

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky



Diplomová práce

Využití Evropského jazykového portfolia ve výuce angličtiny na II. stupni
základní školy

Using the European Language Portfolio as a part of the curriculum at
elementary school

Vypracovala: Klára Pölderlová

5. ročník ČJ – AJ/ZŠ

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Kateřina Dvořáková

České Budějovice 2007

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Využití Evropského jazykového portfolia ve výuce angličtiny na II. stupni základní školy vypracovala samostatně s použitím pramenů uvedených v bibliografii.

V Soběslavi, dne 30. dubna 2007

Klára Pölderlová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí této diplomové práce Mgr. Kateřině Dvořákové za zájem, připomínky a čas, který věnovala mé práci.

Mé poděkování rovněž patří vyučujícím anglického jazyka na Gymnáziu Soběslav a třídě kvarty, která byla výzkumným vzorkem potřebným k napsání této diplomové práce.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá využitím Evropského jazykového portfolia (dále jen EJP) ve výuce angličtiny na II. stupni základní školy.

Teoretická část je věnována EJP jako součásti Společného evropského referenčního rámce, jsou zde zmíněny složky EJP a metodika práce s ním. Teoretická část je taktéž zaměřena na motivační složku EJP a jeho roli při hodnocení a sebehodnocení.

V praktické části jsem navrhla konkrétní plán práce na začlenění EJP do výuky anglického jazyka v jedné třídě na druhém stupni základní školy (resp. v tercii/kvartě víceletého gymnázia) na jedno pololetí. Tento plán jsem realizovala a následně refletovala s vyučující.

Součástí této diplomové práce jsou i dotazníky zadané při výzkumu a ukázka práce studentů.

Abstract

This diploma thesis deals with using the European Language Portfolio (ELP) as a part of the curriculum at elementary school.

The theoretical part is dedicated to the ELP as a part of the Common European Framework of Reference for Languages. The components of the ELP are mentioned as well as the methodology of using the ELP. The theoretical part also presents the motivational function of the ELP and its role in the process of evaluation and self-assessment.

The practical part of this paper contains a concept of a concrete plan for integration of the ELP into teaching English in a class at elementary school for a period of a semester. This plan was carried out and later reflected with the teacher of the class.

This diploma thesis also includes questionnaires used during the research and a display of work of some students.

Obsah

1. Cíl diplomové práce	7
2. Teoretická část	9
2.1 Vymezení portfolia	9
2.2 Složky EJP	10
2.3 Funkce Evropského jazykového portfolia	14
2.3.1 Informativní funkce	14
2.3.2 Pedagogická funkce	14
2.4 Pilotní projekty	15
2.5 Možnosti, jak začít pracovat s EJP	21
2.5.1 Představení a způsoby práce s portfoliem.....	21
2.5.2 Zvýšení sebeúcty studentů	22
2.5.3 Vlastnosti dobré sbírky	22
2.5.4 Prezentace jazykového životopisu	23
2.5.5 Mimoškolní výuka	23
2.5.6 Domácí úkol – zamyšlení se nad prací s EJP.....	23
2.6 Začlenění portfolia do výuky	24
2.7 Hodnocení na základě Společného evropského referenčního rámce..	26
2.7.1 Reflexe žáků	31
2.8 Motivace	34
2.9 Sebehodnocení	38
2.9.1 Sebehodnocení ve výuce jazyků	40
2.9.2 Použití jazykového životopisu EJP pro pravidelné sebehodnocení	41
2.9.3 Klady a zápory autonomního hodnocení	41
2.10 Zkušenosti se zaváděním portfolia ve výuce	42
2.10.1 Zavedení EJP do českých škol.....	43
3. Praktická část	45
3.1 Popis místa výzkumu	45
3.1.1 Třída tercie (resp. kvarty)	46
3.1.2 Vyučující němčiny a německé EJP v kvartě.....	47
3.1.3 Malá maturita	48
3.1.4 Učebnice žáků kvarty.....	50
3.1.5 Výměna učitelky	51
3.2 Prezentace portfolia v kvartě	52
3.2.1 Znalost portfolia ze strany žáků.....	52
3.2.2 První setkání se studenty – počátky práce s EJP	56
3.3 Obecná náplň vyučovacích hodin	57
3.3.1 Převedení lekce učebnice na deskriptory	58
3.3.2 Získávání znalostí mimo školu	59
3.3.3 Stanovení cílů	59
3.4 Témata malé maturity jako součást práce s portfoliem	59
3.4.1 Mluvení.....	60

3.4.2 Čtení.....	70
3.4.3 Psaní.....	76
3.5 Další práce s portfoliem v hodině.....	79
3.5.1 Plán práce s EJP pro vyučující angličtiny.....	80
4. Závěr.....	85
Resumé.....	87
Bibliografie.....	88
Přílohy.....	90

1. Cíl diplomové práce

Ve své diplomové práci se budu zabývat, jak už její název napovídá, použitím Evropského jazykového portfolia (dále jen EJP) v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy, respektive v tercii a následně kvartě víceletého gymnázia.

Budu se zajímat o to, jak ukázat studentům, že práce s jazykovým portfoliem pro ně bude mít kladný přínos. V českém školství bychom mohli objevit nedostatky v otázce sebehodnocení. Na mnohých školách se učí tradičním způsobem a dětem je jen zřídka dán prostor pro to, aby své výkony samy dokázaly hodnotit. Je pravda, že k sebehodnocení žáků někdy dochází, ale zdá se, že převažuje hlavně záporné sebehodnocení.

Tato diplomová práce sleduje několik základních cílů. V teoretické části seznamuje čtenáře s EJP jako součástí Společného evropského referenčního rámce. Je zde popsán vznik tohoto dokumentu, jeho složky a taktéž metodika práce s ním. V praktické části je uveden konkrétní plán práce, který byl realizován v jedné třídě na druhém stupni ZŠ (resp. kvartě gymnázia). Součástí této práce jsou dotazníky, které byly použity při výzkumu.

Domnívám se, že je nezbytné žákům ukázat, jak jazykové portfolio mohou využít ve svém životě. Také je podle mého názoru důležité více seznámit veřejnost s touto problematikou.

Je možno říci, že portfolio je v naší zemi mezi laickou veřejností zatím spíše méně známou věcí. Učitelé anglického jazyka zpravidla vědí, co EJP znamená, ale ze svého pozorování jsem usoudila, že se příliš nesnaží s portfoliem v hodinách angličtiny pracovat. Podle mého názoru jim portfolio připadá jako zbytečná ztráta času během výuky. Zdá se, že se naši učitelé mají obavy zkoušet něco, co je málo známé. Jednoduše se snaží odučit hodiny tradičním způsobem a nechtějí se věnovat novým trendům.

Na druhou stranu je v naší zemi existuje několik učitelů, ba dokonce i škol, které s portfoliem pracují a kladně tuto práci hodnotí.

Dalším aspektem souvisejícím s používáním portfolia ve výuce jsou jistě i samotní žáci. Je vždy těžké předvídat, jak na takovou změnu budou reagovat. Zejména děti v pubertálním věku často reagují na mnohé inovace negativně a necítí potřebu se zapojovat do něčeho nového. Ale i touto problematikou bych se chtěla ve své diplomové práci zabývat.

2. Teoretická část

2.1 Vymezení portfolia

V této kapitole vymezím portfolio jako součást Společného evropského referenčního rámce. Pro práci s EJP je pro učitele důležité znát fakta o vzniku portfolia, která souvisejí s politikou Evropské unie.

Společný evropský referenční rámec: učení, vyučování, hodnocení (dále jen SERR) je dokument Rady Evropy pro Evropské jazykové portfolio. Jedním z jeho cílů je pomoci popsat stupeň dosažených znalostí v jazyce vyžadovaný existujícími standardy, testy a zkouškami pomocí šestistupňové škály, a tím usnadnit vzájemné srovnávání různých kvalifikací. Tato „globální škála“ zpřístupňuje systém uživatelům a poskytuje orientační body učitelům a tvůrcům kurikula.

Pojem „portfolio“ je zřejmě všeobecně spíše znám jako složka, do které si studenti zakládají svá důležitá díla. Tuto sbírku svých děl pak umělci prezentují při přijímacích zkouškách, pohovorech apod. Obdobným způsobem si i studenti cizího jazyka mohou zakládat důkazy o pokroku ve svém učení.

Evropské jazykové portfolio bylo vytvořeno a pilotováno oddělením jazykové politiky Rady Evropy ve Štrasburku v letech 1998 až 2000. Na celoevropské úrovni bylo zavedeno v průběhu Evropského roku jazyků v roce 2001 jako nástroj podporující jazykovou a kulturní rozmanitost. Evropské jazykové portfolio je dokument, do něhož si lidé, kteří se učí, nebo se učili nějakému jazyku (ve škole či mimo školu), zaznamenávají výsledky svého učení.

Rozhodnutí o Evropském jazykovém portfoliu bylo přijato na dvacátém zasedání ministrů školství Rady Evropy, které se konalo v polském Krakově 15.-17. října 2000. Akční plán výuky cizích jazyků pro období 2005 – 2008 (v České republice) si stanovil jako jeden z cílů zavedení Evropského jazykového

portfolia do škol. Evropské jazykové portfolio je jeden z prostředků, který by měl přispět k urychlení modernizace výuky jazyků podle potřeb Evropské unie.

Víme, že se sjednocuje evropský pracovní trh a spousta dalších odvětví. I občané Evropské unie mají možnost studovat či pracovat v členských státech. To je jeden z důvodů, který vedl Evropskou unii k zavedení Společného referenčního rámce. Tím se může řídit každá členská země, což zaručuje, že úroveň vzdělání bude hodnocena podle jednoho měřítka.

Vedení vlastního portfolio je velmi dobrým způsobem, jak si každý student může do evropsky uznávaného dokumentu zaznamenávat své jazykové zkušenosti. Již v útlém věku si děti na základních školách s pomocí učitele zakládají své výkresy. Stejným způsobem by děti měly být vedeny k tomu, aby si zakládaly nejen výtvarné práce. Děti by měly pochopit, že shromažďování materiálů není ztrátou času.

Jednotlivé úrovně, kterých student může dosáhnout, jsou přeloženy do všech jazyků zemí, které s portfoliem pracují. Na základě těchto úrovní je možné se orientovat, jak je na tom daný student se svými znalostmi. Příkladem může být třeba studentka, která se rozhodne pracovat pro cestovní agenturu ve Velké Británii. Před vznikem portfolio by asi pro budoucího zaměstnavatele v zahraničí bylo složité zjistit jazykovou úroveň studentky, pokud nebereme v úvahu případný rozhovor s ní. Díky portfolio, zejména jazykovému pasu, bude mít ale tato studentka záruku, že její úroveň znalostí je hodnocena podle mezinárodního měřítka. Pro zaměstnavatele pak bude snadné se v jazykovém pasu orientovat .

2.2 Složky EJP

EJP má tři části, které jsou definovány takto:

Jazykový pas poskytuje přehled o úrovni znalostí v různých jazycích, kterým se studenti učí. Přehled o pokroku je definován v jednotlivých

referenčních stupnicích SERR. Jazykový pas je koncipován tak, aby v něm mohly být zaznamenány pokroky ve více než jednom jazyce.

Části Jazykového pasu:

1. Profil jazykových dovedností podle SERR

Tento profil jazykových dovedností informuje o dosažené úrovni jazyka v pěti jazykových dovednostech. Student se nachází na dané úrovni jazyka, pokud splnil uvedená kritéria (podle tabulky pro sebehodnocení.)

2. Přehled o studiu jazyků a interkulturních zkušenostech

V této části jde o zjištění a zaznamenání informací o cizích jazycích, kterým se student věnuje. Do přehledu si student zaznamenává mimo jiné i své zkušenosti s poznáváním cizích kultur, či kdy a při jaké příležitosti mluvil s cizincem, jaké školy a kurzy navštěvoval atd.

3. Přehled o certifikátech a diplomech

Dovednosti hodnocené v Jazykovém pasu jsou:

Porozumění (poslech a čtení): schopnost studenta porozumět danému textu, či mluvenému projevu.

Mluvení (mluvená interakce a mluvená produkce): schopnost studenta komunikovat v cizím jazyce, který studuje.

Psaní: studentova schopnost písemně komunikovat v cizím jazyce.

Další složkou EJP je **Jazykový životopis**, který studentům umožňuje vlastní zapojení se do plánování, sebereflexi, ocenění svých výkonů a zdokonalení se. Právě to podporuje studenta v tom, že si sám dokáže určit, čeho v daném jazyce může ještě dosáhnout a jaké kulturní znalosti získal a může získat v mimoškolním neformálním prostředí. Z pedagogického hlediska hraje jazykový životopis nejdůležitější roli ze všech složek portfolia. Jazykový

životopis je část EJP, v níž jsou obsaženy cíle učení a podněty vedoucí žáky k zamyšlení se nad strategiemi učení se a způsobem sebehodnocení. To probíhá na základě práce s deskriptory SERR, které jsou formulovány v 1. osobě a vztahují se přímo k žákovi.

Části Jazykového životopisu:

1. Jak poznávám cizí jazyky mimo školu?
2. Jak se učím a co mi při učení pomáhá?
3. Sebehodnocení – student si zaznamenává, co již umí
4. Jazykové a interkulturní zkušenosti
5. Mé plány, čeho chci dosáhnout

Tabulka pro sebehodnocení, která je v dispozici v jazykovém pasu, obsahuje obecné cíle, kterých má student dosáhnout. Jazykový životopis tyto cíle dále konkretizuje a specifikuje, a to ve všech pěti jazykových úrovních.

Poslední částí EJP je **Sbírka**. Ta nabízí studentovi možnost si zakládat a pak i průběžně obměňovat výsledky své práce. Sběrka je jakousi praktickou dokumentací toho, co si student zaznamenává ve svém jazykovém životopisu a v jazykovém pasu. Sběrka, jak již jsem uvedla výše, se svou povahou asi nejvíce podobá sbírce, kterou si pořizuje umělec. Mladší studenti si do sbírky častěji zakládají různé kreslené projekty, u nichž je uveden nějaký krátký komentář. Starší studenti si do sbírky zakládají projekty, či jiné práce, které se budou týkat různých zkoušek, které ve svém životě budou skládat. U dospělých studentů je zřejmé, že si do sbírky budou zakládat důkazy o své schopnosti komunikovat ve skutečném životě. Jejich sbírka potom nejčastěji obsahuje dopisy, memoranda, krátké zprávy atd. Někteří pokročilí studenti si chtějí zaznamenat nejen své psané projevy, ale také mluvené projevy. Pak si do sbírky mohou zakládat i audiokazety, či CD s nahrávkami svého jazykového projevu.

Úrovněmi odvozenými od Společného evropského referenčního rámce navrženého Radou Evropy jsou uživatel na základní úrovni, nezávislý uživatel a profesionální uživatel.

Takto vypadá tabulka výše zmíněných úrovní:

Společný evropský referenční rámec – „globální škála“

Začátečník	
<p>A1 Rozumí známým výrazům z každodenního života a základním frázím zaměřeným na uspokojování konkrétních potřeb a umí je také používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jiné osobě otázky například o tom, kde žije, o lidech, které zná, a o věcech, které má, a sám na podobné otázky také odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit za předpokladu, že druhá osoba mluví pomalu a zřetelně a je připravena pomoci.</p>	<p>A2 Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. velmi základní osobní a rodinné informace, nakupování, místopis, zaměstnání). Může komunikovat při jednoduchých a rutinních úkolech, které vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných záležitostech. Umí s pomocí jednoduchých výrazů popsat aspekty svého vzdělání, bezprostřední okolí a bezprostřední potřeby.</p>
Středně pokročilý uživatel	
<p>B1 Rozumí hlavním bodům jasně spisovné řeči o známých záležitostech, s nimiž se setkává v práci, ve škole, ve volném čase atd. Umí si poradit s většinou situací, které se mohou vyskytnout při cestování v oblasti, kde se mluví daným jazykem. Píše jednoduché souvislé texty o dobře známých tématech nebo o tématech, která ho zajímají. Umí popsat zážitky a události, sny, naděje a ambice a stručně zdůvodnit a vysvětlit své názory a plány.</p>	<p>B2 Rozumí hlavním myšlenkám složitých textů pojednávajících jak o konkrétních, tak o abstraktních tématech, včetně odborných diskusí ve svém oboru. Dokáže konverzovat s určitou mírou plynulostí a spontánností, která umožňuje běžné rozhovory s rodilými mluvčími bez napětí pro některou ze stran. Píše jasně podrobné texty o řadě různých témat a vysvětluje svůj názor na aktuální problémy a uvádí výhody a nevýhody různých možností.</p>
Vyspělý uživatel	
<p>C1 Rozumí řadě různých náročných a delších textů a rozeznává jejich skrytý význam. Vyjadřuje se plyně a spontánně bez příliš zřejmého hledání slov. Užívá jazyk flexibilně a efektivně pro společenské, studijní a profesní účely. Píše jasné, dobře strukturované podrobné texty o složitých tématech, přičemž používá různé nástroje pro uspořádání, členění a soudržnost svého pojednání.</p>	<p>C2 Rozumí bez námahy téměř všemu, co slyší nebo čte. Umí shromažďovat informace z různých ústních a písemných zdrojů a tyto informace znovu uspořádat do souvislého celku. Umí se vyjadřovat spontánně, velmi plyně a přesně, rozlišuje jemné významové odstíny i ve složitějších situacích.</p>

2.3 Funkce Evropského jazykového portfolia

Portfolio má pro studenty velký přínos. Mělo by mu být jednak nápomocné při prokazování svých jazykových schopností a také by mělo studenta naučit se na svou práci dívat objektivně a hodnotit ji. Z tohoto plynou dvě základní funkce portfolia.

2.3.1 Informativní funkce

Stejně tak jako umělecké portfolio, i EJP ukazuje jazykové schopnosti svého majitele. Cílem portfolia není nahradit certifikáty a diplomy, které studenti získají při úspěšném vykonání formálních zkoušek, ale obohatit je doplňujícími informacemi o zkušenostech a dosažených úspěších studenta.

2.3.2 Pedagogická funkce

Záměrem Evropského jazykového portfolia je také to, že má studentům posloužit jako prostředek zprůhledňující proces jazykové výuky. EJP pomáhá rozvíjet schopnosti reflexe a sebehodnocení a umožňuje postupně přebírat stále větší zodpovědnost za vlastní učení. Tato schopnost souvisí se snahou Rady Evropy podpořit rozvoj autonomie studenta a jeho celoživotní vzdělávání.

Z těchto dvou funkcí je patrný smysl a účel jazykového portfolia, tedy schopnost studenta uplatňovat své znalosti na základě evropsky uznávané hodnotící škály, umění sebehodnocení své vlastní práce a proces umožňující postupně přebírat stále větší zodpovědnost za vlastní učení.

2.4 Pilotní projekty

Evropské jazykové portfolio bylo za svou relativně krátkou existenci přijato v nejedné evropské zemi, což pravděpodobně dokazuje i velký zájem o tento projekt.

Během let 1998 až 2001 bylo Evropské jazykové portfolio pilotováno v patnácti zemích světa Rady Evropy. Těmito zeměmi jsou Rakousko, Česká republika, Finsko, Francie, Německo, Maďarsko, Irsko, Itálie, Nizozemí, Portugalsko, Rusko, Slovinsko, Švédsko, Švýcarsko a Velká Británie. EJP bylo také pilotováno v soukromých jazykových školách pod záštitou EAQUALS (European Association For Quality Language Services), na univerzitách v různých zemích to pod záštitou CERCLES (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Education Supérieure) a Evropské jazykové rady.

Pilotní projekty byly realizovány ve všech jazykových úrovních – na prvním a druhém stupni základních škol, na nižším středním stupni, na vyšším středním stupni, na odborných školách, vysokých školách a s dospělými – a to na základě různých pedagogických východisek. V některých případech se týkaly určitých problémů, například zavádění cizích jazyků do nižších tříd základních škol, potřeby integrovat větší počet dětí přistěhovalců do daného systému vzdělávání či jako využití práce s jazykovým portfoliem jako nástroje pro rozvoj celoškolských osnov.

Zpětné vazby od jednotlivých učitelů dokazují, že EJP může pozitivně ovlivnit učení se jazyku. Na druhou stranu je ale zřejmé, že ne všichni učitelé reagují na použití portfolia pozitivně. Mnozí vyslovují i určité obavy.

Nejčastěji pokládány otázkami byly tyto (Little, Perclová 2001):

- Jak bych měl portfolio začlenit do svého vyučování?

Poměrně velká část učitelů se obává začlenit do své výuky inovativní prvky. Zavedení portfolio do výuky vyžaduje čas na seznámení žáků s portfolioem, jeho výhodami, zacházení s ním apod.

- Jak přesně se portfolio shoduje s kurikulem a s učebnicí?

Zde se setkáváme s jinou obavou učitelů. Jde o to, že velká část učitelů se bohužel při výuce řídí pouze svou učebnicí a obávají se žákům zprostředkovat informace i z jiných zdrojů. Při své praxi jsem se setkala jen s učiteli, kteří pracovali pouze s učebnicí, což vedlo k tomu, že žáci se většinou při hodině nudili. Domnívám se, že na škole, jež jsem sama navštěvovala, se někteří vyučující snaží podávat učivo více zábavnou formou. Učitelé na této škole pracují tvořivěji, v několika třídách učitelka pracuje i s jazykovým portfolioem (zatím bohužel jen v němčině).

U této otázky se zmíním o Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) pro základní vzdělání platného od roku 2005. Použití EJP při vyučování se s RVP shoduje v několika bodech. Prvním z nich je fakt, že škola má postupně nabízet žákům možnost rozvoje klíčových kompetencí¹.

To znamená, že tyto kompetence by měly být provázané se vzdělávacím obsahem a žák je pak následně může uplatnit v praktickém životě. V dokumentu RVP jsou v části C zmíněny výstupy a dovednosti, které by si žák měl osvojit. Ve výuce cizího jazyka se jedná o receptivní řečové

¹ Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. (RVP pro ZŠ)

dovednosti, produktivní řečové dovednosti a interaktivní řečové dovednosti. Jednotlivé body popisují výstupy, které jsou ze strany žáka očekávány.

