou zároveň výborným prostředkem jak procvičovat výslovnost.

Oblíbeným druhem cvičení, při kterém si žáci zdokonalují cit pro porozumění anglickému jazyku je **Listening to stories** uplatňující techniku *narrative presentation*. Opět však musíme brát ohled na jazykovou vyspělost posluchačů.

Pro žáky je ze začátku porozumění souvislejšímu mluvenému slovu v angličtině poměrně obtížné, proto bychom se měli snažit jim pomoci.

Pokud poslech probíhá přímo prostřednictvím komunikace mezi učitelem a žáky, porozumění jim lze usnadnit mnoha způsoby. Můžeme začít již tempem řeči, které zvolíme. Je samozřejmé, že čím pomalejší tempo je, tím je porozumění pro žáky

Měli bychom však mít stále na paměti zachování přirozenosti jazyka, můžeme zpomalit, ale do určité míry. Dále je vhodné porozumění podpořit nejrůznějšími způsoby, ať již vizuálním znázorněním nebo navracením se v řeči, opakováním vět a klávkovými otázkami, ujišťujícími, zda žáci obsahu rozumí.

Měli bychom dbát na správnou výslovnost a intonaci. Nevhodné je používání slovních výrazů a nadměrné vkládání stažených tvarů, které jsou pro žáky těžko pochopitelné. Důležitý je i rytmus řeči. Čím bude poslech rytmičtější, tím bude pro žáky pochopitelnější a zábavnější. Proto mají žáci rádi nejrůznější říkadla, básničky, písničky, počítačové hry.

Záleží také na formě projevu. Pokud zvolíme monolog, neměl by být zbytečně dlouhý a obsahovat mnohá složitá souvětí. Lépe je dávat přednost krátkým větám, oddělovaným pauzou. Žáci se tak v řeči snadněji orientují a neztrácejí se v záplavě slov. Z tohoto důvodu jsou pro ně jednodušší dialogy.

V každém případě je třeba, aby žáci nebyli zbytečně přetěžováni a stresováni, naopak by při poslechu měli zažívat pocit jistoty a radosti z toho, že rozumí cizímu jazyku.

Když jsou žáci v poslechu již jistější, postupně se zařazují i složitější aktivity, jako je poslech nahrávek rodilých mluvčích, televizních nebo rádiových záznamů, pohádek a vtipů. Jedná se o **Independent listening**. S těmito aktivitami bychom ale měli zacházet velmi obezřetně, jelikož poslech audio nahrávek bývá již poněkud komplikovanější.

**Cv. Jaký by poslechový text měl být?** Hlavní podmínkou je, aby jeho obtížnost odpovídala úrovni jazykové vyspělosti žáků. Měl by tedy být tvořen převážně známou slovní zásobou. Nová slovní zásoba, která se zde vyskytuje, nesmí v žádném případě stát v cestě porozumění, spíše má dávat žákovi možnost rozšířit si slovní zásobu vstřebáním nových slov přímo z kontextu. Další podmínkou úspěšnosti poslechu je, aby byl zajímavý. Aby pro žáky byl dostatečně motivující, musí být blízký jejich zájmům, názorům.

**Praktická cvičení:**  
Každý poslech by měl být doprovázen určitou činností, která, nejen že umožňuje učitelovi kontrolu, dává také žákům smysl, důvod, proč se poslechu věnovat. Např. „Vyber si správnou možnost.“ „Odpověz na otázky.“ „Zjisti informace – jména, místa, místo odehrávání, hlavní myšlenku příběhu, atd.“ „Vymysli konec příběhu.“ „Napiš příběh“, apod.

Postupem času si každý, kdo se učí cizí jazyk, vytvoří vlastní strategie pro porozumění. Do té doby však musí být žákům nápomocen učitel.

Většina žáků ze začátku neví, na co se při poslechu soustředit, čemu věnovat hlavní pozornost. Snaží se porozumět každému slovu, ale při delším poslechu to nestíhají a ztrácejí se. Je zapotřebí naučit je vybírat si tzv. klíčová slova nesoucí hlavní význam obsahu. Zvyknout si na to, že ne vždy je možné všemu rozumět. Musí se naučit „riskovat“, odhadovat a předvídat. Umět využít na pomoc vyvozování z neverbální komunikace a dalších okolností.

#### 4.1.2. Techniky pro výuku a procvičování ústního projevu

Aktivity se zaměřením na mluvení jsou podobného rázu jako činnosti poslechové. I jejich rozvržení dle náročnosti je obdobné. Je tedy vhodné je navzájem propojovat a kombinovat.

Rozdělíme je opět do několika skupin.<sup>12</sup> **Controlled practise techniques, guided practise, dialogues and role play work a free activities.** Z tohoto dělení je již samozřejmé i jejich zařazení v rámci taxonomie podle Crookese, Chaudrona.

Nejprve je žákům vzorem pro jejich vlastní komunikaci učitelova řeč v tzv. **Controlled practise** aktivitách. Ty dávají žákům možnost slyšet a vzápětí si ihned vyzkoušet co největší množství slovní zásoby a jazykových struktur. Většinou se jedná o jednoduché fráze, otázky, atd.. Používaný jazyk je již dopředu daný, což zabraňuje vzniku příliš mnoha chyb. Jedná se vlastně o určitý druh *drilu*. I když se může zdát, že je to nepřilíš kreativní činnost, žákům to velice usnadní první pokusy o konverzaci. Při těchto druhých cvičení se zbaví zbytečného stresu z něčeho neznámého a získají pocit jistoty. Navíc je tato činnost opět výborným prostředkem k procvičování výslovnosti.

<sup>12</sup> Scott, W., A. and Ytreberg, L.,H.: Teaching English to Children. Longman, 1990, str.33

Cvičení vychází z *question-answer, display technique*. Tímto způsobem se dají procvičovat fráze "What's your name? – I'm Petr.", "Where are you from? – I'm from Prague.", zjišťovací otázky, atd.

**Guided practise** vycházejí z aktivit předcházejících, dávají však žákovi již větší volnost. Žák má možnost sám se rozhodnout a vybrat si z určitého výběru. Jde o *question-answer, referential techniques*. Tímto způsobem se dá procvičovat např. určení času "What time is it?", dotazy na cestu, povídání si o barvách, tvarech, rozměrech, atd. Konverzace by vždy měla vycházet z reálné situace.

Vhodným přechodem mezi předcházejícími a následujícími aktivitami je **dialogues and role play work**. Při práci s *dialogy* je nejprve opět nutné, aby učitel sám žákům několikrát daný rozhovor předvedl, např. za využití maňáska. Poté mají příležitost, aby si sami vyzkoušely povídat s maňáskem nebo přímo s učitelem. Na závěr třídu rozdělíme do dvojic a žáci již procvičují celý rozhovor. Postupně si do rozhovorů mohou zařazovat nová slova a věty, až jsou nakonec schopné sami vytvořit vlastní rozhovor.

Vhodnou příležitostí k procvičování mluvení je i *dramatizace* již známého příběhu, pohádky apod.. Žáci mohou za pomoci vyučujícího tvořit vlastní řeč hrané postavy.

Při vyšší úrovni jazyka, můžeme přistoupit k zařazování **free activities**. Při tomto druhu ústního projevu mluvčí již nemá možnost se tolik zaobírat pouze samotným jazykem, ale musí zároveň přemýšlet nad obsahem sdělovaného. Pro žáky mladšího školního věku jsou však tyto aktivity příliš náročné, a proto je zařazujeme jen velmi zřídka ve zjednodušené podobě s nápovědou nebo je raději přenecháme do vyšších ročníků. Opět záleží na zdatnosti našich studentů, jelikož je to již činnost vyžadující určitou samostatnost.

Při volných aktivitách se nejčastěji využívají tyto techniky: *interview, discussion, problem solving*.

## Čtení

Po určité době zaměřené převážně na porozumění a komunikaci, můžeme postupně přepřazovat i další složku výuky angličtiny, kterou je čtení.

Schopnost čtení a porozumění psanému textu se vyvíjí postupně. Pro řadu žáků je již samotné předčítání velmi obtížné. Pokud k tomu současně přidáme porozumění obsahu textu, většina žáků začíná mít značné potíže. A proto je důležité začít velmi pozvolna a s nejjednoduššího. Na úrovni žáků mladšího školního věku bychom tuto činnost měli soustředit na čtení krátkých textů tvořených z pouze známých slov. Nejde vlastně o čtení v plném smyslu. Je to spíše jakési rozpoznávání známých slov.

Důležité je vypěstovat v žácích již od začátku kladný vztah ke čtení v tomto jazyce. Schopnost porozumět čtenému textu je velice důležitá a může značně usnadnit proces učení. Pomůže lépe se do jazyka vcítit a pochopit řadu jeho zákonitostí.

Jak jsme však již uvedli, čtení bývá pro žáky velmi obtížnou aktivitou. Způsobuje to fakt, že anglická slova, na rozdíl od českých, mají odlišnou zvukovou a optickou podobu. Pro čtení a psaní češtiny používáme analyticko-syntetickou hláskovou metodu. Žáci se naučí rozlišovat jednotlivé hlásky a přiřazovat je k odpovídajícím písmenům. Jsou tedy zvyklé, že čtou nejprve „po písmenkách“. Teprve potom je spojují ve slova a ty ve věty. Při čtení angličtiny tomu však tak není. Ta vyžaduje čtení globální. Což znamená, že je nutné se naučit čtení každého slova. Žáci si musí nejprve opticky zapamatovat psanou formu slova s spojit si ji s její zvukovou podobou. To je někdy velice obtížné a řadě dětí to činí nemalé potíže.

Jednou z možností, jak jim čtení můžeme usnadnit, je naučit je pár základních pravidel a pravidel. Vysvětlíme jim a na konkrétních příkladech ukážeme, že jedno písmenko se dá číst více způsoby, naučíme je rozeznávat některé kombinace písmen pro vyřazení určitých hlásek, například hlásku [š] píšeme v angličtině spojením sh, naopak ph v češtině čte jako [f] a dvojhláska oo jako [ú]. Pro ty nejmenší to může být poněkud obtížné, a proto jim to můžeme přiblížit např. pokusem s barvami. Tak jako smícháním modré a červené vznikne oranžová, tak i spojením písmenka S a H vznikne Š, atd.. Žáci by měli být upozorněni na zvláštní, pro angličtinu typické hlásky, které z českého jazyka chybí.

Tento způsob je běžný pro výuku dle metod stavicích do popředí teoretickou složku  
metody (Grammar-Translation Method), což není pro žáky tohoto věku příliš vhodné.

Obecně se však více uplatňuje způsob, kdy žáky již od začátku zvykáme na čtení slov  
celku. Volíme však pouze ta slova, která jsou jim notoricky známá po stránce zvukové  
a významové. Postupem času si sami objeví pravidla, která jim usnadní čtení jednotlivých  
slova v rámci neznámých slov.

Existuje řada technik<sup>13</sup>, díky kterým můžeme čtení se žáky začít nacvičovat již  
v raném období a usnadnit jim ho.

Jednou z prvních aktivit, *controlled*, zapojujících čtení je **Look and say activity**.  
Využijeme při ní řadu *kartiček* s různými slovy, které chceme žáky naučit číst. Mělo by se  
jednat o slova, jejichž význam je žákům známý. Ukazujeme jim slovo napsané na kartičce  
a zároveň ho vyslovujeme. Žáci ho několikrát zopakují. Zároveň vidí, jakým způsobem je  
napsané a mohou si tak zvukovou podobu slova spojit s podobou optickou. To můžeme  
procvičovat do té doby, než se žáci sami naučí jednotlivá napsaná slova rozeznávat.  
Dostupně můžeme tuto aktivitu různě obměňovat, aby se pro děti nestala příliš nudnou.  
Např. Žák má na výběr z několika napsaných slov: „Které slovo čtu?“ nebo připojovat ke  
slovům obrázky, atd..

Poté přistoupíme ke čtení celých vět. Tuto techniku můžeme přirovnat ke  
jednoduché formě *narrative recitation*. Naučíme žáky rozpoznávat spojení slov ve frázi  
a celé věty. Mělo by se jednat o věty z pohádky, příběhu nebo básničky, které jsou žákům  
již dobře známé.

Čtení celých vět opět můžeme procvičovat díky různým aktivitám. Věty můžeme  
například různě rozstříhat, nechat žáky číst jednotlivá slova a znovu je spojovat ve věty.  
Mohou tak vytvářet i věty nové, vlastní.

Dalším způsobem, jak je možné žákům přiblížit psanou podobu slov, je **zapisovat na  
prázdná slova, která oni sami říkají**. Žáci je pak opakují a „zkouší znovu číst“.

Při čtení ukazujeme na právě vyslovovaná slova. K tomu bychom měli vést žáky i při  
čtení z knihy nebo kopie, kterou má každý před sebou. Usnadní jim to orientaci v textu.

W., A. and Ytreberg, L., H.: Teaching English to Children. Longman, 1990, str. 49

Existují dva druhy čtení, čtení hlasité a čtení tiché. Ve třídě se věnujeme převážně skupinovému čtení, *controlled technique -reading aloud*. U žáků je většinou oblíbené a učitelé mají možnost bezprostředně zhodnotit žákův výkon a případně ho upozornit na chyby, kterých se dopustil. Dobré je také nechat žáky, aby se opravovali navzájem. Zvýší to tak jejich soustředěnost a zájem o čtení.

Žáci mohou číst *individuálně* nebo *ve skupinách*, tedy hromadně. Samostatné čtení je nejobtížnější, avšak při větším počtu žáků může být poněkud zdlouhavé a žáci mají méně příležitostí se ke čtení dostat. Často dochází také k tomu, že jeden žák čte a ostatní nedávají pozornost.

Proto se často přistupuje ke skupinovému čtení. Výhodou tohoto způsobu je fakt, že se zapojí celá či větší část třídy najednou. Čtení třídy však v tomto případě může být značně nepřesvědčivé. Na první pohled se učitelé může zdát uspokojivé, ale ve skutečnosti se při něm skrývá řada nedostatků. Žáci nemají příležitost se dostatečně slyšet, a proto se dopouštějí mnoha chyb ve výslovnosti, intonaci, atd. Pokud nejsou tyto chyby včas odstraněny, mohou se stát příčinou pozdějších potíží.

Hlasité čtení je však charakteristické převážně pro školní třídy, později ho mnoho lidí již nevyužije. Mnohem užitečnější pro život je tedy **čtení tiché**, *semicontrolled technique -preparation*, a proto i jemu bychom ve škole, ve vyšších ročnících, měli věnovat dostatek pozornosti.

Čtení není u žáků velmi oblíbenou činností, proto bychom se měli pokusit je v tom podpořit. Je mnoho způsobů **jak zvýšit zájem žáků o čtení**.

Žáci by vždy měli mít k dispozici dostatek knih a dalšího materiálu ke čtení, aby si, kdykoliv chtějí, číst mohli. K tomuto účelu je dobré vytvořit v učebně tzv. *anglický koutek*, kde by si žáci mohli ve volném čase sami půjčit knihu, kazetu nebo jiný materiál sloužící jejich samostudiu. Důležité je, aby texty pro ně byly již na první pohled přitažlivé, zajímavé, aby je lákaly ke čtení. Text by neměl být zbytečně dlouhý, se spoustou neznámých slov. Měl by být doplněn obrázky nebo např. upraven do formy komiksů apod.

Velmi oblíbenou a motivující aktivitou je vytvoření si *vlastní knížky*. Např. v rámci plánování projektů do výuky. Společně s učitelem napíší své vlastní příběhy a doplní je o oblíbené postavy, obrázky, atd.. Ty si pak mezi sebou vyměňují, čtou a navzájem soutěží, kdo má nejhezčí, nejzajímavější, nejveselejší, nejnapínavější knihu. Snaha být nejlepším je určitě bude motivovat k precizní práci.

Velice oblíbené a účinné je i *čtení básniček a říkadel*, která jsou žákům již známá a mají pravidelný rytmus, což čtení usnadňuje.

### 1.3. Psaní

Psaní je při výuce cizího jazyka na naší úrovni pouhou okrajovou složkou. Rozvoj této dovednosti není pro žáky mladšího školního věku tak důležité jako dovednost komunikovat, rozumět a mluvit. S jeho zařazováním do výuky angličtiny bychom měli být velmi opatrní. Je důležité si uvědomit, že se jedná o velmi obtížnou činnost kombinující řadu dovedností. Dá se říci, že je to nejnáročnější složka jazyka, což je způsobeno nutností rozdílné psané a písemné podoby slov. Proto je potřeba postupovat velmi pozvolna a žáky mladšího školního věku procvičovat jen ty nejjednodušší věci.

Žáci se poměrně brzy učí anglickou abecedu, můžeme tedy začít aktivitami typu jednoduchého hláskování známých slov, apod..

Později, ve vyšších ročnících, by měl samozřejmě být rozvoj dovedností v písemném projevu běžnou součástí výuky a měla by mu být pravidelně věnována část každé vyučovací hodiny.

Psaní by mělo postupně být přirozeně propojováno s ústním projevem. Je to pro žáky velkou pomocí, jak se vyjadřovat. Navíc jim stejně jako čtení pomáhá při učení. Zapisování nových slov a slovních spojení napomůže k jejich snadnějšímu zapamatování. Tato činnost také zapojuje další z jejich smyslů, což, opět, pomáhá při učení.

Psaní je tedy činnost, která by neměla být opomíjená, ale jak jsme již uvedli, je vhodnější spíše pro pokročilejší studenty než pro naše účely.



Prosto bych se ráda zmínila o několika způsobech, jak tuto složku jazyka do vyučování  
přivést. Možností, jak rozvíjet dovednosti v psaní, je mnoho.

Obecně je můžeme rozdělit do 3 základních skupin. Jedná se o **controlled writing activities, guided written activities a free writing activities**. (zde se rozdělení shoduje  
s Ch. taxonomií. „*Guided written activities*“ jsou zde na úrovni „*semicontrolled activities*“.)

Pro žáky jakékoli úrovně je písemný projev v anglickém jazyce většinou nejen velmi  
těžký, ale i nezajímavý. Věta „otevřete si sešity...“, většinou v žácích vyvolává pocity  
únavy a zbytečnosti nebo naopak strachu z testů a opravování chyb.

Je tedy na učiteli, aby tento přístup změnil v pozitivní.

