

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Ústav romanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Klíčové kompetence ve výuce španělštiny

Vypracovala: Kristýna Malíková

Vedoucí práce: Mgr. Miroslava Aurová, Ph.D.

2010

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

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

26.6.2010

V Českých Budějovicích dne 26. června 2010

.....

Kristýna Malíková

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Miroslavě Aurové, Ph.D. za průběžné konzultace, cenné rady a doporučení odborné literatury, dále Ing. Tomáši Drábkovi za pomoc s grafickou úpravou textu a celé své rodině za podporu.

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj klíčových kompetencí ve výuce španělského jazyka na druhém stupni základní školy. Zabývá se charakteristikou klíčových kompetencí, prací s nimi a jejich rozvojem v hodinách španělštiny.

Cílem práce je zmapovat současnou situaci rozvoje klíčových kompetencí a navrhnout, jak by měli učitel i žáci pracovat v hodinách španělského jazyka, aby byl rozvoj těchto kompetencí podporován v největší možné míře.

Abstract

This thesis focuses on the development of key competences in the lessons of Spanish language at senior elementary schools. It deals with the characteristics of the key competences, the work with them and their development in the lessons of Spanish language.

The aim of the thesis is to describe the current situation in the development of key competences and propose how the teachers and pupils should work in the Spanish language lessons to support the development of these competences to the maximum.

Obsah

Úvod.....	9
1 Klíčové kompetence.....	11
1.1 Charakteristika klíčových kompetencí	11
1.2 Typy klíčových kompetencí.....	15
1.2.1 Kompetence k učení	15
1.2.2 Kompetence k řešení problémů.....	16
1.2.3 Kompetence komunikativní	17
1.2.4 Kompetence sociální a personální.....	18
1.2.5 Kompetence občanská	18
1.2.6 Kompetence pracovní	20
2. Legislativa	22
2.1 Zakotvení změn ve vzdělávání ve školském zákoně	22
2.2 Organizace vyučování	23
2.2.1 Doplnující vzdělávací obor - Další cizí jazyk	24
2.3 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků	24
3 Práce učitele s klíčovými kompetencemi.....	26
3.1 Rozbalování klíčových kompetencí	26
3.1.1 Rozbalování kompetence komunikativní	27
3.1.2 Rozbalování kompetence občanské.....	29
3.1.3 Rozbalování kompetence pracovní	32
3.2 Fáze učitelovy práce po rozbalení klíčových kompetencí	34
3.2.1 Pracovní prostředí	35

3.2.2 Věk žáků	36
3.2.3 Znalosti žáků	37
3.2.4 Výběr aktivit	38
3.3 Klíčové dovednosti učitele.....	39
3.4 Typy, struktura a organizační formy vyučovací hodiny cizího jazyka podle Eduarda Beneše	41
4 Činnostní vyučování	43
4.1 Aktivizující metody výuky cizích jazyků	43
4.1.1 Diskusní metody.....	46
4.1.2 Problémové metody.....	47
4.1.3 Didaktické hry.....	49
4.1.4 Inscenační a situační hry	50
4.2 Kooperativní vyučování.....	52
5 Učebnice španělštiny	54
5.1 Učebnice <i>Chicos Chicas</i>	55
5.2 Učebnice <i>Canal Joven en Español</i>	56
5.3 Učebnice <i>Club Prisma</i>	56
5.4 Učebnice <i>Nuevo Ven</i>	57
5.5 Učebnice <i>Gente</i>	58
5.6 Učebnice <i>Pasaporte</i>	60
6 Zkušenosti učitelů s výukou španělštiny a rozvojem klíčových kompetencí	63
6.1 Úvod ke kvalitativnímu výzkumu	63
6.2 Rozhovory	63
6.2.1 Analýza rozhovorů - postup.....	64

6.2.2 Konkrétní analýza	65
6.2.3 Shrnutí vyplývající ze zkušeností učitelů	66
7 Aktivity napomáhající rozvoji klíčových kompetencí ve výuce španělštiny	68
7.1 Aktivity krátkodobé	68
7.1.1 El dado – Kostka	68
7.1.2 ¿Cómo es? - Jaký je?	70
7.1.3 ¿Quién es? – Kdo je to?	71
7.1.4 ¿Quién eres? – Kdo jsi?	74
7.1.5 Povolání – La profesión	75
7.1.6 Moje oblíbená věcička – Mi cosita favorita	76
7.2 Aktivity střednědobé	78
7.2.1 Moje záliby – Mis intereses	78
7.3 Aktivity dlouhodobé	81
7.3.1 Život v domě – La vida en una casa	81
8 Vliv aktivit na rozvoj klíčových kompetencí	85
8.1 Rozvoj kompetence komunikativní v aktivitách	85
8.2 Rozvoj kompetence občanské v aktivitách	87
8.3 Rozvoj kompetence pracovní v aktivitách	88
8.4 Výsledky rozborů aktivit	89
Závěr	90
Resumen	93
Citovaná literatura	100
Přílohy	101

Úvod

Klíčové kompetence ve výuce španělštiny jsou diskutovaným tématem pedagogů a zároveň tématem mé diplomové práce. Rozvoj klíčových kompetencí by měl být podle RVP¹ jedním ze základních pilířů nových změn v současném českém školství.

K rozvoji klíčových kompetencí žáků by měly přispívat všechny, na školách vyučované, předměty i cizí jazyky. V současné společnosti je znalost cizích jazyků považována za samozřejmou, a proto se ve školách zvyšuje různorodá nabídka výuky cizích jazyků.

Předpokládá se, že všichni absolventi škol (i základních) by měli být schopni alespoň základní komunikace v cizím jazyce. Prvním vyučovaným cizím jazykem ve většině škol bývá jazyk anglický, který z části odsunul do pozadí jazyk německý.

Podle RVP však „vstupuje na scénu“ také druhý cizí jazyk, mezi které je řazena také španělština. Druhý cizí jazyk by se na všech základních školách měl stát součástí nabízené výuky nejpozději v osmém ročníku na druhém stupni základní školy.

Jak již bylo řečeno, rozvoj klíčových kompetencí, neboli rozvoj základních schopností a dovedností žáků přispívajících k celkovému rozvoji flexibilní osobnosti schopné najít své místo v pracovním i sociálním životě, by měl být podporován ve všech vyučovacích předmětech. Je zřejmé, že existují rozdíly mezi možnostmi rozvoje klíčových kompetencí v různých předmětech, avšak dovoluji si podotknout, že dle mého názoru lze alespoň z části rozvíjet v každém předmětu všechny kompetence. Samozřejmě uznávám, že je snazší rozvíjet kompetenci komunikativní v českém jazyce, nežli v tělesné výchově a kompetenci pracovní ve fyzice, nežli ve výchově hudební, avšak vždy existuje možnost jak rozvoji kompetencí napomáhat. Ve velké míře je rozvoj klíčových kompetencí závislý na osobnosti a přístupu učitele.

Se změnou školního kurikula se změnily také nároky na žáky a na práci vyučujících. Celkově došlo ke změně tendence přístupu k vyučování. Od frontální

¹ Rámcový vzdělávací program

výuky založené na výkladu a pasivním přijímání informací ze strany žáků, se současná škola posunula k aktivnějším metodám výuky.

Proto jsem si položila několik otázek, které se ve své práci pokusím zodpovědět.

1. *Co jsou klíčové kompetence a jaký je jejich vliv na život jedince?*
2. *Jak by měl učitel pracovat s klíčovými kompetencemi?*
3. *Jak se změnilo postavení učitele a žáků v současné škole?*
4. *Jaké jsou jednotlivé fáze učitelovy práce?*
5. *Které metody nejlépe napomáhají rozvoji klíčových kompetencí a proč?*

„První část“ práce bude spočívat v teoretickém ukotvení klíčových kompetencí. Ve třetí a čtvrté kapitole uvedu a podrobněji představím práci učitele (především tzv. *rozbalování klíčových kompetencí*) nezbytnou pro rozvoj žakových kompetencí a dále představím vyučovací metody, které nahradily klasickou výuku a jsou vhodné ve výuce španělštiny. Samozřejmě vše aplikuji na výuku španělštiny žáků základních škol či víceletých gymnázií, čemuž odpovídá 8. a 9. třída ZŠ. Podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR)* by výstupní znalosti žáků měly odpovídat úrovni A1 – A2. Další cizí jazyk, tj. mimo jiné španělština, je v RVP zařazen jako doplňující vzdělávací program, pro který byla stanovena hodinová dotace šest vyučovacích hodin na 2. stupni ZŠ. Obsahem páté kapitoly bude popis učebnic španělštiny pro žáky této jazykové úrovně. Všechny učebnice podrobněji představím a částečně porovnáám.

Jako nedílnou součást práce nakonec zařadím tři, dle mého názoru velmi podstatné kapitoly. První z nich bude stručný kvalitativní výzkum zaměřující se na zkušenosti učitelů s rozvojem klíčových kompetencí ve výuce španělského jazyka a také na jejich názory týkající se RVP a jeho vlivu na změny v českém školství.

Druhá a třetí kapitola bude zaměřena na praktické ukázky aktivit vhodných pro aplikaci ve výuce španělštiny, na jejichž základě jsou rozvíjeny klíčové kompetence. Tyto aktivity budou v práci popsány, rozebrány a nakonec analyzovány tak, aby bylo upřesněno, které dílčí části konkrétních klíčových kompetencí pomáhají rozvíjet.

1 Klíčové kompetence

1.1 Charakteristika klíčových kompetencí

Podle současné školské reformy jsou klíčové kompetence považovány za základní cíl vzdělávání. Autoři *Rámcového vzdělávacího programu* (dále jen RVP) považují za nejdůležitější učit žáky jednat kompetentně, tj. správně reagovat, být schopný plánovat, spolupracovat ale i pracovat samostatně, atd. Jednoduše řečeno, umět správně usuzovat a reagovat v právě nastalé situaci.

Rozvoj klíčových kompetencí tedy úzce souvisí s pracovním prostředím, což popisuje ve své knize *Kompetence ve vzdělávání* autor Jaroslav Veteška.² Veteška popisuje klíčové kompetence jako velmi důležité schopnosti, které budou žáci potřebovat především v pracovním životě. Upozorňuje na tzv. zaměstnatelnost občanů. Proto i v České Republice probíhá školská reforma, která se děje i v ostatních evropských zemích. Základem reformy je formování flexibilních osob, které budou po celý život procházet procesem tzv. celoživotního učení, které pomáhá rozvíjet osobnost a formovat jí, což v dnešní době podniky a firmy, které poskytují pracovní příležitosti, stále častěji vyhledávají. Požadují pracovní flexibilitu, schopnost přizpůsobit se, spolupracovat, schopnost komunikace, atd.

O klíčových kompetencích se začalo hovořit v Německu v 70. letech 20. století. Termín klíčové kompetence použil jako první německý pedagog Dieter Mertens.³ V německé pedagogice byly chápány klíčové kompetence především jako kompetence k jednomu povolání, k jedné profesi.

Dnešní společnost klade na člověka čím dál tím větší požadavky a tudíž i požadavky na žáky se zvětšují. Tlak společnosti roste a žáci musí přijímat čím dál

² Veteška, J.: Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Univerzita Jana Ámose Komenského Praha. Praha 2008

³ „Nejprve se o klíčových kompetencích Mertens zmínil v díle „Teze o vzdělávání pro moderní společnost“ (1974). Byly zde označovány termínem Schlüsselqualifikationen. Autor o nich pojednával jako o prvcích vzdělávání, nadřazených jiným vzdělávacím cílům, které jsou klíčové především proto, že pomáhají lidem vyrovnávat se skutečností, usnadňují rozvoj dalšího poznání a zvládnání nároků flexibilního světa práce.“ (<http://www.nuov.cz/k-vyvoji-konceptu-kk>)

více informací. Vše souvisí s technickým pokrokem a s dobou, která jakoby zrychlila. Dovedností však tolik nepřibývá. Dá se říci, že klíčové kompetence jsou velmi obecné. Nejsou nikterak obsahově vymezené, nýbrž vztahují se k obecným „schopnostem“ žádoucím pro úspěšné soužití ve společnosti či v životě. Tudíž naučí-li se člověk kompetenci komunikační, nebude mít problém komunikovat ve škole, ale ani ve společnosti, v práci, na úřadě. Žáci se vybavují během svého působení ve škole do života určitými schopnostmi a dovednostmi, které jsou v pracovním životě považovány za samozřejmé, a předpokládá se, že je budou ovládat. Klíčové kompetence jsou považovány za jakési metavědomosti. Dá se říci, že stojí nad vědomostmi a pomáhají v práci s odbornými znalostmi. Samozřejmě, že klíčové kompetence nemohou nahradit odborné znalosti. Mohou však pomáhat při rychlejších a kvalitnějších rozvoji, a také pomáhat k jejich lepšímu využití.

Všeobecně platí, že pokud se něčemu učíme, učíme se zároveň, jak se učit. Důležitou funkcí, kterou plní klíčové kompetence je, že usnadňují řešení jakýchkoli problémů. Budeme-li prohlubovat své klíčové kompetence, budeme mít větší uplatnění na trhu práce a zároveň pro nás bude pro leckoho neřešitelný problém přijatelný, protože budeme schopni komunikovat s ostatními, budeme schopni spolupracovat, učit se novým věcem a budeme si umět vyhledávat nové informace, které napomohou k rozluštění dané komplikace. Je pravdou, že kompetence jsou stálější, než odborné znalosti. Odborné znalosti se během vývoje společnosti mění a upravují, kdežto kompetence zůstávají. To znamená, že naučí-li se žák jednou vycházet s lidmi a být schopen přistoupit na kompromis a zároveň nebýt až příliš submisivní, aby s ním každý zacházel, jak se mu zlíbí, tato schopnost ho bude provázet celým životem a usnadňovat mu „přežití“ a hlavně kvalitní postavení v dnešní společnosti. Stejně je to i s ostatními klíčovými kompetencemi.

Klíčové kompetence, které jsou považovány za zásadní pro současnou školskou reformu, jsou popsány v dokumentu RVP z roku 2007.⁴ Podle jejich definic je zjevné, že by se vzdělávání mělo více zaměřit na utváření a rozvoj komplexní

⁴ Pro podrobnější vzhled do klíčových kompetencí doporučuji články na portálu zřízeném MŠMT: www.rvp.cz

a velice flexibilní osobnosti, která bude mít nejen teoretické znalosti, ale především s těmito znalostmi bude umět co nejefektivněji pracovat. Aby mohly být naplněny klíčové kompetence a bylo dosaženo cíle, je nutné pracovat v hodinách a v jednotlivých předmětech výrazně odlišným způsobem, než tomu bylo doposud. Od klasické frontální výuky, je třeba se posunout k více variantám a metodám učení, zvláště k učení činnostnímu.

V současnosti jsou klíčové kompetence chápány především jako schopnosti a dovednosti, které nestojí osamoceně, ale naopak se navzájem prolínají. Jednotlivé klíčové kompetence zasahují do mnoha vyučovacích předmětů. Jsou postaveny nad nimi a zároveň je spojují. Přesto je jisté, že např. kompetence komunikativní se bude nejlépe rozvíjet v hodinách Českého jazyka a literatury a v hodinách cizích jazyků. Nejsou to ale jediné předměty. Komunikační kompetenci je možné rozvíjet i v hodinách fyziky, matematiky aj. Žáci mohou vytvořit projekt (ve fyzice) a poté nad svými výsledky rozvést diskusi, komentovat ho a argumentovat s ostatními.

Důležitou roli hrají tzv. mezipředmětové vztahy. Jedná se o prolínání učiva ve více předmětech. Např. o Listině základních práv a svobod je možné se učit v Dějepisu, v Českém jazyce, ale také ve Výchově k občanství. Aniž bychom si to uvědomovali, všechny činnosti, které se ve škole odvíjejí, jsou úzce spjaty s klíčovými kompetencemi. Představíme-li si hodinu fyziky, ve které se žáci s vyučujícím seznamují s fungováním kladky, je pak velmi dobré, když si takovou kladku, o které se učili ve fyzice, sestaví v pracovním vyučování (v dílnách). Tím, že se propojí teorie s praxí, si žáci mnohem lépe vštípí probíranou látku a také se posunou kupředu v rozvoji klíčových kompetencí. Nepůjde pouze o rozvoj klíčové kompetence pracovní, ale také kompetence k řešení problémů (musí si ať už ve skupinkách, nebo jednotlivě poradit s daným problémem), kompetence komunikativní (domluvit se jak budou postupovat, kdo bude měřit, kdo řezat, atd., čímž se mohou rozšiřovat a prohlubovat i jejich sociální vztahy).

Jak už bylo zmíněno, je velmi důležité propojovat a pracovat s mezipředmětovými vztahy. A proto by nejen žáci, ale i učitelé mezi sebou měli prohlubovat vzájemnou komunikaci a spolupracovat při přípravách vyučování.

Schopnost myslet a učit se, komunikovat, být kreativní, schopnost hodnotit, nést odpovědnost, být samostatný a schopnost spolupracovat, jdou vždy ruku v ruce. Nikdy nejsou zcela osamocené. Tyto schopnosti se navzájem protínají a měly by být považovány za součást celého procesu vzdělávání, ať už na základních školách, tak i v dalším vzdělávání. Není zcela možné dosáhnout všech klíčových kompetencí. Jedná se o celoživotní rozvíjení a vzdělávání sebe samého.