RVP taktéž poukazuje na otázku hodnocení a sebehodnocení. V celém dokumentu je kladen důraz na sebehodnocení, kterého by měl být schopen každý žák. Stejně tak se v tomto dokumentu hovoří o slovním hodnocení. Oba způsoby evaluace jsou pak neméně důležité při práci s EJP.

➤ Jak často bych měl používat portfolio?

Učitelé často nevědí, jak pravidelně portfolio v hodinách jazyka používat. Ze strany učitelů se můžeme totiž setkat s obavou, jak do svého plánu zařadit takovou novinku, jakou je portfolio. Tato otázka v sobě skrývá zároveň dvě věci. Jednou z nich je to, jak často si mají žáci do svého portfolia zaznamenávat svůj pokrok a jak často si doplňují svou sbírku.

Výše uvedenou otázku můžeme také pochopit tak, jak často má učitel pracovat s portfoliem v hodinách samotných. V tomto případě je dobré mít na paměti to, že práce s portfoliem by měla být patrná v každé hodině. Žáci by měli pochopit, že vše, na čem v hodině i mimo ni pracují, se dá zařadit do portfolia. Učitel a žáci mají k dispozici tzv. „*Can Do Statements*“, v překladu prohlášení „*Umím/dokážu*“, a ty by jim mohli pomoci v tom, jaké cíle si společně vymezí a na čem budou v následujících hodinách pracovat. V každé takové hodině si pak žáci srovnávají svůj výkon s hodnocením učitele a také s tím, co je náplní jednotlivých prohlášení „*Umím/dokážu*“. Tato práce může být žáky vykonávána doma a každý student pracuje takovým tempem, jakým sám chce.

➤ Jak si mohu najít čas pro portfolio ve svém přeplněném rozvrhu?

Jak už jsem uvedla výše, učitelé se obávají přílišné časové ztráty. Jde o to, že leckdy vyučujícím nestačí ani časová dotace, kterou mají, aby probrali

dané učivo podle osnov. Při představě začlenit portfolio do svých hodin, mají učitelé často obavy začlenit portfolio do svých hodin.

Důležité je podotknout, že všechny komunikativní osnovy lze zásadně zformulovat do prohlášení typu „*Umím/dokážu*“, z čehož je patrné, že učitel se nemusí obávat, že by se nějakým způsobem odchýlil od školních osnov.

➤ Mohu opravdu v hodinách používat SERR?

Tato otázka podle mne souvisí s neznalostí portfolio ze strany učitelů. Lepší znalost společné referenční stupnice by měla učitele zbavit obav ji používat. Podle mého názoru by tuto stupnici měli vidět jako výhodu. Učitel přece nemusí hodnotit pouze podle této stupnice. Toto hodnocení může používat jako doprovodné a nadále se může držet klasické škály známek.

➤ Jak mohu použít EJP k tomu, aby studenti uměli přemýšlet o jazyce a učení se?

Zde je podle mého názoru opět důležitá znalost projektu Rady Evropy. K vyřešení této otázky je určitě zapotřebí prostudovat si pedagogické příručky k použití portfolio (např. Little, Perclová 2001), sledovat internet, diskuze týkající se portfolio a nastudování literatury o sebehodnocení žáků.

➤ Proč bych měl nutit studenty k sebehodnocení?

Vedení studentů k sebehodnocení by mělo být samozřejmostí pro každého učitele. Děti, které jsou vedeny k sebehodnocení jen pasivně nesedí, ale musí se aktivně zapojit do výuky a přemýšlet o svém výkonu. Užívání sebehodnocení v hodině vede k otevřenému dialogu učitele a žáků a pedagog pak lépe chápe problémy žáků.

➤ Mohu věřit v pravdivé sebehodnocení studentů?

Domnívám se, že zde by mělo záležet na učiteli a jeho znalosti žáků. Sebehodnocení nehrálo v našich tradičních vyučovacích podmínkách

významnou roli. Nejčastěji se asi setkáváme s názorem, že na většině škol se k sebehodnocení nepřistupuje, protože neodpovídá běžným tradicím našeho školství. Každého učitele pravděpodobně napadne, zda jsou jeho studenti schopni objektivního hodnocení svých výkonů a zda může být sebehodnocení studentů spolehlivé. Otázkou sebehodnocení se ve své práci zabývám v kapitole 2.9.

Souhlasím s Littlem a Perclovou (2001), že každý učitel by se měl zamyslet nad tím, proč chce vlastně portfolio v hodinách používat a co chce pomocí něho dokázat. Učitelé, kteří ve výše uvedených zemích s portfoliem již pracovali, měli za svůj cíl:

- podpořit uvažování studentů o jejich jazykovém vzdělávání
- pomoci studentům k tomu, aby porozuměli cílům vyučování jazyka
- učit své studenty, jak se mají hodnotit
- zvýšit motivaci studentů
- umožnit studentům, aby si uvědomili, co již dokáží a co chtějí dokázat
- stanovit si krátkodobé cíle
- umožnit studentům, aby dokázali převzít svou vlastní iniciativu
- používat Společný evropský referenční rámec
- prozkoumat různé způsoby hodnocení úspěchu studentů
- předejít strachu studentů z konverzace v cizím jazyce
- pomoci studentům k tomu, jak sbírat a předvádět podklady o tom, co se naučili
- podpořit vývoj autonomie studentů
- naučit se něco nového a získat nové schopnosti

O začlenění portfolia do hodin jazyka píše ve své publikaci Angela Hasselgreenová (2003), která působí na norské univerzitě v Bergenu. I podle ní

je hodnocení velmi důležité pro práci žáků, pro jejich studium, volný čas pro život vůbec. Autorka si pokládá otázku:

„Jsou evropské děti připraveny na změny ve vzdělání?“

Ve své publikaci se tato norská pedagožka snaží popsat situaci evropské mládeže a její vztah k tomu, co ustanovila Rada Evropy. Autorka taktéž píše o tom, co vlastně může portfolio a SERR nabídnout mladým lidem. Hasselgreenová (ibid) se ve své práci zmiňuje také o věkové skupině žáků, která je předmětem mé diplomové práce. Jedná se o žáky ve věku kolem třinácti let, což v běžných evropských poměrech zahrnuje žáky druhého stupně základní školy nebo žáky nižších tříd víceletého gymnázia. Tyto děti ještě většinou dlouhodobě necestují mimo hranice své země, potřebují krátkodobou motivaci a jsou spíše zvyklé na interní (vlastní) testování školy nebo na testování celostátní.

Proces pro hodnocení mladších žáků by měl podle výše zmíněné autorky splňovat následující podmínky:

- úkoly by měly být žákům předkládány jako zajímavé a měly by obsahovat i zábavné prvky
- hodnocení by mělo vycházet nejen ze strany učitelů, ale i žáků a jejich rodičů
- u žákova výkonu by mělo být hlavně vyzdviženo to, co umí
- žákům by měli učitelé pomáhat se splněním úkolů
- učitel by měl být seznámen se základními kritérii a metodami, jak hodnotit žákovy dovednosti

2.5 Možnosti, jak začít pracovat s EJP

V této kapitole se pokusím nastínit, jak by mohl učitel začít se začleňováním portfolia do výuky. Jak je uvedeno v Příručce pro učitele a školitele (Little, Perclová 2001), učitelé mívají největší obtíže v oblasti seznamování studentů s portfoliem.

2.5.1 Představení a způsoby práce s portfoliem

Jak představit EJP je asi jeden z největších problémů učitelů jazyků. Učitelé, kteří se již zúčastnili pilotování projektů, se při představování portfolia žákům řídili nejčastěji následujícími zásadami:

- vést studenty k tomu, aby o jazykové výuce přemýšleli
- pomoci žákům pochopit hlavní cíl jazykového vyučování
- naučit studenty vlastnímu sebehodnocení
- zvýšit motivaci studentů
- pomoci žákům pochopit to, co již umějí udělat, a vést je k vlastnímu rozhodování
- klást dosažitelné krátkodobé učební cíle
- pomoci žákům převzít iniciativu
- použít evropské standardy ovládní jazyka
- zkoumat různé způsoby hodnocení pokroku svých studentů
- pomoci žákům překonat strach z mluvení v cizím jazyce
- ukázat studentům, jak mohou shromažďovat a prezentovat důkazy o tom, co se naučili
- podporovat rozvoj autonomie svých žáků
- naučit se něčemu novému a zvýšit své profesní dovednosti

2.5.2 Zvýšení sebeúcty studentů

Se studenty je nezbytné diskutovat o tvrzeních typu „*Umím/dokážu*“. Je třeba studenty dovést k tomu, aby byli schopni si sepsat nebo si alespoň uvědomit, co v daném jazyce dokáží. Mezi takové dovednosti třeba patří: představení se, schopnost komunikace s ostatními lidmi, porozumění pohledům, či dopisům apod..

Sebeúcta studentů je důležitá pro jejich učení. Je všeobecně známo, že žák, který o sobě má dobré mínění, pak ve škole lépe prospívá.

2.5.3 Vlastnosti dobré sbírky

Je vhodné se studenty prokonzultovat, co všechno je vhodné si do sbírky zakládat a jak by taková sbírka měla vypadat. Jednotlivé sbírky je možno si zakoupit v knihkupectví, ale jinou možností je i zavedení své vlastní sbírky.

V České republice byla doposud vydaná portfolia pro následující skupiny:

- EJP pro žáky do 11 let
- EJP pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let
- EJP pro studenty ve věku 15-19 let
- EJP pro dospělé studenty

K tomu všemu by měl učitel studentům pomoci. Učitel by měl také studentům ukázat pohledy, dopisy, eseje, projekty a audio a video nahrávky, které se dají do sbírky zařadit. Vhodnou ukázkou by mohla být sbírka někoho, kdo si ji vedl poctivě a díky ní třeba získal nové zaměstnání.

2.5.4 Prezentace jazykového životopisu

Studentům by měl učitel také vysvětlit, že jazykové zkušenosti se nemusí pouze získávat ve škole, ale i mimo ni. Studenti by měli pochopit, že i mimo školní budovu se mohou v jazyce obohacovat. Příkladem může být pobyt studenta v zahraničí či dopisování si s osobou z jiné země. Člověk, se kterým si lze dopisovat může pocházet ze země, jejímž úředním jazykem je jiný jazyk, než ve kterém se písemná komunikace odehrává. Studenti si také mohou dopisovat přímo s rodilým mluvčím.

2.5.5 Mimoškolní výuka

Učitel by se měl pokusit umožnit svým studentům například setkání s rodilým mluvčím a ten by měl se studenty hovořit na jejich úrovni. Studenti se rodilého mluvčího mohou dotazovat na různé věci a v různých oblastech. Pak si navzájem mohou sdělovat to, co zjistili. Dalším příkladem by mohla být školní exkurze do míst, kde pracují rodilí mluvčí.

2.5.6 Domácí úkol – zamyšlení se nad prací s EJP

Učitel by měl požádat své žáky, aby si doma procházeli své portfolio a přemýšleli, jakým způsobem mohou prezentovat a podporovat své poznatky a dovednosti prostřednictvím portfolio. Je zapotřebí, aby byl učitel návrhům svých žáků otevřený a aby s nimi na dané téma komunikoval. Dobré nápady je pak možné sepsat na velký plakát a pověsit je ve třídě. To může pomoci ostatním žákům.

2.6 Začlenění portfolia do výuky

Každá změna ve struktuře vyučovací hodiny si žádá i změnu časového rozvrhu učitele. Co se týče portfolia i jeho zavedení do hodiny si vyžaduje určitý časový prostor. Pokud si ale žáci dobře osvojí práci s portfoliem hned v začátcích, další práce už nezabírá tak mnoho času. Děti si pak samy mohou zakládat do portfolia svou práci a mohou s portfoliem samostatně pracovat. Jednou z nejdůležitějších věcí je, aby učitel naučil žáky sebehodnocení.

Důležité je také poznamenat, že Evropské jazykové portfolio podporuje všeobecné kurikulum všech jazyků, které jsou vyučovány. Učitel nemusí mít obavu, že se až příliš bude vzdalovat od osnov. Co se týče sebehodnocení, které je důležitou součástí portfolia, i k tomu jsou vedeni žáci stále častěji i v jiných předmětech. Kolektiv učitelů by měl úzce spolupracovat a společně vést žáky k sebehodnocení.

Podle mého názoru jsou dnes dostupné velmi moderní učebnice s rozmanitými tématy, které se určitě s portfoliem dají vhodně spojit. Dnešní učebnice nabízejí velké množství témat, která jsou pro žáky zajímavá a více je vedou k zapojení se do výuky. Díky takové učebnici se dá dobře pracovat i s portfoliem, žádá si to „pouze“ trochu více tvořivosti ze strany učitele.

Little a Perclová (2001:28) uvádějí, že: „učitel by měl srovnat kurikulum svého předmětu s *I can do statements*.“ To znamená, že učitel by si měl jednotlivá témata knihy přirovnat ke stupňům hodnotící škály portfolia, tak aby z nich bylo jasné, k jaké úrovni se dané téma vztahuje. Po zvládnutí tématu si i žák může v hodnotící stupnici najít danou dovednost a zařadit se k určité úrovni. Příkladem může být tato situace. Učitel zadá žákům úkol, aby napsali svému kamarádovi pohled z dovolené. V učebnici žáci zrovna probírají cestování a učí se k němu potřebnou slovní zásobu. Učebnice nabízí různá cvičení k tomuto tématu, ale učitel si ještě sám připraví jedno a tím je již výše zmíněný pohled kamarádovi. Žáci si po splnění úkolu a potřebných opravách mohou v tabulce nalézt, jak se jejich dovednosti shodují s jednotlivými

úrovněmi. Žáci z našeho příkladu by se měli v psaní zařadit do skupiny A1 (*Umím psát krátké jednoduché vzkazy např. pozdravy z dovolené atd.*). Samozřejmě, že jeden úkol nemůže o studentovi říci, k jaké úrovni patří. Takových úkolů o stejné složitosti musí žák zvládnout více. Zde svou roli tedy plní i sbírka, kam si žák takové splněné úkoly může zakládat a na jejich základě uskutečnit sebehodnocení.

Pro použití portfolia v hodině by měly pomoci i následující zásady:

1. Zaměření se na společnou práci

Tento postup souvisí i s dovednostmi z hodnotící škály a to v oblasti mluvení. Žáci komunikují na určité téma, které jim zadá učitel. Témata mohou být rozmanitá, ale měla by určitě obsahovat i taková, která jsou popsána v hodnotící škále, aby děti mohly uskutečnit sebehodnocení a přirovnaly se k určitému stupni. Opět je zde důležité připomenout, že takové hodnocení nelze realizovat pouze po několika rozhovorech. Tuto dovednost je podle mne zapotřebí procvičovat často, aby děti byly schopny vést dialog na rozmanitá témata a znaly zásady takového dialogu.

2. Vedení dětí k tvorbě vlastních učebních materiálů

Na základě znalosti hodnotící stupnice by děti mohly být schopny vytvořit různá cvičení pro své spolužáky. Učitel taková cvičení musí sice zkontrolovat, ale určitě je to i vhodná cesta, jak svou práci může částečně přenechat žákům. Cílem zde není hovořit o tom, že učitel má zanedbávat své povinnosti a svou práci prostě přenechává žákům. Učitel by měl dát šanci svým žákům vytvořit si své vlastní učební materiály. Jednak tím učitel docílí toho, že žákům naznačí, že je považuje za rovnocenné kolegy a taktéž docílí určitého oživení. Taková cvičení mohou být zakládána a je možné z nich stále čerpat.

3. Rozhovor s rodilým mluvčím

Jako dobré zpestření školní práce lze považovat rozhovor s rodilým mluvčím. Taková konverzace si od žáků žádá jednak psanou přípravu (dotazy), dále pak kladení otázek rodilému mluvčímu a taktéž shrnutí zjištěných informací. O tom co zjistili, si se žáky můžeme povídat v další hodině. Takováto činnost tedy zahrnuje psaní, mluvení a poslech.

2.7 Hodnocení na základě Společného evropského referenčního rámce

Společný evropský referenční rámec (SERR) pro jazyky přesně definuje výstupní úrovně ve výuce cizích jazyků. Vymezuje úrovně vědomostí a dovedností v cizích jazycích na jednotlivých stupních našeho školského systému, aby byly mezinárodně kompatibilní. Legislativní přijetí SERR pro jazyky je považováno za skutečně historickou událost ve výuce cizích jazyků (www.fraus.cz). Pro každého učitele je důležité seznámit se se všemi úrovněmi SERR pro jazyky včetně toho, co je to Evropské jazykové portfolio. Evropské jazykové portfolio bylo vytvořeno a ověřeno oddělením jazykové politiky Rady Evropy ve Štrasburku v letech 1998 až 2000. Na celoevropské úrovni bylo zavedeno v průběhu Evropského roku jazyků v roce 2001 jako nástroj podporující jazykovou a kulturní rozmanitost. Evropské jazykové portfolio je dokument, do něhož si lidé, kteří se učí, nebo se učili nějakému jazyku (ve škole či mimo školu), zaznamenávají výsledky svého učení.

O tom, jak by měly být charakterizovány jednotlivé stupně hodnotící škály píše Schneider a Lenz (2001). Podle nich by měly být u jednotlivých charakteristik dodrženy tyto zásady:

pozitivita – to znamená, že jednotlivé stupně hodnotící škály by měly být popsány kladně a měly by zaznamenávat to, co žáci umějí. Opačný postup by byl značně demotivující a to zejména u nižších úrovní. To by mohlo vést k tomu, že snazší by pro nás bylo hledat to, co žák neumí vzhledem k jeho malým znalostem jazyka.

přesné vymezení – charakteristiky jednotlivých stupňů by měly být jasné a mělo by z nich být patrné, co přesně popisují.

stručnost – charakteristiky jednotlivých stupňů by měly jasné a jejich syntax by měla být taktéž jednoduchá.

nezávislost – jednotlivé charakteristiky mají zahrnovat jasně to, co student umí a nemají se prolínat s jinými úrovněmi.

Problematika používání Společného evropského referenčního rámce má taktéž svá úskalí. Někteří učitelé se jistě nejdnou sami sebe ptají, do jaké úrovně své žáky zařadit. Problém hlavně nastává u malých dětí, to znamená žáků na úrovni začátečníků. Řešením by mohlo být větší rozpracování úrovní. Na druhou stranu se mohou učitelé držet příslušné hodnotící škály pro různé věkové hranice.

To znamená, že pokud například budeme pracovat se stupněm A1 : *Rozumím známým slovům a zcela základním frázím týkajícím se mé osoby, mé rodiny a bezprostředního konkrétního okolí, pokud lidé hovoří pomalu a zřetelně*, náš postup se u dospělých studentů a malých žáků bude lišit. Dospělí studenti jsou schopni se lépe učit i slovní zásobu, která se netýká pouze jejich okolí, zatímco u malých dětí je vhodnější používat slovní zásobu, která se týká například třídy.

Dalším možným problémem je přílišná obecnost popisu daných úrovní. Studenti z nich pak nedokáží vyvodit svůj pokrok. To může vést ke ztrátě

zájmu o portfolio. Jak uvádí Little, Perclová (2001:36) „úrovně C1 a C2 dosahuje student jen ztěží a může to trvat měsíce, či dokonce i roky.“¹ To opět může být pro studenty demotivující, čemuž by měl učitel zabránit tak, že tento problém studentovi vysvětlí.

Učitel by vždy na začátku roku měl stanovit, co se děti za pololetí nebo školní rok mají naučit. S tímto plánem by děti měly být seznámeny a měly by si ho být vědomy. Je třeba dětem říci, v jakém pořadí se třída bude učit nové dovednosti a získávat nové vědomosti. Taktéž by měl učitel žáky seznámit s tím, jakou dobu budou probírat dané téma, danou problematiku.

Neméně důležitou věcí je i to, že nejen učitel by měl stanovovat, na jakou úroveň mají žáci dojít a co nového se mají naučit. Prostor by měl být samozřejmě ponechán i žákům. Oni sami by si měli také stanovit, co se mohou v daném pololetí naučit, čeho chtějí dosáhnout a jaké úrovně by chtěli docílit. Mohlo by dojít k tomu, že se děti mohou přecenit. Žáci si nemusí stanovit své cíle na dobu půl roku. Domnívám se, že efektivnější je to, pokud si pololetí rozdělí na měsíce, tudíž na menší celky. Tyto kratší úseky jsou pak snazší pro sebehodnocení. Žák má častější kontrolu nad tím, čeho za jeden měsíc dosáhl, co se mu ještě nepovedlo a kde má ještě rezervy.

Na začátku nové lekce by učitel měl žákům říci, co se v této lekci naučí, o jakou slovní zásobu se obohatí, jaká nová gramatika je zde popsána atd. Tento přístup by měl učitel volit nejen při započetí nové lekce učebnice, ale měl by ho praktikovat i v jiných situacích. Zde mám na mysli to, že výuku bychom neměli realizovat pouze z učebnic, ale měli bychom čerpat i z jiných materiálů. Nové znalosti a dovednosti se dají získat například i z dopisování si s kamarádem z jiné země, děti si mohou povídat s rodilým mluvčím nebo mohou nové zkušenosti získat i díky cestování do cizojazyčných zemí (např. výměnné projekty). Učitel by tedy měl i v těchto oblastech stanovit cíle žáků. Jednotlivé aktivity a úseky by pak neměli ujít hodnocení.

¹ Překlad autorky

Znát hodnotící škálu a umět podle ní oceňovat žákovy si žádá její důkladné nastudování. Učitel by si ji měl osvojit co nejlépe a měl by být schopen se v ní velmi dobře orientovat. I žáci by tuto stupnici měli dobře znát. Její dostupnost je možná díky složkám portfolia. Žáci si pak snadno mohou vyhledat jednotlivé stupně.