V počátečních fázích výuky bychom se měli věnovat převážně *controlled writing activities*. Po jejich naprostém zvládnutí se postupně pouštíme do *guided written activities*,  
které žákům skýtají větší možnosti v sebevyjadřování, ale zároveň jsou náročnější na  
využívání jazykových struktur. *Free writing activities* jsou již velice složité a pro naše  
žáky je vůbec nevyužijeme. Zmíníme se o nich tedy jen okrajově. Na úrovni 1. stupně ZŠ  
využíváme většinou jen *controlled writing activities* a pouze některé, jednodušší činnosti  
*guided written activities*

Pro žáky nejjednodušší **controlled writing activity** je prosté *copying*. Jedná se však o  
prostou mechanickou činnost, kdy žáci většinou ani nevěnují pozornost tomu, co píší.  
Proto to pro ně není příliš zábavné. Z tohoto důvodu se používají různé varianty. Jednou  
z nich je např. Výběr z několika možností, *multiple-choice*: „Která z vět se nejlépe hodí k  
tuto obrázku? Která věta je správná?“

**Střídání vět.** Učitel přečte žákům krátký příběh. Poté jednotlivé věty napíše na tabuli,  
v přeházeném pořadí. Úkolem žáků je věty opsat ve správném pořadí. To samé může  
provedeno i s pouhými větami, ve kterých jsou přeházená slova. Dochází při tom  
také i k procvičování slovosledu.

**Paměťová cvičení.** Na tabuli se napíše krátká a jednoduchá věta. Žáci mají čas na její  
opakování. Poté ji učitel smaže a vyzve je, aby ji napsali sami.

Okud žáci nemají velké problémy s jednoduchým opisováním, přistoupíme ke složitějším aktivitám, kterými mohou být nejrůznější *doplňovací cvičení*. V těchto cvičeních mají žáci stále ještě většinu používaného jazyka danou, doplňují zde pouze chybějící slova nebo gramatické struktury. Pro žáky je to většinou stále jednoduchý typ psaní, kdy nemusí sami vymýšlet celé věty. Musí se zde již ale více soustředit na obsah psaní. Tato cvičení se mohou používat na procvičování slovní zásoby nebo jakýchkoliv gramatických struktur – otázky, záporny, předložky, aj..

Dalším způsobem jak procvičovat psaní při výuce angličtiny je *dictation*. Při výběru textu, který žákům bude prezentován ve formě diktátu však musíme dodržovat určitá pravidla. Text by měl být přiměřeně dlouhý a měl by obsahovat krátké, srozumitelné věty, složené pouze slovy, která jsou žákům již známá. Při jeho zadávání nejprve přečteme celý text. Poté diktujeme větu po větě, případně je dělíme na kratší plnovýznamové části. Na závěr žákům znovu celý diktát přečteme a dáme jim čas na opravu chyb. Při přednesu diktovaného textu bychom měli dávat pozor na zřetelnou výslovnost a na tempo čtení.

Variantou diktátu může být např. nadiktování pouze části věty. Úkolem žáků je pak *text vhodně doplnit*. Musí zde již využít vlastní fantazii a schopnosti. Tento druh aktivity by se tedy již dal zařadit mezi **guided written activities**, kdy žák musí sám vytvořit alespoň určitou část věty.

Obdobným druhem cvičení, při kterém je kromě psaní také důležitá koncentrace na obsah, je rekonstrukce příběhu, *exposition*. Žáci si nejprve vyslechnou příběh a poté jsou požádáni k jeho písemnému převyprávění dle dané osnovy.

V pokročilejších stádiích studia se postupně můžeme začít věnovat **free writing activities**, kdy má student již naprostou svobodu ve vyjadřování a volení jazyka dle svých schopností. Můžeme sem zařadit *tvoreni dialogů*, které mohou být později ústně prezentovány ve třídě. Psaní *dopisů, popisů obrázků* nebo určité konkrétní věci, osoby, *vymyšlení příběhů* a řada dalších. Tato činnost je však již příliš složitá a při výuce angličtiny na 1. stupni se tedy nepoužívá.

Po napsání jakékoliv práce samozřejmě musí proběhnout jejich **oprava** („*checking*“). Lepší by bylo, kdyby následovala bezprostředně po ukončení psaní, kdy žáci mají ještě úkol živě v hlavě. Avšak vlivem málo času a velkého počtu žáků ve třídách je toto

zneseno. Při *controlled writing activities* by učitel měl věnovat pozornost chybám. Při volném psaní bychom samozřejmě měli také upozornit na všechny chyby, ale hlavní pozornost věnujeme chybám narušujícím porozumění napsaného.

Psané práce by měly být uchovány pro nahlédnutí, případně veřejně prezentovány, aby žáci viděli smysl svého snažení.

### Výukové techniky gramatiky

„Gramatika je systém pravidel určujících stavbu slov a její obměnu, skládání slov do vět a vztahy mezi nimi.“<sup>14</sup>

Gramatika a slovní zásoba je základním kamenem, na kterém je postavena tvorba cizího jazyka, a která prostupuje všemi jeho složkami. Je tedy samozřejmé, že výuka gramatiky vždy byla, a svým způsobem stále je, hlavním aspektem vyučování cizího jazyka. Mění se pouze způsob, jakým je na ni nahlíženo.

Po dlouhou dobu byla gramatika, spolu se slovní zásobou jedinou věcí, které se ve výuce věnovala. Vyučovací hodina se skládala převážně z memorování slovíček, opakování ukázkových vět dle naučených gramatických pravidel a strohého překládání textů s využitím obojího. Na této bázi je založena např. metoda Grammar-Translation. Dnes je výuka gramatiky poněkud jiná. Uplatňuje se snaha vyučovat gramatiku komunikativním způsobem, který prostřednictvím přirozených situací, s využitím přirozeného jazyka. Řada odborníků si dokonce často klade otázku, zda je vůbec nutné věnovat jí speciální pozornost, zda by gramatika měla být ponechána, aby ji žáci sami vstřebali prostřednictvím právě již zmíněné komunikace. Stejně tak, jak je tomu u malých dětí začínajících si osvojovat mateřský jazyk. Tyto názory se naopak objevují v metodách Series Method, TPR, the Natural Approach.

<sup>14</sup> Citace převzata z: The Longman Dictionary of Contemporary English

...to myšlenka však vychází z podmínek umožňujících žákům dostat se do styku  
...m jazykem co nejčastěji. Bereme-li tedy v úvahu časovou dotaci anglického jazyka  
...kladních školách, je bez pochyby, že by to byla cesta poněkud náročná a zdlouhavá.  
...tedy jedná o efektivní a nejpřirozenější způsob, bývá ve školní výuce stále ještě často  
...vána v kombinaci s přímou **prezentací gramatiky**.

### Způsoby prezentace

Úspěšné zvládnutí určitého gramatického jevu spočívá nejen v tom, jak jsou žáci pilní  
...chopní se danou látku naučit, ale hlavně, jakým způsobem je jim na počátku  
...entována.

Prezentace nového gramatického jevu by se v žádném případě neměla omezit na sporé  
...ykládání pravidel a posléze jejich procvičení na vybraných příkladech. Měla by být  
...ativní, zábavná, živá. Taková, aby žáky zaujala a vyprovokovala je k zamyšlení.

Prezentace musí být vždy jasná. Aby byla dostatečně efektivní, musí být snadná na  
...rozumění, jednoznačná. Nejvhodnější je, pokud je vedena přímo v angličtině. Čeština by  
...měla vyskytovat pouze v případech, kdy je nutné náročnějšího vysvětlování.

Měla by probíhat na vhodné modelové situaci umožňující vytvoření co nejvíce  
...řadů na procvičení, př.my hobbies – vazba „I like“; everyday activities – Present  
...je.

Zvláštní specifika má výuka gramatiky u dětí-začátečnicků, tedy právě té skupiny  
...na kterou se v této práci zaměřujeme. Zde je důležité věnovat se jí pozvolna,  
...čně žáky nezahlcovat, ale spíše se přiklánět ke způsobu přirozeného vstřebávání  
...ného na začátku této kapitoly. Vysvětlování a upozorňování na jednotlivé gramatické  
...ury bychom měli omezit pouze na případy, kdy žáci sami narazí na nějaký problém a  
...e. Tento způsob výuky vychází z teorie metody the Natural Approach, the Direct  
...od.

Existuje řada způsobů, jak se tohoto úkolu zhostit. Je pouze na učiteli, aby rozhodl,  
...ode pro jeho žáky nejužitečnější a zvolil tak vhodný postup a techniky, jak žáky

...gramatickou formou seznámit, jak jim vysvětlit její význam a způsob využití  
...komunikaci.

K prezentaci můžeme využít řadu pomůcek usnadňujících její názornost a  
...značnost. Ať už se jedná o *znázorňování na časové ose, objasňování významu v textu,*  
*obrázky a map, jednoduchých kreseb na tabuli, reálných předmětů, vyplňování*  
*prázdných míst nebo zapojení pohybového ztvárnění či tvoření dialogů,* je důležité, aby to žáky  
...Ty mohou dané příklady zprvu pouze opakovat. Umožní jim to uvědomit si a  
...zaměřovat jejich správné znění.

V pokročilejších stádiích se pak učitel může rozhodnout, zda dá přednost výuce těmito  
...technikami, založenými na **dedukci** nebo spíše upřednostní způsob využívající procesu  
...dukce.

Pro každý gramatický jev se hodí jiná metoda. V rozhodování je samozřejmě také  
...ležité brát v úvahu osobnost žáka a jeho jazykovou úroveň. Obecně je v pokročilejších  
...vých nejčastější využití **indukce**, která zachovává přirozenost jazyka, umožňuje  
...ozornění gramatiky přímo v prostředí jejího reálného využití, rozvíjí komunikační smysl.  
...žáky bývá zajímavá a motivující.

Tento způsob se ale samozřejmě nedá využít pro prezentaci veškeré gramatiky. Učitel  
...musí zvážit, co bude jeho žákům prospěšné. Někdy může být způsob indukce poněkud  
...louhavý a žáky zbytečně zmást. Čím více zkušeností s jazykem však žáci mají, tím je  
...to ně tato technika jednodušší a tedy i vhodnější.

Nejčastěji se jí využívá při *vyvozování z textu*. Úkolem žáků je naučit se nový jev  
...poznávat, osvojit si všechny jeho formy. V rámci textu mají možnost uvědomit si  
...stavení daného jevu ve větě, jeho funkce, způsob použití. Sledují prostředky využívané  
...ho vyjádření.

S využitím dosavadních znalostí si sami vyvozují pravidla nově prezentované  
...matiky, diskutují o nich, hledají si vlastní vysvětlení. Pravidla si formulují vlastními  
...y, jsou tedy pro ně bližší, srozumitelnější než vysvětlení učitele. Poté jsou vyzváni  
...ch aplikaci na dalších příkladech. Gramatika je vyučována na úrovni struktur, které se  
...různě doplňovat.

ky toto řešení problému většinou baví, plně se při práci soustředí. Nové informace si snadněji zapamatují a propojují s dosavadními znalostmi. Jediným problémem může být náročnost tohoto způsobu.

Učitelé vyvozování z textu se dá tento způsob využít i v dalších cvičeních, založených na *multiple-choice* (př. doplňování frází). Žáci si musí vybrat správné řešení z několika možností. Diskutují o problému a hledají pravidla aplikovatelná i na další úkoly.

#### Způsoby procvičování<sup>15</sup>

Po dostatečné prezentaci nastává čas na zařazování aktivit, při kterých si žáci gramatický jev **procvičují**, *review*. Umožňují jim tak využít nově nabyté informace v kontextu. Existuje celá řada zábavných a zároveň účelných činností. Některé z nich jsou založené na metodě *drill*, jiné jsou naopak kreativní, tvořivé.

**Drill** umožní rychlé procvičení určité gramatické struktury. Ač se jedná o naprosto mechanickou, monotónní činnost, je žákům, hlavně v prvních fázích výuky, prospěšná. Umožňuje zapojení většího počtu žáků najednou a snadná je i kontrola ze strany učitele, upozorňování vzniklých chyb či upozorňování na možné obtíže. Neměla by však trvat dlouho a používat se příliš často. Zařazovat můžeme i její různé obměny.

Další činností vhodnou na procvičování gramatiky je *práce ve dvojicích či skupinkách*. **Žáky** je zábavnější, živější, přirozenější. Může probíhat různým způsobem, např. při rozdělení na obrázku – *there is/there are*; získávání informací, vyplňování tabulek,

Aktivitou, umožňující žákovi využít jazyk volnějším způsobem a sám se rozhodnout o obsahu sdělovaného, jsou tzv. *pravdivé věty*. Žák tvoří větné struktury o sobě (procvičování základních frází „I am..., I am from...“), o svých zálibách („I like, I don't like...“), o vlastnostech (užívání přídavných jmen), povinnostech („I have to, I must,...“).

<sup>15</sup> J. J. Teaching and Learning Grammar. Longman, 1987, str. 41

Nejčastější a nejoblíbenější technikou je využití *her*. Hry jsou silně motivující, jsou to činnosti, která žákům učení příjemná. Měli bychom však dát pozor na přílišné zařazování soutěživých her, které se mohou pro pomalejší žáky stát příčinou zklamání, ba i strachu a působí na ně demotivačně.

Při procvičování se učitelé často opírají o *písemné úkoly*. Díky nim si žáci probranou látku mohou zopakovat i doma. Byla vytvořena celá řada cvičení zaměřených na různé oblasti gramatiky. Např. cvičení na doplňování, tvoření odpovědí, skládání slov ve věty, vysvětlení vět dle obrázků, překlad, psaní dopisů, domýšlení příběhů, aj..

Písemná cvičení jsou často využívána i k *ověřování* („*testing*“) žákovy úrovně v dané oblasti probrané gramatiky. Ač to není příliš vhodné, písemnému zkoušení se většinou dává přednost před ústním. Je tomu i proto, že jeho provedení je rychlejší, snadnější na vyhodnocení a umožňuje vyzkoušet celou třídu najednou.

Dostatek pozornosti a času bychom měli věnovat v neposlední řadě i **opravě chyb**. Při písemném projevu bychom měli odstranit všechny chyby nebo na ně alespoň upozornit. V ústním projevu záleží oprava na uvážení učitele. V úvahu by se měl brát druh projevu. Pokud se jedná o záměrné procvičování určitého gramatického jevu, odstranění chyb je nutné. Ve volném projevu je naopak přípustné některé nedostatky akceptovat a soustředit se hlavně na ty, které ovlivňují obsah a srozumitelnost projevu.

## Výslovnost

Je samozřejmé, že dostatek času by měl být věnován také výslovnosti. Je dokázáno, že děti do věku puberty mají vysoké předpoklady získat velice dobrou výslovnost, „*sound and native*“<sup>16</sup>, pokud jim jsou vytvořeny kvalitní podmínky. Právě na úrovni mladšího školního věku tedy máme možnost jim v tom pomoci. Měli bychom tedy v hodinách dbát na správnou výslovnost. Vzorem pro žáky je zde převážně jazyk učitele, který svým žákům kopírují. Na úroveň učitelových znalostí jsou proto kladeny vysoké požadavky.

<sup>16</sup> Brown, H., D.: *Teaching by Principles*. Prentice Hall Regents, 1994, str 260

vyučování učitelem s nekvalitní výslovností ji od něj mohou převzít a poté mít problémy s jejím přečlováním.

Nemá smysl zatěžovat žáky při výuce různými pravidly výslovnosti. Mnohem vhodnější je výslovnost vstřebávat opět přirozeným způsobem. Je důležité soustředit se především na tři faktory, na kterých výslovnost závisí. Je to rytmus řeči, přízvuk a intonace. Pro tyto účely je vhodné do výuky zařazovat různá říkadla, rozpočítadla a písničky. Nejen že je mají děti rády, ale také jejich rytmus, přízvuk a intonace jsou velmi užitečné, což je dobré pro procvičení.



## Praktická část

V praktické části své diplomové práce se budu věnovat problematice kvalifikovanosti učitelů anglického jazyka. Uvedu základní rysy, které podle mě rozlišují osobnost zkušeného a neaprobovaného učitele.

Dále se na základě rozboru svého pozorování, vytvořených dotazníků a znalostního testu budu snažit určit nejfrekventovaněji využívané výukové techniky a metody a jejich účinnost.

Zároveň se zmíním o významu kvalifikace učitele angličtiny u žáků mladšího školního

## Profil kvalifikovaného učitele AJ

Často se poukazuje na to, že učitel nese zodpovědnost za úspěšnost či neúspěšnost. Můžeme se setkat s mnoha studiemi o úspěšnosti studentů, ale je velmi těžké stanovit charakteristiku úspěšného učitele.

Co je vlastně učitelova úspěšnost? Uvádějí se rysy, které by úspěšní učitelé neměli chybět, jako je zralá osobnost, pozitivní sebehodnocení, emocionální stabilita, emocionální postoj apod.<sup>17</sup>, a které nezbytně doplňují speciální kompetence učitele, zkušenosti a vlastnosti. Obecně bychom mohli říci, že úspěšnost učitele závisí do značné míry na tom, jak zvládá svoji roli. Jak se často říká, dobrý učitel musí být též dobrým člověkem. Každý, kdo se věnuje tomuto povolání, by potvrdil, že tato fráze je pravdivá. Abychom to, učitel ve své profesi musí zvládat hned několik rolí: ztělesnění autority, vůdčí osobnost, odborníka na daný obor, psychologa a v neposlední řadě také kamaráda, kolegu, důvěrníka a náhradního rodiče. Je potřeba brát v úvahu, že v prostorách školy učitel tráví velkou část svého času a osobnost učitele má na jeho vývoj nezastupitelný vliv.

Jaký vliv na jeho úspěšnost má však jeho aprobovanost? Postačí učiteli vyučujícímu angličtinu u žáků mladšího školního věku zvládnout pouze předchozí výčet vlastností a zkušeností, aby měl zaručen úspěch svého vyučování nebo musí absolvovat speciálně určené studium? Liší se nějakým způsobem práce učitele angličtiny a například učitele matematiky? Na co učitel v rámci efektivitu vyučování nesmí zapomínat?

Na tyto otázky se v této kapitole pokusím, na základě vlastního pozorování, odpovědět.

V první řadě, učitel jazyka, stejně jako jakýkoli jiný učitel, musí být dobrým psychologem a pedagogem.

Udržuje dobré vztahy se svými kolegy a je s nimi v neustálém kontaktu a spolupráci. Je ochopen k výměně zkušeností a vzájemnému obohacování svých pedagogických dovedností. Známkou dobrého učitele je také schopnost zamyslet se nad svou hodinou a schopnost ji zhodnotit její úspěšnost. Případně si uvědomit vlastní chyby a poučit se z nich.

<sup>17</sup> Štrobilová, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál 1997

to důvodu je opět nenahraditelná spolupráce s kolegy a občasná domluva na  
né observaci hodin a jejich následujícím rozboru.

se následující fráze může zdát poněkud okoukaná, její význam mi přijde zásadní:  
d práci s dětmi a uvědomuje si svou zodpovědnost vůči nim. K jazyku, který  
je, má velmi kladný vztah a tento pozitivní postoj se snaží přenášet i na svoje žáky.  
jim ukazuje smysl jejich práce a povzbuzuje je v jejich snažení.“ Z tohoto důvodu  
význam motivace, která by měla prostupovat každou vyučovací hodinou a  
mu tak přimět žáky k lepší práci a k co nejlepším výsledkům. Je třeba, aby žák  
dobrý pocit z vlastní schopnosti komunikovat v cizím jazyce; aby ho to bavilo a sám  
učit nové věci.