Dosáhnout klíčových kompetencí záleží především na sobě samém. Žák nesmí počítat s tím, že mu někdo „natluče učení do hlavy“. Musí spoléhat sám na sebe a velmi aktivně se podílet na učení. Proto je dalším důležitým faktorem odpovědnost. Pocit odpovědnosti za vlastní učení a rozvoj se stává jedním z motivačních prvků v procesu vzdělávání. Učitel je pouhým pomocníkem, který žáka směřuje ke správnému cíli.

Když ukončí žák/student školu a vstoupí do praxe, očekává se od něho, že bude mnohostranně vzdělaný a bude splňovat všechny klíčové kompetence. Velmi vhodně tento aspekt popisuje Belz a Siegrist: „pomocí klíčových kompetencí by měl být člověk schopen kompetentně a tvořivě spolupůsobit při utváření pracovního prostředí a jeho okolí.“ (Belz & Siegrist, 2001, str. 34)

V dnešní době by měl být pracovník schopen nejen vypracovat, co mu bylo zadáno, ale také by měl být schopen analyzovat své chyby a poukázat na možnosti, jak vyřešit daný problém. To vyžaduje především velkou samostatnost. Od samostatných jednotlivců je také požadována tzv. týmová kompetence, která zahrnuje schopnost empatie, schopnost dělat kompromisy, ustoupit a uznat, že někdo jiný má lepší nápad, ale na druhou stranu se také prosadit, pokud ví, že jeho návrh je kvalitnější a praktičtější, schopnost domluvit se, atd.

Další důležitou kompetencí související nejen se školním prostředím, ale také s pracovním procesem je schopnost auto-evaluace. Kriticky ohodnotit sám sebe je leckdy velmi přínosné. Auto-evaluací se zabývá i Rámcový vzdělávací program. Zařazuje sebehodnocení do vzdělávání jako jednu z důležitých složek. Žák by se měl být schopen ohodnotit a logicky vysvětlit, proč se hodnotí právě tak či onak. Měl by se učit argumentovat a své argumenty obhájit.

V dřívější době bylo základním cílem učitele žáky vychovávat a učit je novým informacím a poznatkům. Dnes se může zdát, že tomu tak není. Existuje mnoho informací o RVP a o klíčových kompetencích, které jsou upřednostňovány. Není však pravdou, že by byly klíčové kompetence upřednostňovány před klasickou výukou, založenou na faktech. Výuka odborných znalostí by měla jít ruku v ruce s rozvojem klíčových kompetencí. Právě toto spojení, tato synchronizace je podstatou rozvoje žáků. Cílem učitele by nemělo být, zda stihl probrat předepsané učivo z osnov, ale především by se měl zabývat tím, zda vede žáky ke klíčovým kompetencím a k očekávaným výstupům. Je samozřejmé, že již zkušení učitelé se budou muset s novým systémem seznámit a naučit se s ním správně nakládat.

1.2 Typy klíčových kompetencí

V následujících podkapitolách jednotlivé kompetence okomentuji a zaměřím se především na podrobnější popis jednotlivých kompetencí.⁵ Klíčové kompetence se podle RVP dělí na těchto 6 klíčových kompetencí.

1. Kompetence k učení
2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence občanská
6. Kompetence pracovní

1.2.1 Kompetence k učení

Podle autorů RVP žák na konci deváté třídy si má být schopen vybrat způsob (metodu) učení, který mu bude vyhovovat. Měl by zvolit strategii, časově si učení správně rozvrhnout, propojit učení s relaxací, zvládat oprostít se od rušivých podnětů,

⁵ Přesné znění podle RVP viz příloha č.1

správně zhodnotit, kdy je pro něho výhodná spolupráce s jinou osobou při učení, a kdy není. Dále se zabývat závažnějšími úlohami a zpracovávat delší práce. Nemělo by mu činit potíže zhodnotit, kdy potřebuje radu učitele, zeptat se na případné nejasnosti. Dále by si měl žák uvědomovat, proč se učí, že se vzdělává pro sebe, pro svou budoucnost. Měl by brát učení jako svůj přínos a podporovat svůj rozvoj. Žák by měl být schopen posoudit své silné a slabé stránky a logicky si zdůvodnit jejich vznik a pokusit se přijít na to, jak své chyby odstranit. Měl by přijmout a zhodnotit kritiku druhých, tedy kriticky zhodnotit, kolik toho umí, popřípadě, co by bylo ještě dobré se doučit či zopakovat.

Důležitý je také způsob získávání informací. Ty by měl být žák schopen sám vyhledávat a logicky o nich uvažovat. Nemělo by mu dělat potíže tyto informace zpracovat a dále je používat během učení. Pokud budeme mluvit o výsledku učení, měl by zvládnout souvisle a srozumitelně, vlastními slovy, vyjádřit obsah učiva a debatovat o něm v diskusi, např. se spolužáky, nebo při zkoušení s učitelem.

1.2.2 Kompetence k řešení problémů

Žák, který se setká, nebo je postaven před nějaký problém, by se neměl problému zaleknout, ale především by měl být schopen tento problém řešit. Identifikovat ho, stanovit jeho příčiny a důsledky, z různých hledisek ho analyzovat, najít si informace o daném problému, popřípadě prostudovat podobná témata. Dále by neměl mít potíže se zpracováním těchto informací a následnou aplikací zjištěných poznatků na situaci, kterou právě řeší. Řešení by si měl umět naplánovat a rozvrhnout, a zvážit důsledky svých rozhodnutí. Svou strategii by měl být schopen řešit samostatně, pokud to bude vyžadováno, neměl by mít žádné potíže se skupinovou prací. V tomto případě je důležitá schopnost prosadit se, ale také ustoupit a uznat, že některý žák ze skupiny přišel na lepší řešení a praktičtější postup. Dál by měl umět obhájit a logicky vysvětlit, proč se rozhodl pro postup, který provedl a zhodnotit, zda bylo jeho rozhodnutí správné či zda by měl něco na jeho řešení měnit.

Z výše řečeného je patrné, že aktivita žáka je velmi důležitá. Žák nemusí čekat na pobízení, ale pouští se do řešení problémů sám od sebe, je samostatný. V případě neúspěchu se nevzdává, ale snaží se přijít na jinou možnost, která by vedla k úspěšnému řešení problému. Postupuje krok po kroku a své počínání a postupy je schopen logicky zdůvodnit a podložit.

1.2.3 Kompetence komunikativní

Žák by měl být schopen komunikovat spontánně, umět reagovat a vyjádřit svůj názor. Při ústním projevu by měl mluvit srozumitelně, dostatečně nahlas, používat různé jazykové obraty, atd. Během komunikace se chovat společensky, neskákat ostatním do řeči, ale zároveň komunikovat asertivně. Neměl by sebou nechat nikým manipulovat a měl by být schopen vysvětlit svůj postoj a obhájit své názory.

Dále by měl být žák schopen pojmenovat hlavní myšlenky a uvědomit si, které informace jsou klíčové. Nemělo by mu činit potíže rozpoznat, které informace jsou pravdivé, které si protirečí, popřípadě jsou nesmyslné. Tyto informace by si měl umět dohledat a ověřit jejich správnost. K tomu může používat jakékoli technologie a přístupné zdroje. Ať už internet, knihovnu, nebo se přes email, mobil, nebo jiný komunikační prostředek poradit s ostatními (s rodiči, s kamarády, s učitelem, atd.).

Během komunikace žák přiměřeně gestikuluje, používá mimiku. V rozhovoru se dobře orientuje, je schopen si udělat svůj vlastní názor, doplnit nějaké upřesňující myšlenky a otázky. Pokud nesouhlasí s názorem ostatních, nechá je domluvit, neskáče jim do řeči, a poté jim kultivovaně sdělí jeho stanovisko. Nikdy nemluví sprostě, používá jazyk, který je v dané společenské situaci vhodný a kterému všichni rozumí. Dívá se na věci z různých hledisek, a pokud sděluje ostatním odlišný názor, činí tomu tak, aby nikoho neurazil či nepohoršil.

V písemném projevu mu nečiní problém vyjádřit své myšlenky. Používá vhodné a smysluplné výrazy. Píše srozumitelně a text člení do logicky utvořených

celků. Jeho písemný projev je vyspělý. Umí používat různé zkratky a grafická znázornění.

1.2.4 Kompetence sociální a personální

Tato kompetence se vztahuje především k působení v kolektivu. Skupinová práce by žákovi ve škole neměla činit žádné problémy. Měl by se umět vypořádat s úkolem, nebo s částí úkolu, který byl zadán. Ve skupině pracuje aktivně a všimá si ostatních členů. Pokud nastane nějaký problém, všimne si ho a měl by být schopen přijít na jeho příčinu. Jakmile vidí, že někdo ze skupiny má potíže s úkolem, nabídne mu pomoc. Ke své skupině je loajální. Pracuje aktivně a nenechává vypracování na ostatních. Během domlouvání se s ostatními plní komunikativní kompetenci. Nehádá se, neuráží se, naslouchá ostatním a přidává své nápady. Je schopen ostatní podpořit, umí pochválit, ale také vyslovit smysluplnou kritiku. Nemělo by mu činit problémy pracovat i s člověkem, kterého nemá rád. Od těchto myšlenek by se měl být schopen alespoň na dobu spolupráce oprostít a věnovat se pouze zadanému úkolu. Žák by měl být schopen ovládat své emoce. A pokud je neovládne, mělo by být samozřejmostí, že se poté se vši slušností omluví.

Po vypracování úkolu celá skupina vyhodnotí svou práci. Stanoví klady a zápory, zhodnotí, jak se vypořádali s problémy, které je během vypracování potkaly. Měli by být schopni stanovit, v čem by se ještě měli zlepšovat a na co se více zaměřit.

1.2.5 Kompetence občanská

Tuto kompetenci je dle mého názoru možno rozdělit do různých „podskupin“. První je nazvaná *Vztah jedince k ostatním občanům*. Každý žák by se měl být schopen zapojit do občanského života, měl by přijmout sociální role, ve kterých se nachází a chovat se tak, jak je od něho očekáváno. Měl by umět přijímat názory druhých a na

druhou stranu také vyjádřit ty své. Také naslouchat ostatním a zároveň vyjádřit své vlastní pocity. Všimnout si změn ve svém okolí. Ať už jde o nové události v obci, problémy v rodině, nebo nesnáze kamarádů. Pokud budeme dále mluvit o společenských vztazích, je zde důležitá aktivita. Aktivní pomoc, naslouchání, zapojení se do společenských akcí, které jsou dostupné. Pokud jedná žák samostatně, neopomíná ostatní. Ačkoli se jedná o jeho „věc“, musí si uvědomovat, že následky, které jeho rozhodnutí přinesou, mají ve většině případů důsledky i na lidi v jeho okolí. Ať už spolužáky, pokud se jedná o školní prostředí, tak o rodinu, přátele, atd. Žák tedy respektuje postoj a práva ostatních. Ve svých rozhodnutích se neukvapuje, ale vždy zvažuje možné varianty.

Druhou podskupinou je *Vztah jedince ke společnosti*. Do této podskupiny spadá respektování práv a povinností. Žák si je plně vědom pravidel, které jsou v naší společnosti zakotveny, a respektuje je. Dále si uvědomuje, že existují výjimky, kdy mohou být jeho práva omezena, například v krizových situacích. Tudíž ho nepřekvapí, že mu hasiči nedovolí vstoupit do objektu, kde hoří, ve škole nebude moci zůstat, pokud je v ní nahlášená bomba, atd. Pokud se dostane do prostředí, kde pravidla stanovená nejsou, jedná tak, aby neškodil ostatním a nijak jim neublížoval. Všeobecně by měl žák mít jasný postoj k násilí, a v důsledku toho tudíž jakékoli formy násilí odmítat. Pokud se s nějakou z forem násilí setká, měl by vědět, jak se v dané situaci zachovat a na koho se obrátit. Pokud se dostane do nějaké krizové situace, umí jednat. Ví, kam zatelefonovat a co udělat. Zná telefonní čísla na Záchranou službu, Hasiče a Policii. Ale i ve škole ví, na koho se může obrátit, pokud se setká třeba se šikanou.

Třetí podskupinou je *Vztah jedince a státu*. Žák si během svého dosavadního života vybudoval vztah ke své zemi, ke své obci, k národu. Snaží se tudíž žít jak nejlépe může, aby svému státu neškodil. To znamená, že žije spořádaně a je šetrný k životnímu prostředí. Má osobní vztah ke kulturnímu dědictví, zná dějiny svého státu a zajímá se o různé kulturní a společenské akce, které také navštěvuje. Je schopen rozpoznat nebezpečí, které by se mohlo v zemi vyskytnout. Rozpoznává

extremistické myšlenky různých organizací a v každém případě se vyvaruje styku s nimi.

1.2.6 Kompetence pracovní

Pracovní kompetence je spjata nejen s přípravou, postupem a hodnocením práce, ale také s výběrem dalšího studia, s výběrem zaměstnání a se schopností myslet podnikavě.

Žák si plánuje práci předem. Nejdříve si naplánuje jednotlivé body, jak bude krok po kroku postupovat a zároveň by měl být schopen si vytvořit i časový harmonogram práce, ve kterém bude možno vyčíst, jak dlouho mu bude každý krok trvat a kdy ho bude plnit. Dále si sám vybere podle vlastního uvážení materiál, se kterým bude pracovat. Měl by vědět, které materiály jsou pro danou práci vhodné a bezpečné.

Při vlastní práci žák postupuje podle jím předem připraveného harmonogramu. A tím má zpětnou vazbu, zda stíhá pracovat v termínu, který si stanovil. Při práci se rozhoduje, jak použít materiál, aby pracoval, co možná nejúspěšněji, a samozřejmě dodržuje bezpečnostní opatření.

Nakonec sám vyhodnotí svou práci. Metoda auto-evaluace je velmi důležitá, protože je úzce spjata s motivací k další práci. Proto je dobré, že žák si práci vyhodnotí sám pro sebe. Zhodnotí zda, byl úspěšný, co mu činilo potíže, v čem by se měl zlepšit a na co se více zaměřit.

S tím, že žák pracuje aktivně a sám sebe hodnotí, také souvisí volba budoucího studia. Je totiž velice důležité, aby byl žák schopen reálně zhodnotit své možnosti, své znalosti a dovednosti, a také přihlédnout ke svým zájmům. Žák, který se rozhoduje, pro další školu, by měl být k sobě přiměřeně kritický a v rozhodování být především soudný. Při takovém rozhodování si žák vybírá z více možností a měl by být schopen zvolit tu správnou, podle toho, která varianta mu bude nejvíce vyhovovat. Měl by se zajímat nejen o obor, který ho přitahuje, ale také je důležité,

zjistit, jaké je následné uplatnění v praxi, zda je tato profese v regionu, kde žije žádaná, zda je nabízen dostatek pracovních míst.

Pracovní kompetence rovněž zahrnuje tzv. podnikatelské myšlení, které spočívá v tom, že by měl umět asertivně obhájit svou práci, měl by chápat, v čem spočívá podnikání. Uvědomovat si, že nejde pouze o „továrnu na peníze“, ale že podnikání má svá rizika, se kterými je důležité počítat. Dále by měl být schopen reálně uvažovat o penězích.

2. Legislativa

V této kapitole se pokusím shrnout důležité části zákona 561/2004 Sb. a jeho propojenost s kurikulární reformou, díky které vznikl jeden ze stěžejních dokumentů - RVP ZV, který je právě v zákoně 561/2004 Sb. zakotven.

2.1 Zakotvení změn ve vzdělávání ve školském zákoně

Z legislativního hlediska je současný stav českého školství ustanoven v zákoně 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), který nabyl účinnosti dne 1. ledna 2005.

Podle §3 školského zákona o vzdělávacích programech, zpracovává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), ve spolupráci s příslušnými odbornými orgány, Národní program vzdělávání, který předkládá Poslanecké sněmovně a Senátu ke schválení. Pro každý obor vzdělávání, se vytváří Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání, přičemž jednotlivé školy vytvářejí své vlastní školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které úzce profilují jednotlivé školy podle jejich vlastních možností a podmínek. Důležitou skutečností je, že právě Rámcové vzdělávací programy jsou podle školského zákona závazné pro tvorbu ŠVP. Podle přesného znění §4 RVP

„stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví.“

Rámcové programy se samozřejmě postupem času a s přibýváním zkušeností a inovací mohou vyvíjet, což stanovuje i školský zákon, podle něhož mohou být rámcové vzdělávací programy podle potřeby upravovány (změny mohou být přijaty pouze s platností od následujícího školního roku). Těmito změnami jsou pověřena příslušná ministerstva a jejich odborní pracovníci a zároveň také odborníci z oboru pedagogiky a psychologie.

Zatímco Rámcové vzdělávací programy vydává MŠMT, u ŠVP je tomu jinak. Školní vzdělávací programy vydává ředitel školy, přičemž vydání ŠVP musí splňovat tyto podmínky: musí být veřejně přístupný, tj. vyvěšen na přístupném místě ve škole, nebo ve školském zařízení a musí být povoleno z něj dělat opisy, nebo fotokopie.