Pedagog by se neměl spoléhat pouze na to, co stupně výše uvedené škály popisují. Společný evropský referenční rámec byl koncipován podle kurikula většiny evropských zemí. Je zřejmé, že všechny evropské státy nevyučují jazyky podle stejného vzoru, ale témata výuky v daných úrovních jsou si celkem podobná. Tento názor mohu potvrdit svou zkušeností z pobytu v zahraničí.

Učitel by měl umět svá témata výuky zakomponovat do tabulky sebehodnocení pro žáky. Učitel nemusí tuto oficiální mezinárodní tabulku přepsat, ale měl by si sám vytvořit podobnou, která by navíc zahrnovala i dovednosti, které nejsou a ani nemohou (z důvodu stručnosti) být v tabulce popsány. Takový způsob by mohl být vhodný nejen pro mladší žáky, ale i pro studenty začínající s portfoliem pracovat. Tento postup vede k jednoduššímu pochopení ze strany studentů, do jaké úrovně se mají zařadit, ale také k tomu, že budou schopni více samostatně s portfoliem pracovat. Pokud se toto studentům podaří v začátcích používání portfolia, rychle se sami naučí v tabulce orientovat. Pokud učitel může „stavět“ na takových základech, mohl by mu to v dalších letech usnadnit práci. Domnívám se, že by u pokročilejších úrovní nemusel vypracovávat jakési přídatné tabulky, jak už jsem uvedla výše.

Pro některé učitele by to mohlo znamenat, že vytváření přídatné tabulky jim zabere mnoho času. Čas navíc si tato práce určitě žádá, ale na druhou stranu může být takovýto materiál využit i v dalších letech. Navíc může učitel použít i osnovy pro svůj předmět a na jejich základě si přídatnou tabulku může vypracovat.

Ukázku takové tabulky jsem vypracovala podle učebnice New Headway Pre-Intermediate¹. Úroveň této učebnice je ve Společném evropském referenčním rámci srovnávána s úrovní A2.

Tabulka 2

Příklad tabulky, která charakterizuje úroveň učebnice New Headway Pre-Intermediate

	Oficiální hodnocení dle Rady Evropy	Hodnocení navržené pro New Headway Pre-Intermediate
Poslech	Rozumím větám a často používaným slovům z oblastí, k nimž mám bezprostřední osobní vztah (např. já sám, moje rodina, nakupování, blízké okolí, moje práce). Jsem schopen postihnout hlavní smysl krátkých, jasných a jednoduchých sdělení a oznámení.	Rozumím lidem, kteří hovoří o svém zaměstnání, o své rodině, volném čase. Taktéž rozumím vyprávění o událostech, které někdo zažil. Jsem schopen rozumět telefonickému rozhovoru, popisu věci či běžnému (jednoduchému) rozhovoru u lékaře.
Čtení	Jsem schopen číst krátké, jednoduché texty. Najdu určité očekávané informace v běžně používaných materiálech, například v reklamách, prospektech, jídelních lístcích a jízdních řádech. Rozumím krátkým a jednoduše psaným osobním dopisům.	Rozumím textům, které vyprávějí o událostech, o životě ostatních lidí a o jejich životních příbězích. Dokáži si přečíst rozhovor s celebritami. Rozumím psaným informacím o místech, kam člověk může cestovat. Jsem schopen číst jídelní lístky a krátké dopisy.
Konverzace	Mohu komunikovat při provádění rutinních úkolů vyžadujících jednoduchou a přímou výměnu informací o známých tématech a	Dokážu hovořit o místě, kde bydlím a umím mluvit i o svých sousedech a okolí svého bydliště. Dokážu stručně srovnat bydlení ve městě a na venkově. Mohu komunikovat při telefonickém rozhovoru či při jednoduchém rozhovoru u lékaře.

¹ Soars, J., Soars, L. *New Headway Pre-Intermediate*, Oxford University Press, 2000
 činnostech. Zvládnou krátkou společenskou konverzaci, i když obvykle nerozumím dostatečně na to, abych sám tuto konverzaci udržoval.

Souvislý projev	Mohu použít řadu frází a vět k tomu, abych jednoduchými slovy popsal svou rodinu a jiné lidi, životní podmínky, své předcházející vzdělání a své současné nebo poslední zaměstnání.	Stručně zvládnou hovořit o svých plánech do budoucna. Umím vyprávět jednoduchý příběh či vyprávět o svém dětství.
Psaní	Umím psát krátké, jednoduché poznámky a vzkazy. Umím napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například někomu za něco poděkovat.	Umím napsat pohlednici, krátký vzkaz či dopis. Dokážu popsat věci a některá místa. Umím napsat i krátký formální dopis. Mohu popsat knihu a to, zda se mi líbila nebo nelíbila. Zvládnou napsat krátký příběh.

2.7.1 Reflexe žáků

Učení se jazykům otvírá dětem už od raného věku cestu k poznávání jiných kultur a umožňuje jim orientaci v širším světě, než je jen jejich domov. Zároveň by jim výuka jazyků měla přinášet nové zkušenosti, budit jejich zájem a radost ze získávání nových v praxi snadno použitelných a ověřitelných dovedností.

Velkým problémem bývá motivace žáků, zvláště v období puberty. Mnozí učitelé volí co nejpestřejší metody, snaží se děti zaujmout novými pomůckami a vynakládají velké množství energie na optimalizaci výuky, což se jim někdy více, někdy méně daří. Jinou alternativou je vyzvat žáky, aby řekli, co a proč se mají naučit, v jakém časovém horizontu, co už pro splnění svého cíle udělali a kde se nacházejí v současné době. K tomu potřebují být schopni reflexe, tj. musí se umět zastavit a zamyslet nad tím, co dělají, proč to dělají, co se jim už podařilo a stanovit určité cíle, kam by chtěli dojít. Každý, kdo se učí (a nejenom cizí jazyk), by se měl naučit také sebehodnocení. Každý pokrok by měl být zaznamenán. Důležité je umět porovnat své vlastní pokroky

a nejen být hodnocen ve srovnání s ostatními. Jak ve svém článku píše Zbranková (2004): „Chyba by neměla být hodnocena jako nedostatečný výkon, ale jako krok v učebním procesu. Mnoho dětí má strach udělat chybu a v důsledku toho si řada z nich vypěstuje zábrany v komunikaci. Při výuce německého jazyka jsem měla dlouhá léta v učebně heslo: „Lieber fehlerhaft sprechen als fehlerfrei schweigen“, což znamená: „Raději mluvit s chybami, než mlčet bez chyb“. Snažila jsem se, aby žáci reagovali v komunikativních situacích rychle, živě, přirozeně, třeba i s chybami, aby neformovali gramatická pravidla do vět příliš dlouho, protože účelná komunikace musí být založena na interakci obou komunikujících stran a více než na bezchybnosti projevu záleží na porozumění.“

Porozumění je zpětnou vazbou, kde se žák okamžitě dozví, jestli svůj úkol při komunikaci splnil, nebo ne. Úroveň porozumění v mluveném a psaném projevu si pak žáci mohou ověřit na plnění úkolů jednotlivých úrovní Evropského jazykového portfolia.

Evropské jazykové portfolio pomáhá zjišťovat, jaké úrovně jsme v jednotlivých jazycích dosáhli, a věnuje pozornost i dovednostem základním, díky nimž se dokážeme domluvit o podstatných věcech jednoduchým způsobem. Vede nás k tomu, abychom si shromažďovali dokumenty o své komunikativní kompetenci v různých jazycích, abychom se učili sami sebe hodnotit podle jednotných evropských měřítek, abychom se nad svým učením hlouběji zamýšleli a vybírali si dílčí učební cíle. Portfolio může přispět k tomu, že selepší motivace žáků a studentů, učitelé v něm najdou významného pomocníka ujasňujícího a sjednocujícího učební požadavky.

Děti nevidí cizí jazyk jen jako jeden z předmětů ve škole, ale jako prostředek dorozumění se s jinými lidmi. Do portfolia si zaznamenávají vše, co souvisí s jazyky, a to nejen s výukou ve škole, ale hlavně to, co jim pomáhá rychleji a produktivněji získávat jazykové dovednosti. Kladou si jednoduché krátkodobé, později i dlouhodobější cíle, odhadují časový horizont jejich

splnění a učí se hodnotit, jak dalece se jim to podařilo. Sebehodnocení je velmi náročné a zpočátku je třeba ho konzultovat s ostatními spolužáky a s vyučujícím. Postupně získávají žáci větší jistotu, rutinu a objektivitu. Plnění jednotlivých úkolů v úrovních A1 a A2 dokazují všichni zpočátku před třídou, ve skupinách nebo ve dvojicích. Do složek portfolií si žáci zařazují i vlastní nápady, malé projekty i školní práce. Učitel je při této práci koordinátorem a poradcem, neklasifikuje, pouze poskytne prostor v hodině, aby si žáci mohli jednou za čas portfolia porovnat, načerpat novou motivaci a inspiraci.

Součástí portfolia mohou být i audiokazety, kam je možné si nahrávat jednoduchá vyprávění, a fotoalba, do kterých si žáci popisují zážitky z exkurzí a výletů (např. do Rakouska a SRN). Zbranková (2004) radí ostatním učitelům, že motivující činností pro děti může být i přečtení knihy v cílovém jazyce. V hodině se učitel a žáci mohou věnovat dramatizaci jednoduchých hříček, pohádek a situací pro spolužáky z jiných tříd. Podle Zbrankové (2004) jsou děti, které procházejí takovým způsobem výuky, více motivovány. Žáci, kteří prošli tímto způsobem výuky, mají ve srovnání s ostatními mnohem vyšší motivaci a umějí zdůraznit své přednosti, což je podle autorky u českých žáků spíše výjimkou.

Rada Evropy klade jako jeden z důležitých cílů jazykové výuky podporu autonomie studenta a celoživotní vzdělávání. Proto je třeba se vstupem do Evropské unie využít všech prostředků, které pomáhají zlepšovat motivaci, rozvíjet schopnost sebereflexe a sebehodnocení, a tím přebírat postupně větší odpovědnost za vlastní učení. Evropské jazykové portfolio k tomu může velkou měrou přispět.

2.8 Motivace

V této kapitole se budu zabývat motivací, která je jedním z nejdůležitějších faktorů, které jazykové portfolio ovlivňují.

Motivace (z latinského *movere* – hýbati, pohybovati) znamená souhrn hybných činitelů v činnostech, v učení a v osobnosti. Přitom hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal nebo nekonal. Motivace zahrnuje jednak **vnější pobídky a cíle**, jednak **vnitřní motivy**. Vnitřní motivy jsou vzájemně spjaty s vnějšími pobídkami a cíli: pobídka zvenčí podněcuje nebo oslabuje vnitřní motiv. Pobídka se může stát cílem, cíl může působit povzbudivě jako pobídka. Vnitřní motivy mohou vést k citlivému reagování na určité pobídky, k sledování jedněch cílů a naopak opomíjení jiných Čáp (1987).

Člověk může vést k určitému jednání současně několik motivů. Přitom stejné jednání jednoho člověka může být výsledkem jiné kombinace motivů než u druhého. U jednoho jedince se může změnit motivace k určité činnosti.

Člověk si uvědomuje svou motivaci někdy více, jindy méně. Někdy si uvědomuje jen vnější cíl, ne však vnitřní motivy, které ho k němu podněcují, nebo od něj odrazují. Někdy si uvědomujeme část motivů, kdežto jiné motivy si neuvědomujeme. Může se stát i to, že člověk není ochoten připustit některé motivy před druhými i sám před sebou, protože jsou v rozporu s jeho jinými motivy a s požadavky společnosti, neuvědomuje si je, nebo si je uvědomil neúplně a na okamžik a pak je potlačil. Plnější poznání, uvědomění si vlastní motivace je důležitý úkol při sebepoznání a sebevýchově.

Jak je již výše uvedeno, motivace se dělí na vnitřní a vnější. Vnější motivace míníme vliv na člověka z vnějšího prostředí. Tento druh motivace zahrnuje dílčí motivy, které jsou spjaty s předmětem a příslušnou učební činností až zprostředkovaně. To znamená, že důležitou roli zde hraje odměna, pochvala, trest, donucení. V případě žáka takovou motivaci představují

například rodiče. Příkladem vnější motivace u žáka, který se učí angličtinu, jsou rodiče, kteří sami mluví anglicky, pracují ve firmě, kde je znalost angličtiny nutností. Takoví rodiče mohou své dítě motivovat k tomu, že angličtinu by se ve škole mělo učit, protože ji ve své životě bude stejně jako oni potřebovat.

Druhým typem motivace je motivace vnitřní. Ta vychází z vnitřního přesvědčení člověka, že má nebo nemá něco konat. Takovouto motivací se rozumějí dílčí motivy spjaté přímo s příslušným předmětem, zejména zvědavost a radost ze samotného vykonávání příslušné činnosti. Příkladem tohoto typu motivace může být například žák, který si na dovolené v zahraničí našel nového kamaráda a dopisuje si s ním v angličtině. Takový žák nalezne motivaci v tom, že bez znalosti angličtiny by nebyl schopen si se svým kamarádem dopisovat.

V praxi učitele se ale setkáváme s oběma druhy motivace. Podle Čápa (1987) je známo několik činitelů působících na motivaci k učení a můžeme je utřídit do několika skupin:

1. Novost situace, předmětu nebo činnosti. Žáka kteréhokoli věku upoutá vše, co je pro něho nové. Je to projev zvědavosti, poznávací potřeby, popřípadě orientačního reflexu. Zvědavost žáků bývá upoutána názorným prezentováním učiva, ale také slovním vyjádřením rozporu, problému, odlišnosti od žákovy dosavadní zkušenosti, od jeho očekávání. Učitelé, učebnice, exkurze mohou učivo předložit jako poutavou hádanku, popřípadě mohou v žákovi údiv a úžas a to může vést k motivovanému učení. Na druhou stranu může ale přílišná složitost a novost vést také ke strachu, že předmětu žák neporozumí.

2. Žákova činnost a uspokojení z ní. Na žáka působí příznivě to, že může s učitelem spolupracovat, že se může aktivně zapojit do výuky. Samozřejmě záleží na věku žáků. U mladších žáků může být takovou činností třeba kreslení, u starších zase práce v laboratoři.

3. Úspěch v činnosti. Člověk má radost jak ze samotné činnosti, tak z jejích výsledků, z toho, že se mu podařila. Dobrý výsledek je žákovi odměnou a je pro žáka dokladem toho, že překonal překážky a obtíže, že prokázal pozitivní schopnosti a dovednosti, vůli a charakter a někdy i fyzické vlastnosti. Tím se uspokojuje potřeba dobrého výkonu, popřípadě vyniknutí a společenské uznání. Úspěch také zvyšuje sebehodnocení, sebevědomí, žákovu jistotu, jeho obraz sebe samého: tím se zpravidla zlepšuje citový vztah příznivý pro výkon a zároveň stoupá motivace pro tuto činnost, která vedla k úspěchu. Je zde také nezbytné, aby žák znal své výsledky a měl určitou sebekontrolu. Důležitou roli hraje také obtížnost úkolu. Příliš snadný úkol netěší tak jako úspěch v náročné činnosti, protože snadné úkoly činí činnost méně zajímavou. Naproti tomu těžké a opakované neúspěchy žáka frustrují a často vedou ke ztrátě jistoty, k vážnému narušení motivace k učení. V takovém případě je i malý úspěch cenný.

4. Sociální momenty se kombinují se všemi uvedenými momenty při formování motivace k učení. Mladý člověk je při formování svých zájmů značně ovlivněn tím, co kladně hodnotí a považují za zajímavé osoby, se kterými má kladné vztahy. To bývají často rodiče, jiní členové rodiny, oblíbení učitelé, známí apod. Silně působí kladné hodnocení z řad referenční skupiny, což jsou většinou kamarádi. Důležitou roli zde hraje také soutěžení. Může se stát kladnou součástí motivace, ale také může vést k frustraci, protože časté prohry v nás určitě nevzbuzují kladné pocity.

5. Souvislost nového předmětu s předchozími žákovými zkušenostmi, činnostmi a zájmy. Pokud se například dítě zajímá o výpočetní techniku a hudbu, bude lépe hledat cestu k angličtině. Takový žák si snáze vyvine zájem o předmět, který mu bude napomáhat v oblasti jeho mimoškolních zájmů. Učitel by si měl třídu „zmapovat“ a měl by vědět, jaké zájmy zde děti mají. Zájmy stejných věkových skupin jsou určitě podobné. Takový učitel může snáze přizpůsobit svou výuku zálibám dětí a učíní tak svůj předmět více zajímavý.

6. Souvislost předmětu s životními perspektivami. Motivace k učení vzniká a prohlubuje se také uvedením učiva do souvislosti s budoucí žákovou činností, s jeho perspektivami, např. profesionálními. Zajisté se ve škole setkáváme s předměty a znalostmi v nich získaných, které se ve svém životě budeme používat více či méně. Dobrý učitel by však měl umět motivovat děti v každém případě. Pravdou ale je, že v případě angličtiny bychom nyní s motivací neměli mít velké potíže.

Domnívám se, že doba ve které žijeme, nám jasně ukazuje, že učení se jazykům je pro nás téměř nezbytností a to téměř ve všech odvětvích. Podle mého názoru si je toho vědoma i dnešní mládež. S angličtinou se setkáváme v různých oblastech: v hudbě, sportu, umění a dalších odvětvích. Znalost jazyků se pro nás stává nutností, čemuž nasvědčuje i vzdělávací politika jednotlivých států.

Tento jev je patrný i v České republice. Pokud se zaměříme například na angličtinu, je zjevné, že vláda se v posledních několika letech snaží o to, aby výuka angličtiny byla zavedena již v nižších ročnících. V devadesátých letech se na základních školách jeden cizí jazyk vyučoval povinně od páté třídy, dnes se vyučuje již od třetí a ze záměrů naší vlády je patrné, že se pokusí zavést povinnou výuku cizího jazyka ještě v nižším ročníku.

Toto tvrzení dokládá i část dokumentu Národního plánu výuky jazyků s akčním plánem na období 2005 – 2008, schváleného usnesením vlády č. 1660/2005 ze dne 21.12.2005. V článku 2.2 je uvedeno : „Cizí jazyk je povinně zařazen do 3. – 9. ročníku. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) umožňuje školám začít s výukou i v nižších ročnících. Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka.“ V následujícím článku 2.3 je uvedeno: „Jako povinnou výuku prvního cizího jazyka preferovat anglický jazyk v návaznosti na rané vyučování a v hodinové dotaci určené učebními plány vzdělávacích programů.“

Na motivaci v učení působí rušivě nadměrné zabývání se stejnou učební činností, jediným předmětem bez přestávek. Dále jsou to velké a opakované žákovy neúspěchy, ať již jsou výsledkem žákových chyb a nedostatků, nebo vnějších podmínek, učebnic, pomůcek, organizace práce ve škole aj. Rušivě mohou působit i vztahy žáka k učiteli nebo ke třídě, nedostatky v metodě vyučování, problémy spojené s výchovou apod.

2.9 Sebehodnocení

Pedagogický slovník definuje sebehodnocení takto: „Je to obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené, či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné nebo nízké. Vykazuje značnou stabilitu. Ve školním kontextu je to jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony, s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu sebepojetí.“ Průcha (1998).

Slavík (1999) uvádí, že vést žáky k autonomii, tedy k schopnosti samostatného rozhodování, je pro výuku klíčovým cílem. Vždyť žák bez ohledu na koncepci školy nakonec svého učitele opouští a je nucen se v životě rozhodovat naprosto sám. Škola by měla k těmto schopnostem vést a přispívat. K objektivnímu vnímání sebe sama je třeba žáky kontinuálně vést, nejde o rychlou a jednorázovou změnu. Proto by si měl být učitel vědom strategií, jak žáky k objektivnímu sebevnímání a následnému sebehodnocení přivádět.

Sejvalová (2002) uvádí, že „k hodnocení žáka existují dva různé přístupy. Ve většině evropských zemí se při veřejných zkouškách a v systémech známkování využívá tradičně zakořeněného **normativního hodnocení**, jež je založeno na přesvědčení, že schopnosti a tedy i dosažené výsledky jsou ve společnosti rozloženy dle normálního rozdělení Gaussovy

křivky (tzn. že v každé věkové skupině nalezneme velmi málo výrazně nadprůměrných žáků, maximální většinu průměrných a malé procento výrazně podprůměrných). V takovémto pojetí musí být někteří žáci zákonitě neúspěšní. Pokud však chápeme cíle jazykového vyučování jako činnosti – tedy jakými kompetencemi by měli žáci disponovat, vyplývá z toho, že hodnocení by mělo vycházet z určení rozsahu toho, jak žáci zvládli určitou činnost. Tento přístup umožňuje žákům zažít úspěch, či splnit kritérium, dokonce i těm nejslabším, i když v omezeném rozsahu. Základním rozdílem mezi těmito přístupy tedy je, jak se stavějí k nezdaru.“

Normativní přístup snadno vyvolává negativní postoje. To může mít špatný vliv na motivaci žáků. Naproti tomu **kriteriální hodnocení** podporuje obecně pozitivní postoje k žákům; jestliže žáci splní kritérium, má se za to, že splnili požadavky, i když v některých případech je jejich způsobilost horší než by učitel očekával (Little - Perclová, 2001).

Stejně tak sebehodnocení můžeme vnímat na základě dvou typů hodnocení, a to v kontextu hodnocení **sumativního** a hodnocení **formativního**. Sumativní hodnocení se používá vždy na konci jazykového kurzu nebo úseku učení k určení toho, čeho žák dosáhl; jde např. o zkoušky pololetní/semestrální, na konci školního roku, apod. Formativního hodnocení se naopak využívá během kurzu jako prostředku, jímž žáci získávají informace (zpětnou vazbu) o svých pokrocích a oblastech, jímž by měli věnovat zvláštní pozornost. Oba druhy sebehodnocení však závisejí na témž komplexu vědomostí, znalostí o sobě samém a o osvojených dovednostech, což znamená, že žáci budou pravděpodobně úspěšnější v sumativním sebehodnocení, pokud sebehodnocení formativní bylo nedílnou součástí jejich zkušeností s učením Sejvalová (2002).