Učitel by měl dbát na to, že dává stejnou příležitost rovnocenně všem žákům ve třídě a  
kterých činností zapojuje vždy všechny žáky, šikovné i ty méně zdatné. Citlivý učitel  
zná, co jaký žák potřebuje a snaží se mu vyjít vstříc. Je třeba najít určitou rovnováhu.  
trpělivý v práci s méně zdatnými žáky a naopak ty talentované povzbuzovat a  
život jim další rozvoj.

O své žáky by se měl zajímat jako o rozličné osobnosti a přistupovat k nim  
individuálně. Nejsou mu lhostejné vztahy ve třídě a problémy jednotlivých žáků. Snaží se  
pořít spolupráci mezi nimi. Právě výuka jazyka je dobrá příležitost, jak toho dokázat.  
to zařazuje skupinovou práci, která je prospěšná nejen z důvodu bezprostřední  
žítosti k jazykové komunikaci, ale i k utváření žákovy osobnosti, schopnosti  
pracovat, pomáhat, tolerovat.

Předpokládá se, že kvalifikovaný učitel má odpovídající úroveň vlastních znalostí  
to jazyka jak v oblasti komunikace a dorozumívání, tak i gramatiky, čtení a psaní.  
žákům je schopen je efektivním a zábavným způsobem předávat. Často se stává, že  
učitel výborným jazykářem na úrovni komunikativní a s jazykem zachází s naprostou  
zručností. V mnoha případech již však nedokáže teoreticky objasnit, proč danou větnou  
strukturu či gramatický jev v té určité situaci použil, což je z hlediska didaktiky a  
učování velmi důležité. Dobrý učitel cizího jazyka by podle mě měl být vždy schopen  
jednoduše vysvětlit a zařadit. Ne snad proto, aby těmito pravidly zatěžoval i své žáky, ale  
z důvodu, že pokud sám učitel opravdu rozumí struktuře jazyka, jeho vyučování je  
pro žáky srozumitelnější a efektivnější. Pouze učitel, který vlastní patřičnou kvalifikaci a  
tohoto jazyka se věnoval po všech jeho stránkách- gramatické, komunikativní,

vnostní, ale zároveň i didaktické, se dokáže správným způsobem vcítit do jazyka a  
vně ho předávat.

Své jazykové, ale i pedagogické znalosti by měl být ochoten neustále obnovovat a  
obnovovat, ať již samostudiem nebo účastí na mnoha školeních, kurzech a podobných  
vzdelávacích akcích, které jsou pro učitele cizího jazyka hojně organizovány. Učitel má  
možnost si vybrat z široké nabídky vzdělávacích kurzů, která je každý rok ze školících  
listek zasílána do všech škol. Jedná se o několikahodinové, případně celodenní  
školení zaměřené vždy na určitou problematiku jazyka; jak na úrovni metodické,  
teoretické tak i praktické. Záleží pouze na učiteli, v jaké oblasti se chce vzdělávat. Součástí  
toho školení bývá i představení nových, aktuálních studijních materiálů, učebnic a  
didaktických pomůcek, které je možno přímo na místě zakoupit či objednat. Učitel zde má  
příležitost setkat se s odborníky, kteří nabízejí konzultace a zodpovězení konkrétních  
otázeň. Po absolvování školení každý účastník obdrží certifikát s potvrzením o účasti.

K šetrnému a úspěšnému vyučování v neposlední řadě pomůže i to, že má učitel v  
svoje paměti proces svého vlastního učení se tomuto jazyku, se všemi jeho úspěchy i  
neúspěchy, a umí toho patřičně využít. Tento fakt může být jeho velkým pomocníkem při  
určení vhodného způsobu prezentování jazyka ve vyučovacích hodinách a pomůže mu  
dosáhnout porozumění, předcházení a odstraňování chyb, kterých se jeho žáci dopouštějí.

Je samozřejmé, že jeho znalosti by neměly být omezeny jen na pouhý jazyk, ale měly  
se týkat i států, ve kterých se tímto jazykem hovoří. Jelikož nikdo nemůže opravdu  
vniknout do tajů jazyka, pokud neporozumí kultuře, ve které se tento jazyk vyvíjí a  
žije. Tyto znalosti by měl být schopen též předávat svým žákům prostřednictvím jejich  
běžného zařazování do hodin. Měly by sloužit v neposlední řadě také jako motivace a  
zbuzení zájmu o studium tohoto jazyka.

Co činí výuku cizího jazyka odlišnou od ostatních předmětů, je způsob jeho předávání.  
U zmíněnému učiteli dějepisu postačí mít dobrou vyprávěcí schopnost. Jeho výuka je  
zpravidla na frontálním stylu, výklad je postaven na obsahové stránce a učitel zde funguje  
přímo jako zdroj informací. Postavení učitele jazyků je jiné. Jeho styl výuky by měl být  
postaven na předávání informací komunikativní cestou spíše než stylem výkladu. Jeho  
úkolem je navozovat vhodné situace, které by byly zdrojem pro komunikaci, zdrojem  
gramatických zásob, gramatických struktur. Jeho jazyk je zde modelem pro rozvíjející se jazyk

Mimo to je zde učitel ve funkci pomocníka, koordinátora, nápovědy. Musí neustále přemýšlet nad způsoby, jak vyučovaný jazyk žákům přiblížit, usnadnit. K tomuto účelu mu slouží nejrůznější metody a techniky, které byly s ohledem na výuku jazyka vytvořeny. Je důležitá dobrá orientace v této problematice.

Učitel by měl být kreativní, flexibilní a přístupný novým věcem. Nelpět pouze na svých osvědčených a osvědčených postupech, ale do svých hodin se snažit vnášet nové prvky. Při svých pozorováních jsem se setkala s učiteli, kteří učí již mnoho let a po celou dobu své praxe stále používají ty samé způsoby, techniky a metody. Zároveň se pozastavují nad tím, že jsou žáci nepozorní, otrávení a neaktivní. Je samozřejmé, že to, co může být lety osvědčeno a osvědčeno, může najednou naprosto ztrácet svou hodnotu. Učitel by se měl snažit vstoupit do života svého žáka, zajímat se o prostředí, ve kterém vyrůstá, jeho zájmy a zájmy.

Jak jsem již mnohokrát uvedla, výuka cizího jazyka je založena převážně na komunikaci a dorozumívání. Na tom, dokázat žákům, že cizí jazyk je jen dalším prostředkem k dorozumívání, možnost, jak navázat kontakt s lidmi jiné národnosti, což se v současné době stává velmi aktuálním. Z tohoto faktu by měl vycházet i veškerý obsah vyučovacích hodin. K tomu, aby žáci dokázali jazyk dostatečně vstřebat, je zapotřebí dát jim co nejvíce příležitostí, kdy se s ním mohou setkat, vyzkoušet si ho a odhalit jeho význam. K tomu častokrát pouhé předčítání učebnic, na kterých řada učitelů svou výuku opírá, nestačí. Dobrý učitel jazyka je kreativní ve svém myšlení a za pomoci dosažených jazykových i pedagogických dovedností a pomocných materiálů je schopen prezentovat cizí jazyk v jeho co nejpřirozenější podobě. Snaží se o navozování co nejvhodnějších vyučovacích situací, které dávají jeho žákům prostor pro procvičování a upevňování.

Dává pozor na to, jak se v hodinách vyjadřuje a celkově s jazykem pracuje. Měl by si být vědom poměru mezi časem, kdy mluví on sám a časem, kdy dává prostor pro mluvení svým žákům. Obecně platí pravidlo, že učitel mluví minimálně, po většinou se navádí žáky k vlastní komunikaci kladením vhodných otázek. Dále je důležité citlivě sledovat poměr využívání mateřského jazyka a využívání angličtiny. Je samozřejmé, že učitel by měl převažovat vyučovaný jazyk. Bohužel tomu tak ne vždy je. Obtížnost volených jazykových výrazů by měla korespondovat s dosaženou úrovní studentů a zároveň by měla obsahovat něco nového, co může obohatit studentův způsob vyjadřování, jeho slovní zásobu. Na druhou stranu ale nesmí narušovat porozumění. Při výuce žáků mladšího

školního věku je dobré, pokud si učitel zvolí a v určitých situacích používá stále stejné výrazy, které žákům porozumění usnadní.

Měl by se také vyvarovat častému překládání do mateřského jazyka. To je častá chyba neaprobovaného učitele, který má neustále potřebu přesného, dokonalého porozumění a má pocit, že pokud žák větu nepřeloží, je zde možnost, že vůbec nerozumí. Je proto dobré si osvojit i jiné možnosti, jak ověřit žákovo porozumění. Například kladením otázek, využíváním vizuálních pomůcek, atd.. Postupně se tak snažil používání mateřského jazyka omezit na nejnnutnější situace. Častým překládáním je průběh výuky značně narušován a zbytečně zpomalován. Žáci nemají možnost se do angličtiny skutečně vcítit a začít ji používat jako přirozený prostředek pro běžné dorozumívání a naučit se tak postupně v tomto jazyce i myslet.

Pokud chce být učitel úspěšný, věnuje dostatek času plánování svých vyučovacích lekcí a snaží se vytvářet co nejefektivnější a zajímavé hodiny.

Na začátku každého školního roku je učitel povinen sestavit roční plán učiva, ze kterého by poté, v průběhu celého roku měly vycházet jeho přípravy na jednotlivé vyučovací hodiny. Cíle a rozsah učiva zde zvolené, by se měly na konci školního roku shodovat se znalostmi, které žáci skutečně ovládají. Jeho sestavení je tedy poměrně důležité a mělo by být dostatečně promyšlené a propracované. Je třeba brát v úvahu množství učiva, jeho vědomostní a časovou náročnost. Při jeho sestavování by se mělo počítat i s časovou rezervou na procvičování a opakování. Obsah a rozsah celoročního učiva vychází z obecně daných osnov učiva nebo již z nově zaváděného rámcově vzdělávacího programu, dle kterého si každá škola upravuje obsah a rozsah učiva podle vlastního uvážení a potřeb. Každopádně by jeho množství mělo být přiměřené věku a znalostní úrovni studentů. V žádném případě nemá smysl klást si příliš vysoké cíle a poté mít problémy s jejich plněním a žáky zbytečně přetěžovat. Na druhou stranu je ale důležité je nepodceňovat.

Učitel při své přípravě bere ohled na osobnostní rysy svých žáků, jejich schopnosti a dovednosti, zájmy a jazykové potřeby. Snaží se o to, aby jeho hodiny byly dynamické, živé, zábavné. Plně nejrůznějších aktivit, které se často střídají a umožňují tak žákům udržet pozornost a zvýšit jejich zájem o jazyk.

Při mém pozorování jsem si také uvědomila, že úspěšnost hodiny nezávisí pouze na dokonalosti učitelovy přípravy, ale spíše na schopnostech jejího provedení. Učitel musí být

schopen reagovat na aktuální podmínky ve třídě. Pokud má pocit, že jeho plán není dostatečně efektivní nebo atmosféra třídy není příznivá pro jeho zvládnutí, měl by být schopen její obsah přizpůsobit aktuálním podmínkám a netrvat na přesném dodržení svého plánu. Pokud si není jistý svou schopností improvizace, má vždy dopředu připravenou náhradní variantu.

Další věcí, na kterou je důležité při přípravě vyučovacích hodin myslet, je obsažení jednotlivých vyučovacích složek. Není dobré, hlavně ne u žáků mladšího školního věku, celou hodinu orientovat jedním směrem, například na poslech, ač by vyučující měl připravenou celou řadu nejrůznějších aktivit určených k procvičení této činnosti. Žáci potřebují vnímat vyučovaný jazyk všemi smysly, a proto by každá hodina měla obsahovat jak komunikativní složky, zaměřené na poslech a porozumění, tak jednoduché čtení a částečně i psaní. Jen tak je podle mě možné dosáhnout kompletního zvládnutí a procvičení učiva.

V neposlední řadě je důležité také správné časové rozvržení zvolených činností v rámci vyučovací jednotky. Učitel by neměl zapomínat na to, že na začátku každé hodiny je třeba věnovat určitý čas tzv. *warming-up*, „naladění se na anglický jazyk“, kam můžeme zahrnout pozdrav, přivítání, základní konverzační obraty, výslovnostní cvičení atd. Poté by mělo následovat stručné opakování, případně zkoušení. Činnosti, které v dané hodině pokládáme za nejdůležitější, případně obsahují nově probíranou látku, by měly být zahrnuty též v první polovině vyučovací hodiny, kdy nejsou žáci ještě tolik unavení a jejich pozornost není ještě oslabena. Ke konci hodiny by učitel měl volit volnější, snazší aktivity, nevyžadující tolik koncentrace. V každé hodině by měl být také určitý prostor na relaxaci, ke které můžeme využít různé druhy aktivních, pohybových činností. V rámci mých pozorovaných hodin na to učitelé často pozapomínali nebo to nepokládali na důležité. Je však dokázané, že tyto činnosti, ať již sebekratší, pomohou žákům odreagovat se, odpočinout si a usnadní jim koncentraci na další práci. Žáci mladšího školního věku jsou právě tou skupinou, kde by se na to mělo myslet nejvíce.

Znakem kvalitního učitele je jeho orientace v aktuální nabídce učebnic určených pro výuku tohoto jazyka, jeho schopnost zvolit vhodnou učebnici, která bude vyhovovat jak jeho potřebám a zvolenému stylu výuky, tak i potřebám jeho žáků. S touto učebnicí je dále schopen kreativně a efektivně pracovat a využít veškerého dostupného materiálu ve prospěch své výuky. Někdy se v učebnicích vyskytují zbytečně složité věci, které jsou

v ten daný okamžik nepodstatné. Dobrý učitel dokáže bez problému rozlišit, co je pro jeho žáky zásadní a s čím by je naopak jen zatěžoval, pletl a ztrácel čas. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že kvalifikovaný učitel si s tímto problémem hravě poradí, látku v učebnici upraví a přizpůsobí ji potřebám svých žáků. Zatímco učitel bez specializace má často strach vynechat nějakou část nebo gramatický jev, aby později žákům nechyběl.

Stanovit, jaký by aprobovaný učitel měl být je poměrně těžký úkol. Ve svém výčtu vlastností, dovedností a povinností jsem vycházela ze znalostí nabytých v průběhu mého studia učitelství a vlastního pohledu na tuto problematiku. Jsem si vědoma toho, že tento výčet není úplný, pokusila jsem se však vybrat to, co je podle mne nejpodstatnější.

V následující kapitole se budu mimo jiné věnovat skutečnému rozboru práce kvalifikované a nekvalifikované vyučující.



## 8. Zhodnocení pozorování, zpracování dotazníku pro učitele<sup>18</sup>

Výzkum, který je součástí mé diplomové práce, jsem prováděla na dvou různých školách (dále uváděny jako A. a B.). Po dobu devíti týdnů jsem zde pravidelně navštěvovala hodiny anglického jazyka žáků mladšího školního věku, kteří byli cílovou skupinou mého pozorování. Mým záměrem bylo zjistit, jaké metody a techniky výuky jsou při těchto hodinách využívány a jaká je jejich úspěšnost. Výzkum jsem doplnila o porovnávání způsobu výuky aprobovaného a neaprobovaného učitele.

Aby byly výsledky mého pozorování kompletní, vytvořila jsem dotazník, o jehož vyplnění jsem požádala učitele, u kterých pozorování probíhalo. Dotazník jim byl předložen až po ukončení mých hospitací, aby otázky v něm obsažené neovlivnily průběh sledovaných vyučovacích hodin.

Dotazník je rozdělen na tři pomyslné části. První z nich se týká informací ohledně samotné osoby učitele. Další část má za úkol zhruba zmapovat situaci ohledně výuky angličtiny na dané škole. Z důvodu pouhého informativního významu prvních dvou částí, je uvádím v následujícím vyhodnocení souhrnně. Třetí, nejobsáhlejší a nejdůležitější část, obsahuje otázky zaměřující se přímo na způsob výuky jednotlivých vyučujících. Těmto otázkám se budu věnovat jednotlivě.

Dotazník obdobného stylu dostali i žáci sledovaných tříd. Záměrem bylo získat informace ohledně výuky i z opačné strany, a to přímo od studentů. Jednalo se o jednoduché otázky zaměřené na zjišťování oblíbenosti tohoto předmětu a spokojenosti při výuce. Jeho vyhodnocení se budu věnovat též v průběhu této kapitoly.

Dále bylo pozorování doplněno o znalostní test, který byl žákům obou tříd předložen též na konci mého pozorování. Měl za úkol obecně zmapovat znalosti jednotlivých žáků, úspěšnost obou dvou tříd poté vyhodnotit a porovnat. Na jeho základě, spolu s ohledem na výsledky mého pozorování, jsem poté vyvodila závěry ohledně úspěšnosti a kvality výuky obou vyučujících, zároveň tedy i metod a technik, které do své výuky zařazovaly.

Mým úkolem bylo též dokázat, zda je patřičná kvalifikace nutná i k výuce začátečnicků, tedy žáků mladšího školního věku, nebo zda na tuto pozici stačí učitel s jakýmkoli zaměřením.

<sup>18</sup> Znění tohoto dotazníku je uvedeno v přílohách diplomové práce, příloha č.1

## 8.1. Obecné informace týkající se vybraných škol a učitelů

A. V prvním případě zvolené základní školy se jednalo o menší, vesnickou školu, z celkovým počtem 243 žáků.

Na této škole je od letošního školního roku formou povinného předmětu anglický jazyk vyučován již od 3. třídy. 5. třídy, kde mé pozorování probíhalo, se tato změna však ještě netýká. Angličtinu tedy studují druhým rokem. Dalším jazykem, vyučovaným na této škole od 7. ročníku, je němčina.

Ve 3.třídě je v tomto školním roce 19 žáků, ve 4.třídě 18, v 5.třídě pak 16. Ve 4. třídě jsou navíc 2 integrovaní žáci s poruchou dyslexie, kteří jsou vyučováni dle individuálního vzdělávacího plánu.

Ve škole je zřízena jazyková učebna, která však svou malou kapacitou příliš nevyhovuje početnějším skupinám. Výuka je tedy vedena převážně v kmenových učebnách. Ale i tyto třídy dokázala paní učitelka velmi podnětně zařídit. V zadní části místnosti je zřízen tzv. *anglický koutek*, kde mají žáci příležitost prohlédnout si nebo půjčit nejrůznější anglický materiál.

Výuka angličtiny zde probíhá za využití řady učebnic Angličtina pro Základní Školy – Ready, Steady, Go od autorky Lacinové E. a kol..