2.2 Organizace vyučování

V této podkapitole se budu zabývat organizací vyučování a způsoby plnění školní docházky. Podle školského zákona existují celkem 3 možné formy plnění povinné školní docházky: „klasická“ školní docházka, individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením.

Organizace vyučování byla podle zákona zachována jako v dřívějších letech. Vyučování je i nadále členěno do vyučovacích hodin, přičemž jedna vyučovací hodina trvá 45 minut a školní docházka je povinná v období základního vzdělávání.

Zaměřím se na klasickou variantu vzdělávání a to na pravidelné docházení do školy (především na 2. stupeň ZŠ). Podle RVP ZV je na 2. stupni ZŠ přidělena tato týdenní hodinová dotace: v 6. a 7. ročníku nejvýše 30 vyučovacích hodin, v 8. a 9. ročníku nejvýše 32 vyučovacích hodin. Záměrně zmiňuji pouze 2. stupeň ZŠ, protože výuka Španělštiny probíhá, jak je zjevné z následující podkapitoly, 2.2.1 Doplnující vzdělávací obor - Další cizí jazyk většinou až na 2. stupni.

2.2.1 Doplnující vzdělávací obor - Další cizí jazyk

Hodinové dotace pro jednotlivé vyučovací předměty jsou stanoveny v dokumentu RVP ZV. Pro stanovení hodinové dotace a zařazování cizích jazyků byl pro tvůrce RVP základním stavebním kamenem tzv. Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Studijní obor Cizí jazyk musí žáci začít studovat nejpozději ve 3. ročníku ZŠ s výstupní znalostí A2 a studijní obor Další cizí jazyk, do něhož spadá i španělština, nejpozději od 8. ročníku ZŠ, s výstupní znalostí A1 až A2. Další cizí jazyk je v RVP zařazen jako doplňující vzdělávací program s dotací 6 vyučovacích hodin na 2. stupni ZŠ.

Jelikož je Další cizí jazyk doplňujícím vzdělávacím oborem, není tudíž povinný. Doplňující obory je možné použít pro rozšíření vzdělávání, buď pro všechny žáky jako povinný předmět, nebo jen pro některé žáky, kteří si druhý cizí jazyk zvolí jako povinně volitelný předmět.

Druhým doplňujícím oborem vedle vzdělávacího oboru Další cizí jazyk je vzdělávací obor Dramatická výchova.

2.3 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků

Dalším velmi důležitým tématem, které je v zákoně 561/2004 Sb. je §51, ošetřující hodnocení výsledků vzdělávání žáků. V České republice školský zákon stanovuje povinnost pro každou školu, vydat na konci každého pololetí vysvědčení o výsledcích vzdělávání každého žáka v daném pololetí.

Hodnocení vzdělávání žáků je vyjádřeno tzv. klasifikací, tj. známkou v rozmezí 1-5 (výborně, chvalitebně, dobře, dostatečně, nedostatečně), slovně nebo kombinací klasifikace a slovního hodnocení. Chování je potom hodnoceno třemi stupni 1-3 (výborné, chvalitebné, dobré).

O způsobu (formě) hodnocení rozhoduje ředitel školy a jeho rozhodnutí musí zároveň odsouhlasit školská rada, která se skládá z pedagogických pracovníků, zákonných zástupců žáků, zřizovatele školy a dalších osob.

Pokud žáci přestupují ze školy, kde se používalo slovní hodnocení, převedou učitelé hodnocení žáka na známky. Toto převádění se také provádí v případě, že žáci ukončují povinnou školní docházku a jejich klasifikace je potřebná k přijímacím zkouškám na střední školu.

Podmínkou pro postup žáka do vyššího ročníku je podle zákona splnění všech povinných předmětů stanovených školním vzdělávacím programem. Jinými slovy klasifikace ve všech povinných předmětech známkou výborně až dostatečně. Pokud je žák klasifikován známkou nedostatečně a tuto klasifikaci nemá z více jak dvou vyučovacích předmětů, může nejpozději do posledního týdne letních prázdnin složit opravnou zkoušku.

3 Práce učitele s klíčovými kompetencemi

V této kapitole se budu věnovat učitelově práci s klíčovými kompetencemi. Především se zaměřím na „proces“ který je nutné uskutečnit, aby bylo možné s kompetencemi pracovat, a to jak v přípravách na vyučování, tak v jednotlivých vyučovacích hodinách a aktivitách. Pokusím se tedy představit tzv. rozbalování klíčových kompetencí a upozornit na další faktory, které by měl mít učitel na vědomí a měl by s nimi pracovat během příprav. Ve třech podkapitolách se pokusím „rozbalit“⁶ kompetenci komunikativní, občanskou a pracovní. Jako názorný příklad použiji obecné znění kompetencí z RVP, a jejich jednotlivé části rozeberu. V dalších kapitolách pak budu popisovat, jak napomáhá učitel rozvoji klíčových kompetencí, neboli jaké jsou jednotlivé fáze učitelovy práce.

3.1 Rozbalování klíčových kompetencí

Rozbalování klíčových kompetencí je proces, který je nutný proto, aby se dalo smysluplně s klíčovými kompetencemi pracovat. Jelikož jsou klíčové kompetence v RVP popsány velmi obecně, je důležité, aby se tyto definice, které uvádí RVP převedly do konkrétních dovedností a schopností, které by měli žáci ovládat. Je proto nutné provést jakousi analýzu jednotlivých kompetencí, což znamená rozebrat jednotlivé kompetence a přesně si vytyčit, co si pod jednotlivými kompetencemi představujeme, čili co jednotlivé kompetence zahrnují. Toto „rozbalování“ je pro učitele velmi přínosné, protože díky podrobné analýze jednotlivých kompetencí si určí konkrétní cíle, které chce, aby žák ovládal a tudíž přesně ví, které schopnosti, dovednosti a znalosti bude po žácích požadovat.

⁶ Používám zde tento termín, který se vžil jako terminus technicus v této oblasti

3.1.1 Rozbalování kompetence komunikativní

Rozbalování spočívá v konkretizaci obecné formulace. Koordinátoři ŠVP, kteří se podíleli na sestavování ŠVP na svých školách, byli v tomto směru školeni na speciálních seminářích.

Při nácviku rozbalování kompetencí byli pobízeni k tomu, aby si představili konkrétního žáka, jeho konkrétní chování v konkrétní situaci, na jehož základě by mohli pozorovat, že „má“, popřípadě „rozvíjí“ konkrétní kompetenci.

V následujících odstavcích simuluji tento postup a pod obecnou formulací rozvádím mé návrhy konkrétních, dílčích aspektů dané kompetence.

Na konci základního vzdělávání žák:

a) formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu

- žák umí souvisle mluvit o daném tématu
- rozumí tomu, o čem mluví
- nepřeskakuje z jedné myšlenky ke druhé
- používá vhodnou a dostatečně bohatou slovní zásobu
- používá a rozumí cizím slovům, která by měl ve svém věku znát a která jsou všeobecně známá a používaná v běžné řeči ve společnosti
- nemá potíže své myšlenky vyjádřit ústně ani písemně
- píše čitelně a srozumitelně a to nejen pro svou potřebu, ale i pro ostatní
- dokáže udržet styl (formální/neformální)

b) naslouchá promluvám druhých lidí, rozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obohacuje svůj názor a vhodně argumentuje

- umí naslouchat a zajímá se o názory druhých
- umí se orientovat v rozhovoru s ostatními lidmi, kultivovaně se ujímá slova
- nestydí se zapojit do hovoru a říci svůj názor, který umí logickými argumenty podpořit
- reaguje aktivně a spontánně
- svůj názor obhájí přiměřenými způsoby, které jsou v souladu s morálkou

- během hovoru nikoho neuráží, není hrubý a nepoužívá sprostá slova
- neskáče ostatním do řeči
- nejprve vyslechne názor svého kolegy a až poté vznáší námitky či řekne svůj názor

c) rozumí různým typům textů a záznamů a obrazových materiálů, běžně užívaných gest, znaků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení do společenského dění

- dokáže pracovat s texty, které jsou mu předloženy a které jsou určeny jeho úrovni – textu porozumí, orientuje se v hlavních a vedlejších myšlenkách, je schopen s textem dále pracovat
- umí určit hlavní myšlenku, ústřední problém
- rozpozná žánr
- rozpozná intenci autora: ironii, kampaň, zprávu o vyjádření názoru
- dokáže pracovat s obrazovým materiálem
- během ústního projevu používá nejen vhodná slova, ale také mimiku a gesta
- zná význam slova piktogram a rozumí tomu, co jednotlivé (nejpoužívanější) piktogramy, které jsou kolem nás, znamenají
- umí z reakce, z výrazu tváře, postoje mluvčího poznat jeho naladění, názor, souhlas či nesouhlas, atd.

d) využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účelnou komunikaci s okolním světem

- zná a umí používat moderní prostředky komunikace jako např. telefon, fax, email, skype, icq, messenger, chat, atd.
- uvědomuje si, jaká mají některé z těchto komunikačních prostředků rizika (např. u chatu nikdy neví, kdo je na druhém konci)
- zná rizika kyberšikany, která probíhá právě přes tyto komunikační prostředky

- využívá různé informační prostředky a to nejen knihy, ale také noviny, časopisy, internetové servery, atd.
 - umí rozpoznat pravdivé informace od nepravdivých a manipulativních
- e) *využívá své získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi*
- své komunikativní dovednosti umí využít při navazování nových vztahů
 - nemá zábrany komunikovat s neznámými lidmi
 - umí se během komunikace ovládat – je zdvořilý, rozpozná hostilní tón, atd.
 - nečiní mu potíže komunikovat odlišně s nadřazeným, nebo s jinak významnou osobou, než se svými vrstevníky
 - během komunikace je pozorný
 - nemá potíže se formulováním otázek a odpovědí během telefonického rozhovoru
 - je schopen si zařídit běžné „pochůzky“ na úřadech (např. zařídit si vystavení Občanského průkazu)
 - je schopen napsat formální dopisy – žádost, stížnost, životopis, atd.
 - během spolupráce reaguje a vnáší do komunikace příjemnou atmosféru

3.1.2 Rozbalování kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- a) *respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situace ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému a psychickému násilí*
- žák je tolerantní vůči druhým
 - respektuje ostatní a vyslechne jejich názory, potřeby a přání
 - váží si ostatních lidí
 - společnost ostatních lidí chápe jako přínosnou pro sebe sama

- je empatický, chápavý
- snaží se pomoci, pokud je to třeba
- umí vycítit, když je někdo v nesnázích
- pokud se setká s nevhodným chováním (zacházením) s jeho osobou nebo s ostatními, umí správně reagovat
- odmítá špatné chování
- ví na koho se má v nebezpečí obrátit
- je informován o rizicích šikany
- odmítá šikanu i jakýkoliv jiný útlak vůči sobě i vůči jiným osobám
- pomáhá potřebným spoluobčanům

b) chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu

- dodržuje zásady společenského chování
- respektuje občany jiných států, odmítá rasismus a jiné projevy fanatismu či xenofobie
- ve společnosti se chová podle pravidel etikety
- dodržuje dopravní předpisy jako chodec a později i jako účastník silničního provozu
- chová se způsobně v prostředcích hromadné dopravy
- zná svá práva
- umí reagovat, pokud jsou jeho práva omezována
- pomáhá ostatním, pokud někdo omezuje jejich práva
- dodržuje povinnou školní docházku
- pravidelně se připravuje na vyučování
- ve škole dodržuje pravidla slušného chování
- respektuje učitele jako autoritu, rádce, pomocníka
- respektuje spolužáky a ostatní pracovníky školy
- nepodílí se na nezákonných akcích ve škole ani mimo ni

- má negativní názor na vandalství, krádeže a ostatní přestupky vůči veřejnému i soukromému majetku

c) rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytuje dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka

- umí rozpoznat nebezpečí
- pozná, když mu ostatní lžou
- před učiněním rozhodnutí nejprve zváží všechny možnosti a až potom se rozhodne
- počítá s důsledky svých rozhodnutí
- neodmítá poskytnout pomoc, pokud je o ni požádán a pokud s touto pomocí morálně souhlasí a je v jeho možnostech
- zná telefonní čísla na Hasiče, Policii a Záchranou službu
- pokud se dostane do situace, kdy je ohrožen život člověka, reaguje přiměřeně a účinně, umí poskytnout první pomoc

d) respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit

- zná národní památky a státní symboly
- má pozitivní vztah k našemu kulturnímu dědictví
- orientuje se v historických souvislostech našeho státu
- zajímá se o kulturu
- navštěvuje kulturní akce (výstavy, divadla, atd.)
- podílí se na kulturních akcích obce a školy
- snaží se přispívat do kulturního dění
- je aktivní v mimoškolních aktivitách
- sportuje, dodržuje zásady správného životního stylu

e) chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

- chová se šetrně k životnímu prostředí
- má základní informace o problémech týkajících se životního prostředí nejen v České republice, ale také ve světě
- snaží se udržovat čistotu nejen doma, ale také v okolí svého bydliště
- třídí odpad
- pokud je to možné, používá recyklovatelné materiály
- má záporný postoj k návykovým látkám, jelikož škodí jemu, ale i lidem v jeho okolí (kouření, alkohol, drogy, atd.)
- dodržuje pitný režim a zásady správného stravování

3.1.3 Rozbalování kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

a) používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky

- žák si předem promyslí, jaké materiály, nástroje a vybavení bude ke své práci potřebovat
- zná a dodržuje pravidla o bezpečnosti práce
- postup práce si předem naplánuje a svůj harmonogram používá jako zpětnou vazbu (např. o dodržení termínů)
- pracuje v podmínkách, které má k dispozici
- přizpůsobení se malým změnám mu nečiní potíže

b) přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot

- plní úkoly, které mu byly zadány
- pracuje zodpovědně a svědomitě
- používá nejhospodárněji materiály, které má k dispozici
- při práci se chová šetrně k životnímu prostředí
- pracuje tak, aby neohrožoval sebe ani druhé
- je schopen soudně provést auto-evaluaci své práce a zhodnotit, zda je výsledek jeho práce dostatečně kvalitní

c) využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložení rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření

- postupuje v předem promyšlených krocích
- svou práci postupně zpětně kontroluje
- pokud pracuje v týmu, konzultuje postup a možnosti se svým kolegou
- používá postupy a technologie, které jsou nejúčinnější
- chápe souvislosti mezi teorií a praxí
- používá teoretické znalosti, kterým se naučil a převádí je do praxe
- zkouší nové možnosti, které by mohly jeho práci usnadnit, zrychlit a zdokonalit
- nechá si poradit od ostatních a jejich rady bere při své práci v úvahu
- práci přijímá jako přínos pro svou budoucnost a jako dobrou přípravu do života
- během svého rozhodování o budoucím povolání bere v úvahu možnosti ve svém kraji, ze kterého pochází
- před rozhodnutím o budoucím povolání si nejprve zjistí možnosti svého uplatnění v daném oboru a v daném regionu

- navštěvuje takové kroužky a zájmové činnosti, které mu budou přínosné pro jeho budoucnost
- d) *orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení*
- zná nejdůležitější informace, které obsahuje pracovní právo
 - zná podmínky soukromého podnikání
 - orientuje se v základních otázkách tržního hospodářství
 - ví, jaká rizika přináší podnikatelská činnost
 - umí hospodařit se svými penězi
 - zná hodnotu peněz
 - pokud pracuje a navrhuje nějaký plán a postup, při němž potřebuje peníze, umí si sestavit rozpočet

3.2 Fáze učitelovy práce po rozbalení klíčových kompetencí

Po rozbalení klíčových kompetencí, které jsem popsala v předchozích podkapitolách, by si měl učitel utvořit plán, který mu bude napomáhat při rozvoji klíčových kompetencí u žáků.

Učitelova práce by se dle mého názoru mohla rozdělit na tyto fáze: určení pracovního prostředí, věk, znalosti žáků, výběr aktivit vzhledem k úrovni žáků, výběr aktivit vzhledem k učivu tak, aby odpovídalo výstupním znalostem na konci základního vzdělávání, s čímž je spojeno i promyšlení si, jaká učebnice, popřípadě kombinace učebnic jsou nejvhodnější pro konkrétní výuku.

Považuji za nezbytné se v této části zmínit o *lingvodidaktice* (didaktice cizích jazyků), disciplíně, která je teoretickou základnou pro vyučování cizím jazykům. Studuje, rozebírá a konstruuje různé možnosti, přístupy a nové alternativy, které

vnáší do výuky cizích jazyků a tímto počínáním napomáhá ke snadnější práci učitelů a zároveň efektivnějšímu učení žáků.