Sebehodnocení a sebepoznání, obraz sebe sama se formuje zejména v činnostech a ve styku s lidmi: pod vlivem toho, jak druzí hodnotí mne a výsledky mé činnosti, podle srovnávání s druhými lidmi, s jejich chováním a výsledky jejich činnosti. Působí názory a hodnocení rodičů, kamarádů, učitelů i

dalších osob, skupin a kolektivů. Názory a hodnocení různých osob se nemusí shodovat a také nemusí odpovídat skutečnosti.

Mladý člověk může přeceňovat nebo podceňovat své schopnosti, nepřipouští si své nedostatky charakteru, nevěří v možnost změny svého způsobu života a svých vlastností – to narušuje jeho práci, vztahy k lidem, rozhodování o volbě povolání, nejrůznější životní aspekty, ale také to ztěžuje sebevýchovu Čáp (1987).

2.9.1 Sebehodnocení ve výuce jazyků

Sebehodnocení ve výuce cizího jazyka se může soustředit na tři různé oblasti. První je samotný **učební proces**. V této oblasti mohou žáci kladným či záporným označením definovat učební činnosti, které je zajímají, líbí se jim nebo je baví a naopak. Sebehodnocení učebního procesu znamená umět zhodnotit, jak dobře si vedu, jak dobře se na určitém stupni znalostí učím a jak úspěšně provádím jednotlivé učební úlohy a plním učební cíle. Tzn. vést žáky k tomu, aby si dokázali formulovat obecný poznatek ve formě věty, symbol, vystihující postoj žáka k dané problematice, či později provést sebehodnocení v cílovém výukovém jazyce žáka.

Druhou oblastí je **žákova komunikativní úroveň ovládnutí jazyka**. Tuto úroveň je pravděpodobně nejsnazší hodnotit již vzhledem k tomu, že existují definované stupnice a deskriptory, dle nichž může žák ohodnotit své komunikační cizojazyčné projevy. Pokud tedy žák zastává stanovisko, že ovládá nějakou dovednost, ke které se hlásí, není nic jednoduššího, než aby nám ji demonstroval a tím potvrdil její znalost.

Třetí sférou je **žákova jazyková způsobilost** (slovní zásoba, gramatické struktury, výslovnost). Toto hodnocení bývá pro žáky obtížnější než posuzování komunikativnosti. Při hodnocení jazykové způsobilosti žák hodnotí slova, která zná, struktury, které užívá, zvuky, které vyslovuje. Jednou

z cest, jak pomoci žákům při hodnocení jejich jazykové způsobilosti, je zadávat jim úkoly (diktáty, cvičení), které si mohou sami opravit (Little, Perclová).

Sebehodnocení je proces, který vychází z rozvíjejících se schopností žáka přemýšlet o svých vědomostech, dovednostech a výkonech. Z výzkumu R. Šikulové (Kolář, Šikulová, 2005), který sledoval hodnotící výroky učitelů a žáků během vyučovacích hodin, se mimo jiné ukázalo, že v rámci hodnocení ve škole dochází k sebehodnocení v 9,3% a převládá pozitivní hodnocení nad negativním. K sebehodnocení, prováděnému studujícími, dochází v rámci EJP v jazykovém pasu a v jazykovém životopisu.

V jazykovém pasu student hodnotí úroveň ovládnutí jazyka v určitém okamžiku jeho života. Jde tedy o hodnocení sumativní. Naproti tomu v jazykovém životopisu žák kriticky hodnotí a posuzuje vlastní obsah sbírky prací a dokladů – reflektivní sebehodnocení, průběžné.

2.9.2 Použití jazykového životopisu EJP pro pravidelné sebehodnocení

V jazykovém životopisu EJP si žáci určují učební cíle a zaznamenávají si zvláště zajímavé či významné interkulturní či učební zkušenosti. Této funkce EJP je dobré využít právě i pro pravidelná sebehodnocení žáků. Když se např. žáci probírají svými učebními cíli, je užitečné nechat je napsat krátké sebehodnocení, při němž si žáci mohou klást následující otázky: Dosáhl jsem všech svých cílů? Jestliže ano, do jaké hloubky? Jestliže ne, proč ne? Co dalšího bych v mém učení měl udělat?

2.9.3 Klady a zápory autonomního hodnocení

Mezi klady autonomního hodnocení patří změna sociálního a pracovního klimatu ve třídě (učit se být tolerantní k mínění druhých lidí, umění vyslechnout a zvážit názor druhého, zvládat emocionální složku svého

hodnocení, ...), otevřenost, kontrolovatelnost a průhlednost všech záměrů a postupů. Ke kladům také patří to, že pokud žák hodnotí sám sebe, má tak větší zodpovědnost za vlastní práci, což ho motivuje k aktivitě. Žáci se učí posuzovat svou vlastní práci, učí se učit se. Pozitivním aspektem je i to, že učitel vede své žáky především k promyšlené práci s jejich chybami (chyba není “zlem“, které je třeba vymýtit, ale příležitost k lepšímu porozumění učivu.)

Hlavním záporem je více pedagogické práce, času a úsilí, které učitel musí vynaložit pro přípravu a samotnou realizaci hodin, které využívají autonomního hodnocení.

2.10 Zkušenosti se zaváděním portfolia ve výuce

O jazykovém portfoliu mluvíme v době, kdy teprve probíhá jeho ověřování na prvních českých školách. V každém regionu existují pilotní školy, kde je EJP zaváděno jako první. Učitelé, kteří jsou ochotni s tímto projektem ve svých jazykových hodinách pracovat, jsou pravidelně instruováni na celostátních seminářích. Tito učitelé, resp. učitelky poté budou sloužit jako distributoři teorie a zkušeností mezi ostatními školami.

Po zatím krátkém časovém období využití portfolia ve výuce se již jako zřejmé jeví, že více pozitivně na ně reagují žáci mladší, tedy ti, kteří právě s cizím jazykem začínají. Je snazší včlenit autoevaluační principy do počáteční výuky, poté se stává automatickou součástí vyučovacího procesu a nepůsobí tak násilně Sejvalová (2002). Navíc hraje významnou roli i vstupní motivace mladších žáků, kde je částečně usnadněna úloha učitele při zavádění nových metod do výuky.

EJP je tedy zatím hodnoceno jako přínosné a využitelné pro všechny úrovně jazykové výuky u českých studentů. Někteří žáci již sami přicházejí

s otázkami, zda budou moci s portfoliem pokračovat i na střední škole. Je tedy zřejmé, že motivační část portfolia funguje opravdu dobře. Co ještě zbývá ověřit je, zda žáci na všech stupních vzdělávání budou přijímat portfolia stejně kladně a iniciativně a zda se opravdu časem stane integrální součástí v samostatné činnosti žáků mimo výuku bez angažované kontroly učitele na prvním místě. To je také jedním z hlavních cílů, které si EJP klade. Jistě by stál za zhodnocení průběh zavádění portfolia po několika letech, kdy už bude více škol a na různých vzdělávacích úrovních s EJP pracovat a bude tedy možné výsledky jeho využívání objektivněji hodnotit a srovnávat (Sejvalová 2002).

2.10.1 Zavedení EJP do českých škol

Jedním z důležitých kroků, které vedly k zavedení EJP do českých škol, je Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem na období 2005 – 2008. V tomto dokumentu se uvádí, že: „Jako nástroje při osvojování a evaluaci jazykových znalostí budou využita Evropská jazyková portfolia, která jsou v České republice zpracována pro všechny věkové kategorie. Evropská jazyková portfolia umožňují nový pohled na výuku jazyků v kontextu moderních jazykově-metodických trendů. Jejich efektivní využití předpokládá přípravu učitelů jazyků pro práci s nimi.“ (www.msmt.cz)

V článku 2.10 tohoto dokumentu se uvádí: „Evropské jazykové portfolio umožňuje urychlení modernizace výuky jazyků podle potřeb Evropské unie. Portfolio žáka motivuje pro učení se jazyku, ukazuje mu, co už dokázal. Nesrovnává ho se spolužáky, vede ho k sebehodnocení, ukazuje mu cíl výuky a vede ho ke spolupráci s rodiči pro uplatnění svých jazykových dovedností. Zavedení Evropského jazykového portfolia (dále EJP) do škol přispěje ke zlepšení jazykového vzdělávání. Učitelé jazyků se potřebují naučit pracovat na hodinách jazyků s EJP. Česká republika má vydána všechna

jazyková portfolia pro žáky 1. stupně, pro žáky 2. stupně, pro žáky středních škola pro dospělé.“

Následující článek 2.11 ustanovuje že: „Vyučující cizích jazyků budou v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků proškoleni pro práci s EJP.“

Oba uvedené články z dokumentu Národního plánu výuky cizích jazyků tak poukazují na to, že po portfolio hraje ve výuce jazyků důležitou roli.

3. Praktická část

V praktické části své diplomové práce se věnuji tomu, jak jsem prezentovala portfolio studentům. Je zde stručně popsána škola, na které jsem působila a vzorek, se kterým jsem pracovala. Pro svou práci jsem zjistila, do jaké míry je portfolio na gymnáziu známo a jak často s ním učitelé pracují. Rovněž je zde zahrnuta kapitola o malé maturitě, kterou žáci na Gymnáziu v Soběslavi vykonávají. V dalších kapitolách uvádím postup, jaký jsem využila k seznámení žáků s portfoliem, a taktéž některé praktické návody, jak začlenit portfolio do kurikula.

3.1 Popis místa výzkumu

Před zahájením školního roku 2006/2007 jsem se setkala se žáky, kteří byli výzkumným vzorkem pro tuto diplomovou práci. Jedná se o studenty Gymnázia Soběslav, kteří ve školním roce 2005/2006 studovali v tercii a ve školním roce 2006/2007 v kvartě víceletého gymnázia.

Tuto školu jsem si pro svou diplomovou práci vybrala z toho důvodu, že jsem zde sama studovala. I když studuji aprobaci pro druhý stupeň základních škol, vhodnějším prostředím pro tuto diplomovou práci se mi jevilo gymnázium z důvodu znalosti prostředí a učitelského sboru. Rozhodla jsem se pro gymnázium jednak z důvodu znalosti školy, ale i z toho důvodu, že kázeň na soběslavském gymnáziu a snaha o pochopení mého cíle a záměrů, by mohla být ze strany žáků lepší na gymnáziu než na základní škole. Z asistentské praxe, kterou jsem absolvovala na dvou různých základních školách, mám zkušenosti s nechtíví žáků věnovat se něčemu novému a také s většími kázeňskými problémy. Špatná kázeň žáků by mohla být příčinou toho, že bych jim tak rychle nemohla vysvětlit, co je mým záměrem.

Před tím, než jsem se s žáky seznámila, bylo zapotřebí, abych se setkala i se ředitelem školy a požádala o jeho svolení působit na této škole. Ředitel školy souhlasil s provedením výzkumu, ačkoli jeho postoj k otázce portfolia (a dalším evropským otázkám) byl značně negativistický. Portfolio označil za “nesmysl“ a o celém projektu si myslí, že “nebude mít dlouhého trvání“.

Na gymnáziu jsem se setkala přesně s tím, o čem píše v teoretické části, totiž o skepsi učitelů, o jejich neznalosti portfolia a jeho zavrhování jimi samotnými. Pak se snadno může stát, že kvůli nevěřícímu a zápornému vztahu jednoho člověka k určité „novince“ je o danou věc ochuzená celá škola.

Se záporným postojem k portfoliu jsem se setkala i u některých dalších učitelů a u většiny svých kolegů, se kterými studuji na fakultě. S portfoliem jsme na fakultě byli seznámeni, nicméně jen malá část studentů zvažuje svou budoucí práci s portfoliem.

3.1.1 Třída tercie (resp. kvarty)

V tercii, ve skupině pokročilých, ve které jsem v červnu roku 2006 dvě vyučovací hodiny působila, je sedmnáct žáků, z toho je osm dívek a devět chlapců. To je dost vysoký počet žáků, pokud hovoříme o kvalitní práci s žáky. V tomto počtu se jen těžko se žáky navazují konverzační témata a může se stát, že během jedné vyučovací hodiny se ani nedostanou ke slovu všichni studenti.

Ještě před svým vstupem do třídy mi bylo od některých učitelů sděleno, že tercie je velmi neklidnou a hlučnou třídou, což se při mém prvním kontaktu s touto třídou projevilo. Potom, co žáci byli seznámeni s tím, že mým cílem je říci jim něco o Evropském jazykovém portfoliu, jsem se setkala s trochu negativní reakcí ze strany studentů. Jak jsem již uvedla v teoretické části, žáci už by měli portfolio znát z hodin německého jazyka, kterému se taktéž učí. Pravdou je, že studenti věděli jen povrchně, co pojem portfolio znamená. Dle jejich reakcí se to dá shrnout jako desky, kam si lidé zakládají svou práci. O ostatních částech portfolia studenti nic nevěděli.

3.1.2 Vyučující němčiny a německé EJP v kvartě

Žáci mají základní informace o portfoliu z učebnice Studio d¹, se kterou pracují hodinách němčiny. Vzhledem k tomu, že vyučující odmítla rozhovor, jsem připravila tištěný dotazník, jehož cílem bylo zjistit, jaké zkušenosti má tato vyučující s portfoliem a jaký názor na něj má. Z tohoto dotazníku (Dotazník č.1, Příloha č.1) vyplynulo několik základních skutečností:

1) Učitelka němčiny se poprvé o jazykovém portfoliu, resp. o jeho plánovaném zavedení, dozvěděla na konci devadesátých let. Znalosti tato vyučující získávala postupně na školení v Goethe Institutu v Praze zhruba v druhé polovině devadesátých let. Na gymnáziu žádné podobné školení neproběhlo, tudíž paní učitelka získává další informace z časopisů týkajících se výuky jazyků. Jak sama uvádí nejvíce informací získala z časopisu Cizí jazyky ve škole.

2) Co se týče práce s portfoliem v hodinách jazyka, vyučující německého jazyka tento druh práce uznává. Sama přímo s tištěným portfoliem nepracuje, ale témata a styl své práce se snaží vést tímto směrem. Představení portfolia žákům věnovala paní učitelka podle svých slov zhruba čtyři vyučovací hodiny ve dvou třídách. Jednou z těchto dvou tříd byla právě třída kvarty.

¹ Funk, H., Niermann, R., Ha Kim, D., Finster, A. Studio d A1, Fraus, 2005

Studio D je učebnice určená studentům od 15 let a dospělým. Od samého počátku byla vyvíjena v souladu se **Společným evropským referenčním rámcem** pro jazyky a jejím cílem je dovést studenty ve třech svazcích postupně k úrovním A1, A2 a B1 (maturita pro němčinu jako druhý cizí jazyk nebo zkouška Zertifikat Deutsch). Jejím těžištěm jsou komunikativní kompetence, které jsou zakotveny na pevných gramatických základech a rozvíjeny v řadě rozmanitých aktivit. Každý díl je rozdělen na dvanáct lekcí v rozsahu 8-10 stran, které mají jednotnou strukturu. Děje v učebnici se odehrávají na pozadí německy mluvícího prostředí a studenti tak podvědomě získávají i základní zeměpisné znalosti. Učebnice nemá oddělený pracovní sešit, sada cvičení v rozsahu 5 stran je vždy součástí příslušné lekce. Závěrečná stránka v lekci je přehledem probraných komunikativních dovedností, gramatiky a výslovnosti.

3) Rodiče studentů soběslavského gymnázia o jazykovém portfoliu nebyli ze strany školy s portfoliem seznámeni. I podle učitelky samotné se ani ona prezentaci portfolia rodičům nevěnovala. Reakce žáků na seznámení se s portfoliem pak byla podle učitelky povětšinou výsměchem. Jak mi sdělila paní učitelka ve svých odpovědích v dotazníku, ani někteří kolegové jazykáři na gymnáziu nevědí, že jazykové portfolio existuje.

4) Některé otázky obsažené v dotazníku se týkaly sebehodnocení. Jak uvedla vyučující německého jazyka, se sebehodnocením v hodinách pracuje. Vždy na konci části lekce a poté na konci jednotlivých lekcí se snaží, aby studenti hodnotili svůj výkon. Podle paní učitelky nejsou studenti na sebehodnocení moc zvyklí a jak sama uvádí, jeden z jejích hlavních úkolů a cílů je, aby se studenti naučili se sebehodnocením pracovat. Někdy jsou studenti podle učitelky schopni sebehodnocení přiměřenému jejich výkonu, ale často dochází k tomu, že sebehodnocení ze strany žáků není adekvátní jejich výkonu.

5) Paní učitelka ráda pracuje s učebnicí Studio d, která pracuje s SERR a sama projevila zájem o získání dalších informací o portfoliu a požádala mě, zda by se mohla zúčastnit jedné hodiny anglického jazyka, ve které s kvartou budeme pracovat s jazykovým portfoliem, resp. aktivitou s ním související.

3.1.3 Malá maturita

Běžně se na Gymnáziu v Soběslavi v kvartě skládá takzvaná malá maturita. Jedná se o zkoušky, při kterých žáci musejí dokázat svoje znalosti v českém jazyce, v cizím jazyce, v matematice a v základech společenských věd.

Co se týče angličtiny, jednotlivá témata, kterých je vždy deset, se každý rok velmi podobají. Tato témata, jež se běžně vyskytují v obsáhlejší formě i u

běžné maturity, se liší z důvodu jiné náplně výuky v různých ročnících. Pro ukázkou se mi podařilo shromáždit témata za tří po sobě jdoucích ročníků.

Tabulka 3

Témata malé maturity 2002/2003	Témata malé maturity 2003/2004	Témata malé maturity 2004/2004
<ul style="list-style-type: none"> • The United Kingdom • Canada • The Czech Republic • English – the World Language (British X American English) • Ecology, Environment • History of Great Britain (Mary the Queen of Scots) • Health • Sports in Great Britain, the USA and the Czech Republic • My Favourite Book, Writer • Holidays in Great Britain, the USA, the Czech Republic 	<ul style="list-style-type: none"> • Our Trip to Great Britain • London • Some Facts form the British History • The Czech Republic, Prague • My Town • Animal World • Canada • My Family, My Free Time • Holidays • Mark Twain: The Adventures of Huckleberry Finn 	<ul style="list-style-type: none"> • Sports • My Town • My Family, My Free Time • Travelling • Animals • British History • Canada • London • Holidays • Eating Habits

Z uvedených témat jsem si vybrala několik, která rozpracuji do takové podoby, aby je mohla využít učitelka angličtiny jako své přípravy na vyučování

a zároveň si je žáci mohli vypracovat k malé maturitě a taktéž si je mohli založit do svého portfolia.

Malá maturita je na soběslavském gymnáziu skládána vždy v kvartě víceletého gymnázia. Je tedy zakončením devítileté školní docházky a studenti v ní prokazují znalosti ve všech předmětech. V roce 2007 budou studenti skládat malou maturitu naposledy, jelikož se na Gymnázium Soběslav přechází na systém šestiletého gymnázia a tudíž by malá maturita neměla smysl pro žáky, kteří budou přijati do osmého ročníku a tuto zkoušku by skládali již po jednom roce svého studia na této škole.

Studenti, kteří jsou přijati na víceleté gymnázium, jsou velmi zatíženi, protože přechod ze základní školy na víceleté gymnázium pro ně znamená mnohem více práce, na což jako více talentovaní žáci na základní škole nejsou zvyklí. Třída, o které píše ve své diplomové práci, je tedy poslední třídou, která bude skládat zkoušky malé maturity.

Studenti kvarty, s nimiž jsem v červnu roku 2006 hovořila, vnímají malou maturitu jako součást svého studia, ne kterou se musí dostatečně připravit, aby podali co nejlepší výkon. Zkoušku skládají z látky, kterou s nimi soběslavští pedagogové probírali po dobu čtyř let. Vzhledem k tomu, že studenti zkoušku skládají z více předmětů, nejedná se o malé množství materiálu, které musejí nastudovat.

Studentům jsem vysvětlila, že témata, která si budou k malé maturitě zpracovávat, si mohou zakládat i do svého portfolia. Tuto informaci přijali jako kladnou.

3.1.4 Učebnice žáků kvarty

Žáci, o nichž píše ve své diplomové práci, používají ke svému studiu učebnici Project 3. Problémem však podle mého názoru je, že na gymnáziu jsou k dispozici pouze učebnice starého vydání, tudíž témata v nich nejsou

aktuální. Žáci taktéž ve škole a doma při samostatném studiu pracují s pracovním sešitem.

Učebnice Project 3 je součástí učebnicové řady, která byla poprvé vydána v roce 1987. Podle žáků samotných by uvítali modernější typ učebnice. Kniha nepracuje se sebehodnocením a ani v ní nejsou uvedeny odkazy, které by vedly žáky k práci s EJP.

3.1.5 Výměna učitelky

V září roku 2006 došlo v kvartě k výměně učitelky. S příchodem nové vyučující do kvarty, se také podle studentů samotných změnil i způsob výuky v hodině. Žáci uvedli, že jim nová učitelka dává mnohem více prostoru k tomu, aby v hodině hovořili. V minulých ročnících považovali prostor pro konverzaci za nedostatečný, protože hodina byla zaměřena zejména na vyplňování cvičení. Některým dětem prostor pro komunikaci v hodině chyběl. Bývalá učitelka taktéž značnou část hodiny vedla v češtině. Při mé práci se studenty to bylo patrné, protože málokterý žák rozuměl jednoduchým frázím a příkazům, když jsem hovořila anglicky.