Na této škole je pouze jedna vyučující angličtiny. Učí jak mladší žáky na prvním stupni, tak žáky druhého stupně. Paní učitelka, ač má pedagogické vzdělání, nemá patřičnou kvalifikaci pro výuku angličtiny. Je však dostatečně jazykově vybavená a neustále pracuje na svém zdokonalování ohledně jazykové i metodické odbornosti. Účastní se nejrůznějších školení určených pro učitele angličtiny a připravuje se na státní zkoušku z tohoto jazyka. S výukou angličtiny má již dlouholeté zkušenosti, na této škole ji vyučuje již 9. rokem.

B. Druhá základní škola, kterou jsem navštěvovala, je naopak městská a v současné době ji navštěvuje 672 žáků.

Letošní zavedení výuky angličtiny jako povinného předmětu již od 3.třídy se týká i této školy. Ve vyšších ročnících je opět druhým jazykem němčina. Žáci mají zároveň možnost navštěvovat kroužek angličtiny již od 1. třídy, na druhém stupni poté kroužek francouzštiny. 3.třídou navštěvuje 27 žáků, 4.třídou též 27 žáků a v 5. třídě je jich v letošním školním roce 25. Na výuku jazyků se však dělí, angličtina proto probíhá ve 14-ti členných skupinách ve všech případech.

Ve většině tříd vyučuje angličtinu stejná paní učitelka, jen na některé hodiny vyšších tříd dochází do školy externí vyučující.

Paní učitelka vyučující angličtinu na prvním stupni je pro tuto specializaci aprobovaná. Je tedy jazykově i metodicky velmi dobře vybavena. Její pedagogická praxe však není příliš dlouhá, učí pouze 4. rokem.

Na prvním stupni se vždy vyučovala angličtina dle učebnic Chatterbox: Derek Strange. Což se týká též naší třídy. Na druhém stupni pak studenti pokračovali dle Projectu, Tom Hutchinson. Od letošního roku bude ale vše o jednu úroveň upraveno. Ti žáci, kteří jsou v letošním roce ve 3. třídě, s Projectem budou začínat již ve třídě 5..

Výuka probíhá ve speciálně upravené jazykové učebně, kde se na angličtinu střídají všechny třídy. Třída je velmi vhodně a podnětně vybavena. Je zde velké množství pomůcek a nástěnných map, ať již jazykových či s reáliemi. Žáci do této učebny velmi rádi chodí.

#### **Učebnice využívané na těchto školách**

Domnívám se, že určitou pozornost bychom měli věnovat také učebnicím, jejichž volba má na výuku bezpochyby velký vliv.

## A. Učebnice pro Základní Školy (Ready, Steady, Go!)

Eva Lacinová a kol.

Jedná se o ucelený soubor učebnic pro základní školy. Doplněním této učebnice je i pracovní sešit pro žáky, metodická příručka pro učitele, audio nahrávky.

Každý díl učebnice je rozdělen dle měsíců školního roku na 10 oddílů - lekcí. Ty pak dále na 4 části, týdny. Žáci jsou všemi díly učebnice provázeni dvěma rodinami, českou a anglickou. Postupně se seznamují i s jejich kamarády a stejně tak, jak se vyvíjejí jazykové schopnosti žáků, rozvíjejí se i jednotlivé postavy. Každá lekce obsahuje úvodní motivační článek, novou slovní zásobu, česky vysvětlenou gramatiku a řadu cvičení na její procvičování. Na konci každého oddílu je zařazeno tzv. domácí čtení, které je nepovinné a má sloužit spíše jako doplňující a rozšiřující práce pro bystřejší žáky.

Podle mého názoru se nejedná o nejvhodnější učebnici, která by měla žáky motivovat k učení jazyka a pomáhat jim v tom. Na první pohled na mne působí tato učebnice nepřehledně, chaoticky, obtížně. Můj názor potvrdila též paní učitelka, která dle této knihy vyučuje. Uvádí, že učit dle této knihy je obtížné a ne příliš zábavné, a to jak pro ni, tak pro žáky. Dále zmiňuje řadu faktů, které jí na učebnici nevyhovují. Již od první lekce prvního dílu, který je tedy používán ve čtvrté třídě, obsahuje kniha velké množství textů, slovní zásoby, cvičení, která nejsou příliš tvořivá a zábavná. Slovní zásoba je v rámci jednotlivých dílů učebnice velmi nerovnoměrně rozdělena. Hlavně v prvním roce jsou žáci naprosto přehlaceni nadměrným množstvím zbytečné, v běžné komunikaci pro děti ještě neupotřebitelné, často i zastaralé slovní zásoby, která je však nutná k porozumění této učebnici. Texty jsou většinou složité, nezajímavé, obsahující nepřírozně vytvořené rozhovory.

U žáků tato učebnice také nenabývá velké obliby. Je pro ně nezajímavá a nudná. Přemíra slovíček a cvičení je pro ně spíše stresující.

Jediným kladem na této učebnici, jak říká vyučující, je, že se jedná o učebnici anglicko-českou. Slovíčka a gramatika zde tedy je vysvětlena česky, což může usnadnit práci některým rodičům, kteří se s dětmi chtějí doma učit a sami anglicky neumí.

Bylo zřejmé, a v dotazníku to bylo ještě potvrzeno, že paní učitelka s učebnicí spokojená není. Na otázku, jakou knihou by ji nahradila, však odpovídá, že neví. Cituji: „V dnešní době existuje velké množství titulů. Při výměně učebnice se budu muset poradit s odborníky“.<sup>19</sup>

Navzdory nespokojenosti však paní učitelka s učebnicí pracuje přesně dle obsahu. Komentovala to slovy, že si není jistá co z učiva vynechat, aby to neovlivnilo žákův jazykový vývoj. Domnívám se, že v tomto ohledu má aprobovaný učitel návrh. Bez problému dokáže rozpoznat, co je pro jeho žáky momentálně podstatné a co je naopak zbytečně zatěžuje a může být přesunuto na později.

## **B. Chatterbox**

**Derek Strange, Oxford University Press**

Chatterbox je učebnice určena pro výuku angličtiny na základních školách, a to převážně pro žáky mladšího školního věku, kteří se s angličtinou setkávají poprvé. Má 4 díly –úrovně, z nichž každý je doplněn pracovním sešitem, audio nahrávkou, metodickou příručkou pro učitele a slovníčkem, který je však většinou také pouze učitelovým doplňkovým materiálem. Každý díl je rozdělen do 15 lekcí.

Osnova Chatterboxu je založena na pečlivě odstupňovaném uvádění mluvnice a slovní zásoby. Jazykové složky byly vybírány hlavně podle jejich frekventovanosti, užitečnosti a jednoduchosti. Tématické okruhy a funkce jsou těsně propojeny s osnovou mluvnického učiva a pokrývají oblasti dětských zájmů a zkušeností. Pomocí zajímavých témat se postupně rozvíjí motivace žáků, stejně jako se rozvíjejí jejich dovednosti v ústním vyjadřování, poslechu, čtení a psaní. Pomocí vzrušujícího příběhu na pokračování, písniček, říkadel, her a hádanek, se snaží udělat z učení se angličtině příjemnou a smysluplnou zkušenost. Jak již bylo zmíněno, na začátku každé lekce je napínavý příběh na pokračování zpracovaný do formy komiksu. Je velice jednoduchý na čtení a porozumění a zároveň přínosný z hlediska nových gramatických struktur. Jeho zvukové ztvárnění na audio nahrávce je velice autentické a zábavné. Žáci mají tyto příběhy velmi rádi, uvedla paní učitelka, a vždy se těší na jejich pokračování. Každá lekce obsahuje

<sup>19</sup> Vyučující A., dotazník pro učitele, příloha č. 4

kromě úvodního textu také novou slovní zásobu, mluvnici a řadu různých zábavných cvičení, aktivit, písniček a říkadel. Slovní zásoba ani gramatika tu však není prezentována odděleně, ve formě seznamů a vysvětlování, ale prostřednictvím příběhu a aktivit, tedy přímo v rámci jejich přirozeného využití. Je na učiteli, aby pomohl žákům s porozuměním slovní zásobě apod. Celou řadou učebnic jsou provázeni zábavnými postavkami.

Tato učebnice je pro žáky podle mého názoru velmi zajímavá. Obsahuje vtipné ilustrace, je zábavná, motivující a vytváří kladný vztah k jazyku..

Z pohledu paní učitelky se jeví také jako vhodná. „Umožňuje snadné učení. Dává prostor ke kreativnímu tvoření hodin, nespouští učitele ani děti zbytečnými a obtížnými věcmi. Pracovní sešit vhodně doplňuje učebnici. Žáci ho rádi doplňují, vybarvují si.“ Vyučující též poznamenala, že je tato učebnice velmi vhodná pro děti mladší, s angličtinou začínající, tedy 3. nebo 4. třída. Domnívá se však, že v následujících ročnících její atraktivita poněkud klesá, zařazení Projectu již od 5. třídy, ke kterému nyní dojde, jí tedy přijde naprosto vyhovující.

S učebnicí pracuje kreativně. Její obsah přizpůsobuje potřebám žáků.

## **8.2. Pozorování zaměřené na způsob výuky**

V této části se budu věnovat problematice přípravy na výuku, jednotlivým složkám vyučovací hodiny, využívání nejrůznějších pomůcek a počítačové techniky pro zkvalitnění a zatraktivnění procesu vyučování. Dále využití mateřského jazyka v hodinách angličtiny, technikám prezentace slovní zásoby a gramatiky, využívání her a projektového vyučování. Stylu výuky, způsobu zkoušení a zadávání domácích úkolů. Vše se týká vybraných škol.

Na závěr nechám nejdůležitější část, a to rozbor znalostního testu zadávaného v obou třídách. Z něj bych posléze měla vyvodit potřebné závěry.

Veškeré informace jsou založeny na mém pozorování, doplněny o informace uvedené učiteli v dotaznících.

Řazení jednotlivých témat je určeno strukturou dotazníku.

### **8.2.1. Příprava na vyučovací hodinu**

**Její tvoření – využití metodické příručky.**

**Flexibilita v případě nutné změny v průběhu vyučovací hodiny.**

Ohledně plánování svých hodin, uvedla paní učitelka A., že často využívá metodické příručky, která byla k její učebnici vytvořena. Kvalitní příprava je pro ni velmi důležitá. Do svých hodin zařazuje převážně jen aktivity, které má již v průběhu své školní praxe vyzkoušené a osvědčené.

Na každou hodinu byla paní učitelka vždy dokonale připravená díky svému podrobnému písemnému rozboru. Příprava obsahovala kromě základního učiva i činnosti náhradní, zařazované v případě přebytečného času, apod.. Paní učitelka nezapomínala ani na extra práci určenou pro rychlejší a jazykově vyspělejší žáky.

Všechny její hodiny byly však vedeny převážně stejným způsobem, měly stejnou strukturu. Striktně při nich dodržovala připravenou osnovu a neměnila ji ani v případě, když daná aktivita žákům nevyhovovala. Bylo znát, že paní učitelka má svůj ověřený způsob učení a nerada riskuje při experimentování s novými prvky. Ač byly volené aktivity většinou vhodné a účinné, její hodiny působily poněkud jednotvárně, nebyly příliš kreativní. Paní učitelka neprokázala přílišnou flexibilitu. Domnívám se, že toto je způsobeno nejen vlivem osobnosti paní učitelky, ale bezpochyby též druhem učebnice, kterou využívá.

Ve druhém případě paní učitelka B. metodickou příručku spíše nepoužívá, své hodiny si tvoří ráda sama. Uvádí, že učebnice, podle které se na jejích škole vyučuje, umožňuje vytvoření velmi kreativních hodin bez využití návodů.

Přípravy na hospitované hodiny byly vždy velmi letmé, většinou byly omezeny pouze na stručnou osnovu. Paní učitelka však vždy prokázala výbornou improvizaci. Byla schopná průběh hodiny přizpůsobit aktuální potřebě žáků. Bylo znát, že ovládá řadu didaktických dovedností. Nic ji nevyvedlo z míry, vždy měla v záloze dostatek aktivit. Sama při rozhovoru uvedla, že dodnes čerpá ze znalostí nabytých v průběhu svého studia na pedagogické fakultě.

Její vyučovací hodiny působily velmi dynamicky. Byly zajímavé a pro žáky zábavné. Paní učitelka používala nejrůznějších technik a snažila se aktivity co nejčastěji obměňovat. Stejně zůstávaly pouze určité pasáže hodiny – úvodní pozdrav, tradiční přivítání a úvodní aktivita na zopakování slovní zásoby a navození „anglické atmosféry“. Poté závěrečné rozloučení.

V rámci zhodnocení odpovědí dotazníků a s přihlédnutím na vlastní pozorování mohu říci, že se potvrdil můj předpoklad o větší flexibilitě a tvůrčích schopnostech kvalifikované vyučující při přípravě na hodinu.

Neaprobovaný učitel se většinou věnuje přípravám na vyučovací hodiny více, zároveň však prokazuje při jejich plánování značnou závislost na pomoci metodických příruček. Také jeho flexibilita v případně potřeby změnit svou přípravu v závislosti na aktuálních potřebách žáků je nižší. Patrný je i strach z experimentování při využívání nových technik, což bývá často na úkor atraktivnosti a tedy i účelnosti výuky.

### **8.2.2. Jazykové složky v rámci vyučovací hodiny**

V případě otázky, jaká z uvedených složek je pro začínající žáky nejdůležitější, a která by měla mít v hodinách nejvyšší zastoupení, se vyskytly následující odpovědi.

Paní učitelka A. uvádí následující procentuální zastoupení: komunikace – 30%, poslech – 10%, gramatická cvičení – 40%, čtení – 20%,.



Své rozdělení komentuje: „Je důležité, aby si žáci nejprve osvojili gramatiku díky cvičením. Až pak jsou schopni jejího dalšího využití.“<sup>20</sup> Dále dodává, že k poslechům nahrávek se bohužel dostáváme dost málo. Je tomu tak nejen díky nedostatku času, ale též z důvodu, že mi nahrávky k této učebnici nepřipadají příliš kvalitní. Jsou příliš rychlé a děti jim nerozumí. Je to tedy spíše ztráta času.

Provedené pozorování mělo téměř stejné výsledky, které paní učitelka uvedla v dotazníku. Jiné, vyšší procentuální ohodnocení bych pravděpodobně však volila v případě poslechu. Domnívám se, že paní učitelka význam poslechu omezila na poslech audio nahrávek, a proto uvedla pouze 10%.

Z tohoto popisu a s ohledem na sledované hodiny je zřejmé, že paní učitelka dává přednost Grammar-Translation Method. Ačkoli však základem hodin byla tato klasická metoda, paní učitelka stále povzbuzovala žáky k aktivitě, tvoření vlastních názorů, návrhů, apod.. Neomezila se na pouhé opakování správné odpovědi, ale vyžadovala určitou samostatnost.

Rozdílným způsobem byly vedeny hodiny paní učitelky B. Ta dávala přednost komunikativnímu způsobu výuky vycházejícího ze stylu metod TPR, the Natural Approach, the Direct Method.

Výuka byla vedena prostřednictvím navození reálných situací, rozhovorů, řešení problému. V rámci toho probíhala i prezentace nové slovní zásoby. Paní učitelka pomáhala žákům ve vyjadřování častým kladením nápomocných otázek. Jejich odpovědi opakovala a tím i opravovala případné chyby, doplňovala, jejich věty pronesené v mateřském jazyce převáděla do jazyka anglického, apod.

V průběhu navštěvovaných hodin se často věnovali poslechovým aktivitám, ať již prostřednictvím nahrávek nebo samotným vyprávěním vyučující, kdy se žákům porozumění snažila usnadnit tempem řeči, intonací, gestikulací, apod.

---

<sup>20</sup> Vyučující A., dotazník, příloha č.4

Gramatika byla probírána v kontextu. Čtení bylo podporováno častým opakováním čtení obtížných slov vypsanych na speciálních kartičkách. Přímý překlad do mateřského jazyka příliš neprobíhal, pouze v případech, kdy žáci opravdu nerozuměli.

Těmto výsledkům pozorování odpovídá i procentuální rozvržení jednotlivých složek, tak, jak je paní učitelka uvedla v dotazníku: komunikace -60%; poslech -25%; čtení, gramatická cvičení -15%. K tomu přidává komentář: „Toto procentuální rozvržení je pro mě velice složité a jeho uvedení bude nepřesné. Jednotlivé složky se snažím navzájem propojovat“.<sup>21</sup>

Pokud se na toto zjištění podívám s ohledem na teoretickou část, kde jsme se věnovali zastoupení jazykových složek z pohledu odborné literatury, dovoluji si říci, že vyučující B své hodiny vede v tomto ohledu vhodnějším způsobem.

### **8.2.3. Pomůcky**

#### **Využití počítačové techniky**

Ohledně využívání pomůcek v hodinách angličtiny jsem neshledala přílišné rozdíly. V obou případech bylo ve výuce využíváno kromě učebnice a pracovního sešitu také různých kopií z anglických časopisů nebo jiných učebnic. Dále ve třídách bylo mnoho obrázků, karet se slovy na čtení, časopisů, pexes, nástěnných map, reálných předmětů, apod. Jednalo se jak o pomůcky vlastnoručně vyrobené, tak i materiály speciálně zakoupené pro výuku angličtiny. Využití těchto pomůcek bylo poněkud častější u paní učitelky B.

V prvním případě A. měli žáci ve třídě zavedený tzv. anglický koutek, kde mimo jiné byla řada knih s odstupňovanou obtížností, které si žáci mohli kdykoliv ve volném čase vypůjčit.

---

<sup>21</sup> Vyučující B., dotazník, příloha č.4

Ve druhém případě **B.** mě zaujalo časté využití míče ve vyučování. Paní učitelka jeho házením nahrazovala například klasické vyvolávání žáků, což pro ně bylo zábavnější a vzbuzovalo to více pozornosti a snažení, aby se k míči také dostali. V některých aktivitách mimo to míč sloužil také jako určitá bezeslovná prosba o pomoc. Pokud si dotazovaný žák, tedy ten, co držel míč, nevěděl se svým úkolem rady, měl možnost míč hodit spolužákovi, který mu napověděl a vrátil mu ho zpět. Ten pak sám mohl říci správnou odpověď.

V obou případech byla škola vybavena internetem a speciálními počítačovými programy pro výuku angličtiny. Vyučující však uvádějí, že jich příliš nevyužívají. Za mé přítomnosti k tomu došlo pouze v jednom případě **B.**.