„Vyučování cizím jazykům má určité principy a procedury, které jsou univerzální, tj. platí pro různé jazyky, kterým se ve školách vyučuje jako cizím jazykům. Na základě toho se transformovala lingvodidaktika jakožto obecná teorie, vysvětlující (Průcha, 2000, str. 115):

- *jaké jsou cíle vyučování cizím jazykům;*
- *jaký je obsah tohoto vyučování;*
- *které jazykové prostředky a řečové dovednosti si mají žáci osvojit;*
- *jaké metody jsou pro vyučování cizím jazykům optimální;*
- *jaké materiální didaktické prostředky mají být při vyučování používány;*
- *jak mají učitelé plánovat vyučování cizím jazykům;*
- *jak má být školní vyučování cizím jazykům propojováno s mimoškolními aktivitami vedoucími k osvojování cizích jazyků.*

Toto jsou základní obsahy, kterým se lingvodidaktika věnuje. V následujících podkapitolách se zaměřím (jak už bylo řečeno výše) na jednotlivé fáze učitelovy práce po rozbalení klíčových kompetencí.

3.2.1 Pracovní prostředí

Rozhodnutí, jaké je vhodné pracovní prostředí pro určitou vyučovací hodinu, je velmi důležité, a proto by se měl každý učitel při přípravě hodiny zamyslet, jaké jsou jeho cíle v dané vyučovací hodině a jaké metody by chtěl použít.

Chtěla bych zdůraznit, že se v této podkapitole budu zmiňovat o prostředí materiálním, nikoli emočním. Materiální prostředí je dle mého názoru důležité a to z mnoha hledisek. Nejen materiální vybavení školy, jako jsou například interaktivní tabule, audio a DVD přehrávače, dostatek papíru, výukových materiálů, atd.,

přispívají ke kvalitnější práci učitelů i žáků, ale také konkrétní prostředí, v němž se žáci a učitel při výuce nacházejí.

Mám na mysli různé varianty uspořádání školní třídy, anebo jiné prostory kde probíhá výuka. Do tohoto prostředí můžeme zahrnout různé varianty, jako je například klasické rozestavení lavic, které se nejvíce využívá při frontální výuce. Dále je to výuka ve třídě s lavicemi postavenými do tvaru písmene „U“, popřípadě do čtverce či obdélníku, výuka ve třídě bez lavic, pouze se židlemi postavenými do kruhu, výuka na zemi (na koberci). Tyto varianty považuji za velmi vhodné při konverzačních hodinách a to nejen při výuce jazyků, ale ve všech předmětech, kde se diskutuje, probírá nějaké téma, při němž je důležité, aby na sebe všichni účastníci rozhovoru viděli a tak se mohli lépe zapojit a reagovat, jinými slovy, aby byli v neustálém kontaktu. Zároveň má v tomto rozestavení učitel lepší přehled o dění ve třídě. Další možností je výuka ve větších prostorech (např. tělocvična, výuka na školních pozemcích, výuka mimo školu), při projektech, na kterých se může podílet více tříd. Podle toho v jakém prostředí učitel pracuje, může využívat různých výhod pro realizaci hodiny.

Úkolem učitele je tedy navodit správné pracovní prostředí, které bude odpovídat nejen materiálním podmínkám, ale také počtu žáků ve třídě a jejich věku a úrovni znalostí.

3.2.2 Věk žáků

Nejen prostředí, ve kterém se žáci vzdělávají a jejich dosažená úroveň, jsou důležité pro rozvoj klíčových kompetencí. Dalším významným faktorem je věk, a to nejen z důvodu přístupu k žákům ze strany učitele, ale také z hlediska správného výběru učebnic a jiných učebních materiálů a metod, které učitel volí tak, aby byla výuka co nejefektivnější a nejvíce odpovídala potřebám aktuální třídy.

Budu-li ve svých úvahách konkrétnější a zaměřím se na španělský jazyk na základní škole, jedná se o žáky v 8. a 9. třídě, což znamená, žáky přibližně ve věku 13-15 let.

V tomto věku je nejen pro žáky, ale také pro vyučující druhého cizího jazyka, kteří učí žáky v tomto věku, výhodné, že mají žáci zkušenost již s prvním cizím jazykem. Tato výhoda spočívá v mnoha aspektech. Za nejdůležitější považuji určitý návyk, který si žáci utvořili při výuce prvního cizího jazyka. Z toho důvodu může být tempo výuky rychlejší, žáci mají už utvořené návyky, jak se učit nová slovíčka, setkali se s obtížnostmi s výslovností, znají gramatické kategorie, atd.

Pro vyučující hraje věk žáků svou roli také ve výběru aktivit. Proto by měli učitelé volit takové aktivity, které odpovídají věku žáků, čímž částečně zajistí jejich zájem ke studiu španělštiny. Vhodně zvolený text či aktivita velmi napomáhají při výuce, a tudíž neodpovídá-li téma věku žáků nebo není-li aktuální, působí negativně, a to především na jejich motivaci.

3.2.3 Znalosti žáků

Posledním jmenovaným faktorem, který ovlivňuje výběr a způsob výuky učitele, je právě úroveň znalostí. Myslím si, že především u výuky cizího jazyka je velmi nutné, aby jednotlivá probíraná témata na sebe navazovala a tudíž byla zajištěna jejich propojenost a kompaktnost, čímž by bylo napomáháno snadnějšímu chápání učiva ze strany žáků.

Jak jsem se již zmiňovala v podkapitole 2.2.1⁷, výstupní znalosti u žáků na konci základní školy jsou podle Společného referenčního rámce na úrovni A1⁸ až A2⁹, což konkrétně znamená:

⁷ Doplnující vzdělávací obor – Další cizí jazyk

⁸ Viz příloha č.2

⁹ Viz příloha č.3

1. pro úroveň A1

Žák je schopen rozumět velmi jednoduchým výrazům a frázím, které jsou velmi často používané a zároveň na tyto fráze umí reagovat. Na svou odpověď však potřebuje dostatek času, aby si odpověď připravil.

Rozumí, pokud jiný mluvčí hovoří velmi stručně a pomalu a zároveň je schopen porozumět velice stručným textům.

Témata, která můžeme zahrnout do jeho dosavadních jazykových znalostí, se týkají rodiny a jeho samého. Na stejné úrovni je schopen také projevu psaného.

2. pro úroveň A2

Žák této úrovně rozumí stručným textům, audio nahrávkám a mluvčím, pokud mluví pomalu a srozumitelně o tématech jako je například, nakupování, zájmy, rodina, kamarádi, atd. Zároveň je schopen napsat krátký dopis, vyplnit formulář s osobními údaji, atd.

Při mluvení používá sérii stručných výrazů. Dále je schopen psát krátké poznámky a vzkazy.

3.2.4 Výběr aktivit

Aby učitel co nejlépe zvolil aktivity do hodin, musí nejprve rozbalit jednotlivé kompetence a podle toho, jakou kompetenci chce danou aktivitou v hodině španělštiny rozvíjet, vybere nejvhodnější variantu.

Určení kompetence však není jediným kritériem. Učitel by měl rovněž přihlížet k jednotlivým fázím své práce, které jsem popsala v předchozích podkapitolách¹⁰, a zároveň dbát na to, aby vybrané aktivity odpovídaly učivu, které by mělo být probíráno. Jinými slovy, učitel by měl vybírat aktivity, které budou žákům vyhovovat ve všech směrech a zároveň budou odpovídat kritériím daným ŠVP.

¹⁰ 3.2.1 Pracovní prostředí; 3.2.2 Věk žáků; 3.2.3 Znalosti žáků

Shrnu-li celkově fáze učitelovy práce při výuce podle klíčových kompetencí, jedná se tedy o rozbalení klíčových kompetencí, určení učebního prostředí, přihlédnutí k věku a znalostem žáků a zároveň k učivu, které napomůže k dosažení požadovaných výstupů na konci základní školy, čili úrovně A1 a A2.

3.3 Klíčové dovednosti učitele

Klíčové dovednosti učitele jsou stejně jako klíčové kompetence či dovednosti žáků velmi zásadní pro správný rozvoj učitelovy osobnosti, jeho pracovních schopností, dovedností a působení na osobnost žáků. Existuje mnoho dovedností a schopností, kterým se učitel postupem času a vlivem získané praxe učí, čímž se ve své profesi zdokonaluje a podporuje nejen rozvoj svůj, ale také rozvoj svých „svěřenců“. Je skutečností, že učitel bez dostatečné praxe (po ukončení vysokoškolského vzdělání) není ještě dokonale připraveným učitelem. Ačkoli na jedné straně splňuje jednu z požadovaných kompetencí, kterou je profesní odbornost, na straně druhé nemá dostatek zkušeností týkajících se možností působení na žáky apod.

Jedním z autorů, kteří se zabývají klíčovými dovednosti učitele je Chris Kyriacou, který v knize *Klíčové dovednosti učitele*¹¹ dělí tyto dovednosti¹² do sedmi kategorií.

1. Plánování a příprava
2. Realizace vyučovací hodiny
3. Řízení vyučovací hodiny
4. Klima třídy
5. Kázeň
6. Hodnocení prospěchu žáků
7. Reflexe a sebehodnocení (evaluace) vlastní práce

¹¹ Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Portál. Praha 1991

¹² Přesné znění klíčových dovedností učitele podle Ch. Kyriacoua viz příloha č. 4

Kyriacou ve své knize rovněž uvádí velmi výstižnou definici klíčových dovedností učitele. Považuji za nezbytné tuto definici zde uvést.

„Pedagogické dovednosti můžeme definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení. Můžeme rozlišit tři důležité prvky těchto dovedností – vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech, dále rozhodování, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní a po ní a nakonec činnost (akce), navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků“ (Kyriacou, 1991, str. 20).

Z této definice vyplývá, jak důležitý je nejen rozvoj učitele na základě získané praxe, ale také značné úsilí na formování sebe sama, vykonávání sebereflexe a snaha o zdokonalování svých učebních postojů a metod.

Dalším výrazným rysem učitele, který uvádí Chris Kyriacou jsou tzv. Vědomosti učitelů o vyučování, mezi které řadí:

- *znalost učiva;*
- *znalost obecných principů a strategií řízení vyučování a organizace práce ve třídě;*
- *znalost kurikulárních materiálů a vzdělávacích programů;*
- *znalost o tom, jak učit jednotlivá témata obsažená v kurikulu;*
- *znalost o žácích;*
- *znalost kontextu, ve kterém probíhá vyučování; tady se jedná o širokou škálu vědomostí, které sahají od znalostí kolektivu třídy po znalost specifik obce a širší komunity;*
- *znalost výchovných cílů a hodnot.*

Je zřejmé, že nemusí být pravidlem, že zkušený učitel je i dobrým učitelem. Z mého pohledu je patrné, že by si každý pedagog měl být vědom svého poslání a stejně tak se svým postavením zacházet. Rozvoj pedagogických dovedností považuji za stejně nezbytné jako rozvoj klíčových kompetencí žáků. Protože je zřejmé, že jedno úzce souvisí s druhým. Chceme-li, aby byly myšlenky školské reformy naplněny, považuji za důležité se zabývat nejen rozvojem žáků, ale také pedagogů, kteří se na jejich rozvoji přímo podílejí během vzdělávacího procesu.

3.4 Typy, struktura a organizační formy vyučovací hodiny cizího jazyka podle Eduarda Beneše

Autor Eduard Beneš se zabývá ve své knize *Metodika cizích jazyků*¹³ především metodikou angličtiny, francouzštiny a němčiny, ale zároveň i celkovým přístupem k výuce cizích jazyků.

Beneš uvádí jako základní formu vyučování vyučovací hodinu, která má splňovat, stejně jako vyučovací hodiny neязыkové, jisté požadavky:

- *didaktické zásady;*
- *vysokou pedagogickou úroveň;*
- *vysokou odbornou úroveň;*
- *obsah odpovídající zvláštnostem třídy, předmětu a učiva;*
- *směrování k pevnému osvojení vědomostí, dovedností a návyků.*

Za nejpodstatnější specifikum výuky cizích jazyků považuje Beneš *zaměření na výcvik v praktickém využití jazyka*, který je závislý na aktivní účasti žáků.

V mnohých publikacích jsou uváděny tři základní typy vyučovací hodiny - *hodina, v níž se žáci učí novým poznatkům, hodina, v níž se poznatky prohlubují a opakuji a hodina, v níž se učivo spojuje, prověřuje a shrnuje do větších celků.*

¹³ Beneš, E. a kol.: Metodika cizích jazyků. SPN, Praha 1971.

Beneš považuje za nejefektivnější tzv. *komplexní hodinu*, jinými slovy vyučovací hodinu, která propojuje všechny tři typy vyučovacích hodin (viz výše) a zároveň se zaměřuje, alespoň v určité míře na rozvoj všech jazykových dovedností.

Jedním ze zásadních prvků přispívajících při výuce cizích jazyků k rozvoji jazykových znalostí a dovedností je tzv. *aktivizace žáků*, která je obzvláště podstatná pro výuku cizích jazyků a to především z toho důvodu, že cizímu jazyku se žáci nejlépe učí aktivní činností.

„Základním principem aktivizace se stává žákův zájem o věc, který bývá zpočátku spontánní, avšak postupem času kouzlo novosti vyprchá a dostaví se pocit, že učení jazykům je jen úmorná a marná námaha. Proto je nutné jejich chuť k učení účinně psychologicky motivovat a stimulovat“ (Beneš, 1971, str. 218).

Z výše řečeného vyplývá, že je velice důležité, aby na žáky působila nejen motivace vnitřní¹⁴, která je u mnohých žáků nízká, ale také motivace vnější, čímž mám na mysli nejen motivaci hodnocením¹⁵, ale především motivaci na základě pestrosti a různorodosti činností, které vedou k rozvoji žákova zájmu o učivo a zároveň „nenásilnou“ formou napomáhají žákovi přijímat nové jazykové znalosti a dovednosti.

¹⁴ Motivace vnitřní vychází z vnitřních pocitů a potřeb jedince. Patří sem např. motivace k poznání, potřeba sebeuspokojení na základě získávání nových informací a tím i zařazení do určité preferované sociální skupiny, atd.

¹⁵ Motivace hodnocením, neboli motivace známkami dle mého názoru v současné době stále převládá a v mnohých případech může vyvolat negativní účinek, na který má vliv strach ze špatných známek, pocit méněcennosti, strach z reakce rodičů, atd.

4 Činnostní vyučování

Již z předchozích kapitol vyplývá, že klíčové kompetence můžeme rozvíjet pouze aktivním přístupem, nejen aktivitou ze strany učitelů, ale také ze strany žáků. S novou školskou reformou se pozice žáků i učitelů výrazně změnila. Zejména se posílil důraz na aktivitu.

Základem učení by neměla být pouze frontální výuka, kdy žáci pouze přijímají učitelem předkládané informace, ale právě naopak by jím měl být kladen důraz na aktivní přístup, na němž je činnostní učení postaveno.

Geoffrey Petty v knize *Moderní vyučování* hovoří o aktivitě žáků jako o přirozeném jevu, který žáky aktivuje, díky čemuž se pak naučí mnohem více, nežli pouze pasivním posloucháním přednášek. Přesně tedy tvrdí, že: „Žáci jsou rádi aktivní: hovoří spolu, vyrábějí předměty, jsou tvůrčí, konají činnosti. Masivní metody v lásce nemají“ (Petty, 1996, str. 113). A tím nabádá učitele, aby „nepropadly běžné falešné představě, že žáci jsou ve své podstatě líní a dávají přednost činnostem, které je co nejméně vyrušují z jejich snění. Obecně se dá říci, že čím aktivnější a zainteresovanější ve výuce žáci jsou, tím více je výuka baví“ (Petty, 1996, str. 113).

Velkým pozitivem, které aktivní vyučování přináší je důraz na samostatnost, problémové myšlení, badatelskou činnost a kooperaci.

4.1 Aktivizující metody výuky cizích jazyků

V 70. letech 20. století vznikl nový přístup k výuce cizích jazyků, založený především na aktivitě a činnosti žáků. Do didaktiky cizích jazyků tedy vstoupily a velmi silně výuku ovlivnily tzv. Aktivizující metody výuky cizích jazyků. Aktivizující metody prakticky odpovídají metodám činnostního vyučování¹⁶.

Mezi aktivizující metody jsou řazeny:

1. Diskusní metody

¹⁶ Činnostní vyučování je světově používaný pojem. V ČR se pro tyto metody uchytil spíše název *Aktivizující metody*. Jediným rozdílem mezi těmito dvěma přístupy spatřuji ve větším zaměření činnostního vyučování oproti aktivizujícím metodám, na reálné a každodenní situace.

2. Problémové metody
3. Didaktické hry
4. Inscenační a situační metody

Výrazným rysem charakteristickým pro aktivizující metody je zvýšený důraz na antistresové prostředí, aktivitu žáků¹⁷ a změnu postavení učitele. Pro učitele se mění nejen jeho postavení v hodinách, ale především je kladen větší důraz na kvalitní přípravu, jež aktivizující metody vyžadují.

„Zkušenosti s aktivizujícími metodami ukazují, že jsou mimořádně náročné na zajišťování příslušných materiálních didaktických prostředků – učebních pomůcek i didaktické techniky, na metodickou přípravu bezprostředně před hodinou a nakonec i psycho-fyzickou kondici učitele. Tyto metody jsou také více než jiné závislé na všeobecném pedagogickém nadání a temperamentu učitele, na jeho neurofyziologickém typu (melancholik, neurotik, introvert a učitel hlasově nedostatečně vybavený bude mít pozici značně ztíženou) (Choděra & Ries, 1999, str. 66).