Co se týče ochoty spolupracovat se mnou ohledně této diplomové práce, ze strany nové paní učitelky jsem se setkala s větší ochotou poskytnout mi prostor pro práci s portfoliem v kvartě a také s větším zájmem o mou práci. Nové vyučující jsem vysvětlila smysl a cíl mé práce.

Tato vyučující připravila změnu v podobě nové učebnice *New Opportunities Intermediate*¹. Jedná se o poměrně novou učebnici, která pracuje

¹ Hartus, M., Mower, D., Sikorzyńska, A. *New Opportunities Intermediate*, Longman, 2006

New Opportunities Intermediate je učebnice, jež byla zpracována a napsána na základě potřeb učitelů a studentů z celého světa. Části a vlastnosti učebnice jsou koncipovány tak, aby studenty více motivovala a aby práce s ní v hodině jazyka přinesla studentům úspěch při studiu jazyka.

se SERR a učitel má k dispozici kopírovatelné materiály pro studenty, které mají být nápomocné k tomu, aby žáci mohli sledovat svůj pokrok. Spolu s učebnicí mají studenti možnost pracovat se slovníčkem, který je vyjímatelnou součástí učebnice. Tato učebnice odpovídá úrovním A2 až B1.

Vzhledem k tomu, že mělo v průběhu prvního pololetí dojít u žáků kvarty k výměně učebnice, ze strany vyučující mi byla nabídnuto několik hodin v kvartě, během kterých jsem mohla učit v této třídě a s dětmi tak pracovat s EJP. Čas, který vznikl při přechodu z učebnice Project 3 na New Opportunities, měla paní učitelka vyhrazen pro opakování s žáky kvarty, s nimž pracovala od září školního roku 2006.

3.2 Prezentace portfolia v kvartě

3.2.1 Znalost portfolia ze strany žáků

Předtím, než jsem se třídou začala pracovat, rozdala jsem celé skupině, tj. sedmnácti žákům dotazník (dotazník č.2, Příloha č.2). Znalost portfolia u studentů podle mého názoru z velké části ovlivňuje jeho prezentace ze strany učitele. Je samozřejmé, že někteří studenti se o portfoliu mohli dozvědět i z jiných, ale podle učitelek samotných většina žáků se s portfoliem. Dotazníky jsem rozdávala z toho důvodu, abych zjistila, jaké znalosti o portfoliu děti mají a jak přemýšlejí o jazyku a jeho studiu.

Z dotazníku, jehož vyplnění měli žáci za domácí úkol, jsem zjistila následující poznatky. Nutno ještě poznamenat, že děti se téměř ve všech otázkách shodovali, z čehož se dá odvodit, že jejich názory na výuku na gymnáziu se shodují.

- Na otázku, jaké složky má EJP, odpověděl správně pouze jeden žák. Špatná odpověď ostatních žáků byla překvapující, protože o portfoliu a jeho složkách už slyšeli ve svém životě nejméně dvakrát. Na druhou stranu z toho vyplývá, že o portfoliu a jeho složkách už někdy slyšeli, ale protože se na jejich škole o této problematice dále nikdo nezmiňuje, studenti na složky portfolia zapomněli. Stejně tak si žáci nebyli v některých případech jisti významem a smyslem portfolia.
- Na otázku, která měla zjistit, jaké výhody studenti portfoliu připisují, téměř všichni odpověděli, že se jedná o nějakou sbírku, kde si zakládají svou práci. Portfolio žáci zjevně chápou jako pozitivní věc, která zaznamenává jejich pokrok a díky němu mohou i ostatním lidem ukázat, jaká je úroveň jejich jazyka. Příkladem může být odpověď jednoho studenta: „Výhodu portfolia vidím v tom, že mám jednoduchý přehled o svých znalostech a dovednostech.“ Další studentka na tuto otázku odpověděla takto: „Díky portfoliu každý ví, co umí a co neumí a také jaké dělal v jazyce pokroky.“
- O nevýhodách portfolia žáci většinou nehovořili. Jen dvě odpovědi naznačily, že práce s portfoliem je podle žáků časově náročná a jeden žák odpověděl, že „člověk nikdy nemůže být tak objektivní, aby byl schopen hodnotit svůj výkon.“
- Všichni žáci se shodli na tom, že o portfoliu vědí teprve rok, někteří dokonce uvedli, že je to pouze půl roku, co poprvé slyšeli nějakou zmínku o portfoliu.
- Další otázka měla zjistit, jaký čas věnovala vyučující jazyka k tomu, aby děti s portfoliem seznámila. Tato otázka byla kladena záměrně tímto způsobem, protože vím, že studenti mají na škole jazyky dva a tak

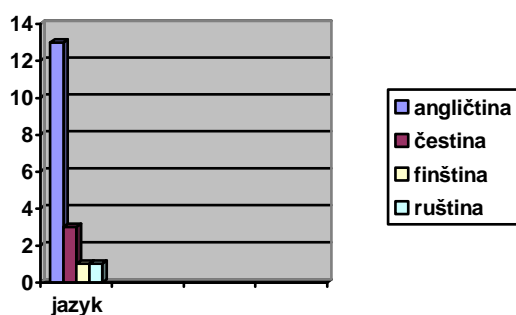
mě zajímalo, jak budou žáci reagovat. Někteří žáci totiž odpovídali hovořili pouze o němčině, jiní se soustředili na angličtinu a zbytek vzal v úvahu oba jazyky.

V německém jazyce věnovala vyučující portfoliu a informacím o něm zhruba hodinu až dvě. V hodině angličtiny nebyl portfoliu věnován čas žádný. Někteří žáci dokonce uvedli, že o portfoliu poprvé slyšeli ode mne. Podle žáků nemají učitelé k portfoliu kladný přístup. Ani jeden žák neodpověděl, že by učitelé o portfoliu mluvili a nějakým způsobem se o něm vyjadřovali.

- Když už žáci o portfoliu slyšeli, bylo tomu tak pouze ve školním prostředí. Pouze dva žáci se s nějakými informacemi seznámili na internetu.
- Další otázky se týkaly toho, zda si děti vedou portfolio. Sedm žáků odpovědělo, že si portfolio vedou v němčině. Pak je tedy udivující jejich špatná odpověď na složky portfolio. Otázkou zůstává, zda si portfolio děti vedou pouze samy nezávisle na práci s učitelkou němčiny. „Portfolio si vedu jen z donucení, protože to chce naše paní profesorka němčiny,“ uvedl jeden student. Anglické portfolio si nevede žádný žák.
- Když žáci odpovídali na otázku, jak se jim učí z učebnice, která pracuje s portfoliem, většina z nich uvedla, že žádnou takovou učebnici nemají. Jedna žákyně uvedla, že „práci s portfoliem v němčině pociťuje jako příjemné osvěžení výuky.“ Dvě žákyně napsaly, že jejich vztah k němčině není kladný, proto i práce s německou učebnicí je pro ně méně příjemná.

- Všichni žáci se povinně učí angličtinu a němčinu. Dále se některé žákyně mimo školu učí finštinu, ruštinu, rusínštinu a slovenštinu.
- V oblíbenosti předmětů vede angličtina. Graf č.1 zobrazuje oblíbenost předmětů ve třídě. Je zajímavé, že ani jeden žák nezařadil mezi své oblíbené jazyky němčinu.

Graf č.1



- Všichni žáci odpověděli, že jazykem, který by měl znát každý člověk, je angličtina, protože je to nejvíce mluvený jazyk na světě. Názor všech žáků vystihuje odpověď jedné studentky: „Nejlepší je znát angličtinu, protože ta je všude kolem nás.“
- Informace potřebné pro znalost cizího jazyka čerpají žáci nejvíce z internetu, z písní, z anglických originálů knih, z filmů, na jazykových táborech, při doučování, z rádia a televizních stanic v anglickém znění (zejména sportovní kanály). „Angličtinu se mimo školu učím, když si překládám texty písniček . Navíc jsem byl na anglickém táboře a to bylo skvělé,“ odpověděl jeden ze studentů.

- Samostudiu nevěnuje většina žáků žádný čas. Pokud samostudium praktikují, jedná se pak o velmi krátkou dobu.
- Poslední otázka zjišťovala, jak dalece jsou s portfoliem seznámeni rodiče žáků. Pouze rodiče jednoho žáka tuší, co je EJP.

Rodiče mají podle mého názoru velký vliv na děti v tom, jaké učební strategie si osvojí. Mám na mysli to, že každý rodič určitým způsobem může ovlivnit způsob, jak se děti učí a kolik času studiu věnují. S věkem se vliv rodičů na děti nejspíše snižuje, protože každý student si vyvíjí způsob, jak vstřebat nové znalosti a informace. To, že rodiče studentů víceletého gymnázia nic nevědí, je nevýhodou pro jejich děti.

Po přečtení odpovědí jsem došla k závěru, že názory jednotlivých žáků se vesměs ve všem shodují. Z odpovědí bylo také patrné, že někteří žáci na vyplnění dotazníku pracovali poctivě, někteří však dotazníku nevěnovali příliš dlouhý čas. Vše bylo zřejmé z toho, jakým způsobem byly dotazníky vyplněny a jak obsírné a přehledné byly jednotlivé odpovědi.

3.2.2 První setkání se studenty – počátky práce s EJP

Při první hodině, kterou jsem se studenty strávila, jsem se je snažila seznámit s tím, kdy a proč bylo portfolio schváleno. Přiblížila jsem jim i jednotlivé části portfolio. Prvotní reakce studentů ale nebyla zrovna pozitivní. Studenti chápali portfolio spíše jako něco, co je v hodinách němčiny obtěžuje. Z jejich výpovědí bylo patrné, že jejich představa o využití portfolio nebyla jasná.

Součástí mého prvního setkání s žáky soběslavského gymnázia bylo i to, že jsem jim rozdala hodnotící škálu jednotlivých úrovní EJP. Pro začátek dostali jednotlivé úrovně pro mluvení. Všichni žáci se zařadili do úrovně A2.

Jednotlivé tabulky pro zařazení do určité úrovně dostanou žáci ještě jednou a to v oblastech porozumění, čtení a psaní.

Když jsem se studentů zeptala, co by jim EJP v životě mohlo přinést a jaké výhody mohou díky němu mít, žáci mi vesměs odpověděli, že budou majiteli desek, ve kterých budou mít založenou svou práci.

Vzhledem k tomu, že žáci byli s portfoliem seznámeni na závěru školního roku 2005/2006 (tehdy byli žáky tercie), na začátku nového školního roku (2006/2007) jsem se rozhodla o opětovný výklad o EJP, jeho vzniku, složkách a smyslu práce s ním. K tomuto řešení jsem přistoupila po zjištění, že znalosti studentů o EJP jsou minimální.

Následně byli žáci vyzváni, aby se zeptali na případné nejasnosti. Jejich dotazy pak směřovaly zejména k informacím, na kolika školách se EJP používá, zda si sama vedu portfolio, zda věřím tomu, že se EJP ve školách osvědčí.

V kvartě jsem žákům vysvětlila, jak vypadají jednotlivé složky EJP. Ve škole jsem pro ilustraci prezentovala své portfolio. Podle mého názoru je důležité, aby děti měly o portfoliu jasnou představu a věděly, jak ve skutečnosti vypadá. Každý student měl dostatečný čas na to, aby si celý dokument prohlédl a poznal tak jeho jednotlivé složky.

3.3 Obecná náplň vyučovacích hodin

V této kapitole se budu zabývat tím, jak by měly vypadat vyučovací hodiny během práce s portfoliem. Takováto struktura hodin je navržena tak, aby děti co nejvíce spolupracovaly s učitelem a aby taktéž byly schopny pracovat se sebehodnocením. Studenti by měli více přemýšlet o náplni výuky v hodinách angličtiny a zamyšlení se nad použitím jazyka mimo školní prostředí.

3.3.1 Převedení lekce učebnice na deskriptory

V kvartě jsem se setkala během jednoho školního roku hned se dvěma učebnicemi Project a New Opportunities. Tabulka 4 ukazuje, jak jsou rozděleny jednotlivé lekce učebnice Project 3. Takové rozdělení učebnice můžeme vždy nalézt na samém začátku téměř každé jazykové učebnice. Jednotlivé lekce učebnice Project 3 jsem převedla na deskriptory (na vyjádření typu „*Umím*“), jak je to ukázáno v Tabulce 5. Takové převedení běžných lekcí na deskriptory EJP by mělo být učitelům nápomocné v tom, že oni i jeho žáci získají přehled o tom, co už umějí. Tabulka 4 popisující látku probíranou v učebnici Project 3 je uvedena v Příloze č. 3.

Téměř každá moderní jazyková učebnice na svých prvních stranách poskytuje studentům i učitelům přehled o jednotlivých lekcích. Příkladem takové lekce může být i 3. lekce Cestování (Travel) z učebnice New Opportunities.

- slovní zásoba: doprava, cestování
- poslech: oznámení informací na letišti, pořad v rádiu
- čtení: ukázka z literatury o cestování od Billa Brusina, leták
- aktivita pro mluvení: popis fotografie, problémy turistů
- psaní: napsání zprávy
- gramatika: předpřítomný čas prostý a průběhový, osobní a vztažná zájmena

V Tabulce 5 (Příloha č. 4) jsem naznačila, jak jsem jednotlivé lekce učebnice Project 3 přiřadila k deskriptorům EJP, tedy k vyjádřením typu „*Umím*“.

Například k první lekci jsem u poslechu s porozuměním přiřadila toto vyjádření: Rozumím jednoduchým dialogům z každodenního života, větám a výrazům s bezprostředním významem, krátkým nahrávkám z každodenního

života. V oblasti čtení s porozuměním jsem ve druhé lekci uvedla vyjádření: Pochopím jednoduchá sdělení, informace o kulturních a jiných akcích.

3.3.2 Získávání znalostí mimo školu

Důležitou součástí práce s portfoliem je to, že do výuky je vhodné zařadit zamyšlení nad tím, jakým způsobem se student může s cizím jazykem setkat v mimoškolním prostředí. Taková činnost je pak zaměřena na zapojení **Jazykového životopisu** do vyučování. Smyslem této aktivity je ujasnit si, jaké další aktivity mohou napomoci studiu angličtiny a sebezdokonalování v ní. Taková otázka (č. 19) byla součástí Dotazníku č.2 (Příloha č. 2).

Mezi mimoškolní aktivity žáci nejčastěji zařadili chatování na internetu, komunikace na dovolené či mluvení na jazykových táborech. Jakou vhodnou příležitost pro získávání jazykových zkušeností zařadili studenti výměnný projekt s Dánskem, který má na Gymnáziu Soběslav již několikaletou tradici.

3.3.3 Stanovení cílů

Další věcí, na které jsme potřebovali pracovat, bylo stanovení cílů, jaké by chtěli studenti v jazyce dosáhnout. Tuto problematiku jsme projednávali vždy, když jsme pracovali na jednom z témat. Při každé společné hodině jsme si snažili ujasnit, co o daném tématu děti znají, kdy zhruba se to učily a jaké materiály mají doma uložené, aby prokázaly svou znalost.

3.4 Témata malé maturity jako součást práce s portfoliem

V následujících kapitolách se zaměřím na praktické náměty, jak učitel může pracovat s portfoliem. Pro svou činnost jsem si vybrala některá témata

malé maturity, jejichž zpracování by mělo mít pro studenty dvojitý přínos – jednak svou práci zhodnotí jako přípravu ke zkoušce a taktéž si vypracují vhodný materiál do portfolia.

- The Czech Republic
- Health
- Holidays
- Family, Free time
- Eating habits
- Travelling

Tato témata se mi taktéž jeví jako zajímavá a pro svůj obsah i vhodná pro žáky tohoto věku. K jejich zpracování jsem se nerozhodla pouze z důvodu skládání malé maturity, ale domnívám se, že jsou to témata, která často bývají obsažena v jazykových učebnicích.

3.4.1 Mluvení

Práce s jazykovým portfoliem se zaměřuje na tři oblasti, jimiž jsou mluvení, čtení a psaní. Zvážila jsem, která z těchto tří aktivit je v hodině nejběžnější a i s pomocí materiálu Hasselgreen (2003) jsem došla k závěru, že mluvení je v běžných hodinách jazyka pravděpodobně nejčastější činností žáků a učitelů.

Mluvení v angličtině je velmi důležitou činností. Otázkou ale samozřejmě zůstává aktivita žáků a jejich ochota v hodinách jazyka vyjádřit své názory, či podělit se s třídou o své znalosti. Pravděpodobně neexistují dvě třídy, kde bychom našli stejné podmínky pro výuku, tzv. klima. Počty žáků v různých třídách se rapidně liší a leckdy v při hodinách jazyka dosahují vysokých čísel. Setkala jsem se s třídou, kde v hodině angličtiny učitel pracuje

s deseti žáky, ale bohužel jsem se na stejné škole setkala i s třídou, která v hodině anglického jazyka čítala 20 žáků.

Mluvení, schopnost vyjádřit svůj názor, schopnost sdělit druhým nějakou informaci, je zajisté velmi důležité. Vždyť bez této dovednosti bychom nebyli schopni komunikovat s ostatními lidmi.

Pro začátek s činností, která se týká mluvení, jsem se rozhodla dětem položit několik otázek týkajících se práce s portfoliem. Jsou to otázky, které může použít každý učitel, protože se týkají všeobecných věcí, se kterými se v běžném životě setkáváme snad všichni. Tyto otázky jsem začlenila do dotazníku (Dotazník 3 Příloha č. 5), který jsem dětem rozdala. Tento dotazník zpracovávali jako domácí úkol, protože čas, který bych touto činností běžně s dětmi strávila při debatě v hodině angličtiny, by byl poměrně dlouhý. Vzhledem k tomu, že paní učitelka je omezena časovou dotací hodin, vhodnější řešení jsem našla v tom, že jsem dotazník nakopírovala a studenti na něm pracovali doma.

Hlavní smyslem tohoto dotazníku je zjistit, kde se děti setkávají s angličtinou v mluvené formě. Může se nejen jednat o školní prostředí a zjišťování takových informací se mi jeví jako zajímavé. Výhodu vyplnění dotazníku v pohodlí a klidu domova pak vidím v tom, že děti si vzpomenu na více věcí a do dotazníku zaznamenají více než ve škole.

Pro pět otázek, na které děti odpovídaly v dotazníku, se mi podařilo shromáždit tyto odpovědi. Poznávám, že dotazy se všeobecně týkaly toho, kde, s kým a za jaké příležitosti děti používají mluvenou formu angličtiny.

První otázka měla zjistit, kdy studenti hovoří anglicky. Smyslem bylo, aby si žáci uvědomili, že i mimo školu jsou schopni hovořit v anglickém

jazyce. „Rád si na internetu díky Skype¹ povídám s cizinci, kteří si také chtějí procvičit angličtinu,“ uvedl v dotazníku jeden ze studentů.

Ve třídě: s učitelem či spolužáky

- hraní situací – role play
- krátké diskuze, chat
- projekty
- ptaní se spolužáků za účelem zjištění informace
- pozdravy, komentář o počasí, datum
- odpovědi na otázky vyučujícího
- minitalk (krátký projev)

Mimo školu

- cizinci v ČR
- dovolená v zahraničí
- výměnný projekt školy s Dánskem
- pro legraci

Doma

- pro legraci
- domácí úkol
- příbuzní v zahraničí
- zpěv
- telefon
- práce na počítači : ICQ, Skype...

¹ **Skype** je peer-to-peer program, který umožňuje provozovat internetovou telefonii (VoIP). Jeho autory jsou Niklas Zennström a Janus Friis. Program umožňuje telefonovat mezi svými uživateli zdarma.

(<http://cs.wikipedia.org>)

Prázdniny

- obchod, pití, jídlo, restaurace
- zjišťování informací, například směr, toalety, pošta
- sportovní aktivity
- noví kamarádi na prázdninách
- mluvení za neobvyklých situací, například u lékaře v zahraničí, s policií
- v letadle s personálem

Ostatní

- rodilý mluvčí ve škole
- jazykový kurz
- hraní
- internet

Další otázka měla zjistit, jaký jazyk, respektive jakou úroveň jazyka děti používají při různých příležitostech, když mluví anglicky. Každé situaci je přizpůsoben jiný jazyk.

Typ jazyka (liší se v následujících bodech)

- zjišťování informací
- chat o běžných tématech
- miniprojev
- odpovědi v nečekaných chvílích
- připravený projev
- poznávání nových lidí, přátel
- popis pracovního postupu
- navigace, rada
- prodej, například letní brigáda

Třetí otázkou jsem chtěla zjistit, jaké podmínky ovlivňují komunikaci žáků s ostatními lidmi. Podmínky často ovlivňují samotnou komunikaci. Jak uvedl jiný student : „Když jsem byl mladší, tak jsem se styděl mluvit anglicky. Teď už se komunikace v angličtině tolik nebojím.“

Podmínky

- jazyková pokročilost člověka, s nímž komunikujeme
- znalost jazyka
- druh tématu
- věk lidí zapojených do konverzace – oblast zájmů jim společná
- umění předvídat o co v konverzaci jde
- zda jde o osobní kontakt či o rozhovor po telefonu
- stud

Zajímavé byly i odpovědi na čtvrtou otázku, která se týkala toho, jaká témata jsou pro žáky kvarty nejčastější, to znamená, o čem si nejraději a nejčastěji povídají. „Moje komunikace v angličtině závisí na tom, zda se s člověkem, se kterým hovořím, znám a jaké má koníčky,“ odpověděla studentka kvarty.

Předmět komunikace

- podávání informací o vlastní osobě, o své rodině a kamarádech
- povídání o mazlíčcích
- povídání o zálibách
- povídání o opačném pohlaví

Odpovědi na poslední otázku mi poskytli informaci, proč a z jakého důvodu si žáci v různých situacích povídají anglicky. Odpovědi studentů lze

ilustrovat i reakcí jednoho studenta: „Když se setkám s cizincem a ten neumí česky, tak s ním mluvím anglicky, protože snad každý cizinec umí alespoň několik vět.“ Jiná studentka odpověděla, že „Když je potřeba dorozumět se s někým, nebojím se mluvit anglicky, protože se mi to líbí.“

Důvod pro komunikaci

- zjištění informací o účastnících rozhovoru
- žádost o pomoc, nabídka pomoci
- zájem o zboží, službu

Téma My Family, Free Time jako aktivita pro mluvení

Cílem zpracování tohoto tématu v oblasti mluvení bylo zjistit, zda studenti budou schopni hovořit na zadané téma na úrovni, ke které se sami řadili. Mým záměrem taktéž bylo předvést studentům, jak provést sebehodnocení a jak svou činnost zaznamenat do portfolia.