Školy jsou již v současné době dostatečně vybaveny na výuku cizích jazyků. Ne vždy jsou však učitelé připraveni všech dostupných pomůcek využívat. To se týká především pomůcek technického rázu. S ohledem na to, jak je v současné době tato technika u dětí populární, se domnívám, že by se do výuky měla zařazovat mnohem častěji. Učitel tak může výrazně zvýšit žákův zájem o jazyk. Nejen tím, že se jedná o zábavnou činnost, ale i tím, že počítač dává možnost setkat se s angličtinou i v jiné formě, v jiné situaci, nejen té školní.

V posledních letech jsou tomuto tématu na vysokých školách věnovány speciální předměty, kterými musí projít každý budoucí „učitel cizích jazyků“. Dá se tedy předpokládat, že využívání techniky se díky lepší připravenosti vyučujících bude zvyšovat.

#### **8.2.4. Využití mateřského jazyka v hodinách angličtiny**

V odborné literatuře je tato problematika velice často diskutována. Hlavně v poslední době se obhajuje zásada vedení hodiny převážně v jazyce anglickém. Zdůrazňuje se omezování češtiny pouze na její funkční využití, při vysvětlování nové gramatiky, pro potvrzení významu slova, pokud je to důležité. Tedy tak, abychom se vyhnuli ztrátě času při příliš dlouhém a složitém objasňování některých jevů, ale zároveň jejím využitím příliš nesnižovali efektivitu výuky.

Ke svému pozorování jsem tedy přistupovala s očekáváním, že ač se jedná o výuku žáků mladšího školního věku, kteří s angličtinou začínají, bude vedena převážně v angličtině. Tato očekávání se však naplnila pouze částečně.

Obecně můžeme říci, že hodiny na první škole byly vedeny převážně v češtině s využitím častého překládání; na druhé škole se naopak český jazyk objevoval pouze v případech nutnosti.

V prvním případě **A.** se mé očekávání tedy poněkud nesplnilo. Přesto, že paní učitelka zpětně v dotazníku uvedla, že převážná část její výuky je vedena v anglickém jazyce a češtině přisoudila 20%, realita sledovaných hodin byla jiná. Paní učitelka sice měla zautomatizované určité povely, kterými žáky např. naváděla ke vztyku, otevření učebnice či k tichu. Ve výuce se však vyskytovala řada situací, ve kterých využití mateřského jazyka bylo poněkud zbytečné. Podle mého názoru by bylo lepší se některým větám či výrazům raději úplně vyhnout nebo je nahradit jednodušším vyjádřením, kterému žáci porozumí i v angličtině. Nemuselo by tak docházet k častému narušování efektivity hodiny.

Mé záznamy z hodin v porovnání s odpovědí této paní učitelky v dotazníku byly v tomto případě v rozporu. Ukázaly, že učitelé si své jednání nemusí plně uvědomit, či je nejsou schopni objektivně posoudit. Z tohoto důvodu bych každému učiteli doporučila občasné konzultace se svými kolegy, případně vzájemné náslechy v hodinách a jejich rozbor.

Ve druhém případě **B.:** „většina výuky probíhá v angličtině“<sup>22</sup>, uvedla vyučující v dotazníku. Toto tvrzení potvrdily i výsledky mého pozorování. Čeština byla používána pouze funkčně. V případě, vyskytnul-li se nějaký problém, který bylo žákům nutné objasnit, tedy při upřesňování gramatického jevu, nového výrazu, zadání k domácímu úkolu, apod.. Žáci byli zvyklí na používání anglických povelů a pokynů, kterými byla celá výuka vedena. Jejich porozumění jim nečinilo žádné potíže, naopak je tento způsob bavil a již od počátečních hodin je začínali po učitelce opakovat a sami používat. Velmi se mi líbil způsob reakce, když žáci používali příliš často češtinu. Paní učitelka jejich věty opakovala velice jednoduše v angličtině a na jejich české dotazy reagovala pouze anglickými odpověďmi.

---

<sup>22</sup> vyučující B., dotazník, příloha č. 4

Paní učitelka A. často využívala techniky překladu a systému doplňování nedokončených vět. Tento způsob kombinace mateřského jazyka a jazyka vyučovaného je typické pro Grammar-Translation Method.

Paní učitelka ve druhém případě B. těchto technik také občas použila, ale spíše se jim snažila vyhnout např. kladením otázek, nápomocnými obrázky, pohybovými aktivitami vycházejícími z porozumění, apod.. Což opět poukazuje na využívání spíše výukových metod komunikativního rázu.

Domnívám se, že učitelé s potřebnou kvalifikací mají větší předpoklady pro vhodnější a citlivější kombinaci mateřského a vyučovaného jazyka. Což bylo potvrzeno i díky mému pozorování.

#### 8.2.5. Techniky prezentace slovní zásoby

Ohledně této problematiky jsem zaznamenala značný vliv stylu učebnice používané v dané třídě.

A. V průběhu každé lekce je vždy v učebnici uvedeno množství nové slovní zásoby ve formě seznamů. Každé slovo je doplněno o výslovnost a většina z nich je zde již přeložena. Prezentace nové slovní zásoby byla tedy často omezena na pouhé čtení a společné procvičování správné výslovnosti. Význam slov, která zde překlad nemají, žáci vždy společně odhadovali dle kontextu nebo vyhledávali ve slovnících. To většinou probíhalo formou soutěže, „kdo dřív“. Paní učitelka zdůrazňovala, že se tím zároveň učí i zacházet se slovníkem. Někdy ale vyučující žákům jejich význam pouze sdělila a oni si ho zapsali. Každý žák si vede svůj vlastní slovníček, kam si doma, v rámci přípravy na hodinu, nová slova vypisují.

Občasné bylo vyhledávání nových slov v textu, prezentace pomocí obrázků, nástěnných map. Paní učitelka však říká: „Slovní zásoby je příliš mnoho, proto se jí musí věnovat žáci převážně doma.“<sup>23</sup> Častým domácím úkolem, který učitelka zadávala, tedy bylo: „Vypište

<sup>23</sup> Vyučující A., dotazník, příloha č. 4

si a naučte se slovíčka ze strany ...". Poté je společně procvičovali při cvičeních, hrách, čtení.

B. Při hodinách angličtiny na druhé škole byla slovní zásoba většinou probírána podle tématického uspořádání (školní potřeby, hračky, čísla, lidské tělo, oblečení, atd.), což opět vycházelo z charakteru používané učebnice. V knize navíc nová slova nejsou speciálně vypsána. Jsou zde prezentována pouze prostřednictvím textů a cvičení. Slovníček s doporučenou slovní zásobou, kterou by žáci měli zvládnout, má k dispozici pouze vyučující. Výběr je tedy jen na ní. Paní učitelka vybírala nejprve ta nejdůležitější slova, vyplývající z aktivit v knize.

Slovní zásoba je žákům nejprve prezentována ústně. Porozumění je usnadněno prostřednictvím různých *obrázků*, *pantomimy* (př. tall, empty, jump, write, atd.), *reálných předmětů* (př. oblečení, části těla, školní pomůcky, atd.), *pohybových a jiných her* (př. turn right, turn left, go straight on, stop, atd.), aj. Poté, co už si žáci dostatečně osvojí zvukovou podobu slov, seznamují se s jejich formou psanou – a to většinou prostřednictvím vyrobených kartiček s napsanými slovy, jejich hledáním v učebnici, hraním pexesa, aj. Na závěr si je společně napíší do slovníčků nebo je dostanou od vyučující předtištěné a do slovníčku si je vlepují, což je častější.

Až po zvládnutí těchto nejdůležitějších slov paní učitelka prezentuje další slovní zásobu. Případně se učí slovíčka, na která žáci sami narazí nebo se ptají. Paní učitelka uvádí, že kniha není nijak svazující přemírou slovní zásoby, kterou musí žáci zvládnout, aby jí rozuměli. Mají tedy dostatek času učít se i jiná slovíčka, která žáky zajímají. „Často se stává, že žáci nosí do hodin předměty nebo obrázky, které se chtějí naučit pojmenovat,“ říká vyučující. Na první pohled bylo vidět, že tento přístup je pro žáky velmi zábavný. Přímo prahli po tom, dozvědět se nová, „nepovinná“ slova. Tento způsob, založený na vzbuzování zvědavosti, se zdá být nejpřínosnější a zároveň nejpřirozenější.

Jak jsem již uvedla, prezentace slovní zásoby ve sledovaných třídách byla podle mého názoru často ovlivněna způsobem, jakým je prezentována a uspořádána v učebnici. I přesto se však opět v tomto případě potvrdilo, že první paní učitelka A. má spíše sklony k metodě Grammar-Translation. Pravděpodobně i z důvodu, že jiné možnosti prezentace nezná. Techniky prezentace slovní zásoby, které se objevovaly v jejích hodinách, byly většinou založeny na *drilu a překladu*. Při procvičování bylo občas využíváno her.

Většina neaprobovaných vyučujících prezentaci slovní zásoby nevěnuje speciální

pozornost a přiklání se při jejich osvojování spíše k metodě drilu. „Děti se je prostě musí naučit“, jak uvedla vyučující. Na druhé straně, učitelé, kteří absolvovali studium zaměřené na tento obor, což se týká též vyučující B., jsou zásobeni mnoha zábavnými aktivitami, kterými zapamatování a procvičování slovní zásoby žákům usnadňují a podporují je v dalším učení.

#### 8.2.6. Techniky prezentace gramatiky

Jelikož se jedná o začátečnickou úroveň jazyka a zároveň o žáky mladšího školního věku, mým předpokladem bylo, že gramatika bude vyučována převážně přirozeným způsobem na základě struktur, v rámci komunikace, a nebude jí věnována speciální pozornost ve smyslu teoretických pravidel a pouček.

Paní učitelka první skupiny A. však přistupovala k výuce angličtiny stejným způsobem jako k výuce jakéhokoli jiného předmětu. Její hodiny tedy obsahovaly teoretický výklad. V některých případech si žáci dokonce dělali poznámky do notýsku. Paní učitelka lpěla na gramatické přesnosti a vždy chtěla mít naprostou jistotu, že žáci rozumí tomu, co říkájí. Většina činností byla založena na překladu a tedy opět na Grammar-Translation Method.

Žáky zahrnovala spoustou příkladů, na kterých sice měli možnost prakticky si vyzkoušet a svým způsobem i osvojit daný jev. Tyto příklady, ač byly vzorové, však byly vytažené z kontextu, žáci tak neměli příležitost osvojit si je v rámci jejich přirozené využitelnosti. Výuka tedy obsahovala velké množství a druhů gramatických cvičení, při kterých žáci odříkávali jeden příklad za druhým. Většinou se jednalo o cvičení obsažená v učebnici, případně o jiná, vyučující speciálně připravená. Odvážím si však tvrdit, že řadu cvičení žáci plnili již automaticky podle vzoru a na opravdové využití jazyka se tedy příliš nesoústředili. Efektivita těchto cvičení proto nebyla příliš vysoká. Výsledkem je, že žáci gramatiku zvládají na teoretické a učebnicové úrovni, v běžné komunikaci však dělají mnoho chyb.

V případě druhé třídy B., kde vyučovala aprobovaná paní učitelka, byla výuka gramatiky vedena spontánnějším způsobem. Cvičení obdobného rázu jako v předchozím případě se také objevovala, byla ale doplňována o další, která naopak vycházela

z komunikace, a která dala žákům příležitost vyzkoušet si drilem získané znalosti v „praxi“. Prezentace gramatiky nikdy neprobíhala na teoretickém základě, vždy se jednalo o praktické využití jazyka na základě struktur. Pouze v případech, kdy se žáci na určitý jev ptali, dostali od učitelky přiměřený výklad prokázaný na příkladech. Dá se říci, že při běžném sledování výuky nebylo na první pohled patrné, kdy se jednalo přímo o nácvik gramatiky. Vše bylo vzájemně propojeno a sladěno. Tento způsob výuky vychází z metody zvané „the Direct“ a dalších, ve kterých je upřednostňován způsob vyučování přímou cestou.

Na závěr bych ráda pro porovnání uvedla způsob, jakým se každá z vyučujících zhostila problému výuky např. *I like +ing form*:

**A.** vyučující: „Po slovese „like“ musí následovat vždy sloveso s „-ing“ na konci.“

„Zkuste říci, co máte rádi. Mám rád poslouchání hudby.“

žák: „I like listening music.“

vyučující: „Listen to!“ „I like listening to...“

žák: „I like listen to.....listening to music.“

vyučující: „Good. Nyní zkuste: Rád čtu knihy.“

**B.** vyučující: „Now listen: I like reading books and eating chocolate.“

„Now. What do you like?“;

žák: „I like swim.“

vyučující: „Ok, you like swimming. Good.“

„What else do you like? You like swimming and...?“

žák: „ I like swimming and playing football.“

Hned na první pohled je jasné, která z těchto metod je komunikativnější, přirozenější a tedy i efektivnější. V A. případě sice žáci také poměrně brzy začali v těchto větách automaticky používat správnou formu. Avšak, když se jich paní učitelka na začátku další hodiny zeptala, „*What do you like?*“ ve více jak polovině odpovědí –ing již opět chybělo a proces se musel opakovat.



Mezi techniky prezentace gramatiky A. vyučující patřil opět převážně „drill“, „translation“, „identification and recognition“, „testing“. V dotazníku paní učitelka uvedla „výkladem“.<sup>24</sup>

Techniky B. vyučující obsahovaly „identification and recognition“, „miming“, „question-answer“, „pictures“, „refrasing“, atd. V dotazníku paní učitelka uvedla „vyvozováním“.<sup>25</sup>

### 8.2.7. Projektové vyučování

V obou případech bylo v dotazníku uvedeno, že projektové vyučování do výuky zařazováno není. Paní učitelka B. toto ještě doplnila komentářem, že s projektovým vyučováním bohužel zatím zkušenosti nemá, ale do budoucna by ho určitě ráda zkusila.

### 8.2.8. Hry ve výuce

Žáci mladšího školního věku vstřebávají nové vědomosti mnohem snadněji prostřednictvím činností, které jsou pro ně zajímavé, které je baví. Je tedy přirozené, že hry patří k jejich nejoblíbenějším aktivitám. Učitelé mají možnost vybrat si z velkého množství her zaměřených převážně na procvičování a opakování jazykových znalostí. Ať již slovní zásoby, běžných frází, čísel, abecedy, gramatických jevů, konverzace, porozumění, atd..

Při jejich volbě je důležité brát v úvahu vhodnost jednotlivých her pro danou věkovou a vědomostní úroveň, dále na počet žáků, aktuální atmosféru třídy, atd.. Učitel by měl mít vždy připraveno v zásobě více různých her pro případ, že první nefunguje, žáky nebaví nebo zcela nesplňuje učitelovy záměry.

Důležité je dbát na to, abychom žákům předem objasnili základní pravidla a aby v průběhu hry byli zapojeni všichni žáci. Pravidla hry by měla být co nejjednodušší a

<sup>24</sup> Vyučující A., dotazník, příloha č. 4.

<sup>25</sup> Vyučující B., dotazník, příloha č. 4.

jednoznačná, aby jim všichni hned porozuměli a zbytečně se tak neztrácel čas zdlouhavým vysvětlováním.

Nyní přiblížím způsob, jakým využívaly her ve svých hodinách vybrané paní učitelky.

V první sledované třídě A. se paní učitelka snažila zařazovat hru téměř do každé vyučovací hodiny. Fungovala zde jako odměna. Pokud tedy byli žáci pilní, celou hodinu se snažili a včas zvládli naplánované učivo, měli na závěr hodiny možnost „vytáhnout si hru z kouzelného klobouku“. Vyučující měla připravený seznam her ukrytý ve slaměném klobouku a žák, který byl tu hodinu zvolen jako nejsnaživější, měl možnost jednu z nich vylosovat. Za dobu mého navštěvování žáci hráli tyto hry: *Bingo*, se zaměřením na opakování abecedy nebo čísel; *Hanged man*, opět na procvičení abecedy a hláskování; *Guessing game*, „Hádej co malují?“, na opakování slovní zásoby; *Simon says*, založené na porozumění; *Speaking chain*, na zapamatování slov a správnou výslovnost; atd. Stejný seznam her paní učitelka uvedla i v dotazníku jako nejoblíbenější.

Zařazovat hru jako motivaci pro zkvalitnění výuky mi připadá jako velmi dobrý nápad. Poněkud méně zdařilý mi však již přijde systém, jakým byly hry voleny. Záměr paní učitelky, tedy překvapení pro žáky, má určitě své kouzlo a motivační význam. Avšak, protože se jednalo stále o stejné hry, připadal mi tento způsob přeci jen poněkud jednotvárný. Také opakování, jehož téma bylo tímto způsobem volené nahodile, zde ztrácelo na efektu.. Podle mě je mnohem účelnější, pokud hra procvičuje novou látku nebo to, co žákům činí největší problémy.

Ve druhém případě B. byly hry také častou aktivitou. Hry byly vždy orientovány na procvičování právě aktuální problematiky. Jejich používání mi připadalo efektivnější. Byly zařazovány převážně do druhé poloviny hodiny, kdy už žáci začínali být unavení a ztráceli koncentraci. Hra tedy měla mimo jiné též účel relaxace, zpestření výuky a povzbuzení žáků k další práci. Byly voleny hry obdobné jako v prvním případě. Objevila se ale i řada dalších, podporujících komunikační dovedností. Typu „*Who am I?*“-kladení otázek; „*Draw a picture*“ dle instrukcí, „*Describe the picture*“ , „*Robot*“-zadávání povelů, „atd.

V obou případech je tedy technika hry často využívána. Pouze záměr a způsob jejich zařazování je rozdílný. U vyučující A. je to v prvé řadě *odměna, odpočinek*; pak teprve

opakování a procvičování. Paní učitelka B. upřednostňuje naopak *opakování, procvičování; zpestření výuky.*

### 8.2.9. Styl vedení výuky

Opět uvádím, že před náslechem v hodinách a před rozhovory s učiteli jsem předpokládala, že výuka žáků mladšího školního věku bude spíše na bázi metod *Berlitzovy Direct Method*, TPR nebo *Krashenova Natural Approach*, a jejich nejrůznějších variací a propojování. Jak jsem již zmínila, jsou to metody podporující a těžící z komunikace, interakce mezi studenty. Ve třídách jsem tedy očekávala živou, komunikativní atmosféru, časté střídání činností, aktivity založené na spolupráci.

Pravděpodobně jsem byla ovlivněna jak svými teoretickými i praktickými zkušenostmi z období studia, tak i faktory současné moderní didaktiky, která se odklání od tradiční *Grammar-Translation Method* a klade si za úkol naučit žáky jazyk prostřednictvím jeho častého a přirozeného používání. Zároveň bych ale nerada, aby má tvrzení vyzněla jako zavržení tradiční, již dříve mnohokrát zmíněné *Grammar-Translation Method*. Je samozřejmé, že tato metoda má své velké uplatnění a efektivitu. Spíše ale ve vyšších úrovních a především na akademické půdě. Tento styl je obecně stále velice rozšířený, i přes kritiku, které bývá často podrobován ohledně faktu, že neučí jazyk samotný, ale hlavně teoreticky o jazyce. Právě z tohoto důvodu si myslím, že pro naše žáky není nejšťastnější volbou.