Choděra & Ries ve své knize odkazují na motivační model M. Boráka, který považují za základ aktivizujících metod výuky cizích jazyků, který je charakteristický třemi základními znaky (Choděra & Ries, 1999, str. 62):

- *konfliktnost/bezkonfliktnost zadání;*
- *přítomnost/nepřítomnost osobního vztahu žáka k zadání;*
- *jazyková přiměřenost/nepřiměřenost zadání.*

Tento model autoři dále rozšiřují, jelikož dle jejich mínění neodráží všechny možné faktory a uvádějí další, mezi které patří:

¹⁷ Žáci mají být v takovém postavení, aby byl splněn postulát „face to face“ (Choděra & Ries, 1999).

- *konkrétnost/nekonkrétnost zadání;*
- *aktuálnost/neaktuálnost zadání;*
- *zadání jako podnět k soutěžení/zadání soutěživost nevyvolávající;*
- *zadání jako podnět ke kooperaci/zadání ke kooperaci nepodněcující;*
- *zadání jako výsledek dohody vyučujícího se žáky/zadání formulované učitelem kategoricky;*
- *zadání s možností výběru žáky sympatičtější položky cvičení/zadání jako obligatorní předloha nácviku ve všech položkách.*

Pro aktivizující metody je jedním z důležitých faktorů kombinování různých forem práce. Střídají se frontální, skupinová i samostatná forma výuky, čímž se částečně zajistí mnohotvárnost a pestrost vyučování, které je pro žáky zajímavější a více motivující.

Dalším faktorem je tzv. přisuzování rolí. Žáci, pracují-li ve skupině, dostávají od učitele zadání, se kterým musí pracovat a vyrovnat se s jeho obtížností. Podstatou je, aby se žáci ve skupince rozdělili – přiřkli jednotlivé role členům skupiny, kteří se své role zhostí. Učitel se během hodiny transformuje z učitele tradičního na učitele, který se stává pomocníkem a moderátorem třídy.

Podle Choděry a Riese mají aktivizující metody za cíl rozvíjet zejména motivaci a na ní spočívající tvořivost žáků.

V České republice se činnostním vyučováním zabývá sdružení *Tvořivá škola*¹⁸, jehož cílem je utvořit síť škol, které by se rozvíjely na základě činnostního učení. Snaží se o rozvoj činnostního vyučování ve školách, organizuje kurzy pro učitele a podporuje kvalitní rozvoj školské reformy.

Autoři projektu *Tvořivá škola* považují činnostní vyučování za ucelený soubor, na vědeckém základě založených, činnostních metod a forem učení, který dává žákům prostor ke konkrétním činnostem, samostatným úvahám a tvorbě

¹⁸ www.tvorivaskola.cz – Sdružení zabývající se rozvojem činnostního učení v českých školách. Toto sdružení pořádá různé kurzy pro učitele, vytváří nové postupy a metody, které zařazuje do výuky, tvoří nové didaktické materiály, snaží se o prohlubování vztahů mezi tvořivými základními školami, atd. Další informace o Tvořivé škole je možné nalézt také na webu www.vzdelavani-ucitelu.cz

vlastních otázek. Žák zde není pouze pasivním příjemcem informací, ale projevuje vlastní iniciativu – koná, činí, přemýšlí a tvoří.

Jedním z hlavních pozitiv činnostního vyučování je zapojení všech žáků do výuky, což klasický přístup v mnohých případech neumožňuje. Je možné konstatovat, že učení aktivitou je tedy mnohem účinnější, jelikož si žáci mohou vše sami vyzkoušet a tudíž i lépe zapamatovat. Proti pasivnímu výkladu, či přijímání učiva ze stránek učebnice je tento způsob mnohem efektivnější, čemuž přispívá zvýšená motivace během aktivního učení oproti klasické frontální výuce, založené na výkladu. S tím tedy souvisí skutečnost, že žáci činní jsou mnohem lépe motivovaní. Tzv. učení prožitkem je pro žáky velmi motivující, probouzí v nich touhu po dalším poznání a z toho důvodu je „aktivuje“ ke kladení otázek a touze po dalším a podrobnějším poznání.

4.1.1 Diskusní metody

Diskusní metody se řadí mezi aktivizující metody založené na diskusi, konfrontaci a rozhovoru. Mezi základní typy diskusních metod používaných na základních školách patří tzv. *řízená diskuse*, která spočívá v zásadě v tom, že učitel předem sdělí žákům téma, které bude předmětem diskuse, a žáci si připraví určité „myšlenkové body“, které považují za podstatné a tyto myšlenky budou během diskuse obhajovat.

Příkladem řízené diskuse může být téma, které je v daném období aktuální. Před prázdninami může učitel zvolit například takovéto téma pro diskusi:

- *¿Prefieres pasar los vacaciones en el campo o mejor en la ciudad?*

Žáci se rozdělí do dvou skupin podle jejich preferencí a připraví si výhody, které považují za podstatné ve svém rozhodnutí a tyto myšlenky budou diskutovat se svými oponenty. Své názory si mohou připravovat rovněž samostatně.

Druhou používanou diskusní metodou je *skupinové řešení problémů*. Význam této metody spočívá v rozdělení žáků do skupin, které společnými silami řeší nastolený problém (zadání práce). Žáci si v rámci své skupiny rozdělí jednotlivé role a společně se snaží přijít na různé možnosti postupů, které nakonec zhodnotí, vyberou nejlepší z nich a variantu, která byla vybrána (popřípadě více variant) jeden z členů skupiny (jemuž byla přiřazena role vedoucího), prezentuje ostatním. Na závěr se návrhy řešení všech skupin porovnávají a hodnotí.

4.1.2 Problémové metody

Problémové metody jsou metody výuka, založené na řešení problémových situací či problémových zadání, samotnými žáky.

Během problémového vyučování nejsou žákům předkládány informace, jako je tomu například během výkladu. Naopak, během problémového vyučování samotní žáci přicházejí během řešení problémových situací k novým poznatkům.

Výraznou roli u problémového vyučování hraje tzv. *problémová otázka*, kterou lze považovat za aktivizující impulz k bádání a hledání odpovědi na základě tvořivé činnosti.

Řešení problému probíhá v těchto fázích (Infogram Portál pro podporu informační gramotnosti)¹⁹:

1. *Zjištění problému (identifikace problému), uvědomění si jeho existence. Je to nejobtížnější fáze. Ve výuce často problém vymezuje pedagog ve spolupráci s posluchači. Stanovení problému se může stát zdrojem motivace a zájmu posluchačů.*
2. *Orientace v problému (analýza problému). Posluchač si uvědomuje základní fakta, vztahy a souvislosti daného problému.*

¹⁹ <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1306> - Infogram Portál pro podporu informační gramotnosti je webový portál, který vznikl v roce 2008 za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Je výsledkem centralizovaného rozvojového projektu *Informační vzdělávání bez bariér: webový portál pro rozvoj informační gramotnosti a podporu celoživotního vzdělávání*.

3. *Hledání jádra problému - tato fáze úzce navazuje na předchozí analýzu a spočívá ve vymezení otázky, co je třeba vlastně řešit.*
4. *Stanovení hypotéz, domněnek - nejcennější fáze. Jedná se o heuristický postup, v němž se rozhoduje o celkovém výsledku řešení problému. Spočívá v hledání vhodných postupů a možných cest, vedoucích k řešení problému. Maximální aktivita posluchačů! (Z výzkumů vyplývá, že by posluchači měli mít na tvorbu hypotéz, tj. na přemýšlení, aspoň 10 minut času). Guilfordovo pravidlo: Originálnost hypotéz s časem vzrůstá, neboť pozdější myšlenky jsou lepší.*
5. *Ověřování hypotéz (verifikace hypotéz). Nevede-li žádná z hypotéz k řešení problému, vrací se posluchač k formulování nových domněnek. Poskytuje příležitost pro analytické, logické a kritické myšlení.*
6. *Vyslovení závěru, vyřešení problému. Tato fáze je výsledkem stanovení správné hypotézy a jejího ověření.*

Při výuce cizích jazyků ovlivňují problémovou metodu jistá specifika. V klasických případech problémového vyučování žáci prakticky sami vyvozují na základě empirických zjištění pravidla a nové informace. U vyvozování jazykových pravidel tomu tak ve většině případů není. Na tuto skutečnost upozorňují ve své knize autoři Choděra a Ries:

„Za základní formu využití problémového principu pokládáme vytyčení problému mimo jazykový systém, normu a úzuz, tedy řešení mimojazykové situace či tématu jazykovými prostředky. Problém v tomto případě vystupuje vzhledem k jazyku/řeči druhotně, jako jistá záminka, pedagogický „úskok“, kdy žák, stržen řešením nějakého případu, užívá jazykových jednotek a tím je nacvičuje.“

4.1.3 Didaktické hry

Didaktické hry jsou další součástí aktivizujících metod, které by měl podle mého názoru zařazovat do výuky každý učitel²⁰. Z psychologického hlediska je hra jednou z aktivit, která je jedincům vlastní již od raného dětství. Didaktické hry patří mezi metody velmi oživující atmosféru během vyučování a motivují žáky.

Rozhodne-li se vyučující zařadit do výuky didaktické hry, měl by dle mého názoru neopomínat tyto zásadní principy týkající se pravidel:

1. stanovit pevná pravidla;
2. seznámit žáky s pravidly předem;
3. upozornit žáky na případné sankce za nedodržení pravidel;
4. sankce dodržovat a nepoužívat je pouze jako výhrůžku, která nikdy nebude naplněna.²¹

Během didaktických her se žáci učí bezděčně a z hlediska jejich postoje neplánovaně a spontánně.

Mezi didaktické hry patří například různé křížovky, spojovačky, doplňovačky, hádanky atd.

Uvádím ukázkou didaktické hry z knihy *Historietas y pasatiempos*²² (nivel 2), od autora Luise Lópeze Ruize.

²⁰ Na základní škole především.

²¹ V případě nenaplnění by ztratila na funkčnosti.

²² Lopéz Ruiz, J.: *Historietas y pasatiempos*. Edelsa. Madrid 1987



Obr. 1 - Příklad didaktické hry

Výše uvedená didaktická hra spočívá ve vyhledávání názvů států v „osmisměrce“, jímž odpovídají hlavní města vytištěná v okolí „osmisměrky“.

Během této didaktické hry žáci rozvíjejí nejen své znalosti, ale podstatné je, že tomu činí „nenásilnou formou“, která je pro didaktické hry charakteristická.

4.1.4 Inscenační a situační hry

Inscenační a situační hry jsou založeny na aktivní účasti aktérů (žáků). V *inscenačních hrách* hrají žáci různé osoby v různých rolích, s různými problémy, pocity, touhami a potřebami.

Metoda je založena na improvizaci jednotlivých aktérů, kteří během celé inscenace dojdou ke společnému řešení.

Jedním z příkladů inscenačních her je aktivita, při níž jsou žáci rozděleni do několika skupin, přičemž jedna skupina se účastní inscenace a ostatní jsou

pozorovateli. Před touto aktivitou dá učitel zhlédnout žákům videozáznam, na kterém se odehrává scénka. Tuto scénku zastaví před jejím rozřešením a úkolem žáků je, rozdělit si jednotlivé role a dokončit inscenaci podle své vlastní fantazie.

Další možnou variantou jsou kartičky, na nichž mají žáci napsanou roli a psychické rozpoložení jednotlivých postav. Také zde může být informace o prostředí, v němž se scénka odehrává.

Například:

Madre: *Está enfadada. Su hija ha llegado tarde, aunque por la mañana le ha prometido llegar a tiempo.*

Hija: *Tiene vergüenza. Ha llegado tarde y sabe que hoy es el día de los cumpleaños de su padre.*

U inscenačních her je důležitý především prožitek – jak se jednotliví aktéři ve své roli cítili. O svých pocitech si proto povídají po skončení inscenační hry. Inscenační hry jsou specifické především jejich zaměřením na tzv. sociální učení.

Situační hry jsou metodou zaměřenou především na rozvoj rozhodování jedince v různých situacích. Žák se během činnosti musí rozhodnout a volit jednu z možných alternativ. Spočívají především v řešení problému konkrétní reálné (např. společenské) situace. Jelikož vycházejí z reálného života, v mnohém napomáhají rozvíjet jednotlivé klíčové kompetence. Velký vliv má správný výběr situace (Vališová & Kasíková, 2007, str. 205):

„Důležitá je fáze výběru této situace, která může být vykonstruovaná nebo vypořádaná z reálného života, v každém případě věrohodná. Podstata této metody je v analýze situace, pochopení základních vztahů, které tuto situaci vytvářejí, včetně vztahů příčinných, popřípadě důsledkových.“

4.2 Kooperativní vyučování

Jednou ze součástí činnostního vyučování je také tzv. vyučování kooperativní, založené na vzájemné spolupráci mezi žáky. Velmi komplexně popisuje kooperativní vyučování ve své knize *Kooperativní učení a vyučování – Teoretické a praktické problémy*²³ Hana Kasíková.

Z mého pohledu jsou velice důležité dva faktory, týkající se kooperativního a všeobecně také činnostního vyučování. Prvním z nich je změna postavení učitele, kterou autorka popisuje jako (Kasíková, 2001, str. 88):

„Učitele, který už není pouze tím, kdo předává vědění, ale stává se osobností, která určuje a spoluurčuje cíle, navrhuje úkoly a jejich rozdělení, monitoruje chování žáků, podporuje jejich činnost, povzbuzuje ke kooperaci a vytváří podmínky pro reflexi učení a chování.“

Druhým faktorem je změna žákova postavení. Žáci jsou během činnostního (kooperativního) vyučování všichni zapojeni do práce, během níž přicházejí s novými nápady, diskutují, snaží se prosadit své návrhy, argumentují, formulují postupy a možné teorie, plní konkrétní úkoly a zároveň je jim poskytnuta zpětná vazba nejen z hodnocení učitele a ostatních spolužáků na konci práce, ale v první řadě ze strany ostatních členů vlastní skupinky, ve které pracovali, jelikož od nich přichází hodnocení již v průběhu pracovní činnosti. Z tohoto důvodu jsou žáci na hodnocení zvyklí, a tudíž by jim nemělo činit potíže svou práci prezentovat a následně přijmout chválu či kritiku.

Kasíková ve své knize upozorňuje na velmi zajímavou skutečnost - efektivnost kooperativního vyučování. Vymezuje pět podmínek, které je nutné naplňovat, aby se kooperativní vyučování stalo opravdu efektivnější, nežli vyučování kompetitivní²⁴ a individualistické.

²³ Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování – Teoretické a praktické problémy. Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum. Praha 2001

²⁴ „Kompetitivní, neboli soutěživé vyučování je vyučování založené na soutěži, boji a konfrontaci. Stanoveného cíle výuky zcela záměrně mohou dosáhnout jen někteří: ti, kteří pracují tvrdě, jsou lepší,

1. *Jasně vnímaná pozitivní vzájemná závislost, která podporuje osobní odpovědnost za dosažení skupinových cílů.*²⁵
2. *Velký rozsah podporující interakce (interakce tváří v tvář).*²⁶
3. *Osobní odpovědnost.*
4. *Časté užití důležitých interpersonálních dovedností a dovedností pro činnost v malé skupině s častou a pravidelnou analýzou, hodnocením skupinových procesů (group processing), zvažování jejich fungování pro zlepšení skupinové efektivity v příštích úkolech.*²⁷
5. *Reflexe skupinové činnosti.*

Shrnu-li tuto kapitolu, mohu konstatovat, že cílem činnostního vyučování je celkový rozvoj jedince, který je naplňován jednotlivými činnostmi, pomocí nichž se jedinci učí, utváří si postoje a rozvíjí své klíčové kompetence. A tudíž i z opačného pohledu platí, že pro rozvoj klíčových kompetencí a celé osobnosti jedince je důležité činnostní vyučování.

pilnější, přesnější, atd. než ostatní. Úspěch jednoho je tu bezpodmínečně spojen s neúspěchem druhého.“ (Vališová & Kasíková, 2007, str. 184)

²⁵ „Pozitivní vzájemná závislost existuje, když jedinec pochopí, že je spojen s druhými způsobem, že nemůže uspět, aniž i druzí uspějí a musí koordinovat své úsilí s úsilím druhých. Pozitivní vzájemná závislost je nejdůležitějším faktorem v konceptuálním porozumění kooperaci i v jejím operativním užití, má centrální pozici v teorii kooperace.“ (Kasíková, 2001, str. 79)

²⁶ Podporující interakce se dostavuje jako výsledek pozitivní vzájemné interakce.

²⁷ Podmínkou pro efektivní kooperaci je zvládnutí a osvojení si tzv. interpersonálních dovedností.

5 Učebnice španělštiny

V České republice je celkem velké množství dostupných učebnic, podle kterých je možné učit španělštinu na základních školách a na víceletých gymnáziích. Konkrétně mám na mysli učebnice vydané ve Španělsku a prodávané i mimo hranice tohoto státu.

Ve své práci jsem se rozhodla představit šest učebnic, které odpovídají cílové skupině mého oboru (ZŠ) a zároveň tyto knihy přiblížit, porovnat a rovněž si dovoluji je částečně ohodnotit.