Jako téma vhodné pro oblast mluvení jsem zvolila moje rodina a volný čas. K tomuto rozhodnutí jsem došla na základě rozhovoru s vyučující anglického jazyka. Obě jsme zvážily fakt, že o rodině a volném čase děti rádi hovoří.

Při hodině samotné jsem se nesečkala s nelibostí dětí a neochotou o tomto tématu hovořit. Nebyla jsem si jistá, zda je vhodné pro začátek práce s EJP takové téma zařadit, protože patnáctiletí žáci se mohou neradi bavit o rodinném zázemí. Na tento fakt jsem byla upozorněna ze strany učitelky.

V úvodu hodiny jsem děti seznámila s plánem hodiny a tématem, kterém budeme hovořit. V první části hodiny jsem se anglicky dětí ptala, kdy se v minulosti setkaly s tímto tématem. Z jejich odpovědí jsem se dozvěděla, že několikrát už o rodině a svém volném čase v angličtině hovořily, ale nikdy

svoje výkony nehodnotily ony samy a nikdy se neseťkaly se sebehodnocení. Na základě domluvy s učitelkou, která žáky vyučovala do tercie, jsem dětem připomněla, jakou formu už téma rodina zpracovávaly.

Po organizačních záležitostech jsem dětem sdělila, že se v hodině budeme soustředit zejména na ústní interakci a na mluvený projev. Poté jsem žáky vyzvala, aby k výše uvedenému tématu našli v deskriptorech výrazy typu „Umím“. V úrovni odpovídající mým žákům se jednalo například o tyto deskriptory:

Poslech

- *Rozumím tomu, co mluvčí říká pomalu a zřetelně přímo mně v běžném každodenním rozhovoru. Pomůže mi, když se mluvčí vědomě snaží, abych mu porozuměl/a.*
- *Dokážu porozumět frázím a výrazům, které se vztahují k nejnaléhavějším potřebám (např. základní osobní a rodinné údaje, nákupy, popis okolí a zaměstnání)*

Ústní interakce

- *Umím říci, co se mi líbí a nelíbí.*
- *Umím s ostatních zeptat na to, čím jsou, co dělají ve volném čase, a na podobné dotazy a odpovědi.*

Samostatný ústní projev

- *Umím popsat sebe, svou rodinu a další osoby.*
- *Dokážu popsat své bydliště.*

- *Umím podat informace o svém vzdělání a o svém současném nebo posledním zaměstnání.*
- *Umím jednoduše popsat své koníčky a zájmy.*

Strategie

- *Umím si zjednat pozornost.*
- *Umím jednoduše požádat, aby mluvčí zopakoval, co říká.*

Kvalita jazykového projevu

- *Umím spojovat skupiny slov pomocí jednoduchých spojek jako „a“, „ale“, a „protože“.*
- *Dokážu správně používat jednoduché mluvnické stavby.*
- *Mám dostatečně velkou slovní zásobu, abych zvládl/a běžné denní situace.*

Podotýkám, že příslušné deskriptory jazykové úrovně A2 jsme hledali v oblasti poslechu, ústní interakce a ústního projevu. Také jsme se zaměřily na strategii při mluveném projevu a na kvalitu jazykového projevu.

Žáci se orientovali v materiálech, které jsem jim při počátku své práce s nimi nakopírovala. Tyto kopie jsem pořizovala z publikace Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let v České republice (2001).

Po přiřazení deskriptorů k tématu jsem dětem sdělila, že se na chvíli stanu jednou známou osobností, která bude hovořit o svém životě, o své rodině a o svých koníčcích. V takovém případě se učitel může rozhodnout hovořit sám

o sobě, může si na hodinu pozvat rodilého mluvčího, nebo někoho zajímavého, s kým by se děti rády setkaly.

V mém případě se mi nepodařilo do naší hodiny přivést rodilého mluvčího, proto jsem se rozhodla, že naši aktivitu můžeme pojmut jako hru. Zatímco jsem hovořila, žáci měli za úkol poznat, kterou slavnou osobností „jsem se stala“. Pro tuto aktivitu jsem si na internetu vyhledala velmi dobře dostupné informace o známé zpěvačce Madonně. Již po dvou větách studenti poznali, o jakou známou osobnost se jedná. Smyslem této hry bylo předvést žákům, jakým způsobem o sobě člověk může hovořit.

V další části hodiny se měli žáci ptát „Madonny“ na doplňující informace, které ještě chtěli vědět. Pokud to bylo v mých možnostech, dětem jsem na jejich otázky odpovídala. Během svého vyprávění jsem také úmyslně použila několik anglických slov, o nichž jsem se domnívala, že pro studenty budou nová. Při každém takovém slovu jsme se společně domluvili na signálu, který mi děti dají, pokud nebudou rozumět. Naším signálem bylo zvednutí ruky žáka. Když mi studenti dali signál, že dané slovíčko je pro ně nejspíše neznámé, zapsala jsem slovo na tabuli a po skončení mého projevu jsem slovíčko vysvětlila a napsala k němu český ekvivalent.

V následné části naší společné hodiny jsem vyzvala žáky, aby na tabuli zapsali v bodech všeobecné informace, o nichž člověk může mluvit, pokud hovoří o své rodině. Mezi takové informace žáci uvedli například tyto:

- *Jak se jmenuji, kde bydlím a kolik mi je let.*
- *Informace o mé rodině, rodiče, sourozenci, jejich věk a povolání.*
- *Kam jsem chodil do školy. Kam chodím do školy.*
- *Popis místa, kde bydlím, popis mého pokoje.*
- *Moje koníčky a jak často je provozuji.*

Po zapsání tohoto výčtu na tabuli jsem vybrala pět žáků, aby hovořili o sobě a snažili se splnit všechny body, které jsme měli zapsané na tabuli. Jelikož už ode mne žáci měli za úkol se připravit na toto téma, nevyskytl se během hodiny problém, který by souvisel s tím, že žák nevěděl, o čem má hovořit. Všech pět žáků podalo velmi kvalitní výkon.

Zbytek třídy měl za úkol své spolužáky pozorně poslouchat a poznamenat si případné chyby. Chyby žáků, kteří hovořili, se týkaly zejména přítomného času prostého a třetí osoby.

Všichni žáci pak na konci dostali Dotazník č. 4 Příloha č. 6, který měl za úkol žáky vést k sebehodnocení. Ti žáci, kteří hovořili, vyplnili celý dotazník. Žáci, kteří neměli prostor pro svůj ústní projev, vyplnili jen části dotazníku, které se týkaly porozumění. Všem žákům jsem zadala stejný dotazník pro sebehodnocení, protože jsem i těm, kteří nehovořili, chtěla ukázat, jak takové sebehodnocení může vypadat.

Jak už jsem uvedla výše k ústnímu projevu jsem vyzvala jen pět žáků, protože v kvartě jsem nepůsobila jako stálá vyučující anglického jazyka. V této třídě jsem byla omezena jen určitým počtem hodin, ve kterých jsem postupně žáky seznamovala s EJP a sebehodnocením. Pokud bych byla v této třídě stálou vyučující, určitě bych dala prostor všem žákům, aby mohli hovořit.

Sebehodnocení ze strany žáků proběhlo podle mého názoru adekvátně k jejich výkonům. Jelikož se jednalo o první pokus o sebehodnocení, musela jsem žákům vysvětlit, jak by měli svůj výkon posuzovat.

Téma moje rodina a můj volný čas se také stalo předmětem vypracování písemné domácí práce, kterou žákům zadala paní učitelka. Smyslem této domácí úlohy bylo to, aby byl dán prostor všem dětem k vypracování tohoto tématu. Opravenou písemnou práci si pak děti mohou vložit do svého EJP, kde bude dokladem k jejich jazykové znalosti. I tato

domácí úloha by se mohla stát předmětem pro sebehodnocení a to zejména pro ty žáky, kterým nebyl dán prostor v promluvě o rodině.

3.4.2 Čtení

Čtení ve škole bývá méně časté než je mluvení. Děti ve škole čtou z učebnic, z dalších materiálů či v testech. V minulosti se učitelé soustředili hlavně na to, jak děti čtou. V dnešní době, kdy děti preferují sledování televizních programů a hraní počítačových her, je podstatnější to, zda děti vůbec čtení praktikují.

Ze statistického průzkumu, který byl proveden v roce 2002, vyplývá, že téměř polovina českých dětí je pravidelnými čtenáři a čtení je baví.

Pokud škola s dítětem intenzivně pracuje v oblasti čtení z hlediska používání knihy v hodinách, vedení dítěte k četbě i doma, dítě má možnost vytvořit si čtenářské návyky a upevnit čtenářské zájmy, případně překlenout některé nedostatky rodinného zázemí. Ne vždy tak ale škola činí.

Mým cílem bylo zjistit, zda jsou žáci schopni číst anglické texty, jak často se anglické četbě věnují a v neposlední řadě jsem taktéž chtěla docílit toho, aby si studenti uvědomili, jak své čtenářské dovednosti mohou zhodnotit ve svém portfoliu.

Studentům kvarty jsem předložila dotazník č. 5 (Příloha č. 7), jehož cílem bylo rozpoznat, v jakých oblastech žáci čtou v anglickém jazyce. Při tvorbě dotazníku jsem se nechala inspirovat bergenským Can Do projektem Angely Hasselgreenové (2003).

Z odpovědí studentů jsem zjistila, že většina žáků čte nejvíce ve škole. Ze školních materiálů studenti nejčastěji jmenovali knihy, které čtou v hodinách angličtiny (příkladem je zjednodušená verze knihy Huckleberry Finn od spisovatele Marka Twaina), časopisy, jež vyučující používá. Mezi další zdroje četby studenti uvedli dopisy resp. e-maily, které si posílají se

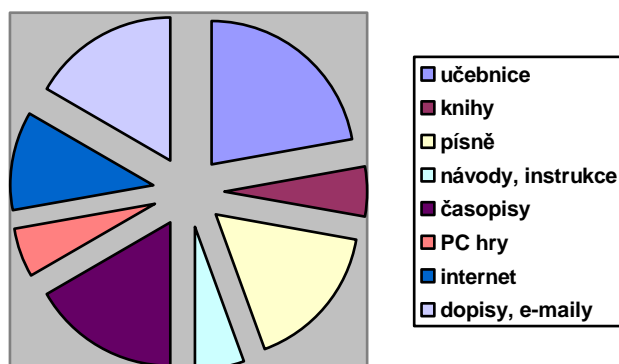
svými kamarády z Dánska. Velká část studentů opověděla, že i několik desítek minut denně tráví čtením anglických textů na internetu. Jedná se zejména o texty, které jsou spojeny se zájmy studentů (sportovní servery), anglické instrukce k hrám, texty písní.

Každý student alespoň několik minut denně tráví svůj volný čas četbou anglických knih, časopisů či jiných materiálů. Oblast četby a čas, který studenti četbou tráví je závislý na jejich pohlaví a věku.

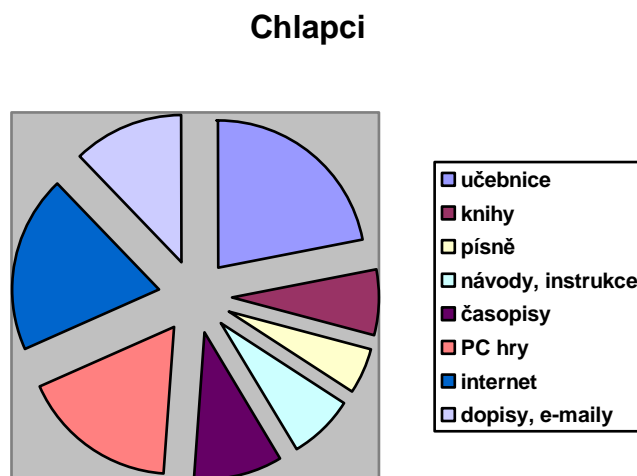
Svoje poznatky získané z dotazníku z oblasti nejčastěji žáky čtených textů jsem zaznamenala do grafů č.2 a č. 3.

Graf č. 2

Dívky



Graf č. 3



Následující část hodiny byla zaměřena na zjištění, k jaké úrovni SERR se jednotliví studenti řadí. Zatímco v mluvení se všichni žáci zařadili k úrovni A2, ve čtení většina studentů označila svou úroveň jako B1. Z odpovědí studentů vyplynulo, že čtením tráví více času a jsou schopni se orientovat v textech ve více oblastech, než je jen práce s učebnicí, časopisy a knihou ve škole. Připomínám, že výroky typu „*Umím*“ měli žáci nakopírované již z naší první hodiny.

Příčinou zařazení žáků k úrovni B1 je podle mého názoru fakt, že mimo školu se studenti tohoto věku setkávají s psanou angličtinou poměrně často. Texty, které čtou doma (instrukce k PC hrám, texty písní, e-mail), jsou pro ně více zajímavé a korespondují i s jejich zálibami. Potvrzuje to i skutečnost, že slovní zásobu, se kterou se žáci setkávají v oblasti svých zájmů a v mimoškolním prostředí si ji osvojí, používají mnohem aktivněji, o čemž jsem se několikrát přesvědčila (například v mluvení o tématu *My family, My free time*).

Na otázku, proč čtou a jaké důvody je k četbě vedou, studenti odpovídali téměř stejně. Anglicky čtou, protože chtějí zjistit informace, pro

radost, aby se zlepšili v jazyce, aby se dorozuměli s přáteli a aby si našli potřebné informace.

Témata The Czech Republic and Eating Habits in the Czech Republic při práci s EJP (ve čtení)

Jako úvodní hodinu pro práci portfoliem v oblasti čtení jsem zvolila téma The Czech Republic and Eating Habits in the Czech Republic. Spojila jsem tedy dvě témata do jednoho. Mým cílem nebylo předat žákům vypracované texty k jednotlivým otázkám malé maturity, ale naše činnost se měla ubírat směrem k práci studentů s portfoliem.

I u čtení jsem žáky vyzvala k tomu, aby se pokusili nalézt výrazy typu „*Umím*“ v úrovních A2 a B1, které korespondují s tématem . Jako příklad uvádím následující:

Čtení úroveň A2:

- *Rozumím krátkým jednoduchým textům.*
- *V jednoduchých textech dokážu najít konkrétní informace.*
- *Dokážu najít jednoduché informace v jídelních lístcích a na informačních letácích.*

Čtení úroveň B1:

- *Dokážu najít podstatné informace v běžných materiálech, jako jsou dopisy a brožury.*
- *Dokážu najít informace v různých částech delšího textu.*
- *V novinových článcích o známých věcech poznám důležité myšlenky.*
- *Ve známém kontextu dokážu odhadnout význam neznámých slov.*

Následná práce studentů spočívala v přečtení zvoleného textu. Po rozdělení studentů do malých skupin (2-3 žáci) byly žákům rozdány materiály čerpající z turistických příruček. Některé texty byly vyňaty z tištěných publikací, další jsem pak čerpala z internetu z webových stránek pro cizince, kteří chtějí získat informace o České republice. Příklad textu, který se týkal sportů v České republice, je uveden v Příloze č. 8 (www.czechtourism.com)

Každá z malých skupinek dostala text zaměřený na určité téma:

- Sporty v České republice a možnosti, kde se dají provádět
- Cestování po České republice a nejzajímavější místa k navštívení
- Stravování v České republice, stravovací návyky Čechů, stravovací návyky dětí a studentů
- Volný čas Čechů, teenagerů
- Geografie České republiky, tipy na výlety

Pro práci studentů jsem vybrala takové materiály, které odpovídaly úrovni B1. Žáci měli za úkol si rozdané materiály přečíst a stručně anglicky okomentovat, o čem texty jsou. Studentům jsem zpočátku neposkytla překladové slovníky, protože jejich úkolem bylo případnou neznámou slovní zásobu odvodit z kontextu. U obtížných slovíček jsem jim však práci se slovníky umožnila. Zjistila jsem, že převážná část studentů odhadování významu nové slovní zásoby přijala jako výzvu. Z jejich práce pak byla patrná soutěživost, která jednoznačně podporuje i jejich motivaci.

Po přečtení textu jsem žákům položila několik otázek. Tentokrát jsem nepřistoupila k dotazníkům, protože jejich další zadání se mi jevilo jako nevhodné. Svou práci s portfoliem jsem nechtěla studentům předvést jen jako doplňování dotazníků. Studenti tak nahlas zodpovídali kladené otázky:

- *Rozuměl/a jsi textu, který jsi právě dočetla?*
- *Víš, jaká byla hlavní myšlenka textu, co hlavního se z něj čtenář dozví?*

- *Bylo pro Tebe čtení textu snadné?*
- *Setkal/a jsi se v textu s novou slovní zásobou?*
- *Setkal/a jsi se v textu s novou gramatikou či neznámými spojeními?*
- *Co se Ti v textu jevílo jako obtížné?*
- *Co Ti pomohlo v tom, aby pro Tebe text byl snáze srozumitelný?
(např.: slovník, učitelka, opakované přečtení textu, obrázky, odhadování slovní zásoby)*

Před zadáním práce jsem si nebyla jistá, zda všichni studenti textu porozumějí, ale úroveň B1 se po vypracování úkolu jevíla jako vhodná. Pro studenty, kteří by svoje čtenářské dovednosti nesrovnali s úrovní B1, se mi tento úkol jevíl jako motivující, protože si sami dokázali, že jim nečinilo velké obtíže číst na této úrovni.

Dalším úkolem studentů bylo seznámit své spolužáky s novou slovní zásobou. Slovíčko napsali i s větou, ve které se objevilo, na tabuli. V další fázi pak měla každá skupinka do prostoru vymezeného na tabuli (podle témat) vepsat nejdůležitější slova, která jsou pro jejich téma důležitá a pro zpracování tématu nezbytná.

Po skončení zápisu slovní zásoby studenti původní materiály odevzdali. V následující hodině pak každý žák sám napsal obdobný text na téma, o kterém četl. Na úkol měli žáci vymezenou půlku vyučovací hodiny. Druhá polovina byla vyhrazena pro společnou diskusi na některá témata. Odevzdané texty jsme společně s vyučující opravily a oznámkovaly a studenti si je následně mohli založit do svého portfolia. Tato práce už ale byla zaměřena na psaní.

Na konci hodiny jsem studentům vysvětlila, že po přečtení každého textu mohou provádět stejnou nebo obdobnou sebereflexi (formuláře pro sebehodnocení žáci mají k dispozici), jakou prováděli ústně. Pokud někteří z nich čtou například anglickou beletrii (byť i ve zjednodušené podobě),

mohou si sami do portfolia zaznamenávat svoje úspěchy, své nedostatky a poznámky o oblastech, kde by svůj čtenářský um chtěli zdokonalit.

Po uskutečnění tohoto úkolu jsem zjistila, že studenti se čtení v angličtině neobávají. Alespoň několik minut denně tráví touto aktivitou a jsou velmi dobře schopni sebehodnocení. I podle učitelky se většina studentů v sebehodnocení nepodceňovala ani nepřeceňovala.

3.4.3 Psaní

Psaní v hodinách angličtiny je na gymnáziu běžnou záležitostí. Snad každou hodinu si studenti zapisují poznámky, píšou krátké slohové útvary, v testech mají prostor pro krátké eseje. Mým cílem bylo tuto dovednost studentům prezentovat jako vhodný prostředek, jak si do sbírky portfolia zaznamenat důkazy o tom, na jaké úrovni jsou.

Podle studentů samotných je psaní jejich nejméně oblíbenou aktivitou. Zpočátku hodiny jsme o této dovednosti vedli krátkou diskuzi (v češtině), ze které vyplynulo, že bezmála vždy, když se studenti pokusí něco napsat a se svou prací jsou spokojeni, učitelka jim vrátí opravený text a téměř ani jedna věta nezůstane bez chyby.

I když si už studenti zjevně osvojili tabulku pro sebehodnocení a dokázali vyjmenovat přinejmenším několik vyjádření typu „*Umím*“, stejně tak jako u předchozích dvou dovedností jsme si připomenuli oblast písemného projevu. Tentokrát se jednalo o všechny výroky, protože v portfoliu pro tuto věkovou skupinu (EJP pro žáky a žákyně ve věku 11-15 let) jsou uvedeny pouze čtyři následující:

- *Umím napsat o své rodině a koníčcích.*
- *Umím napsat stručný osobní dopis – pozvání, poděkování nebo omluvu.*

- *Umím napsat stručný popis nějaké události.*
- *Umím spojovat věty výrazy jako „a“, „ale“, „protože“.*

I praxe, na které jsem během svého studia působila, mě přesvědčila o tom, že i učitelé nemají zadávání psaných prací v oblibě. Při opravování písemného úkolu se učitel mnohem více soustředí na správnost slovní zásoby, více si všímá gramatických struktur. S obdobným názorem se můžeme setkat u Hasselgreenové (2002), která se psáním zabývala ve svém „Can Do“ projektu.

Témata Eating Habits a Health jako aktivita pro psaní

Abych studentům ukázala tento úkol jako alespoň trochu zábavný, rozhodla jsem se pro zadání vtipného úkolu (www.teachingenglish.org.uk – Příloha č. 9). Žáci byli rozděleni do dvojic a každý pár dostal jednu obálku, jejímž obsahem byly lístky s běžnými ingrediencemi, které se používají při vaření (např.: mouka, kečup, špagety, cibule apod.) V obálce ale taktéž byly i lístečky jež nesly názvy věcí, které člověk běžně v kuchyni nepoužívá (např.: tkaničky od bot, bláto apod.). Studentům se hned zpočátku úkol jevil jako legrační a společně jsme ho nazvali jako Crazy Cooking.