Pro metodu *Grammar-Translation* je typický *frontální styl* výuky. A to je právě to, s čím jsem se při svých pozorovaných hodinách na první škole A. nejčastěji setkala. Paní učitelka využívala převážně této klasické výuky. Tedy způsobu, kdy vyučující je v čele třídy. Žáci sedí v lavicích uspořádaných typickým způsobem a sledují výklad. Učitel hovoří ke všem najednou a vznáší dotazy směrem do třídy. Žáci se hlásí a jednotlivě odpovídají.

Tento způsob výuky je úspěšný, pokud se jedná o výklad nové látky v rámci většiny předmětů. Vyučující zde má hlavní slovo a potřebuje svést veškerou pozornost žáků na

sebe. Jejich úkolem je v tomto případě pouze pozorně naslouchat, případně odpovídat na dotazy. Pokud se však jedná o výuku jazyka, tedy způsobu komunikace, dorozumívání, je frontální styl výuky poněkud nevhodný, jelikož neumožňuje vytvořit ve třídě potřebnou atmosféru interakce. Žáci mají též málo příležitostí dostat se ke slovu.

Jen výjimečně byla výuka A. obohacena o kolektivní práci ve skupinách. Častější bylo spíše zařazování krátkých činností stylu samostatné práce. Mému pozorování odpovídali též informace uvedené v dotazníku. Paní učitelka to komentovala, že žáci tohoto věku ještě nejsou schopni vzájemné efektivní spolupráce. Veškeré pokusy o její zařazování vždy ztroskotaly a pouze narušily studijní atmosféru hodiny. Jakmile byl žákům zadán úkol vycházející z konverzace ve dvojicích, případně v menších skupinkách, vždy měli sklony bavit se spíše v mateřském jazyce a neplnit zadaný úkol. Pokud nad sebou necítili kontrolu vyučující. Paní učitelka to proto považuje spíše za ztrátu času a upřednostňuje přímý kontakt mezi vyučujícím a žáky.

Ve druhém případě B. se činnosti často střídaly. Společná práce fungovala velice dobře. Žáci měli *kolektivní práci nebo práce ve dvojicích* velmi rádi. Paní učitelka vždy dokázala žáky efektivně motivovat a získat tak žákovu pozornost a snahu při následující činnosti. Žáci se snažili a navzájem se předháněli v tom, jaká skupinka bude lepší. Paní učitelka uvedla, že jí i jejím žákům tento způsob vyhovuje, a proto ho často zařazují.

Otázkou tedy zůstává, z jakého důvodu nebyla spolupráce u žáků v prvním případě uskutečnitelná. Příčin může být hned několik. Ne v každé třídě je možné začít takto hned pracovat. Je potřeba ji na to navyknout. Záleží na složení třídy, na vzájemných vztazích mezi žáky, na jejich intelektuální vyspělosti, atd. Myslím si však, že každá třída je schopna si na tento způsob zvyknout a oblíbit si ho. Je pouze na učiteli a jeho připravenosti, jestli toho dosáhne. Je samozřejmé, že se jedná o malé děti, které mají stále potřebu si povídat, bavit se a o učení zájem příliš nejeví. Je úkolem učitele zvolit aktivity tak, aby byly pro žáky zajímavé a zábavné. Tak, aby se jim sami chtěli věnovat a nemuseli být do činnosti nuceni a neustále kontrolováni. Pokud se totiž učiteli podaří žáky takto pro činnost získat a všechny zapojit, probíhá proces, který je pro studium naprosto nejvhodnější. Ve třídě probíhá vzájemná interakce, žáci mají dostatek příležitostí ke komunikaci. Spontánnost při používání jazyka v menších skupinkách může dokonce pomoci méně zdatným žákům a zbavit je strachu mluvit.

Na učitele je však kladem mnohem větší nápor než při klasické frontální výuce. Jeho úkolem je sledovat veškerou komunikaci ve třídě, případně zasahovat, pomáhat, opravovat.

Při svém pozorování jsem opět nabyla dojmu, že paní učitelka A. na první ZŠ příliš neodlišuje způsob výuky jakéhokoliv jiného předmětu od výuky angličtiny. Jedná se tak podle mě o zásadní chybu, která negativně ovlivňuje vyučování. Jelikož právě výuka cizího jazyka u začátečníků na úrovni mladšího školního věku v sobě skrývá četná specifika. Připravený pedagog, tedy ten, který absolvoval studium tohoto oboru, má proto vždy usnadněnu práci a jeho výuka je efektivnější, protože dokáže odhalit a včas odstranit veškeré možné nedostatky.

#### **8.2.10. Zkoušení a hodnocení jako zdroj zpětné vazby**

Zkoušení a získávání odpovídajících známek je převážně v tomto věku poměrně důležité. Pro žáka, ale i jeho rodiče, je dobrá známka důkazem kvalitní práce a dává tak žákovi zpětnou vazbu, která má motivující účinky a povzbuzuje ho v dalším snažení.

Pro řadu žáků je však zkoušení také zdrojem velkého stresu. Žák podléhá již dopředu strachu ze selhání, který negativně ovlivňuje jeho následující výkon při zkoušení. Celkové hodnocení by tedy nemělo být založeno pouze na výsledcích tohoto typu, ale měl by se brát ohled na celkové vystupování, aktivitu a úspěšnost v průběhu všech vyučovacích hodin.

Platí pravidlo, že by se učitel měl zaměřit spíše na prověřování a zkoušení toho, co žák umí a ovládá, než na hledání jeho chyb a nedostatků. Jak jsme již uvedli, mělo by mít motivující, povzbuzující charakter umožňující získat od učitele „hmatatelnou“ zpětnou vazbu v podobě známek, spíše než trest a obavy vyvolávající činnost.

Paní učitelka A. upřednostňuje spíše písemné zkoušení, a to v podobě nejrůznějších druhů testů. Ty měla vždy dokonale připravené. Jedná se o testy na prověření zvládnutí probrané gramatiky, testy na slovní zásobu nebo diktátová cvičení. Žáci mají určený den v týdnu, kdy jsou pravidelně podrobena tomuto zkoušení. Vždy dopředu vědí, jaké problematiky se bude test týkat, takže mají možnost se dostatečně připravit. Ač byly v testech vždy obsaženy jen probrané jevy, působily na mě příliš obtížně. Otázky byly

často nepřiměřeně obsáhlé. Časté bylo zařazování úkolů obsahujících překládání nebo doplňovací styl otázek, což ovšem žákům činilo velké potíže. Student při nich musí přemýšlet nejen nad jazykovým vyjádřením, ale též nad obsahem odpovědi a zároveň písemnou podobou slov.

Svou volbu vyučující komentuje slovy, že je pro ni jednodušší vyzkoušet celou třídu současně, než strávit každou hodinu spoustu času ústním zkoušením jednotlivých žáků, zatímco ostatní „nic nedělají a jen zlobí“. Na toto téma by se ovšem dalo oponovat mnoha argumenty.

Obecně platí, že pro žáky prvního stupně začínající s anglickým jazykem je vhodnější zkoušení ústní, tedy hodnocení jejich komunikační dovednosti a schopnosti porozumět a reagovat. V kombinaci s písemnou formou totiž mohou být tyto kompetence negativně ovlivněny a omezeny. Učitel má též sklony hodnotit nejen odpovídající dovednosti, ale také písemné vyjadřování, od kterého by se v tuto dobu ještě mělo upustit. Pokud ale učitel stále trvá na upřednostňování písemného zkoušení, mohou být využívány nejrůznější obdoby těchto klasických testů. Např. v kombinaci s malováním obrázku nebo převádění anglického jazyka do češtiny a ne obráceně, výběr správné odpovědi z daných možností, atd..

Ústní zkoušení se za dobu mé přítomnosti v této třídě objevilo jen minimálně. Vždy se navíc jednalo o zkoušení „za trest“, za zlobení nebo nesplnění požadavků. Paní učitelka zkoušela žáky ze slovní zásoby nebo čtení a překládání článků.

Ve druhém případě **B.** probíhalo zkoušení naopak spíše formou ústní. Jeho klasická podoba se však objevovala velmi málo. Znamky žáci dostávali v průběhu hodin za různé aktivity, nejednalo se přímo o zkoušení. Písemný test byl za dobu mé přítomnosti zařazen pouze jednou. Jednalo se o zopakování gramatiky, stylem doplňovacího cvičení.

Vyučující to komentovala slovy, „Připadá mi zbytečné žáky stresovat častým zkoušením. Sama dobře vím, čeho jsou a nejsou schopni. Navíc v průběhu hodin mají mnohem lepší možnost se projevit než během pár minut u tabule.“

Oba dva způsoby podle mě mají své klady a zápory. V prvním případě je velkým záporem upřednostňování pouze písemné formy zkoušení, ale zároveň dobrá mi připadá jejich pravidelnost. Žáci tak vždy ví, co je čeká. Zatímco ve druhém případě mi přijde pozitivní přístup stylu „zbytečně nestresovat“, ale na druhou stranu žáci tohoto věku potřebují nad sebou cítit jakýsi „pomyslný bič“, který je vede k učení.

#### **8.2.11. Domácí úkoly**

Domácí úkoly byly v obou případech zadávány se stejnou frekvencí, a to pokaždé, z hodiny na hodinu. Stejně jak bylo uvedeno i v dotaznících.

Jednalo se o různé druhy úloh. V prvním případě **A.** převažovaly úkoly zaměřené na písemné procvičování určitého gramatického jevu, např. „Utvoř množné číslo od podstatných jmen, doplň správné předložky, apod.“ nebo ústní úkoly na osvojení si slovní zásoby, spojené s jejím vypisováním do slovníčku. Druhá paní učitelka **B.** také zadávala podobné úkoly, ale často se snažila střídát je s úkoly kreativnějšího rázu, jako např. „Namaluj obrázek své rodiny a ke každé postavě napiš, co má ráda.“; „Připravte si ve dvojicích scénku na téma nakupování-rozhovor prodavače a zákazníka.“, atd..

Rozdílný byl však přístup k jejich opravování a hodnocení. Paní učitelka **A.** velice dbala na jejich pečlivé vypracování a včasné odevzdání. Poté všechny úkoly opravila, případně upozornila na chyby a po žácích žádala jejich písemnou opravu. Pokud někdo domácí úkol nesplnil, dostal černý puntík. Po obdržení tří černých puntíků pak následovala pětka do žákovské knížky. Toho se žáci obávali, a proto, až na pár výjimek všichni vždy úkoly vzorně plnili. Byli na to již zvyklí a nečinilo jim to žádné obtíže.

Druhá paní učitelka **B.** byla v tomto případě poněkud méně pečlivá. Stávalo se, že písemné domácí úkoly vůbec nekontrolovala, nebo až s několikadenním zpožděním, kdy už ztrácely svůj prvotní význam. Avšak úkoly ústní, konverzačního typu, po žácích vždy vyžadovala a nejlepší práce odměňovala jedničkami. Žáci se zde velmi snažili, aby oni byli

ti nejlepší. Na jiný druh úkolu však tolik již nedbali a často se omlouvali, že na něj zapomněli.

První způsob A. vedl žáky k preciznosti a měl význam určitě nejen v rámci angličtiny, ale připravoval žáky na celý život. Vedl je k zodpovědnosti a plnění svých povinností. O kvalitě zadání těchto domácích úkolů, jejich jazykové efektivitě a ve finále jejich hodnocení by se však dalo polemizovat. Ve druhém případě B. by paní učitelka pravděpodobně měla být poněkud pečlivější, což se kontroly plnění úkolů týče. Ke stylu jejich zadávání a hodnocení však nemám výhrady.

#### 8.2.12. Co činí žákům největší obtíže?

V dotazníku u tohoto bodu vyučující uvedly:

- A. V gramatice mají žáci nejvíce problémy při: „Tvoření otázek, používání předložek. Některým se stále pletou slovesa 'to be' a 'to have' “. V rámci komunikace je to „celková neschopnost některých žáků samostatně vytvořit větu“.<sup>26</sup>
- B. „Různé; v současné době nejvíce rozlišování přítomného času prostého a průběhového, použití členů, předložek. Porozumění delší souvislé řeči. Porozumění čtenému textu.“<sup>27</sup>

### 9. Vyhodnocení znalostního testu

Nyní provedu rozbor a vyhodnocení znalostních testů zadávaných žákům 5. ročníku. Zároveň budou jejich výsledky doplněny o odpovědi uvedené v dotaznících a komentáře vyučujících.

---

<sup>26</sup> Vyučující A., dotazník, příloha č. 4

<sup>27</sup> Vyučující B., dotazník, příloha č. 4



Smyslem tohoto testu je tedy dokázat úspěšnost jednotlivých metod a technik v rámci jejich využití v hodinách obou vyučujících. Vyhodnotit tak celkovou efektivitu jejich výuky.

Test obsahoval 7 různých úkolů, na jejichž splnění žákům byla věnována jedna vyučovací hodina, tedy 45 minut. Pro obě zkoumané skupiny byly vytvořeny rovnocenné podmínky. Jednotlivé úkoly byly uspořádány tak, aby co nejlépe vyhovovaly našemu účelu. Byly tedy zaměřeny převážně na komunikativní a gramatickou stránku jazyka. Jednalo se o průřez učivem, které žáci obou tříd již probrali, neměly by se tedy objevit žádné velké potíže.

Uvědomuji si jeho značnou obtížnost. Naším úkolem je však diferencovat úroveň znalostí a dovedností žáků daných tříd, což by nebylo možné na testu, kde by nevynikly jednotlivé rozdíly.

Testu se účastnil stejný počet žáků z obou tříd, tedy 14 a 14. Dva žáci ze skupiny A. byli v době zadávání testu, a dá se říci, že i více než polovinu doby mého pozorování, nemocní. Z hlediska objektivnosti je stejný počet v obou skupinách naprosto vyhovující. Protože šlo o výsledky třídy jako celku, porovnávala jsem vždy celkové množství vyskytujících se chyb v rámci tříd u jednotlivých úkolů. Pro zpracování a vyhodnocení výsledků jsem zvolila způsob obsahové formy, tedy slovnímu hodnocení, které jsem pro lepší orientaci a názornost doplnila tabulkou.

K rozboru výsledků jsem přistupovala s těmito **předpoklady**.

Ve skupině žáků první třídy (A.) se bude vyskytovat větší množství chyb ve cvičeních číslo 1, 2, 5 a 7, ve kterých bylo důležité využití schopností dorozumívacích a znalostí běžné slovní zásoby, na které v pozorovaných hodinách nebyl kladen takový důraz, jako na gramatickou přesnost. Naopak cvičení číslo 3, 4 a 6, založená na gramatické problematice, budou pro tyto žáci snazší než pro skupinu B.

V kompetencích **B.** třídy podle mě naopak je, bez problémů zvládnout první skupinu úkolů (1, 2, 5, 7) vycházející z dovednosti porozumění a komunikace.

Při svých předpokladech jsem vycházela ze směru zaměření výuky jednotlivých tříd. V prvním případě tedy k teoretickému a gramatickému zvládnání jazyka -využití metody

*Grammar-Translation* a jejích obdob. Ve druhém naopak k jeho praktickému využití, postaveného na kombinaci the Direct Method, Natural Approach, TPR, atd.

Na práci byl žákům tedy určen čas jedné vyučovací hodiny. Ukázalo se, a pozdějším rozhovorem se žáky i potvrdilo, že pouze ve dvou případech A. měli žáci problém se zvládnutím všech úkolů v rámci časového rozsahu. Utrpěla tak závěrečná cvičení, kterým se tito dva žáci stihli věnovat jen částečně.

Nyní provedeme rozbor jednotlivých úkolů a určíme celkovou sumarizaci chyb.

#### 1. Odpověz na otázky

Žáci měli za úkol napsat odpověď na jednoduché, běžně používané otázky doplňovacího typu. Jednalo se o otázky zaměřené na jejich vlastní osobu nebo rodinu. Obtížnost tohoto úkolu, vzhledem nutnosti zapojování schopnosti psaní, je poněkud vyšší. Avšak zároveň předpokládám, že díky jednoduchosti z obsahové stránky a frekvence jejich kladení v každé vyučovací hodině, bude většina z nich již notoricky známá a nebude tedy žákům činit velké potíže.

Pro usnadnění tohoto úkoly byly otázky zadány i ústně, tak, aby žáci měli možnost slyšet i jejich zvukovou podobu, na kterou jsou více zvyklí. Největší problém, měl podle mého názoru, žákům při psaní odpovědí činit *spelling*. Jelikož však přesnost psaní nepatří mezi nejdůležitější jazykové kompetence této věkové skupiny žáků, zmíníme se o těchto nesrovnalostech, ale nebudeme je počítat jako zásadní chybu.

Obecné vyhodnocení:

Lepších výsledků v tomto případě dosáhla třída B., kde žáci reagovali převážně správným způsobem. Vyskytovali se drobné gramatické chyby, kterým se budeme vzápětí věnovat. Nejčastějším problémem v obou třídách byl slovosled, nesprávně zvolená zájmena osobní, přivlastňovací pád, sloveso *to be* a množné číslo.