První učebnicí je kniha *Chicos Chicas* od autorky María Ángeles Palomino vydaná nakladatelstvím Edelsa roku 2002 v Madridu. Druhou učebnicí je *Canal Joven en Español* od autorů Isabel Santos, Jesús Sánchez Lobato, Isidoro Pisonero a Raquel Pinilla, která byla vydána nakladatelstvím SGEL Educación v roce 2003 v Madridu. Třetí učebnicí je *Club Prisma* od kolektivu autorů vydaná nakladatelstvím Editorial Edinumen roku 2007 v Madridu a čtvrtou je učebnice *Nuevo Ven* od autorů F. Castro, F. Marín, R. Morales a S. Rosa vydanou nakladatelstvím Edelsa v roce 2004 v Madridu. Ačkoli je učebnice *Nuevo Ven* určena pro starší studenty španělštiny, což lze poznat již podle jejích ilustrací, přesto jsem ji do svého výběru zařadila, protože si myslím, že je velmi kvalitní a často v českých školách používaná. Pátou je učebnice *Gente* od autorů Ernesto Martín Peris a Neus Sans Baulenas, vydaná nakladatelstvím Difusión v roce 2006 v Barceloně a šestou je učebnice *Pasaporte* od autorů Matilde Cerrolaza Aragón, Óscar Cerrolaza Gili a Begoña Llovet Barquero vydaná roku 2000 nakladatelstvím Edelsa v Madridu.

Poslední dvě z výše uvedených učebnic jsou od ostatních čtyř knih odlišné především přístupem k žákům a metodami, na kterých jsou tyto knihy založeny. Učebnice *Gente* je výrazně protkaná aktivitami založenými na základě metody komunikativní. Naproti tomu učebnice *Pasaporte* je ozvláštněna aktivitami charakteristickými pro činnostní vyučování.

V následujících podkapitolách se budu zabírat učebnicemi odpovídajícími úrovni A1-A2. Jednotlivé učebnice španělštiny budu popisovat z důvodu, že některé prvky, cvičení a aktivity z nich použiji v kapitole 7²⁸.

5.1 Učebnice *Chicos Chicas*

Sami autoři v úvodu příručky pro učitele určené k této učebnici předurčují knihu mladým žákům či studentům ve věku 11 až 15 let. *Chicos Chicas* je série knih rozdělená na čtyři části podle jazykových úrovní a odpovídá (stejně tak i ostatní vybrané učebnice) současným evropským požadavkům pro výuku španělštiny.

Na začátku učebnice nalezneme rozpis lekcí a jejich stručný obsah. Učebnice *Chicos Chicas 1* je rozdělena na osm částí a každá část na 2 lekce. Témata, která jsou zahrnuta v této knize, odpovídají učivu pro 8. a 9. ročník základní školy a tudíž úrovni A1 (v případě druhého dílu úrovni A2).

Knihy je velmi pěkně graficky zpracována, čímž si získá žákovu pozornost. Obsahuje velké množství obrázků a aktuálních fotografií odpovídajících věku dětí. Značná část knihy je psána barevným a dostatečně velkým „neformálním“ písmem. Velmi dobře jsou podle mého názoru rozvrženy jednotlivé strany knihy - články (rozhovory) jsou spíše krátké, což odpovídá úrovni i věku žáků, zároveň je zde dostatek poslechových aktivit a gramatika je vždy shrnuta v jednoduchých schématech. K učebnici je dostupný kvalitně zpracovaný pracovní sešit plný doplňovacích cvičení a samozřejmě i učebnice pro učitele. Další výhodou této učebnice jsou na konci zpracované přehledy pravidelných a nepravidelných sloves a slovníček k učebnici v šesti jazycích (španělský, italský, francouzský, anglický, německý a portugalský – český bohužel chybí).

²⁸ Kapitola 7 – Konkrétní aktivity napomáhající rozvoji klíčových kompetencí ve výuce španělštiny.

5.2 Učebnice *Canal Joven en Español*

Učebnice *Canal Joven en Español* rovněž obsahuje rozpis a stručný obsah jednotlivých lekcí jako *Chicos Chicas*, *Club Prisma*, *Nuevo Ven*, i *ostatní knihy*. U této učebnice se budu rovněž zabývat knihou první jazykové úrovně.

Na první dojem tato učebnice nepůsobí tak atraktivně jako *Chicos Chicas*. Převažují zde kreslené ilustrace a z pohledu obsahu je *Canal Joven en Español* „nabitější“ informacemi. Obsahuje delší články (rozhovory), více slovíček a gramatických schémat na jedné straně, což dle mého názoru může u začátečníků působit spíše negativně. Celkově se tato učebnice může jevit značně komplikovaná, přeplněná a zmatečná. Naopak za velikou výhodu této učebnice považují piktogramy (značky) u každého cvičení, každé aktivity, kterou kniha obsahuje, jelikož právě tyto značky pomáhají nejen učitelům, ale i žákům k orientaci v práci s učebnicí. Naproti tomu kniha *Chicos Chicas* tyto značky obsahuje pouze u některých aktivit.

Na konci učebnice *Canal Joven en Español* nalezneme španělsko – anglický slovníček.

5.3 Učebnice *Club Prisma*

Tuto učebnici je možné zakoupit jako komplex (učebnice a pracovní sešit pro žáky + učebnice a pracovní sešit s klíčem pro učitele). Celkově působí velmi sympatickým dojmem. Stejně jako ostatní učebnice obsahuje na svém začátku rozpis kapitol. Jednotlivé aktivity jsou označeny piktogramy pro lepší orientaci, gramatická témata jsou zpracována do přehledných tabulek a jednotlivá cvičení jsou doplněna dostatkem obrázků a fotografií. Za jednu z největších výhod a zároveň inovací, se kterou tato kniha přišla na trh je tzv. *žákovo portfolio* („*Mi portfolio de español*“). Princip *žákova portfolio* v této knize je stejný jako u *Evropského jazykového portfolio*²⁹. Jeho princip spočívá v tom, že si žáci na konci každé lekce vyplní poslední stranu lekce

²⁹ Evropské jazykové portfolio schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dne 5. Zář 2001 k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy pro vyučovací předmět cizí jazyky s dobou platnosti 6 let. Vzniklo v Radě Evropy a dělí se na tři části – *Jazykový pas*, *Jazykový životopis a Sbirku prací a dokumentů*.

nazvanou „*Progresando. Portfolio Biografía Lingüística*“. Jinými slovy zodpoví otázky, napíše krátký slohový útvar, atd., čímž splní požadavky pro postoupení do další kapitoly. Zároveň kniha obsahuje zvlášť vložený formulář jazykového portfolia, které se skládá ze tří částí - *jazykový pas* obsahující osobní údaje, zkušenosti se studiem španělštiny, získané certifikáty a diplomy, *lingvistickou biografii* obsahující jednotlivé kompetence odpovídající různým jazykovým úrovním a „*sbíрку dokumentů*“, kam si žáci mohou vkládat své práce, které vytvořili v rámci svého dosavadního studia španělštiny. Vhodné práce v rámci této učebnice jsou označeny značkou „*portfolio dossier*“. Učebnice je zakončena vícejazyčným slovníčkem.

5.4 Učebnice *Nuevo Ven*

Učebnice *Nuevo Ven* je velmi dobře propracovaná kvalitní učebnice, kterou v České republice používají jak učitelé víceletých gymnázií, tak i učitelé středních, jazykových a jiných škol. Celkově patří mezi velmi rozšířené materiály k výuce španělského jazyka.

Kniha³⁰ je výborně dělena do jednotlivých částí. Rozděluje se na lekce (celkem 15), které se dělí na tři sektory (A, B, C), a dále každá lekce obsahuje část s gramatickými schématy a cvičeními a zároveň na úplném konci každé lekce nalezneme stranu s kulturními, historickými, zeměpisnými a dalšími informacemi o Španělsku a Latinské Americe.

Stejně jako všechny ostatní zmiňované učebnice má i *Nuevo Ven* pracovní sešit a audio nahrávky. Myslím si, že z hlediska obsahu je *Nuevo Ven* z těchto učebnic jednou z nejbohatších. Jedinou nevýhodu spatřuji v zaměření knihy na dospívající, nebo již dospělé studenty.

³⁰ *Nuevo Ven* – kniha první jazykové úrovně.

5.5 Učebnice *Gente*

Jak již bylo řečeno v úvodu této kapitoly, tato učebnice se svým způsobem vymyká od předchozích učebnic především z důvodu jejího zpracování, založeného na tzv. komunikativní metodě³¹.

Učebnice se skládá celkem z jedenácti lekcí, které jsou děleny tematicky. Např. *gente que estudia español, gente con gente, gente de compras, gente que trabaja, gente que come bien, atd.*, proto jednotlivé kapitoly obsahují články, rozhovory a aktivity vztahující se k tématu dané kapitoly a zároveň ji rozvíjejí o gramatiku potřebnou k uskutečnění aktivit. Každá z jednotlivých lekcí je členěna na pět částí:

- *Entrar en materia* – úvodní část lekce, která navozuje správnou atmosféru a uvádí celou kapitolu. Informuje žáky o tématu dané lekce a zároveň je na základě komunikativní metody zapojuje do diskuse (v kapitole třetí *gente de vacaciones*, je to například aktivita spočívající v organizování hromadných prázdnin, během níž je úkolem žáků se rozhodnout, zda preferují výlet do Madridu či Barcelony. Zároveň je jim nabídnut přehled sloves a jiných výrazů, vyjadřujících jejich postoj k věci).
- *En contexto* – tato část lekce je zaměřena na praktickou formu výuky. Převažují zde didaktické hry.
- *Formas y recursos* – část lekce, zabývající se gramatickými jevy. Je tvořena formou glos bez komentářů, čímž vytváří prostor pro kreativitu učitele.
- *Tareas* – část lekce podporující rozvoj komunikace. Obsahuje aktivity komunikativní metody, které rozvíjejí především schopnost komunikovat ve španělském jazyce, používat správné gramatické jevy a rozšiřovat slovní zásobu.
- *Mundo en contacto* – tato část je opět charakteristická spoluprací žáků a jejich vzájemnou komunikací. V tomto úseku se žáci navíc seznamují s různými

³¹ Komunikativní metoda je používána ve výuce cizích jazyků ve velmi značné míře. Choděra a Ries řadí tuto metodu mezi aktivizující metody výuky cizích jazyků. Nejvýraznějším rysem této metody je komunikace ve vyučovaném jazyce.

významnými místy, lidmi, městy, postoji, názory, atd., se kterými se mohou setkat v každodenních situacích.

Za další značnou výhodu této knihy považují její poslední část, tzv. *Consultario gramatical*. Jedná se o gramatický přehled jednotlivých gramatických jevů, které jsou v knize používány. Přehled je navíc dělen podle kapitol, což napomáhá v lepší orientaci. *Consultario gramatical* je členěno do schémat, která jsou vždy doplněna příkladem pro snadnější pochopení a v případně obtížnějších gramatických jevů, o další podrobnější vysvětlení. Navíc je přehled doplněn „komiksovými obrázky“ a vtipy.


Jako ukázkou jedné z aktivit komunikativní metody uvádím aktivitu (viz Obr. 2) ze třetí kapitoly (strana 36, aktivita č.9, část *Tareas*).

9 Vacaciones en grupo
Marca tus preferencias entre las siguientes posibilidades.

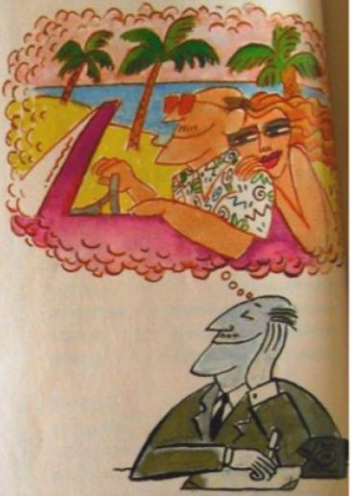
Viaje:	<input type="checkbox"/> en coche particular	Alojamiento:	<input type="checkbox"/> hotel o apartamento
	<input type="checkbox"/> en tren		<input type="checkbox"/> cámping
	<input type="checkbox"/> en avión		<input type="checkbox"/> hostel
	<input type="checkbox"/> en autobús		<input type="checkbox"/> albergue de juventud
			<input type="checkbox"/> casa alquilada

Lugar:	<input type="checkbox"/> playa	Intereses:	<input type="checkbox"/> naturaleza
	<input type="checkbox"/> montaña		<input type="checkbox"/> deportes
	<input type="checkbox"/> campo		<input type="checkbox"/> monumentos
	<input type="checkbox"/> ciudad		<input type="checkbox"/> museos y cultura

Formula tus preferencias.

 • A mí me interesan los museos y la cultura. Por eso quiero ir a visitar una ciudad. Prefiero ir en coche particular y alojarme en un hotel.

Escucha lo que dicen tus compañeros. Anota los nombres de los que tienen las preferencias más parecidas a las tuyas.



Obr. 2 - Aktivita z učebnice *Gente* – komunikativní metoda

V průběhu aktivity žáci vyplní samostatně dotazník (viz Obr. 2) a posléze komentují své preference týkající se cestování. Je důležité, aby naslouchali

spolužákům během jejich projevu, jelikož je jejich úkolem si poznamenat ty, kteří mají stejné nebo velmi podobné preference.

Aktivitu je možné rozšířit. Jakmile žáci během činnosti zjistí, kdo má podobné názory, mohou se rozdělit do skupin a zavést jednoduchou diskusi, kde vysvětlí svůj postoj, snaží se ho obhájit, popřípadě získat ostatní na svou stranu.

5.6 Učebnice *Pasaporte*

Učebnici *Pasaporte* jsem do výběru učebnic zařadila zejména z důvodu jejího přístupu, založeném na reálných činnostech. V knize jsou použity především aktivity činnostního vyučování.

Učebnice je členěna do šesti tzv. modulů, které jsou navíc děleny na dalších 5 částí. Členění každého z modulů je následující:

- *Ámbito Personal*
- *Ámbito Público*
- *Ámbito Profesional*
- *Cultura hispánica*
- *Ámbito Académico*

Vezmu-li v patrnost první modul nazvaný „*presentarse*“, do jeho první části modulu *Ámbito Personal* autoři zařadili aktivity a informace týkající se jednotlivce a jeho osobních dat – jméno, příjmení, pohlaví, národnost, otázky zjišťující osobní informace o jiných osobách, formulář s osobními daty, vízum, atd.

Druhá část modulu, čili *Ámbito Público* obsahuje aktivity týkající se objednání hotelového pokoje, vyplnění formuláře, schopnosti porozumět nabídce hotelů, vyplnit rezervaci, umět hláskovat slova, počítat, atd.

Třetí část, neboli *Ámbito Profesional* je založena především na aktivitách týkajících se profesního života lidí – druhy zaměstnání, vyzitky, slovesa úzce spjatá s jednotlivými profesemi, atd.

Část *Cultura hispánica* se zaměřuje na poznání konkrétních osobností, míst a jiných zajímavých informací z hispanoamerického světa.

Poslední je *Ámbito Académico*, část která je velmi podobná vloženému jazykovému portfoliu v knize *Club Prisma*. Žáci zde vyplňují jednu stranu, rovněž nazvanou *Portfolio*, která je založena na autoevaluaci, týkající se lekce, kterou právě probrali. Volí ze čtyř možností, jinak řečeno, že čtyř úrovní, kterých v jednotlivých požadavcích dosáhli.

Uvádím příklad z Portfolia z první modulu:

Comunicación:

Puedo saludar y despedirme.

Insuficiente

Suficiente

Bueno

Muy bueno

**Si necesitas más ejercicios, ve al punto 1 del Laboratorio de Lengua.*

Na *Portfolio* v části *Ámbito Académico* navazuje v poznámce autora zmiňované *Laboratorio de Lengua*, sestavené převážně z gramatických cvičení určených k procvičení jednotlivých částí modulu, které sám žák označil za problematické ve svém *Portfoliu*.

Jako příklad aktivity založené na činnostním vyučování uvádím aktivitu z modulu 1, ze strany 25. Podstatou je aktivní činnost žáků, během níž je jejich úkolem vytvořit svou vlastní vizitku. Další postup, zda učitel tuto vizitku dále použije během vyučování, je zcela na něm. Dle mého názoru je nejlepší z variant vizitku nejen vyplnit, ale také ji vyrobit manuálně z papíru.

Ámbito Profesional 3

Acción

Confeccionas tu propia tarjeta de visita para presentarte formalmente en español.

Para presentarte formalmente necesitas una tarjeta.
Haz tu propia tarjeta de visita.

Si el alumno elige ser español, se le exigirán dos apellidos.

Nombre

Apellido(s)

Ocupación o profesión

Calle

Código postal, ciudad, país

Teléfono

Correo electrónico

Obr. 3 - Aktivita z učebnice Pasaporte – činnostní vyučování

6 Zkušenosti učitelů s výukou španělštiny a rozvojem klíčových kompetencí

Jelikož jsou tématem mé diplomové práce klíčové kompetence ve výuce španělštiny, považuji za nezbytné uvést jako jednu z kapitol právě zkušenosti jednotlivých učitelů s prací s klíčovými kompetencemi.

Proto jsem se rozhodla provést stručný kvalitativní výzkum týkající se tohoto tématu.