Po ujasnění slovní zásoby byli studenti vyzváni, aby se (každý sám) pokusili sestavit velmi neobvyklý recept za použití nejméně 8 tradičních i netradičních ingrediencí. Pro vypracování úkolu měli studenti dvacet minut. Po skončení úkolu svůj recept přečetli svým spolužákům a na konci hodiny jsme vyhodnotili 3 nejlepší práce (Příloha č. 10).

Práce studentů byly podle mého názoru vydařené a neméně důležitým faktem je, že nikdo ze studentů neměl k tomuto úkolu výhrady. Práce studentů si žádaly jen malou opravu a následně byly vystaveny na školní nástěnce, kde si je mohli přečíst i zbývající studenti z gymnázia. Někteří studenti si je po výstavě založili do svého portfolia.

Za domácí úkol zadala učitelka krátkou úvahu o tom, jak se stravují mladí Češi a zamyšlení se nad tím, jaké pokrmy mají rádi sami studenti. I tato práce byla práce byla pro studenty jednou z možností, jak obohatit svou sbírku portfolia.

Na závěr si studenti již sami zkusili sebehodnocení. Někteří z nich došli k závěru, že se nejednalo o snadný úkol, protože v této oblasti neovládají slovní zásobu. Tito žáci věděli, že v této oblasti (stravování všeobecně) mají ještě mezery a svou úroveň znalostí si ještě potřebují zdokonalit. Pro všechny žáky pak tento úkol znamenal alespoň částečné zmapování dalšího tématu k malé maturitě (Eating habits, částečně i Health).

U studentů, jejichž práce byla zdařilá, jsem zpozorovala zájem o dosažení úrovně B1. Z výsledků, které měli psaných úkolech, usoudili, že do úrovně B1 nemají příliš daleko. Toto sebehodnocení žáků dokázalo, že už sami dokážou přemýšlet o své práci. Na konci naší společné práce jsme se shodli, že i psaní lze provádět vtipnou formou. Učitelka naši společnou práci ocenila a i pro svou budoucí práci zvažovala obdobné úkoly, které se mohou stát součástí sbírky portfolia.

Všechny tři dovednosti (mluvení, čtení a psaní) byly studentům představeny postupně. Při naší práci s nejednalo pouze o hodiny, které na sebe navazovaly. Moje působnost na gymnáziu byla omezena počtem hodinové dotace. Nejčastěji mi byla výuka umožněna jednou týdně v období několika týdnů. Postupné začlenění práce s portfoliem do výuky vyhovovalo i studentům, kteří v této práci neviděli pouze rutinní každodenní činnost. Pro uvedení portfolia se mi jedna vyučující hodina týdně jevila jako vhodná. Všichni studenti už obstojně dokázali hovořit o složkách portfolia, osvojili si sebehodnocení v psané i mluvené formě.

Počátky práce studentů s portfoliem a jeho složkami lze považovat za zdařilé. Žáci v jednotlivých hodinách spolupracovali a osvojili si postup při sebehodnocení.

3.5 Další práce s portfoliem v hodině

Na začátku druhého pololetí jsem svou činnost v kvartě ukončila. Studenti už začali pracovat s učebnicí *New Opportunities Intermediate*, což už vylučovalo mé působení v této třídě. Mým záměrem ale bylo, aby žáci byli schopni s portfoliem i nadále pracovat. Díky téměř pravidelné účasti učitelky angličtiny v našich společných hodinách se žáky získala i tato vyučující potřebné informace o práci s portfoliem. Sama se podle svých slov rozhodla pro hledání dalších informací o EJP na internetu, k dispozici také měla odbornou literaturu, z níž jsem čerpala pro vypracování této diplomové práce. Na násleších ve výuce angličtiny v kvartě byli několikrát přítomni i jiní pedagogové.

Učitelka angličtiny uvedla, že se bude snažit sledovat údaje o přednáškách pořádaných na toto téma a ředitele požádá o umožnění se těchto školení účastnit. K tomuto rozhodnutí učitelka došla z toho důvodu, že žákům, kteří s portfoliem pracují, chtěla umožnit následující práci s EJP. O zavedení portfolia do ostatních tříd ještě neuvažovala, ale v kvartě nechtěla přerušit činnost, která zde byla zahájena.

Pro pokračující práci s portfoliem jsem pro učitelku vypracovala plán, který je možné použít pro další výuku. Jednalo se o materiál, jež byl založen na teoretické části mé diplomové práce.

3.5.1 Plán práce s EJP pro vyučující angličtiny

V této kapitole uvádím návrh na použití EJP ve výuce angličtiny. Záměrem učitelky bylo zvládnutí alespoň tří lekcí učebnice *New Opportunities*. Pro žáky byla tato učebnice neznámá a tak se rychlost práce s knihou nedala dost dobře předpokládat. Během druhého pololetí v kvartě bývá v učebním plánu běžně zakomponována i malá maturita a týdenní návštěva dánských studentů v České republice.

Svůj plán pro výuku jsem neomezovala časovými údaji, sledovala jsem pouze strukturu jednotlivých lekcí učebnice a jejich předpokládané zvládnutí. Taktéž jsem zvažila zkušební období malé maturity a dánskou návštěvu. Bylo obtížné soudit, jak často se učitelka rozhodne začlenit EJP do vyučování.

Pro vytvoření tohoto plánu je klíčové použití tabulky č. 5 uvedené v Příloze 4, v níž jsem převedla jednotlivé lekce učebnice *Project 3*. Díky této tabulce studenti vědí, jaké výroky typu „*Umím*“ splňují. Pro práci s učebnicí *New Opportunities* si může učitelka vytvořit obdobnou tabulku. Důležité je i to, že každá z uvedených učebnic pracuje s jinou úrovní SERR. U *Projectu 3* je to A2 a u *New Opportunities Intermediate* B1. Učitelka by měla tedy vždy klást důraz na to, co již žáci umějí a co by se mohli naučit v nové lekci (jak by mohli ve svou úroveň zlepšit).

Zásady vhodné pro práci s EJP

- Na počátku nové lekce je vhodné vést diskuzi o tom, zda se studenti s uvedeným či podobným tématem již dříve setkali.
- V každé lekci nové učebnice učitelka nastíní, jakých tvrzení typu „*Umím*“ se uvedená kapitola týká a srovná je s těmi, která již vyplynula z učebnice *Project 3*.
- Během každé hodiny je vhodné vést alespoň krátký rozhovor o tom, co žákům hodina přinese.

- Studenti by měli téměř vždy dostat svůj vlastní prostor v hodině. Budou se podílet na tvorbě cvičení pro ostatní žáky (gramatická cvičení, kvízy, soutěže apod.). Po nastínění tématu si studenti vyberou, jaké další náměty by se v hodině mohly objevit.
- Studentům by měl být vyhrazen prostor pro samostatný ústní projev a po jeho ukončení by měli mít žáci čas na sebehodnocení.
- Studentům budou zpočátku poskytovány materiály a podklady pro uskutečnění písemného sebehodnocení. Tyto materiály pak může učitelka využít jako jednu ze součástí pro hodnocení.
- Výsledné práce studentů, zejména v psané formě, budou žákům poskytnuty (i prostřednictvím kopií), aby si je mohli zakládat do svého portfolia.

Unit 1 Adventure (Dobrodružství)

Všechny lekce jsem rozdělila na 3 dovednosti (mluvení psaní a čtení).

Studenti:

Mluvení

- Popíší místa, která mají rádi (popis města, státu apod.). Mohou využít i fotografii a jiný obrazový materiál.
- S rodilým mluvčím (pokud bude dostupný) udělají rozhovor. Otázky budou zaměřeny na oblast cestování.

Psaní

- Vytvoří křížovku či jiný zábavný úkol pro své spolužáky.

- Ve skupinách si zahrají na cestovní kancelář a vytvoří prospekt, který bude mít za cíl lákat turisty na výlet.
- Podle vlastního uvážení navrhnou, jak dále toto téma (Dobrodružství) písemně zpracovat.

Čtení

- Mohou do výuky přinést svůj článek o cestovatelích, zajímavé zemi apod.

Unit 2 Stories (Příběhy)

Studenti:

Mluvení

- Za pomoci vystříhaných obrázků z časopisů sestaví příběh, který budou vyprávět před svými spolužáky.
- Povedou diskuzi na téma film .
- Osvojí si strategii mluvení, při níž budou schopni věty spojovat pomocí příslovcí (např.: *najednou, potom*)

Psaní

- Napíše cvičení typu true/false o známé osobnosti
- Připraví pro ostatní krátké gramatické cvičení, které se zaměří na předpřítomný čas
- Napíše příběh, z něhož následně odstraní některá slova. Tento text pak učitelka může zadat ostatním žákům a ty se pokusí o tzv. gap filling.

Čtení

- Přečtou si příběh učitelkou zvoleného autora (např.: O. Wilde – The Happy Prince)

Unit 3 Travel (Cestování)

Studenti:

Mluvení

- Budou hovořit o dopravních prostředcích, o jejich výhodách a nevýhodách.
- Ve dvojicích povedou rozhovor o fotografii, která se bude týkat cestování.
- Budou se staršími studenty hovořit o Dánsku (o známých místech, o životním stylu, kultuře apod.).
- Zahrají rozhovor, v němž budou předstírat rozhovor turisty a člověka, který mu radí, jak najít cestu.

Psaní

- Připraví brožuru o místech, která navštíví dánští student. Bude se jednat o projekt, jehož hlavním cílem bude popsat jihočeské památky a místa vhodná pro turisty.
- Napíše krátký text o místě, které v poslední době navštívili.

Čtení

- Přečtou si ukázkou z knihy o cestování, z autentického textu o cestování (např.: brožura pro cizince)

Všechny návrhy pro jednotlivé aktivity jsou vypracované podle prvních tří lekcí. Prostudovala jsem si dělení těchto lekcí a jejich obsah jsem přizpůsobila aktivitám, které lze vykonávat tak, aby se mohly stát podkladem pro práci s EJP. Je důležité, aby výuka zahrnovala dodržování teoretických zásad, které jsou pro práci s portfoliem nezbytné. Studenti si vždy musejí být vědomi toho, proč určitou práci v angličtině vykonávají, jaký pro ně bude mít přínos a jak ji mohou zhodnotit ve svém portfoliu.

4. Závěr

Tato diplomová práce měla za svůj cíl nastínění problematiky použití EJP v hodinách angličtiny. Během tvorby této práce bylo s portfoliem seznámeno více učitelů, protože politika Evropské unie se jasně ubírá tímto směrem.

Ve své diplomové práci popisuji praktickou činnost, která byla náplní vyučovacích hodin, jež jsem měla možnost na gymnáziu odučit. V závěrečných kapitolách jsou uvedeny některé zásady, které jsou vhodné pro práci s portfoliem.

Svůj výzkum jsem uskutečnila na Gymnáziu v Soběslavi, kde portfolio bylo téměř neznámou věcí. Spolupracovala jsem se dvěma učitelkami, které na této škole vyučují cizí jazyk. Vzhledem k tomu, že se žáci od tercie učí angličtinu a němčinu, využila jsem pro svou práci poznatků vyučující němčiny a její zkušenosti s portfoliem.

Během mého působení na gymnáziu došlo ve třídě, která byla mým výzkumným vzorkem, ke změně učitelky anglického jazyka. Tato změna do mého výzkumu přinesla větší spolupráci ze strany vyučující angličtiny.

Žáky tercie a následně kvarty jsem seznámila s portfoliem jako dokumentem, který by se mohl stát nápomocným v otázkách jazykového vzdělání. Se studenty jsem strávila 12 vyučovacích hodin, ve kterých byli seznámeni nejen s teoretickými poznatky, ale zároveň jsme s EJP prakticky pracovali ve výuce. Do naší činnosti byly zapojeny všechny oblasti, které se týkají jazykového vzdělání (mluvení, poslech, čtení a psaní).

V průběhu mé činnosti na gymnáziu se mnou všichni studenti ochotně spolupracovali a aktivně plnili zadané úkoly. Vyučující anglického jazyka se zúčastnila několika mnou vedených hodin a vykonanou práci hodnotila kladně. Sama pak zvažovala propojení následné výuky s portfoliem.

Ze sedmnácti žáků, kteří tvořili výzkumný vzorek, se 5 z nich rozhodlo pro vedení portfolia. Tito studenti si tento dokument objednali a v práci s ním pokračují. Zbylí žáci sice majiteli EJP nejsou, ale své jazykové vzdělání jsou schopni s portfoliem propojit. Všichni žáci se seznámili se sebehodnocením a několikrát ho i prováděli. Studenti, kteří se nerozhodli pro vedení vlastního portfolia, označili tuto činnost jako práci, která by pro ně znamenala vynaložení většího úsilí. Nicméně dokument hodnotí kladně.

Všichni studenti kvarty nyní umějí pracovat s EJP a výuku, která je zaměřena na práci s portfoliem oceňují. V hodinách angličtiny je podle učitelky samotné vyhrazen větší čas pro sebehodnocení, které se stalo zajímavou součástí hodin. Následné jazykové vzdělávání studentů bude jistě závislé na mnoha faktorech. Jedním z nich může být i práce s portfoliem, které může studentům usnadnit nejen práci ve škole, mělo by jim také být nápomocné po absolvování gymnázia.

Resumé

This diploma thesis is focused on integrating the European Language Portfolio as a part of the curriculum at elementary school for a half-year period.

The ELP as a document which is a part of the Common European Framework of Reference for Languages is described in the theoretical part. The components and the methodology for teachers who want to integrate the ELP into the curriculum is also described in this part of the work. The theoretical part deals with motivation and self-assessment as important components of the teaching process.

The practical part of this paper is aimed at a concrete work with the ELP. It contains a concept of concrete plan for integration the ELP into teaching English in a class at elementary school for a period of a semester.

For writing of this diploma thesis it was essential to find an experimental sample which was compiled of seventeen students of Soběslav Grammar School. At the beginning of the research the ELP (as a document) was introduced to the students. The students were given an example of the document and they were acquainted with the official parts of the ELP. Individual lessons were dedicated to different areas of English (speaking, listening, writing and reading) and the students were given space for self-assessment.

It was also necessary to introduce the ELP to the teacher of the class who supported my work and provided me with 12 lessons which I could spend with the class. The last chapters of the diploma thesis contain a concrete plan for the teacher which can be used for following work with the students.

Questionnaires which were used during the research, charts and a display of some students work are included in the Appendix.

Bibliografie

COUNCIL OF EUROPE: *A Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg 2000

ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SP, 1987

HASSELGREENOVÁ, A. *Bergen 'Can Do Project'*, Council of Europe, 2003

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha, Grada 2005

LITTLE, D. – PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio: příručka pro učitele a školitele*. Praha: MŠMT, 2001

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998.

SEJVALOVÁ, J. *Evropské jazykové portfolio v kontextu podpory rozvoje sebehodnocení žáků*. e-Pedagogium, 2002, roč. 2, č. 1 - mimořádné, s. 124-129. ISSN 1213-7758.

SCHNEIDER, G., LENZ, P. *Guide for Developers of a European Language Portfolio*. Strasbourg: Council of Europe Press 2001

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999.

ZBRANKOVÁ, M. *Evropské jazykové portfolio*. In: *Moderní vyučování*, 2004, č. 05

Webové zdroje

www.cswikipedia.org

www.fraus.cz

www.gac.cz/documents/ctenarstvi (Analýza dětského čtenářství vznikla za spolupráce firem Investorská inženýrská a.s. a Gabal, Analysis & Consulting.)

www.msmt.cz – Národní plán výuky cizích jazyků s akčním plánem na období 2005 – 2008

www.teachingenglish.org.uk/try/speaktry/cooking_test.shtml (stránky podporované British Council a BBC)

www.czechtourism.com

Přílohy

Seznam příloh

Příloha č.1 Dotazník pro vyučující cizího jazyka

Příloha č. 2 Dotazník pro studenty kvarty soběslavského gymnázia

Příloha č. 3 Tabulka č. 4 popisující látku probíranou v učebnici Project 3

Příloha č. 4 Tabulka č. 5 naznačující přiřazení jednotlivých lekcí učebnice Project 3 k deskriptorům (vyjádřením typu „*Umím*“).

Příloha č. 5 Dotazník č. 3 pro mluvení

Příloha č. 6 Dotazník č. 4 Dotazník pro sebehodnocení žáků v mluvení

Příloha č. 7 Dotazník č. 5 pro čtení

Příloha č. 8 Text týkající se sportů v České republice (aktivita čtení)

Příloha č. 9 Materiály potřebné k tématu Crazy Cooking (psaní)

Příloha č. 10 Práce žáků (psaní)

Příloha č. 1

Dotazník č. 1

Dotazník pro vyučující cizího jazyka

Kdy jste poprvé slyšela o portfoliu?

Konalo se na Vaší škole nějaké školení ohledně portfolia?

Má podle Vašeho názoru portfolio před sebou perspektivní budoucnost?

Jaký názor mají na portfolio Vaši kolegové?

Jaký čas jste věnovala seznámení studentů s portfoliem?

Jak často s portfoliem pracujete?

Neměla jste pocit, že portfolio se nebude slučovat se systémem výuky, na který jste zvyklá?

Jaká byla reakce žáků, když jste jim poprvé o portfoliu pověděla?

Kolik Vašich studentů s portfoliem pracuje?

Je na Vaší škole jiný pedagog, který s portfoliem pracuje?

Projednávala jste zavedení portfolia s rodiči studentů? (Zmínila jste se o možnosti práce s portfoliem před rodiči?)

Je ve Vaší třídě nějaký student, který si portfolio poctivě vede a obměňuje?

Jak často využíváte ve svých hodinách sebehodnocení studentů?

Jsou studenti na sebehodnocení zvyklí?

Hodnotí studenti svou práci adekvátně ke svým výkonům?

Jak se Vám pracuje s učebnicí, která zahrnuje práci s portfoliem?

Účastníte se nějakých školení, která ve svém programu mají práci pedagogů s portfoliem?

Příloha č. 2

Dotazník č. 2

Dotazník pro studenty kvarty soběslavského gymnázia

Jméno / značka:

Pohlaví:

Věk:

1. Víš, co je Evropské jazykové portfolio (dále jen EJP)? Stručně popiš, jaký je podle Tvého názoru jeho smysl.
2. Víš, jaké složky má EJP?
3. Jaké má podle Tebe EJP výhody?
4. Jaké má podle Tebe portfolio nevýhody?
5. Jak dlouho znáš EJP?
6. Jaký čas věnovala vaše paní učitelka tomu, aby Vás s portfoliem seznámila?
7. Jaký přístup mají pedagogové na Vaší škole k EJP?
8. Dozvěděl/a jsi se nějaké informace o EJP i z jiných zdrojů?
9. Mluví o EJP učitelé v jiných předmětech?
10. V čem je EJP vhodné pro studenty a jaké má výhody?

11. Jakou VŠ bys chtěl/a studovat?
12. Mělo by EJP přínos pro oblast, ve které budeš studovat a proč?
13. Vedeš si své vlastní portfolio? Pokud ne, vedl/a sis ho někdy ve svém životě?
14. Jak se Ti pracuje s učebnicí, která zahrnuje i práci s portfolioem?
15. Které jazyky se učíš?
16. Který jazyk je Tvůj nejoblíbenější?
17. Kolik jazyků si myslíš, že by měl znát a na dobré úrovni používat člověk s průměr. IQ?
18. Jaký jazyk je podle tebe nejvýhodnější znát?
19. Získáváš své znalosti o jazyce pouze ve škole?
20. Jaké další zdroje využíváš pro své studium?
21. Kolik času věnuješ samostudiu? (Pokud samostudium nepraktikuješ, nic se neděje 😊.)
22. Vědí o EJP Tvoji rodiče? Jaký na něj mají názor?