Nyní postupně provedu rozbor jednotlivých odpovědí:

##### a) **What's your name?**

Na tuto otázku se objevovaly dva druhy odpovědí, „My name is ....“ byla mnohem častější variantou než „I'm....“

- A. - odpovědi v 10 případech správné
  - 3 žáci vynechali tvar slovesa *to be* (př. „*My name Marcela*“)
  - v 1 případě zde chybělo i slovo *name*. 2 žáci toto slovo špatně vyspelovali („*neim*“, „*nejm*“).
- B. - bylo vždy odpovězeno správně
  - objevil se pouze špatný spelling slova *name* (3krát)

**b) How old are you?**

- A. - 7 správných odpovědí
  - další častou chybou opět bylo vynechání nebo špatné použití slovesa *to be* ( 4 případů, např. „*I'm old are ileven*“ )
  - v rámci spellingu největší problém činilo číslo *eleven* -3krát („*elevent, ileven*“ )
  - 2 odpovědi úplně chybí. Otázkou však zůstává, zda tito žáci nepochopili význam dotazu nebo nebyli schopni odpověď převzt do angličtiny
- B. - 11 správných odpovědí
  - v 1 případě chybělo slovo *old*. („*I'm eleven years.*“),
  - chybný slovosled se objevil ve 2 případech („*I'm old 11 years*“, „*I'm old 12.*“ –zde chybí i slovo *years*)
  - Objevila se i pokročilejší odpověď „*My age is ....*“

**c) Where are you from?**

- A. - 5 správných odpovědí
  - špatné použití předložky (5krát, např. „*I'm from in ...*“)
  - vynechání nebo špatné použití slovesa *to be* ( 5krát)
  - 1 odpověď opět chybí
- B. - 8 správných odpovědí
  - špatné použití nebo vynechání předložky (3krát, např. „*My from is ....*“)
  - vynechání slovesa *to be* (2krát)
  - 1 odpověď chybí, 1krát byla otázka špatně pochopena

**d) What's your mum's name?**

- A. - 8 správných odpovědí
  - špatné použití přivlastňovacího pádu (2krát, např. „*My mum is name Libuše*“)
  - vynechání nebo špatné použití slovesa *to be* (3krát)

- v 1 případě bylo chybně vyspelované slovo *mum* („*mam*“ )

- 2 odpovědi chybí

**B.** - 10 správných odpovědí

- špatné použití přivlastňovacího pádu (3krát, např. „Name my mum is Svatava“)

- ve 2 případech bylo chybně vyspelované slovo *mum* („*mam*“)

- 1 odpověď chybí

**e) What are your hobbies?**

**A.** - 6 správných odpovědí

- záměna přivlastňovacího zájmena („*your hobbies*“ místo *my*) u 1 žáka

- nevhodné použití slovesa *to be* ( např. „*My hobbies is...*“ ) se objevilo ve 2 testech

- 2krát špatný slovosled ( „*Are your hobbies drawing*“ )

- špatný spelling slov *football*, *bicycle*, *ride*, atd., ve 4 případech

- chybějící *ing form* u sloves (2krát)

- 2 odpovědi opět zcela chybí

**B.** - 9 správných odpovědí

- nejasnosti v množném čísle (3krát) a z toho vyplývající nevhodné použití slovesa *to be* ( „*My hobbies is...*“ ) nebo jeho vynechání

- špatný spelling slov (*football*, *bicykle*, *ride*, atd.) v 7 případech

- chybějící *ing form* u sloves (4krát)

Z důvodu přehlednosti a porovnatelnosti uvádíme počet nesprávných odpovědí, tedy vět, ve kterých se objevila chyba a ne počet všech provedených chyb. Také celkový počet možností uvádí celkový počet vět. Nesprávný *spelling* nepočítáme jako chybu.

**2. Přřad' anglický výraz ke správnému obrázku**

Druhé cvičení bylo zaměřeno na znalost slovní zásoby předmětů, se kterými se žáci denně ve škole setkávají a zároveň patří k základní slovní zásobě, které se žáci věnují již od počátečních hodin.

Žáci měli za úkol vybrat z daných obrázků týkajících se školních potřeb ty předměty, jejichž název se vyskytuje v uvedeném výčtu slovíček. Vzájemně pak spojit obrázek s jeho pojmenováním.

Nejčastěji se chybovalo v této slovní zásobě:

	A.	B.		A.	B.
Sharpener	0	3	pen	3	0
Textbook	5	3	rubber	1	3
felt-tip	2	5	time table	4	3
Pupil	5	4	ruler	1	3
Classroom	2	2	teacher	4	1
Blackboard	3	1	chalk	7	5

Největší obtíže jsem předpokládala u slov *sharpener*, záměny slov *rubber* a *ruler*, *timetable*, *chalk*. Domnívala jsem se tak s ohledem na složitost a malou frekvenci používání těchto slov.

V prvním případě se mé očekávání nesplnilo, znalost tohoto slova byla u A. skupiny 100%. Naopak mě velice překvapila v A. třídě neznalost slova *teacher*, které jsem považovala za naprosto známé. *Rubber a ruler* jsou slova, která se žákům vždy pletla a nebylo tomu jinak ani v našem případě. Větší obtíže zde měla třída B..

Výsledky obou tříd byly v tomto případě srovnatelné.

### 3. Podtrhni správnou možnost

Žáci měli vybrat gramaticky správnou variantu z možností oddělených lomítkem. Nemuseli tedy sami vytvářet a psát vlastní řešení, pouze ho zvolili a podtrhli.

V A. třídě se objevil případ dvou žáků, kteří se o toto cvičení vůbec nepokusili a nezaškrtili žádnou možnost.

V první větě (a) se jednalo o strukturu obsahující sloveso *like*, která požaduje vytvoření *ing form* u následujícího slovesa.

A. kromě 2 výše uvedených žáků., se ještě u 4 dalších vyskytla chyba.

**B.** zde bylo chyb méně, dopustili se jí 3 žáci.

V dalších 5-ti větách bylo danou problematikou rozlišování užití přítomného času prostého a průběhového. Jednalo se o typické, modelové věty.

**A.** - vyskytlo se 37 chyb

- k tomu musíme opět přidat 2 žáky, kteří tento úkol vzdali

**B.** - opět byl počet chyb o trochu menší.

- vyskytlo se 38 chyb

#### 4. Vyber a doplň slovesa do vět

Jednalo se o obdobný problém jako v předchozím cvičení. Nyní však záleželo kromě volby správného tvaru času také na samotném významu slovesa. Žáci měli dané možnosti, ze kterých si vybírali.

Ve třídě **A.** se v tomto úkolu vyskytlo 52 chyb. Ve třídě **B.** 32 chyb.

#### 5. Přiřazuj věty k obrázkům

Pod tímto úkolem se skrýval obrázek rodiny a krátká charakteristika pěti jejích členů. Žáci měli za úkol k těmto definicím přiřadit odpovídající postavičku.

Toto cvičení bylo založeno na porozumění textu. Jednalo se o velmi snadný text, kterého se obě třídy zhostily s poměrně nízkým počtem chyb. Opět zde však byl patrný rozdíl ve schopnostech porozumět. **B.** skupina, jejichž výuka je založena na komunikaci, byla podstatně lepší.

V **A.** třídě chybovalo 6 studentů. Čtyři z nich se dopustili 1 chyby. Jeden žák udělal 2 a další dokonce 4 chyby.

V **B.** třídě se objevily pouze 3 chyby.

## 6. Tvoř věty

Cvičení mělo za úkol ověřit základní znalost anglického slovosledu. Na každém řádku byl určitý počet slov, po jejichž správném seřazení vznikla věta. První tři měli slovosled kladné věty, poslední dvě slovosled otázky.

Tvoření vět z výčtu slov je aktivita, která působí obtíže všem začínajícím žákům. Problémem je zde rozdílný slovosled ve větách českých a větách anglických. Žáci se často nechají ovlivnit mateřským jazykem. I tato naše hypotéza se potvrdila.

Hlavně v A. třídě, kde výuka probíhala převážně stylem Grammar-Translation Method, měli žáci značné obtíže. Toto můžeme odůvodnit častým překládáním z jednoho jazyka do druhého. Předpokládám, že tito žáci si vždy nejprve musejí danou větu sestavit v češtině, a až poté přistupovali k jejímu překladu a řazení slov.

V B. případě se objevilo také poměrně dost chyb, již se však projevoval vývoj citu pro anglický jazyk. Díky vhodnému způsobu výuky se již žákům podařilo vstřebat základní pravidla anglického slovosledu. Je tomu tak díky častému kontaktu s přirozeným jazykem, tedy jazykem vyžadujícím zpětnou reakci bez zbytečného narušování stálým překládáním. V tomto případě již většina z nich automaticky kladla na začátek kladných vět podmět, poté přísudek a zbývající informace. Na začátek otázky pak automaticky dávali sloveso. Žáci vyučovaní metodou Grammar-Translation tuto informaci také mají a teoreticky ji jsou schopni vysvětlit, v praxi na to však často zapomínají.

A. skupina chybovala v kladných větách 28krát. Z toho 14 vět naprosto chybělo. V otázkách bylo chyb 13, z toho opět 5 odpovědí chybělo úplně.

B. skupina měla v kladných větách 19 chyb. V otázkách pak 9.

## 7. Namaluj obrázek podle popisu

Závěrečný úkol obsahoval šest jednoduchých vět popisujících obrázky s využitím vazby „ *there is/there are*“. Žáci byli vyzváni, aby podle tohoto popisu namalovali obrázek. Na závěr ještě měli domalovat jednu věc dle vlastní fantazie a napsat o ní větu stejného rázu.

Schopnosti, které zde tedy žáci museli využít, bylo opět porozumění textu. Dá se říci, že byl tento úkol v případě **B** splněn poměrně uspokojivě. Vyskytovaly se jen drobné chyby vycházející např. z neznalosti předložky. Největší problém činila předložka *in front of*, kterou 3 žáci chápali jako *na*. Další chyby podle mne vznikly na základě nedostatečné pozornosti věnované přečtení textu. Takto si vysvětlují nedostatky (u 5-ti žáků) stylu namalování 2 židlí místo 3, které byly v definici uvedeny („*There are three chairs around the table.*“). Nepředpokládám, že by žáci nevěděli, co znamená *three*.

I věty, které žáci doplňovali, byly kromě 4 téměř správně. V několika větách došlo k nevhodnému použití členu nebo k jeho naprostému vynechání. To však nepovažuji v této jazykové úrovni za podstatné, a proto se tomu nebudeme podrobněji věnovat.

V **A.** třídě byli obrázky poněkud horší. Vyskytovaly se zde stejné nedostatky jako u **B.**, ale ve větší míře. Pouze 4 žáci měli obrázek naprosto dobře. U 3 žáků se domnívám, že již neměli dostatek času nebo trpělivosti se s tímto úkolem zabývat, jelikož jejich chybovost byla vyšší než 50%, což mi v tomto případě přijde zbytečné. Hlavně s ohledem na to, že u dvou z nich se v úkolu číslo 5, založeném na stejné bázi, nevyskytovala ani jedna chyba. Ve 2 případech došlo opět k záměně předložky *in front of* za *on*. Na 7 obrázcích byly opět místo tří židlí pouze dvě. U 4 žáků chyběl *a fat boy*. V 1 případě zde nebyl *a hill* a v 5 případech žáci nenapsali žádnou vlastní větu.



Pro zřehlednění celkových výsledků je nyní uvedeme v tabulce:

	Úkol	Zaměření	Celkový počet možných odpovědí	Počet chyb A.	Počet chyb B.
1.	Odpověz na otázky	Porozumění, schopnost reagovat	70	34	18
2.	Přiřaď anglický výraz ke správnému obrázku	Slovní zásoba	148	37	33
3.	Podtrhni správnou možnost	Gramatika- přítomný čas	98	55	41
4.	Vyber a doplň sloveso	Gramatika-přít.čas, význam slovesa	112	52	32
5.	Přiřazuj věty k obrázkům	Porozumění textu	70	10	3
6.	Tvoř věty	Slovosled	70	41	28
7.	Namaluj obrázek podle popisu	Porozumění textu – aplikace významu	98	27	13

Z tohoto přehledu je hned na první pohled patrné, že žáci **B.** třídy byli jednoznačně úspěšnější. Ve všech otázkách se u nich objevovalo mnohem méně chybných odpovědí než ve druhém případě.

Naše předpoklady, že v otázkách zaměřených na gramatiku si povedou lépe žáci **A.** třídy, zatímco **B.** bude vynikat v úkolech založených na porozumění se sice nesplnit, zato se však ještě markantněji projevil celkový rozdíl mezi formami výuky. Můžeme tedy říci, že způsob výuky; volení metod a technik v případě aprobevané vyučující **B.**, byl efektivnější a jejich hodnocení je proto úspěšnější.

V testech se prokázaly stejné problémy, které ve svých dotaznících uvedly i učitelky.

## 10. Vyhodnocení dotazníků pro žáky

Pro úplnost doplníme pozorování a rozbor znalostního testu o výsledky dotazníku, o jehož vyplnění jsem opět požádala žáky.

Smyslem tohoto dotazníku bylo zjistit, zda je angličtina u žáků oblíbeným předmětem, na který se těší, nebo ho naopak nemají rádi a působí na ně spíše stresujícím způsobem. Ač se jedná o obecné informace, můžeme z nich vyvodit závěry ohledně oblíbenosti jednotlivých metod a technik, které jsou během jejich hodin angličtiny zařazovány a mají tedy na oblíbenost zásadní vliv.

Dotazníky obsahovaly tyto otázky a odpovědi<sup>28</sup>:

	Otázka:	A.		B.	
		Ano	Ne	Ano	Ne
1.	Máš rád angličtinu?	12	2	14	0
2.	Těšíš se na hodiny angličtiny?	12	2	13	1
3.	Chceš se učit angličtinu i příští rok?	12	2	14	0
4.	Učíš se doma angličtinu?	12	2	12	2
5.	Líbí se ti učebnice, ze které se učíte?	9	5	14	0
6.	Mluvíš rád anglicky?	10	4	13	1
7.	Stydíš se před ostatními mluvit anglicky?	11	3	12	2
8.	Hrajete anglické hry?	14	0	14	0
9.	Zpíváte anglické písničky?	14	0	14	0
10.	Posloucháte nahrávky?	14	0	14	0

<sup>28</sup> jedná se o počet odpovědí z celkového počtu 14-ti žáků

Následující otázky nejsou v přehledu uvedeny z důvodu jiné kvalifikace nebo jiné významové hodnoty.

11. Jak dlouho se už angličtinu učíš? 2 ROKY / DÉLE

Na tuto otázku žáci odpověděli: A. 2 roky-14krát B. 2 roky- 12krát; *déle*- 2krát

12. Rozumíš paní učitelce, když na vás mluví anglicky? ANO/NE/NĚKDY

Zde se vyskytly odpovědi: A. *někdy*- 14krát B. *ano*- 4; *někdy*- 10krát

13. Umí maminka/tatínek/sourozenec anglicky? ANO/NE

Odpovědi žáků: A. 5 žáků uvedlo *ano* B. 6 žáků uvedlo *ano*

Smyslem poslední otázky bylo obecně zmapovat přítomnost znalosti angličtiny u rodinných příslušníků jednotlivých žáků. Domnívám se, že i fakt, že někdo z rodiny umí anglicky, může pozitivně ovlivnit žákovy výsledky a vztah k tomuto předmětu. Z odpovědí žáků je vidět, že znalost anglického jazyka není, především u starší generace, ještě příliš rozšířena. Tato informace je však uvedena spíše jako zajímavost. Dále s ní již nebudu pracovat, jelikož není cílem mé práce.

K celkovému hodnocení výsledků tohoto dotazníku, tedy oblíbenosti angličtiny mezi žáky mladšího školního věku, je možné říci, že žáci mají k tomuto předmětu spíše kladný vztah. Přispívá k tomu určitě i fakt, že se jedná o naprosto jiný druh činnosti, než se kterou se setkávají v rámci ostatních předmětů.

Odpovědi byly srovnatelné u obou skupin, i když B. měla vždy o několik kladných odpovědí více. Nejvíce se lišily odpovědi na otázku týkající se *oblíbenosti učebnic*. U Chatterboxu B. bylo 100% kladných reakcí, zatímco Angličtina pro ZŠ A. již tak populární nebyla, 9krát *ano*, 5krát *ne*. Nicméně, tento výsledek jsme očekávali již při rozboru jednotlivých učebnic<sup>29</sup>. Výraznější rozdíl byl dále u otázky „*Mluvíš rád anglicky?*“. Zde již můžeme brát v úvahu vliv způsobu vedení výuky. V B. případě je komunikace běžnou součástí každé hodiny a žáci jsou na ni tedy zvyklí; pouze 1 žák odpověděl *ne*. Zatímco

<sup>29</sup> viz kapitola :Učebnice, str.52

v případě A. třídy je pro žáky běžné používání jazyka spíše stresem, jelikož se nejedná o přirozenou věc a je pro ně spíše spojena s korekcí chyb. Ve 4 případech se objevila záporná odpověď.

I zde je tedy patrná poněkud vyšší oblíbenost angličtiny u studentů aprobované paní učitelky, která ke své výuce využívá metod založených na komunikaci.

#### IV. Závěr

V rámci své diplomové práce jsem prováděla výzkum vedoucí ke zjištění účinnosti výukových metod a technik využívaných při výuce angličtiny u žáků mladšího školního věku. Výzkum byl založen na sledování výuky angličtiny na dvou odlišných školách, způsobu využívání jednotlivých metod a technik u obou vyučujících; a to převážně s ohledem na komunikativní dovednosti a gramatiku. Jejich efektivnost byla navíc následovně prověřena testem zadaným žákům obou tříd.

Volba metod a technik u jednotlivých vyučujících byla již na první pohled jednoznačná.

V prvním případě A., kde paní učitelka nebyla aprobovaná pro výuku angličtiny na nižším stupni, byly voleny metody a techniky založené spíše na *translation, drill, narrative presentation, filling exercises, revision*, atd.. Obecně můžeme říci, že vyučující vycházela z *Grammar-Translation Method*. Žáci v této třídě byli celkem zdatní v gramatice, co se týče jejího využití v rámci učebnice a cvičení. Občas jsem však měla pocit, že jejich zdatnost v aplikaci těchto získaných znalostí na běžnou komunikaci a schopnost porozumět byla poměrně nižší. Ne příliš uspokojivé výsledky byly patrné i při vyhodnocení znalostního testu. Předpokládám, že k tomu došlo z důvodu, že zde obsažené úkoly byly jinak postavené a měly jinou formu než ty, na které byli žáci zvyklí. Aplikovatelnost základních získaných znalostí je však pro jazyk rozhodující, proto bych volbu a efektivitu těchto metod a technik hodnotila spíše záporně. Tyto metody a techniky mají nesporně svůj význam a uplatnění. Jejich využití bych však raději doporučila pro jiné úrovně a věkové kategorie studentů, kteří se potřebují opřít též o teorii. V našem případě mají spíše negativní účinek.

Ve druhém případě B., v hodinách aprobované paní učitelky, byla výuka vedena praktickým způsobem, předáváním a vstřebáváním jazyka na základě vzájemné interakce mezi učitelem a žáky nebo mezi žáky navzájem. Aktivity byly voleny tak, aby se na nich žáci naučili daný jev, ale aby se zároveň nejednalo pouze o jednoúčelové cvičení vytržené z reality. Vše bylo prezentováno na základě komunikace. Nejčastěji využívané byly kombinace metod *the Direct Method, the Natural Approach* a *Total Physical Response*. V rámci těchto metod byly nejběžněji používány techniky *identification, recognition, question-answer, display, games, miming, story-telling, using pictures, role-play*.

*dialogues, atd.* Žáci této třídy byli obecně úspěšnější, jak při vypracování zadaného testu, tak i v rámci mého pozorování.

Z mého výzkumu vyplývá, že mezi nejpoužívanější techniky při výuce angličtiny na prvním stupni, patří techniky obecně zvané Controlled Techniques a zjednodušené verze Semicontrolled Techniques<sup>30</sup>, založené jak na stylu překládání a drilu, tak i na komunikativních dovednostech. V případě technik podporujících komunikativní způsob výuky byla prokázána vyšší efektivnost a zároveň i oblíbenost. Co se metod týče, byla v určité míře zastoupena většina z nich (*Grammar-Translation Method, the Direct Method, the Natural Approach* a *Total Physical Response*). Z hlediska efektivnosti však byly bezesporu úspěšnější metody využívané aprobovanou paní učitelkou, tedy *the Direct Method, the Natural Approach* a *Total Physical Response*.