6.1 Úvod ke kvalitativnímu výzkumu

Mezi mými respondenty byli tři učitelé španělštiny³², kteří provádějí svou praxi na víceletých gymnáziích. Jedním byl učitel soukromého víceletého gymnázia se čtyřletou praxí, druhou respondentkou byla učitelka víceletého gymnázia s dvouletou praxí a třetí učitelka opět víceletého gymnázia s roční praxí. Všichni tři respondenti v současné době učí na gymnáziu žáky (studenty) od primy, což odpovídá podle věku žákům 6. třídy ZŠ.

Ve všech třech případech je španělština na jejich školách vyučována jako druhý cizí jazyk.

6.2 Rozhovory

V každém rozhovoru³³ jsem použila přibližně stejnou sérii předem zpracovaných otázek, které byly jen nepatrně pozměněny podle toho, jak dotazovaní odpovídali a reagovali.

Nejprve jsem pokládala respondentům tzv. identifikační otázky, kam jsem zahrнула typ školy, na které vyučující působí, dále jejich pohlaví a počet let pedagogické praxe.

³² Uvědomuji si, že tři respondenti nemohou pokrýt výsledky celé „populace španělštinářů“, ale mým cílem v tomto výzkumu není kvantitativní rozbor, nýbrž kvalitativní. Jinými slovy nechci zobecňovat a přinášet „pravidla“, nýbrž se hlouběji dozvědět o zkušenostech jednotlivců.

³³ Jednotlivé rozhovory přepsány do písemné formy viz přílohy č. 5,6,7.

Na identifikační otázky již navazovaly otázky konkrétní, které jsem sestavila a rozdělila na pět okruhů.

První okruh otázek se týkal všeobecně RVP. To znamená, zda učitelé pocítili s přijetím RVP nějaké výrazné změny a v jakém směru se tyto změny odehrály, zda znají pojem klíčové kompetence, který je v RVP rozpracován, atd.

Druhý okruh otázek pojednával o jejich práci a práci jejich kolegů s klíčovými kompetencemi. To znamená, zda u nich ve škole probíhalo „rozbalování“ klíčových kompetencí, jakým způsobem k němu bylo přistupováno a kdo se na něm podílel.

Třetí okruh otázek se týkal práce konkrétního učitele španělštiny s klíčovými kompetencemi. Zda dbá učitel na rozvoj klíčových kompetencí, jakým způsobem se snaží o jejich rozvoj, jaké metody a materiály využívá při výuce španělštiny ve prospěch rozvoje klíčových kompetencí, atd.

Čtvrtý okruh otázek byl založen na konkrétním postoji učitele k RVP a rozvoji klíčových kompetencí. Tento okruh obsahoval otázky, zda podporuje učitel myšlenky RVP a rozvoje klíčových kompetencí, zda používá v hodinách metody činnostního vyučování a jiné.

Posledním okruhem byly otázky týkající se možností, které poskytuje škola jak žákům (např. školní projekty) pro rozvoj klíčových kompetencí, tak učitelům (např. vzdělávací kurzy pro učitele týkající se rozvoje učitelových dovedností v rámci práce s klíčovými kompetencemi) a zda učitelé těchto příležitosti využívají.

6.2.1 Analýza rozhovorů - postup

R. Švaříček, K. Šed'ová a kolektiv ve své knize *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*³⁴ popisují různé metody zpracování získaných dat. Rozhodla jsem se použít metodu *Otevřeného kódování*, která spočívá v podrobné analýze jednotlivých rozhovorů, během níž se vybírají jednotlivé dílčí informace, které se pojmenují

³⁴ Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol.: Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál. Praha 2007.

(kódují) a dále se zpracovávají. Pro další zpracování jsem se rozhodla využít techniky „Vyložení karet“.

„Vyložení karet je technika, při níž se vezme seznam kódů a ty se podle jednotlivých kategorií uspořádají do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání se sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Švaříček & Šed'ová, 2007, str. 226).

6.2.2 Konkrétní analýza

Vztah dotazovaných k Rámcovému vzdělávacímu programu je veskrze kladný. Ačkoliv dva z dotazovaných v praxi nepoznali jiný druh kurikula, reagují na RVP pozitivně. Z jednotlivých odpovědí vyplývá, že RVP působí na respondenty dobrým dojmem a to především v novém přístupu a možnostem propojení učiva. V případě smysluplnosti RVP a jeho naplnění již zdaleka tak optimističtí nejsou. Dělí učitele na dva „tábory“ – učitele, kteří se RVP přizpůsobili a pracují podle něho a učitele, kteří fungují úplně stejným způsobem, jako fungovali před zavedením RVP do škol.

V případě **klíčových kompetencí** byly dotazovaní, s menší pedagogickou praxí podstatně lépe informováni, nežli respondent s letitější praxí. Opravdu velkým (až šokujícím) zjištěním bylo, že jeden z respondentů nevěděl, co jsou klíčové kompetence a k čemu slouží, z čehož vyplývá fakt, že si ani není vědom toho, že by měly být klíčové kompetence během vyučovacích hodin rozvíjeny. Ostatní respondenti působili veskrze informovaným dojmem. V případě zdrojů informací shodně, ačkoliv nezávisle na sobě odkazovali na webové stránky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy³⁵, avšak ani jeden z respondentů neznal způsob „rozbalování“ klíčových kompetencí a tím pádem ani příručku vydanou Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze – *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*³⁶.

³⁵ www.msmt.cz

³⁶ Kolektiv autorů: Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Praha 2007

Pouze jeden respondent si byl vědom toho, že byly klíčové kompetence na jejich škole rozbaleny. Sám se však tohoto rozbalování neúčastnil.

S ohledem na *rozvoj klíčových kompetencí během jednotlivých hodin a jejich přípravy* jeden z respondentů reagoval opět velmi neurčitě a ostatní uvedli, že se klíčovými kompetencemi zabývají i během příprav na vyučovací hodinu, ale nečiní tomu tak vždy. Shodně uvedli, že nejlépe je možno rozvíjet během výuky španělštiny kompetenci komunikativní, pouze jeden dotazovaný uvedl „kooperaci“. S rozvojem klíčových kompetencí je úzce spjata činnostní vyučování, kterému se dva ze tří respondentů během vyučování věnují. Zároveň uvedli i různé aktivity a metody, které se žáky během hodin využívají. Třetí respondent pojem činností vyučování neznal.

Jako každá složitá práce má i rozvoj klíčových kompetencí určitá *úskalí*, která jsou nutná překonávat a snažit se jim předcházet. Za nejproblematictější definovali dotazovaní motivaci a aktivaci žáků, s čímž uvedli jako související úskalí - španělštinu jako druhý cizí jazyk. Dalším zajímavým postřehem byla informace týkající se problematiky vymyšlení konkrétních aktivit pro rozvoj jednotlivých kompetencí.

V případě *možností, které dává škola učitelům i žákům pro rozvoj*, všichni respondenti odpověděli, že mají možnost navštěvovat školení a kurzy pro další vzdělávání učitelů, avšak ani jeden z nich této možnosti nevyužil a v souvislosti s projekty připravovanými pro žáky, které by napomáhaly rozvoji klíčových kompetencí, odpověděl kladně pouze jeden respondent.

6.2.3 Shrnutí vyplývající ze zkušeností učitelů

Shrnu-li celkově informace, které vyplývají z rozhovorů, na základě kterých jsem analyzovala výše uvedené skutečnosti, musím podotknout, že jeden z dotazovaných učitelů byl ve velké míře neinformován a nezainteresován do problematiky klíčových kompetencí a všeobecně si dovoluji říci, že ani do RVP. Jeho

odpovědi byly velmi obecné a neutrální a z toho důvodu také velmi problematicky analyzovatelné.

Ostatní respondenti reagovali smysluplně a mnohem konkrétněji. Z jejich odpovědí vyplynulo, že o rozvoji klíčových kompetencí mají povědomí a částečně přispívají k jejich rozvoji, ale přesto se jimi nezabývají v plném rozsahu a tudíž jejich rozvoj nepovažují za nejdůležitější součást vyučování. Pozitivním zjištěním bylo, že je alespoň mají v patrnosti a snaží se s nimi pracovat.

7 Aktivity napomáhající rozvoji klíčových kompetencí ve výuce španělštiny

Tato část mé diplomové práce je zaměřena na praktický rozvoj klíčových kompetencí během výuky španělštiny.

Jednotlivé aktivity rozdělím do tří hlavních úseků a to podle jejich časové náročnosti na aktivity krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Úsek aktivit krátkodobých je zaměřen na aktivity o délce maximálně 15 - 20 minut, aktivity střednědobé odpovídají maximálně jedné vyučovací hodině a aktivity dlouhodobé více vyučovacím hodinám.

Všechny uvedené aktivity rozpracuji tak, aby z nich bylo zřejmé, které z klíčových kompetencí rozvíjí a zároveň uvedu příklady a ukázky, jak by měly jednotlivé aktivity vypadat, probíhat a jaké materiály a pomůcky jsou potřebné k jejich realizaci.

7.1 Aktivity krátkodobé

Tyto aktivity jsou určeny pro časový úsek 15 - 20 minut. Velkým zdrojem pro každého učitele španělštiny může být v tomto směru „*Didactiteca*“³⁷, virtuální centrum, které zprostředkovává Instituto Cervantes.

7.1.1 El dado - Kostka

Tato aktivita slouží k *procvičování časování sloves* pomocí hrací kostky. Učitel potřebuje k této aktivitě tyto *pomůcky*: větší hrací kostku přibližně o délce strany 3 centimetry, kterou lze snadno vyrobit ze čtvrtky. Ideální je kostka ruční výroby, na jejíž plochy je možné psát. Dále jsou potřeba kartičky, na kterých jsou napsána jednotlivá slovesa, jejichž časování má v plánu učitel se žáky procvičit (např. *hablar, leer, comprar, escuchar, vivir, comer, significar* a další).

³⁷ <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca/> - zde je možné najít nesčetné množství interaktivních aktivit, zpracovaných pro učitele španělštiny.

Na kostku ještě před vyučovací hodinou učitel napíše tužkou možnosti časování a to například tímto způsobem:

1/1 což znamená 1. osobu jednotného čísla

2/1 což znamená 2. osobu jednotného čísla

3/1 což znamená 3. osobu jednotného čísla

1/2 což znamená 1. osobu množného čísla

2/2 což znamená 2. osobu množného čísla

3/2 což znamená 3. osobu množného čísla

Uspořádání třídy je následující – židle jsou postaveny do kruhu bez lavic tak, aby na sebe žáci viděli, a uprostřed tohoto kruhu je stůl (lavice) s hrací kostkou. Každý žák stojí uvnitř kruhu před svou židlí.

Postup při aktivitě je velmi snadný. Spočívá v tom, že učitel stojí u stolu, kde je hrací kostka. Žáci jednotlivě přistupují k učiteli, losují si jednu kartičku se slovesem, hodí kostkou a podle toho, co jim na kostce padne, časují sloveso do správného tvaru. Na časování mají daný přesný limit, který určí učitel. Pokud chce učitel práci ztížit, může přidat k úkolu ještě překlad slovesa, který musí zvládnout ve stejném časovém limitu spolu s časováním. Ostatní žáci poslouchají, co jejich spolužák odpověděl, protože je jejich úkolem ho ohodnotit, popřípadě na výzvu učitele odpovědět místo žáka, který nestihl, nebo neznal správnou odpověď. Pokud žák odpoví správně, může se na své židli posadit. Žák, který neodpověděl správně, se vrací na své místo a zůstává stát. V případě, že byl vyzván jiný žák, aby odpověděl za svého spolužáka, a neví správnou odpověď, stoupne si za opěradlo své židle a tím si oddálí možnost se posadit, jelikož v tomto případě musí odpovědět dvakrát správně. Pokud odpověděl za svého spolužáka správně, sedne si.

Závěr aktivity spočívá v tom, že by měli všichni žáci zůstat sedět. Za touto aktivitou se skrývá rozvoj schopnosti rychle reagovat a zároveň hodnotit práci ostatních a být neustále ve střehu, což je součástí kompetence pracovní a zároveň poslouchat ostatní a reagovat na jejich odpovědi, neskákat do řeči a nechat odpovědět nejprve toho, kdo má slovo, což je součástí kompetence komunikativní.

7.1.2 ¿Cómo es? - Jaký je?

Tato aktivita slouží k *procvičení popisu člověka* (může se jednat o lidské tělo, vlastnosti, vzhled, atd.). Konkrétně tuto aktivitu aplikuji na vzhled osoby a oblečení včetně barev. Jinak je možné činit různé variace podle toho, co chce učitel se žáky procvičovat.

K této aktivitě jsou potřeba tyto *pomůcky* – čtvrtky, pastelky (popřípadě fixy, nebo jiné barevné tužky), nůžky, lepidlo, barevné papíry.

Aktivita probíhá ve dvojicích, nebo v malých skupinkách (maximálně 4 žáci ve skupině).

Postup při aktivitě je následovný. Úkolem žáků je, aby se ve své skupince domluvili, kdo bude mít jakou funkci, jaký materiál použijí, jak bude vypadat jejich postava, kdo vymyslí příběh, atd.

Základním principem aktivity je vymyslet si nějakou postavu (viz obr. 1), její proporce, oblečení, doplňky, atd. a tuto postavu namalovat, připravit kartičky s popisky, vymyslet krátký příběh představující danou osobu a příběh napsat.

Samotní žáci rozhodnou, kdo bude malovat, psát, vymýšlet příběh, atd. Nakonec ke svému výtvoru přilepí barevné kartičky s popisky a stručný příběh³⁸.

Na konci své práce jeden z žáků (který byl předem vybrán) představí práci své skupiny ostatním skupinkám.

Na závěr mohou být práce vystaveny na nástěnce, nebo vlepeny do sešitu.

Během této aktivity se rozvíjí nejen kompetence pracovní, ale také sociální a personální a kompetence komunikativní.

Tuto aktivitu je možné různými způsoby rozvinout a pracovat s ní jako s aktivitou střednědobou či dlouhodobou. Vše záleží na fantazii a kreativitě učitele i žáků.

Aktivita může být zároveň součástí tzv. Globální simulace (viz podkapitola 7.3).

³⁸ Este hombre se llama Juan Manuel Camino. Es un camarero. Vive en Madrid. Tiene el pelo corto y castaño, ...



Obr. 4 - Příklad obrázku aktivity *¿Cómo es?*

7.1.3 *¿Quién es?* - Kdo je to?

Tato aktivita je zaměřená na *procvičování popisu osob, nebo profesí*. Rozhodnutí je na samotném učiteli. Konkrétně aplikuji tuto aktivitu na popis osobností.

Mezi *pomůckami*, které potřebujeme, jsou dvě větší čtvrtky nejlépe A3, nebo A2 na které učitel předem nalepí fotografie známých osobností (obě čtvrtky se shodnými fotografiemi). Čím jsou rozmanitější, tím lépe. Dále potřebujeme jednu sérii týž fotografií, ale tentokrát rozstříhaných na jednotlivé kusy.

Prostředí školní třídy a její uspořádání může zůstat klasické³⁹. Jen je potřeba rozdělit třídu na dvě skupinky tak, aby jedna skupinka seděla u oken a druhá u dveří a to především z toho důvodu, aby se skupinky navzájem neslyšely.

Průběh aktivity je následovný. Žáci rozdělení do dvou skupinek se sesednou k sobě tak, aby viděli na čtvrtku s fotografiemi⁴⁰, kterou jim rozdá učitel. Následuje popisování osobností. Žáci si vylosují, která ze skupinek bude začínat s popisem. Skupinka, která vyhrála, vybere prvního zástupce, který předstoupí před třídu. Tento žák dostane od učitele jednu z fotografií, která je zároveň na čtvrtce, jež mají žáci před sebou a konkurenční skupince sdělí celkem 3 indicie (jaké má tato osobnost vlasy, zda je starý, mladý, muž, žena, zda je hubený, tlustý, velký, malý, atd.). Jedna z indicií musí osobnost odlišovat od ostatních, které jsou jí podobné. Skupinka, která vyslechne indicie má určitý časový limit, který využívá k tomu, aby se rozhodla, která z jednotlivých osobností je na obrázku, který dostal jejich spolužák k popisu.

Podmínkou je disciplinovanost. Žáci nesmějí vykřikovat, musí se společně domluvit a na konci časového limitu odpovědět. Tipovat mohou pouze jedenkrát. Pokud skupina uhodne, získává bod. Skupinka s vyšším skóre vyhrává.

Během této aktivity se u žáků rozvíjí nejen schopnost komunikace, kooperace a vystupování před „publikem“, ale také schopnost naslouchat druhým a podporovat týmovou spolupráci. Z čehož vyplývá, že rozvíjí kompetenci pracovní, komunikativní, občanské, sociální a personální.

³⁹ Postavení lavic jako při frontální výuce.

⁴⁰ Viz Obr. 2



Obr. 5 - Obrázek k aktivitě *¿Quién es?*

7.1.4 ¿Quién eres? – Kdo jsi?

Aktivita „*Kdo jsi?*“ slouží k *procvičení a zautomatizování otázek typu – Jak se jmenuješ?, Odkud jsi?, Kde žiješ?, Jaké je tvé zaměstnání?, Jaké máš koníčky?, atd. a zároveň procvičení slovní zásoby (státy, číslovky, sporty a jiné koníčky, povolání, atd.)* Výhodou je možnost obměnění otázek a aplikování této aktivity na jiné různé otázky se kterými je možné se setkat v reálném životě.