Příloha č. 3

Tabulka č. 4 popisující látku probíranou v učebnici Project 3

Lekce číslo:	Téma lekce učeb. Project 3	Funkce lekce	Gramatika	Samostatná práce studenta
1. Cestování	ctižádost, cíle	popis událostí v min. čase vyjádření snahy	min. čas prostý předložky <i>by, in, on, would,</i> doprava	moje cíle, přání
	Carstairs a Carruthers	rozhodnutí	přivlastňovací zájmena, tázací dovětky	seznam věcí na cestu
	plánování cesty	jízdní řády, srovnávání tras, pořizování jízdenek	podmínková věta 1, stupňování přídavných jmen	plánování cesty
	ten, kdo přežije	charakteristika lidských vlastností	podmínková věta 2	průzkum ve třídě, charakteristika spolužáků
2. Výzva	místo pro dovolenou	popis aktivit	gerundium, přít. čas prostý	inzerát, reklama na prázdninové místo
	rozcvička	instrukce pro cvičení	imperativ (rozkaz. způsob), určení místa	instrukce pro cvičení
	nehoda	návrhy, varování, popis škody (zničení věci)	should, might, could, need a gerundium	nehoda, dialogy
	Carstairs a Carruthers	konfekční velikosti, nakupování oblečení	Jakou máte velikost?	oblečení a míry

Lekce číslo:	Téma lekce učeb. Project 3	Funkce lekce	Gramatika	Samostatná práce studenta
	Zero G	popis aktivit, schopností a dovedností	for a gerundium, can can not, must, have to	doporučení o usnadnění života postiženým lidem
3. Jazyk	lidé, věci a místa	popis lidí, místa věcí	vztažná zájmena	seznam lidí důležitých pro náš život
	C a C	mluvení v cizím jazyce, vysvětlování, instrukce	vztažné věty	knihy přežití
	jídlo	popis menu, diety, nakupování	nádoby	moje strava
	jazyky	změny, původ slova	minulý čas prostý, trpný rod, předpřítomný čas,	popis vývoje našeho jazyka
4. Práce a volný čas	zaměstnání	popis kariéry, popis získaných kvalifikací a osvědčení	předminulý čas	napsání inzerátu, interview
	Ninin problém	vyjádření lítosti a pocitu	Kéž bych (I wish I had...)	čeho lituji
	Co je v TV?	pořady, like a dislike	předložky <i>on, in, at</i>	TV program
	královna Mary	vyprávění histor. událostí, vztahy v rodině	minulé časy-opakování	příběh z naší historie
5. Právo	Singapur	stanovení pravidel	je zakázáno, gerundium	seznam práv a pravidel
	Matt má problémy	vyprávění v nepřímé řeči	nepřímá řeč	dokonči příběh
	C a C	vyprávění, důkazy	nepřímá otázka,	napiš krátkou hru

Lekce číslo:	Téma lekce učeb. Project 3	Funkce lekce	Gramatika	Samostatná práce studenta
	Troubleshoot	stížnosti, výzvy	nepřímá řeč	zprávy v TV
6. Přežití	ostrov v ráji	srovnávání výhod a nevýhod, nebezpečí	modální slovesa	opuštěný ostrov
	hádky	předpověď počasí, popis počasí	budoucnost	předpověď počasí
	stromy v ohrožení	popis procesu, třídění	trpný rod	znečištěné životní prostředí
	C a C	návrh, pochyba, lítost	should not, ought to	vysazení na pustém ostrově
	mapy	popis místa, směru	práce s kompasem, předložky	popis ostrova
7. Nebezpečí	Kanada	popis země, vyjádření množství	3. st. přídavných jmen, čísla, procenta	popis vlastní země
	první pomoc	rada, vyjádření počtu opakování	should, make sure, rozkaz. způsob	rozhovor u lékaře
	C a C	zvyky v minulosti, vyjádření potřeby	used to, have stg. done	příběh o duchovi
	risk	popis životního stylu, šance, risk	2. st. příd. jmen, gerundium	nebezpečí našeho životního stylu
8. Čas	Stonehenge	popis místa, tvaru, rozměr	vztažné věty, předložky	popis zříceniny
	C a C	data, pozdravy	čísla, tázací dovětky, předložky-čas	kalendář důležitých událostí
	Vánoce	popis tradic	data, přít. čas prosty, předložky	tradice, svátky
	biorytmy	pocit, výpočty	příslovce	tabulka biorytmu

Příloha č.4

Tabulka č. 5 naznačující přiřazení jednotlivých lekcí učebnice Project 3 k deskriptorům (vyjádřením typu „Umím“).

Lekce Project 3	Poslech s porozuměním	Čtení s porozuměním	Ústní interakce	Samostatný ústní projev	Písemný projev
Unit 1	Rozumím jednoduchým dialogům z každodenního života, větám, výrazům s bezprostředním významem, krátkým nahrávkám z každodenního života.	Pochopím jednoduchá sdělení, jednoduché návody.	Dorozumím se v obchodě, umím si zakoupit jízdenku, umím pozdravit, umím se omluvit, umím hovořit o cestě, mapě a plánu, umím požádat o informace týkající se cestování.	Umím popsat aktivity v minulosti, zážitky, umím použít veřejné dopravní prostředky.	Umím popsat jednoduchými větami události v minulosti, umím napsat krátké a jednoduché poznámky.
Unit 2	Rozumím jednoduchým dialogům z každodenního života, větám, výrazům s bezprostředním	Pochopím jednoduchá sdělení, informace o kulturních a jiných akcích z letáků.	Dorozumím se v obchodě, umím nakupovat a požádat o informace o	Umím se domluvit v obchodě, umím si objednat jídlo a pití, dokážu	Umím popsat sled událostí, např. nehodu.

	významem, krátkým nahrávkám z každod. života, poznám téma diskuze.		ceně, umím pozdravit, omluvit se.	nakupovat jednoduché věci, umím se zeptat na cenu.	
Unit 3	Rozumím jednoduchým dialogům z každodenního života, větám, výrazům s bezprostředním významem, krátkým nahrávkám z každod. života, poznám téma diskuze.	Pochopím jednoduchá sdělení, krátká jednoduchá vyprávění z každou. života, jednoduché návodů.	Umím nakupovat, objednat si jídlo a pití, vyjádřit základní postoje.	Umím popsat sled událostí, aktivity v minulosti.	Umím spojit krátké věty základními spojkami, používat spojky pro vyjádření časové posloupnosti.
Unit 4	Rozumím jednoduchým dialogům z každodenního života, větám, výrazům s bezprostředním významem, krátkým nahrávkám z každod. života. Poznám téma	Pochopím nejdůležitější informace z novin, TV, jednoduchá sdělení, krátká jednoduchá vyprávění z každou. života, jednoduché návodů.	Umím reagovat na novinky, vyjádřit základní postoje. Umím se omluvit a reagovat na omluvu, vést rozhovor o svém volném	Umím popsat svou rodinu, krátký jednoduchý sled událostí, popsat své zážitky.	Umím popsat jednoduché události, jednoduchý dopis o sobě, spojit krátké věty základními spojkami, používat spojky pro vyjádření

	diskuze, rozpoznám hlavní myšlenku ze zpráv doprovázených obrazem.		čase.		časové posloupnosti.
Unit 5	Rozumím jednoduchým dialogům z každodenního života, větám, výrazům s bezprostředním významem, krátkým nahrávkám z každod. života, poznám téma diskuze.	Pochopím krátká vyprávění z každodenního života.		Umím popsat krátký jednoduchý sled událostí.	Umím napsat prosbu, dotaz, popsat jednoduché události, jednoduchý dopis o sobě, spojit krátké věty základními spojkami, používat spojky pro vyjádření časové posloupnosti.
Unit 6	Rozumím jednoduchým dialogům z každodenního života, větám, výrazům s bezprostředním významem, krátkým nahrávkám z každod. života,	Pochopím jednoduchá sdělení.	Umím se zeptat na cestu, vysvětlit cestu s pomocí mapy a plánu.	Umím jednoduše popsat události.	Umím popsat místo, kde bydlím. Umím spojit krátké věty základními spojkami.

	<p>poznám téma diskuze, rozpoznám hlavní myšlenku ze zpráv doprovázených obrazem.</p>				
Unit 7	<p>Rozumím jednoduchým dialogům z každodenního života, větám, výrazům s bezprostředním významem, krátkým nahrávkám z každod. života, poznám téma diskuze.</p>	<p>Rozumím krátkým jednoduchým textům, v jednoduchých textech dokážu najít základní informace.</p>	<p>Umím jednoduše vyjádřit, jak se cítím, dokážu vyjádřit souhlas a nesouhlas s ostatními lidmi, umím se ptát na to, co lidé dělali a umím tak i odpovídat.</p>	<p>Umím jednoduše popsat místa a předměty.</p>	<p>Umím popsat místo, kde bydlím, umím spojit krátké věty základními spojkami.</p>
Unit 8	<p>Rozumím, když lidé mluví pomalu a zřetelně, v krátkých nahrávkách rozumím důležitým informacím.</p>	<p>Rozumím krátkým jednoduchým textům, v jednoduchých textech dokážu najít základní informace.</p>	<p>Dokážu se účastnit krátké konverzace o tom, co mě zajímá. Když něčemu nerozumím, umím člověka, se kterým mluvím,</p>	<p>Umím jednoduše popsat místa a předměty.</p>	<p>Umím spojit krátké věty základními spojkami.</p>

			velice jednoduše požádat, aby zopakoval, co řekl.		
--	--	--	---	--	--

Příloha č. 5

Dotazník č. 3

Mluvení

Při jakých příležitostech mluvíte anglicky?	
Co všechno a na jaké jazykové úrovni umíte vyjádřit v angličtině? Ohodnoťte se klasicky od 1 do 5.	
Jaké faktory, podmínky ovlivňují Vaši komunikaci s ostatními lidmi?	
O čem si nejčastěji povídáte v angličtině?	
Co Vás přiměje k tomu, abyste hovořili anglicky? Z jakého důvodu mluvíte v AJ?	

Příloha č. 6

Dotazník č. 4

Dotazník pro sebehodnocení žáků v mluvení

I understood the others	4	3	2	1
I managed to “keep the talk going”	4	3	2	1
I knew how to pronounce words	4	3	2	1
I knew enough words & phrases	4	3	2	1
I knew enough grammar	4	3	2	1
I managed not to mix languages	4	3	2	1
I liked doing this	4	3	2	1

Things I managed to do well:

Examples of words or phrases I learnt:

Things I still need to work on:

“Can Do” number level

self-help sheet: assessing speaking

What were you doing?

What kind of task was this?

Were you practising some language, or using language to do something ‘real’ ?

Were you sharing information or feelings, or being friendly, polite, helpful etc?

Did you manage to say what you wanted?

Did you do all the things you wanted to do? (see above)

Did you understand the others?

If not, why not? Did you ask them to help?

Did you know how to pronounce words?

Did the others understand you? Did they help you? How might you find out how to pronounce words?

Did you know enough words & phrases?

Were there any special words and phrases for this subject or the situation? If you didn't know them, were you able to use other words to say what you meant? Did it matter?

Did you know enough grammar?

Being 'correct' isn't easy when we're talking – we shouldn't worry too much about mistakes. But did you have enough grammar to make yourself understood? eg to speak about the past or future, or ask a question?

Did you manage not to mix languages?

Try to keep to the language you're talking. If you don't know exactly how to say something, try to say it another way. Your partner can help to work it out, and you can use your face, your hands ...

Did the talk "keep going"?

Were there lots of long pauses and *ers* .. Did you know little words and phrases to get started and keep the talk going? (eg, *right, well, sort of, you know...* can you think of others?)

Did you like doing this?

Why? Why not? – was it too difficult or easy, or embarrassing? What might have made it better?

Any new language you learnt:

It helps to practise new words and phrases – write them, say them, think about when you might use them, and which ways they might be translated into your language.

Any language you need to learn:

Vocabulary, grammar. small words and phrases to keep going, or to be friendly and polite? Do you know how to find these different things **out? Have you found out good ways of learning them?**

Did this give you the chance to show your speaking level?

Did this help you realise how good you are? Perhaps it was an example of something on the can-do checklists.

(Hasselgreenová 2003)

Příloha č. 7

Dotazník č. 5

Čtení

Kde čteš anglicky?	
Proč čteš anglicky? Napiš důvody, které Tě vedou k tomu, abys si něco přečetl/a v angličtině.	
Jaké texty si čteš v angličtině?	
Co nejraději čteš v angličtině? Uveď konkrétní příklady.	
Kolik času věnuješ anglické četbě?	
Kolik stránek běžného textu přečteš za týden?	

Příloha č. 8

Materiály potřebné k tématu Crazy Cooking (psaní)

The cooking test – Try - Activities © BBC | British Council 2005

www.teachingenglish.org.uk

The cooking test: Normal ingredient cards

Mushrooms, an orange, bread, ham, milk, a chicken, potatoes, carrots, sausages, salt, eggs, strawberries, oil, tomatoes, onions, cheese, a banana, an apple, pasta, rice, butter, jam, grapes, peas, a pear, beef, pasta

The cooking test: Strange ingredient cards

dog's hair, shoelaces, a course book, mud, leaves, grass, paper, plastic bag, old socks, rubber gloves, toe nails, toothpaste, shampoo shaving cream, money, sticks, a shoe, cigarettes

Příloha č. 9

Text týkající se sportů v České republice (aktivita čtení)

The Czech Republic is an ideal country for active holiday, where you can relax as well as improve your physical condition. In case you decide for relaxation, you have a choice of various wellness offers. Lovers of “adrenaline” sports will be pleased by wide possibilities of bungee jumping. Thanks to the beautiful and colourful nature there are ideal conditions for tourism. It can be realised in the mountains, which surround our country, but also in the romantic valleys of our rivers. Many routes follow the borders of the republic and link up with the tourist or cyclist routes of the neighbouring countries. The ones, who are not fond of long walking tours, can have a walk in the forest, combined for example with picking mushrooms. Mountain climbers can have a good time in the sand stone rocks, followers of winter sports in the mountains. Golf lovers do not come off badly as well. They have seven 8.hole fields at their disposal. Horse riders can combine their hobby with a stay in one of the farms.

There are many water areas in various places in the Czech Republic, suitable for relaxation as well as the whole range of sports. At the calm lakes fishermen spend moments of calm. Several water dams offer good possibilities of bathing, swimming, water skiing or windsurfing. In the Czech Republic it is very popular to run down the river. There also are more and more attractive offers of flying clubs. The clients can select from rogalo flying, sight seeing flights in balloons, sport airplanes or parachuting.

Cycling

Cycling has become a trend of this time and the Czech Republic offers numerous tourist destinations. Many of them link up with the European trail network of EUROVELO. Cyclist routes also lead along both the sides of the

Czech-Austrian border. Other long-distance trails run around the Lipno Lake and take up with the cyclist artery passing through Šumava. The Jizerské hory have plenty of trails as well.

In the main tourist centres, in the towns and also on the routes there are mountain bikes rental services, accommodation and catering establishments of various categories.

Fishing

Many people in the Czech Republic like fishing.

Favoured territories for fishing:

The Vltava River near České Budějovice, the Otava near Sušice, the Lipno dam reservoir, the Střela, the Jizera near Harrachov, the Kamenice near Děčín, the upper stream of the Orlice and the Morava.

There are numerous places in the Czech Republic (such as water dams, artificial water reservoirs and lakes), which offer excellent conditions for various water sports. Sport equipment for yachting and windsurfing can be rented in local sport clubs and camping sites. Water sports have a long traditions in the CR. The Czech Railways introduced transportation of boats in the summer season, called “Vltavské linky”. These special railway lines transport sport equipment from many places of the country to the area of Lipno Water Dam and the Lužnice River. During the summer holidays special steam trains called “Posázavské linky” transport boats from Prague to the Posázaví area.

Yachting and windsurfing

The natural water areas and dam reservoirs in the Czech Republic offer excellent opportunities for bathing, recreational swimming, windsurfing or yachting. Water sports fans can find ideal conditions for this sport – with an exception of prohibited water motor sports – especially on the valley dam lakes, the largest of which is Lipno. The banks of the lakes are dotted with recreational centres with hotel, guest houses, chalet camps and camp sites offering various categories of accommodation and catering as well as sport equipment rentals.

Downhill skiing

Ski centres are very well equipped with ski lifts and every visitor can find the slope to suit him. The conditions are suitable for beginners as well as professionals. Children as well as adults can take the advantage of ski courses led by qualified instructors (also in German and English language).

Snowboarding

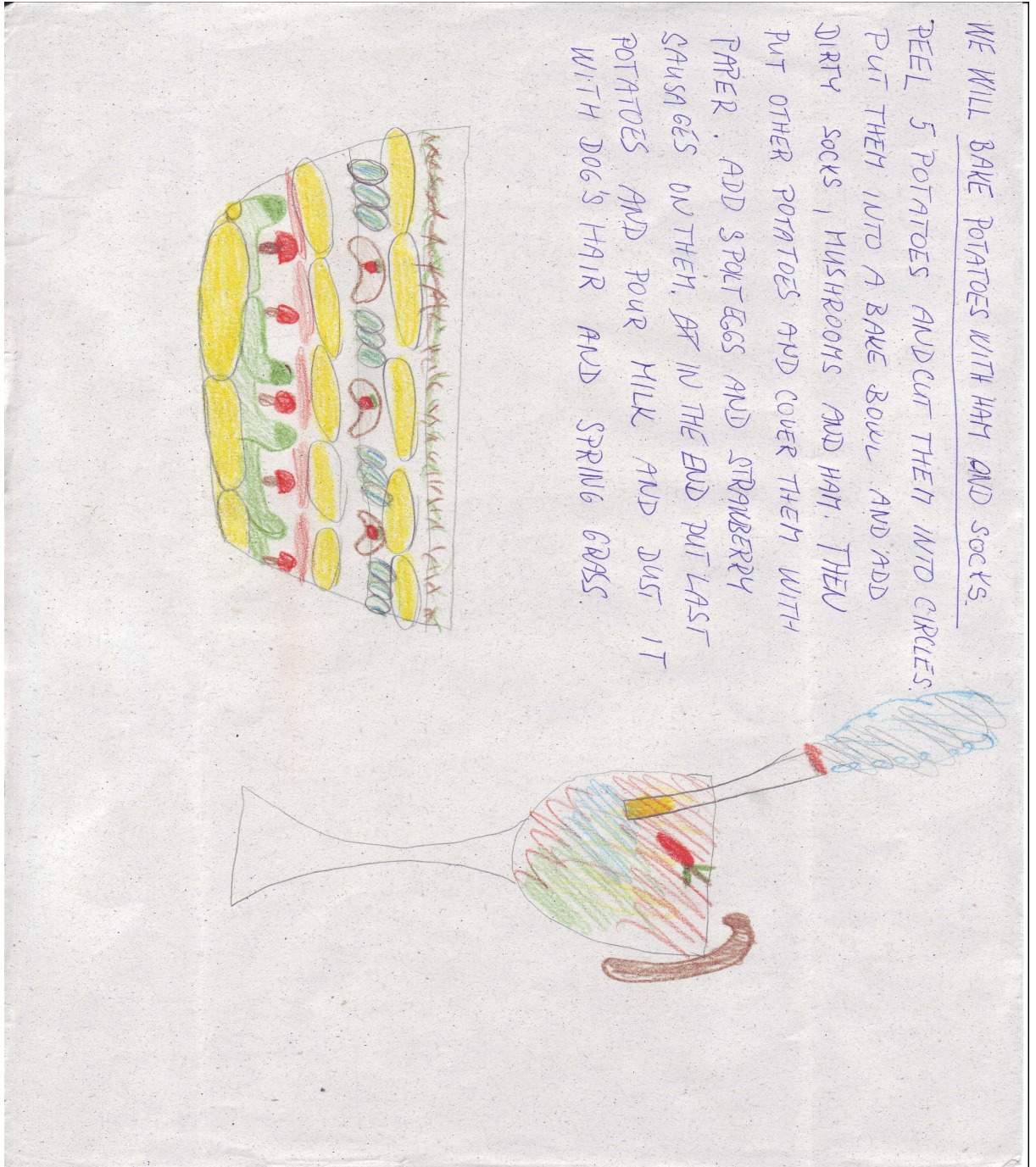
Regular ski slopes are available for snowboarding as well as specialized and professionally equipped snowboarding centres. Some of them organize courses for snowboarders of all age categories.

Winter resorts

Most of the winter resorts of the Czech Republic are located in national parks or protected landscape areas. The choice is grand, indeed. The visitors choose either the best-known and most visited Krkonoše with an excellent infrastructure and equipment, or some less popular ski centres located in the romantic corners of Šumava, Orlické hory, Jizerské hory, Jeseníky or Beskydy. Big differences in the equipment and services are reflected on the prices.

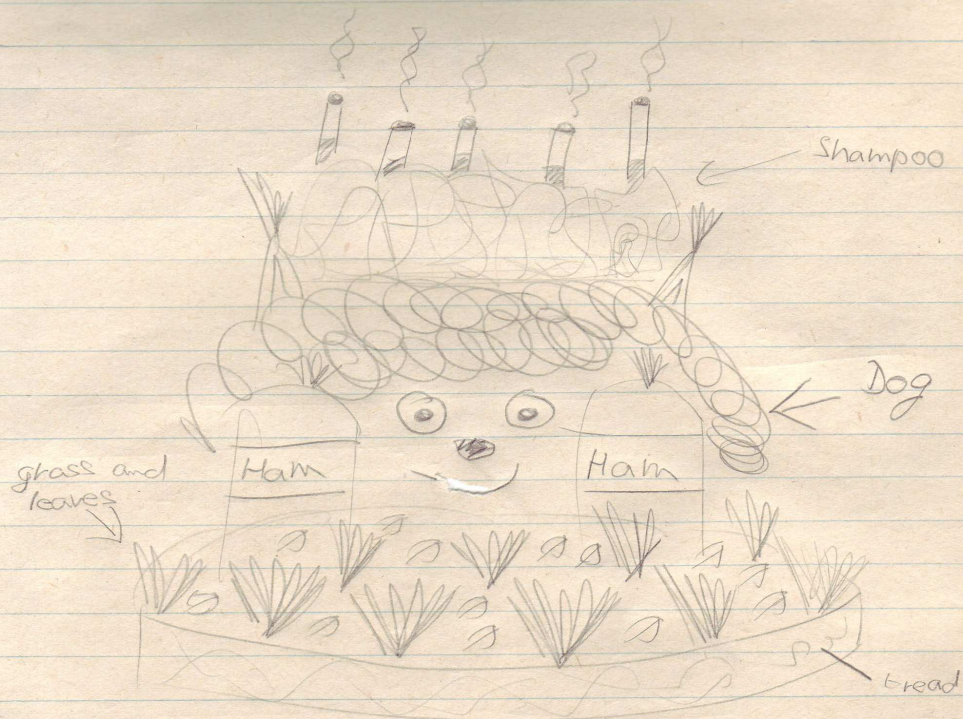
Příloha č. 10

Práce žáků (psaní), téma Crazy Cooking



Shoelaces as spaghetti :

We put shoelaces into pot with a water and oil. And we will put it on the cooker and boil it. We leave it away from cooker. And then we will prepare the ~~sauce~~ Mud sauce. We will cut the plastic bag and rubber gloves and we will put the mixture into a sauce pan and stir it. Add the colour with dogs hair. We will put a lot of shampoo and a toothpaste. And we ~~see~~ serve it in a shoe with cigarettes.



Christmas Eve dinner

We will ~~to~~ cook a pizza. We ~~use~~ will use the plastic bag as a plate. We will put ~~on~~ the course book the mud as the ketchup. Then we will put on it the leaves as a ham. We will ~~cover~~ cover it with the money as the tomatoes. At the end we will put on it the nails as the cheese.

Cake: We will put the toothpaste in the shoe. We will sprinkle it with a ^{brush} green grass. ~~Then~~ ~~we~~ Three cigarettes we will put on the top of cake as a candles.

Christmas Eve dinner