Mé očekávání, že se setkám převážně s metodami a technikami založenými na vzájemné interakci a komunikaci, zatímco metody využívající teoretických znalostí budou používány pouze okrajově, bylo tímto dokázáno pouze částečně. Avšak, předpoklad ohledně větší efektivnosti a dosažení lepších výsledků komunikativními metodami a technikami, se jednoznačně potvrdil.

Volba způsobu výuky byla bezesporu ovlivněna rozdílnými osobnostními rysy vyučujících, ale hlavní vliv na tuto volbu měla podle mě kvalifikace obou učitelek. Jelikož se jednalo, jak jsem již uvedla, o aprobovanou a neaprobovanou vyučující, měla jsem možnost sledovat a porovnávat práci jednotlivých pedagogů v závislosti na odbornosti. Výběr těchto vyučujících byl záměrný. Cílem této diplomové práce bylo též zjistit, jaký vliv na kvalitu výuky a výsledky žáků má právě zmíněná kvalifikace.

Mým předpokladem bylo, že kvalifikovaná učitelka je vzhledem ke své připravenosti mnohem způsobilější k vyučování angličtiny. A to nejen díky připravenosti jazykové, kterou může získat kdekoli, ale především metodické a didaktické.

Další se závěrů, který mohu nyní vyvodit, je konstatování, že odpovídající kvalifikace a volba efektivních metod a technik spolu navzájem souvisí. Kvalifikovaná učitelka má mnohem větší přehled a tedy i více možností ve své volbě vhodného způsobu výuky, jelikož se během svého studia setkala s velkým množstvím metod a technik, jak na úrovni

<sup>30</sup> terminologie převzata z taxonomie výukových technik, viz str. 19

teoretické, tak hlavně i praktické. Zatímco učitelka, která tímto studiem neprošla, má sklony vyučovat jazyk stejným způsobem jako jakýkoli jiný předmět. Prostřednictvím odborné literatury má sice každý vyučující možnost seznámit se s řadou metod, ale pouze aprobevovaný učitel, který se s nimi setkal při svém studiu učitelství, je dokáže správně využít.

## Summary

My diploma work was concentrated on a research of frequency and effectiveness of teaching methods and techniques used at primary-school-level of English language teaching. This research was based on observation of teaching English at two different schools, especially in view of acquiring grammar and communicative skills.

Results of my research were compared with the theoretical views of this problem introduced in the first part of my diploma work.

Working on my research took about nine weeks. During this period I was regularly visiting the chosen schools and observing English lessons at the level of the fifth class. After the finishing of my observation both teachers and all their pupils were asked to complete questionnaires, which I prepared for them. The aim of that was to get information and opinion about the learning process also from the other sides then from mine. The questionnaire given to teachers was supposed to get general information about the schools and the teachers, as well as about their views of their own work and teaching. The purpose of the questionnaire given to pupils was getting information about popularity of this subject among young children.

Teacher at one of these schools was qualified for teaching English at primary school, while the other one was without this qualification. My task was also to find out which of these teachers is more successful in choosing the right way of teaching, the right teaching methods and techniques. By deciding this I wanted to draw the conclusions whether the special qualification of English language teacher at the primary-school-level terminates the efficiency of English learning process or not.

Pupils of both classes were also asked to complete a test containing various tasks focusing on grammar, vocabulary and communicative skills. The aim of this test was to compare acquired knowledge of both classes. Their results helped me to draw the conclusions about the effectiveness of chosen teaching methods and techniques and to say finally, which of the teachers, qualified or unqualified, was more successful.



Choice of the methods and techniques by each of these teachers was obvious at first sight. There was a visible influence of the qualification on their choice too. The qualified teacher always focused his teaching on combination of methods and techniques based on communication. The most common methods were *the Direct Method, the Natural Approach* and *Total Physical Response*. The most frequently used techniques connected with these methods were *identification, recognition, question-answer, display, games, miming, storytelling, using pictures, role-play, dialogues, etc.* These methods were used for acquiring grammar, vocabulary, communication and all the other skills. The effectiveness of these methods and techniques was always very good..

In a case of unqualified teacher *the Grammar-Translation Method* was mostly common. Her lessons were full of different kinds of exercises and activities focused on using mainly *drill* and *translation* techniques.

Pupils in the class of qualified teacher were generally more successful than pupils in the second class. This fact was obvious not only thanks to the results of the tests, but already during my observation I realised the different level of knowledge and skills of both classes. Pupils in the unqualified teacher's class were quite good at grammar, but its application to the real use and communication was a big problem for them. On the other hand pupils of the first class were used to communicate and they did not have any special problems with that.

The final conclusion of my diploma says, that the most effective methods and techniques used at primary-school-level of English language teaching are based on communication.

The connection between choosing the best way of teaching and the qualification of English language teacher was proven too. This qualification has, especially at this level, its real importance for the effectiveness of pupils' learning process.

## Seznam literatury

1. Scott, W., A. and Ytreberg, L.,H.: Teaching English to Children. Longman, 1990
2. Prabhu, N.S.: Second Language Pedagogy. Oxford University Press, 1988
3. Krashen, S., D.: Principles and Practise in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International, 1987
4. Harmer, J.: Teaching and Learning Grammar. Longman, 1987
5. Celce-Murcia, M. and Hilles, S.: Techniques and Resources in Teaching Grammar. Oxford University Press, 1988
6. Celce-Murcia, M.,: Teaching English as a Second or Foreignn Lanquage. Heinle a Heinle Publishers, Los Angeles, 1991
7. Brown, H., D.: Teaching by Principles. Prentice Hall Regents, 1994
8. Doff, A.: Teach English. Cambridge University Press, 1988
9. Špatenková, D.: Nebojte se Vyučovat Angličtinu (Metodický materiál pro učitele 1. stupně ZŠ). DAG P s.r.o., 2001
10. Průcha, J., Walterová, E.,Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha, Portál, 1998
11. Fontana, D.: Psychologie ve školní praxi. Praha, Portál, 1997
12. Čáp, J., Mareš, J.: Psychologie pro Učitele. Portál, 2001
13. Forum Anthology: Selected Articles from the English Teaching Forum1984-1988. Washington, D.C., United States Information Agency, 1989
14. Lacinová, E., Kadlecová, Š.: Angličtina pro Základní Školy (Ready! Steady! Go!) Praha,SPN,
15. Lacinová, E., Kadlecová, Š.: Angličtina pro Základní Školy (Ready! Steady! Go!), Metodická příručka. Praha,SPN, 1998
16. Hutchinson, T.: Project, Teacher's Book. Oxford University Press, 1999
17. Strange, D.: Chatterbox, Oxford University Press, 2004
18. Strange, D.: Chatterbox, Teacher's Book. Oxford University Press, 2004

## Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele AJ na nižších třídách ZŠ

Příloha č. 2: Znalostní test pro žáky 5. třídy

Příloha č. 3: Dotazník pro žáky I. stupně učících se anglický jazyk

Příloha č. 4: Přiložené CD obsahující vyplněné dotazníky a znalostní testy v originální podobě (Z důvodu zachování anonymity vyučujících i žáků jsou v testech zakryta místa bydliště žáků.)

## Dotazník pro učitele AJ na nižších třídách ZŠ

1. Jaká je vaše odborná kvalifikace? .....
2. Jak dlouho již učíte AJ na I.stupni? .....
3. Vyučujete AJ též na II. stupni? ANO/NE
4. Účastníte se různých vzdělávacích akcí určených pro učitele AJ? ANO/NE
5. V jak početných třídách výuka AJ probíhá?  
 3.třída:                                  4.třída:                                  5.třída:
6. Je na vaší škole specializovaná učebna na výuku cizích jazyků? ANO/NE
7. Podle jaké učebnice výuka AJ na I. stupni probíhá?  
 a) Chatterbox   b) Project   c) Chit Chat   d) AJ pro ZŠ: Ready, Steady, Go  
 e) jiná(jaká?): .....
- Jste s touto učebnicí spokojen(a)? ANO/NE  
 Pokud ne, jakým učebnicím byste dal(a) přednost?  
 .....
- Jakým způsobem s učebnicí pracujete?  
 a) důsledně (podle obsahu)   b) rámcově (výběr nejdůležitějšího)
8. Jakým způsobem se připravujete na vyučovací hodinu AJ?  
 .....
- Využíváte při plánování hodin metodickou příručku? ANO/NE

Dodržujete vždy danou přípravu

ANO/NE

9. Čemu ve vašich hodinách AJ věnujete nejvíce pozornosti (%)?

a) komunikace      b) poslech      c) gramatická cvičení      d) čtení

Proč?.....

.....

10. Používáte při vyučování AJ i jiné pomůcky kromě učebnice?

ANO/NE

Jaké? .....

11. Využíváte při vyučování počítače (internetu, speciálních programů pro výuku AJ)?

ANO/NE

12. Jaké postavení má ve vašich hodinách AJ čeština?

Jak často(%) a v jakých situacích ji využíváte?

.....

.....

13. Jakým způsobem probíhá prezentace nové slovní zásoby?

.....

.....

14. Jakým způsobem probíhá prezentace gramatiky?

.....

.....

15. Máte zkušenosti s projektovým vyučováním v hodinách AJ?

ANO/NE

Jaké? .....

16. Zařazujete do své výuky hry?

ANO/NE

Jaké se vám nejvíce osvědčily?.....

17. Využíváte v hodinách AJ:

a) frontální styl výuky      b) skupinovou práci      c) práci ve dvojicích

e) samostatnou práci?

Co je nejčastější? .....

18. Jak často probíhá zkoušení?

a) každou hodinu      b) jednou týdně      c) po probrané lekci      d) jinak:

Upřednostňujete      a) ústní      b) písemné zkoušení?

19. Jak často žáci dostávají domácí úkoly?

a) každou hodinu      b) každou druhou hodinu      c) méně

20. Co činí žákům největší potíže?

a) v gramatice .....

b) v komunikaci, porozumění .....

Tento dotazník slouží k vypracování diplomové práce věnované vyučování AJ na I.stupni.

Předem děkuji za pomoc.

Lenka Nebřenská, PF JU

**Znalostní test – 5. třída**

**1) Odpověz na otázky (žáci slyší i zvukovou podobu otázek-vyučující je čte):**

a) What's your name?

b) How old are you?

c) Where are you from?

d) What's your mum's name?

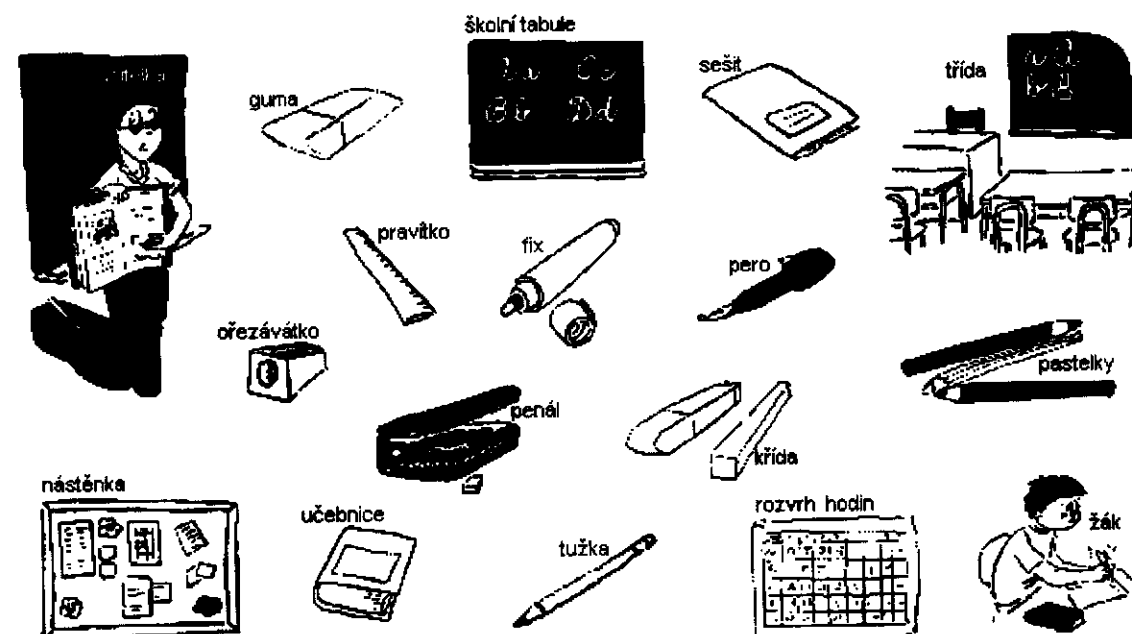
e) What are your hobbies?

**2) Přiřaď anglický výraz ke správnému obrázku:**

sharpener  
pen  
textbook  
rubber

felt-tip  
time table  
pupil  
ruler

classroom  
teacher  
blackboard  
chalk



3) Podtrhni správnou možnost:

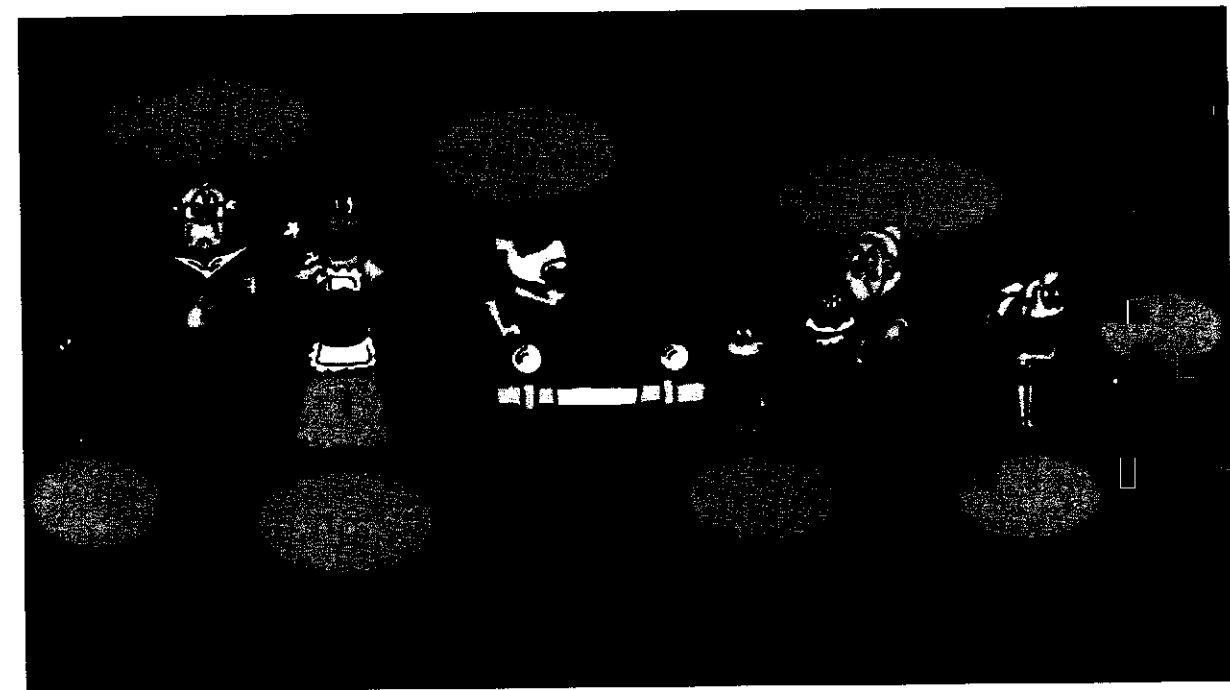
- a) I like *listen / listening* to pop music.
- b) My grandma *is cooking / cook / cooks* dinner for us / our every day.
- c) What *are / is* you doing? I *read / am reading* a magazine.
- d) Does he *play / playing* ice-hockey every winter?
- e) They *listens / listen / are listening* to the radio now.
- f) We often *goes / go / are going* to the cinema *with / for* our friends.

4) Vyber a doplň sloveso:

learn	is playing	drink	is sitting	
play	see	is reading	goes	write

- a. They often \_\_\_\_\_ computer games in the evening.
- b. Can you \_\_\_\_\_ Paul? He \_\_\_\_\_ football over there.
- c. We \_\_\_\_\_ English every day.
- d. Cats \_\_\_\_\_ milk.
- e. My grandma \_\_\_\_\_ in her armchair and she \_\_\_\_\_ newspaper now.
- f. I don't \_\_\_\_\_ letters to him very often.

5) Přiřazuj věty k obrázkům:



- a) My brother's name is Paul. He is 5 years old. He likes cars.
- b) Our cat is Mandy. She likes playing with mice.
- c) My grandma is very old. Her name is Anna.
- d) My mother's name is Jane. She is an excellent cook.
- e) Our granddad is Thomas. His hobby is reading.



**6) Tvoř věty:**

a) day – breakfast – We – every – have – at 8.00

b) \_\_\_\_\_  
Tv – My – watches – in – dad – evenings – the

c) \_\_\_\_\_  
dancing – music – She – and – likes

d) \_\_\_\_\_  
car – Is – this – his – ?

e) \_\_\_\_\_  
you – Do – in – live – London – ?

?

?

**7) Namaluj obrázek podle popisu:**

There is a hill.

There is a small house on the hill.

There is a table in the house.

There are three chairs around the table.

There is a fat boy sitting on the chair.

There is a cat in front of the house.

Domaluj 1 věc navíc a napiš o ní větu.:

**Dotazník pro žáky I. stupně učících se anglický jazyk**

- |  |                     |
|--|---------------------|
| 1. Máš rád angličtinu?                                 | ANO/NE              |
| 2. Těšíš se na hodiny angličtiny?                      | ANO/NE              |
| 3. Chceš se učit angličtinu i příští rok?              | ANO/NE              |
| 4. Učíš se doma angličtinu?                            | ANO/NE              |
| 5. Líbí se ti učebnice, ze které se učíte?             | ANO/NE              |
| 6. Mluvíš rád anglicky?                                | ANO/NE              |
| 7. Stydíš se před ostatními mluvit anglicky?           | ANO/NE              |
| 8. Hrajete anglické hry?                               | ANO/NE              |
| 9. Zpíváte anglické písničky?                          | ANO/NE              |
| 10. Posloucháte nahrávky?                              | ANO/NE              |
| 11. Jak dlouho se už angličtinu učíš?                  | 1 ROK/ 2 ROKY/ DÉLE |
| 12. Rozumíš paní učitelce, když na vás mluví anglicky? | ANO/NE/NĚKDY        |
| 13. Umí maminka/tatínek/sourozenec anglicky?           | ANO/NE              |