Jedinými *pomůckami*, které žáci potřebují, jsou psací potřeby a papír (nebo sešit).

Průběh aktivity je následovný. Nejprve si žáci narýsují (nakreslí) do sešitu tabulku (viz Tab. 1) do které vyplní hlavičku. Dále si každý vymyslí fiktivní postavu, kterou bude představovat a určí si, jak se jmenuje, z jaké země pochází, kolik je mu let, v jakém městě bydlí, jaké je jeho povolání, jaké jsou jeho hobby, atd. Jednotlivé body mohou žáci vymyslet se svým učitelem, nebo je vyučující určí sám. Důležité je, aby si žáci nechali své fiktivní informace pro sebe a nesdělovali je spolužákům.

Jakmile jsou všichni rozmyšleni, vydají se na pokyn učitele po třídě (kde v nejlepším případě nejsou rozmístěny lavice) a španělsky dotazují se na jednotlivé otázky svých spolužáků.

- *¿Cómo te llamas?*
- *¿De dónde eres?*
- *¿Dónde vives?*
- *¿En qué trabajas?*
- *¿Qué te gusta hacer?, ¿Qué tipo de intereses tienes?*

Jejich úkolem je nashromáždit co největší množství informací a zanést je do tabulky. Naopak úkolem učitele je pozorovat žáky při konverzaci a kontrolovat, zda mluví pouze španělsky, popřípadě kontrolovat, zda nepoužívají špatné tvary.

Výsledek aktivity spočívá v tom, že žáci rozvíjejí své kompetence komunikativní a zároveň občanskou a personální. Během aktivity upevňují své jazykové znalosti a zároveň touto simulací nacvičují, jak se slušně chovat během konverzace, pokud

mají potíže s porozuměním, učí se, jak požádat o to, aby druhý účastník konverzace zopakoval informaci, atd.

Na konci aktivity se každý z žáků představí před ostatními, díky čemuž si jeho spolužáci zkontrolují, zda si svou tabulku vyplnili správně.

	<i>Nombre</i>	<i>Edad</i>	<i>País</i>	<i>Ciudad</i>	<i>Trabajo</i>	<i>Intereses</i>
1	Ana María Gonzales	26 años	España	Barcelona	Azafata	Lenguas, baloncesto
2	Maribel García	35 años	Perú	Lima	Profesora del arte	Pintura
3	Alejandro Rodríguez	15 años	Chile	Santiago de Chile	Estudiante	Fútbol, música
4	Rodrigo Muñoz	78 años	España	Santander	Jubilado	Tele, crucigramas
6	Elena Barbado	45 años	Mallorca	Palma de Mallorca	Camarera	Playa, novela romántica
7	Alfredo Pernías	18 años	Inglaterra	Londres	Estudiante de Arquitectura	Bares, fiestas, discotecas

Tab. 1 - Příklad tabulky k aktivitě *¿Quién eres?*

7.1.5 Povolání – La profesión

Tato aktivita je vhodná k *procvičování slovní zásoby týkající se např. povolání, zvířat, států*, atd. Záleží na učiteli, která slovíčka potřebuje s žáky opakovat.

Pomůcky je velmi snadné obstarat. Postačí fixy, nebo jiné výrazné psací potřeby a kancelářské lepicí štítky.

Učebna musí být na tuto aktivitu uspořádána tak, aby na sebe všichni viděli, tudíž jsou asi nejlepší variantou židle bez lavic postavené do kruhu.

Průběh aktivity spočívá v tom, že si každý z žáků vymyslí nějaké povolání, které napřed sdělí učiteli (je důležité, aby se jednotlivá povolání neopakovala). Poté co jim učitel povolání schválí, ho každý ze žáků napíše na kancelářský štítek. Je nutné, aby byl nápis dostatečně velký a čitelný. V okamžiku, kdy mají všichni napsaný svůj štítek, nalepí jej na čelo některému ze svých spolužáků tak, aby ho v žádném případě nemohl zahlédnout. Když mají všichni štítky na čele, posadí se do kruhu na židle.

Nejlepší variantou je, když se aktivity účastí i učitel, který začíná s kladením otázek, pomocí nichž se snaží dojít ke správné odpovědi, jinými slovy uhodne, jaké povolání má nalepené na čele. To znamená, že klade otázky typu:

- *¿Trabajo en una oficina?*
- *¿Trabajo con los niños?*
- *¿Trabajo con los niños de seis a quince años?*

Otázky je zapotřebí pokládat tak, aby mohli ostatní odpovědět ano nebo ne. Pokud odpoví kladně, může stejný dotazující pokračovat v tázání. Pokračuje do chvíle, kdy uhádne povolání, nebo do okamžiku, kdy mu ostatní na jeho otázku odpoví ne. Otázky pak začíná pokládat spolužák po levici (podle směru hodinových ručiček).

Tato aktivita slouží nejen k procvičování slovní zásoby, ale také k **procvičení tvorby tázacích vět**.

Během aktivity se u žáků rozvíjí zejména kompetence komunikativní, ale také kompetence sociální a personální.

Velkou výhodou je u této aktivity její variabilita na různá témata.

7.1.6 Moje oblíbená věcička – Mi cosita favorita

Aktivita *Mi cosita favorita* je zaměřena na popis věci a rozvoj fantazie.

Pomůcky si žáci přinesou z domova. Jedinou pomůckou, kterou přinese učitel je velký neprůhledný šátek. Je důležité, aby učitel žáky předem informoval, aby si přinesli na další vyučovací hodinu do školy nějakou věc, která je pro ně z jakéhokoliv důvodu důležitá. Nejlépe, aby se jim vešla do dlaně.

Průběh aktivity spočívá v tom, že žáci tak tím, aby to nikdo v okolí neviděl, dají svému učiteli do šátku svého favorita (věc, kterou si přinesli). Poté se posadí do kruhu – nejlépe na koberec, nebo je možné postavit do kruhu židle.

Jakmile všichni sedí v kruhu, učitel rozbalí uprostřed šátek s věcmi a vyzve žáky, aby si ze šátku vybrali jednu věc, která je jim sympatická a vzali si ji s sebou zpět na své místo. Podmínkou je, že si nesmí vzít svou věc. Učitel také dohlíží, aby se žáci nehádali či nepostrkovali, pokud by si chtěli vzít stejnou věc jako jejich spolužák. Když už má každý vybráno a sedí na svém místě, učitel začne jako první s popisem.

He elegido esta cosita. Es una pluma de color rojo. Me gusta, porque a mí me gusta leer los libros y también escribir unos relatos cortos.

Dále se zeptá, komu psací pero patří a proč přinesl právě tuto věc. Načež odpovídá žák.

He traído esta pluma porque es un regalo de mi abuela que vive muy lejos. Es un recuerdo.

Stejně tak pokračují i ostatní s dalšími věcmi. Vždy nejprve promlouvá ten, kdo má v ruce nějakou věc a reaguje na ní její majitel.

Během této aktivity u žáka dochází k rozvoji kompetence komunikativní, občanské, sociální a personální.

Tato aktivita přispívá nejen k rozvoji komunikačních schopností žáků ve španělštině, ale také jim pomáhá se lépe poznat, něco nového se o sobě dozvědět, být

schopen naslouchat druhým, nepřerušovat je, pokud oni mluví, vyslechnout jejich názor, apod.

Rovněž pomáhá při *osvojování a procvičování výrazů vyjadřujících kladný či záporný postoj* k nějaké věci. Např. *me gusta, no me gusta, me apetece, me encanta, atd.*

7.2 Aktivity střednědobé

Za aktivity střednědobé považují aktivity o délce jedné vyučovací hodiny, popřípadě aktivity, které jsou rozděleny do více vyučovacích hodin, avšak nikdy nezaberou celou vyučovací hodinu, ale pouze jejich část a provázejí žáky napříč několika hodin. Jako příklad uvádím aktivitu nazvanou *Moje záliby*.

7.2.1 Moje záliby – Mis intereses

Moje záliby jsem nazvala střednědobou aktivitu, která se může použít během jedné vyučovací hodiny (bude však dosti náročné jí během této doby časově zvládnout – žáci si musí velmi striktně rozvrhnout časový plán), nebo ji lze rozdělit na několik částí v průběhu tří až čtyř vyučovacích hodin.

Tato aktivita slouží k osvojení si nových slovíček z oblasti zájmů žáků, zároveň klade důraz na schopnosti pracovní, tj. správně si rozvrhnout čas a postupovat v na sobě navazujících krocích, a také upevňuje schopnost pracovat se slovníkem.

Pro tuto aktivitu je důležité mít dostatek dostupných pomůcek. Je zapotřebí připravit barevné papíry, nůžky, lepidlo, fixy a pastelky a také je podmínkou žáky o této aktivitě informovat minimálně jednu až dvě hodiny předem. Nejlépe však týden dopředu. Žákovým úkolem je rozmyslet si doma, kterou ze svých zálib považuje za nejoblíbenější a k této zálibě si sehnat dostatečné množství různých obrázků, tak aby

z nich byl schopen sestavit koláž o velikosti přibližně jedné strany A4. Další pomůckou, kterou budou žáci potřebovat je česko-španělský slovník.

Mají-li žáci ve škole všechny pomůcky, je vhodné je rozsadit tak, aby měl každý pro sebe celou lavici (pokud to dovolí prostory školní třídy). Žákům je přiděleno určité množství materiálu tak, aby mu tento materiál stačil a zároveň aby byl schopen si ho pečlivě rozvrhnout a učil se neplýtvat s ním.

Pokud zvolíme variantu, kdy budou žáci pracovat na své práci jednu vyučovací hodinu, postup práce bude následovný:

1. *Vytvořit koláž (viz obr.3) z obrázků, které si přinesli a nalepit jí na bílé papíry;*
2. *promyslet si, které z informací jsou o jejich zálibě nejdůležitější;*
3. *napsat na barevný papír A4 cca 10 vět, ve kterých popíše (charakterizuje) svou zálibu;*
4. *vytvořit si seznam slovíček věcí, které jsou na koláži a zároveň je použít ve svém textu a vypsát si tato slovíčka do sešitu;*
5. *seznam slovíček přeložit pomocí slovníku;*
6. *ze seznamu vybrat 5-7 slovíček, které žák považuje za nejpodstatnější;*
7. *vybraná slovíčka napsat do pracovního listu⁴¹(viz Příloha č.8), který dostane od učitele;*
8. *vlepit si pracovní list do sešitu;*
9. *krátce prezentovat svou zálibu ostatním⁴².*

Na závěr mohou být jednotlivé koláže vystaveny i s popisem ve třídě, nebo si je žáci vlepi do svých sešitů.

Během této aktivity se u žáků rozvíjí především kompetence k řešení problémů (vybírají si materiál a přizpůsobují si časový harmonogram a postup svým potřebám

⁴¹ Jeden a ten samý pracovní list vyplní všichni žáci. Do hlavičky listu zapíše svůj koníček a vždy do levého sloupce napíše španělské slovíčko a doprava jeho český ekvivalent. Učitel ho žákům okopíruje. Pokud nemá možnost kopírovat během hodiny, okopíruje ho po hodině a žáci si ho nalepi za domácí úkol.

⁴² Nejlépe až během další vyučovací hodiny.

a možnostem, celé provedení záleží na nich samých), kompetence pracovní (promýšlejí si, jak budou pracovat, svou práci v průběhu hodnotí a snaží se vymyslet co nejlepší možnosti) a kompetence k učení (učí se pracovat se slovníkem, využívat jeho možností a dále se učí dělat výtah nejdůležitějších informací).



Obr. 6 Příklad koláže k aktivitě „Moje zájmy“

7.3 Aktivity dlouhodobé

Jednou z možností dlouhodobých aktivit, která je velmi vhodná k výuce španělštiny a cizích jazyků vůbec, jsou aktivity na základě tzv. **Globální simulace**.

Globální simulace je metoda speciálně vzniklá pro výuku cizích jazyků. Metoda vznikla v 70. letech 20. století. Jejím základem je komunikace spočívající na konkrétních situacích. Jedná se především o simulaci reálných životních situací, se kterými se setkáváme v běžném životě.

Jedním z výrazných rysů této metody je postavení žáků, kteří ve značné míře řídí průběh aktivity svou aktivní a inicializovanou činností.

Průběh aktivity je různý, podle zájmu žáků, avšak základ je vždy stejný. Nejprve si žáci volí prostředí, ve kterém globální simulace později probíhá. Dalším krokem je volba fiktivní osoby, za kterou se bude žák vydávat. Následujícím úkolem je vytvářet jakýsi deník, který budou v průběhu celé globální simulace žáci rozšiřovat a doplňovat o různé informace, data, obrázky a zachycovat průběh celé aktivity. Během celé globální simulace se dějí různé interakce mezi jednotlivými aktéry. Mohou to být oslavy, schůzky, pomluvy, přátelské návštěvy, hádky mezi sousedy, aj. Závěr globální simulace může být spojen s libovolnou fiktivní společenskou akcí (např. oslavou Vánoc) fiktivních osob, které vystupovaly během celé aktivity.

7.3.1 Život v domě – *La vida en una casa*

Pro lepší názornost uvádím v této kapitole konkrétní dlouhodobou aktivitu na bázi globální simulace, nazvanou *La vida en una casa*.

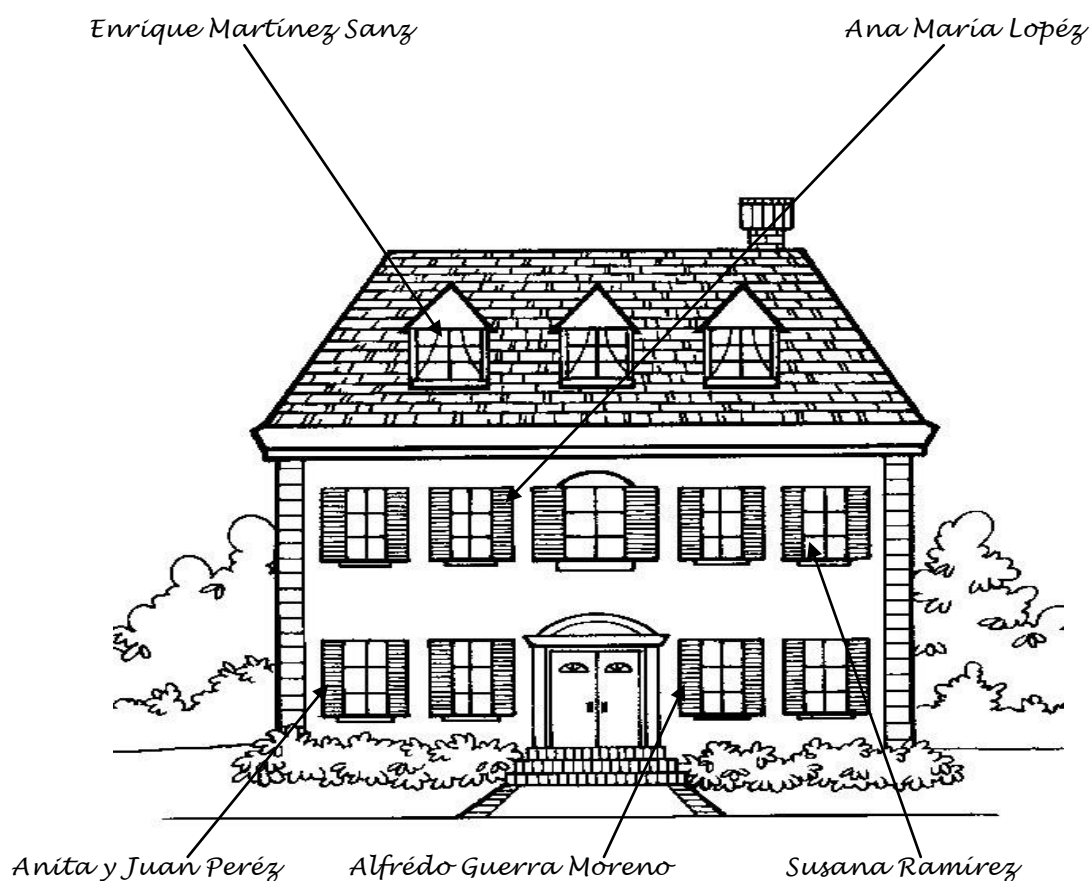
Aktivita *Život v domě* je aktivitou časově náročnou. Během globální simulace žáci potřebují velké množství **pomůcek**, které není snadné určit předem. Velká část aktivity je založena na spontánní aktivitě aktérů, ačkoliv je předem jisté, že budou potřebovat prázdné papíry, pastelky, fixy, lepidla, pravítko, fotografie, slovníky apod.

Časové rozvržení záleží ve velké míře na učiteli. Je vhodné velmi pečlivě sledovat průběh celé globální simulace a včas zamezit stavu, kdy tato aktivita přestane být pro žáky atraktivní a ve správnou chvíli jí ukončit.

Průběh celé aktivity je značně variabilní. Prvním úkolem žáků je, aby vymysleli fiktivní místo, kde bude globální simulace probíhat. Může jím být obytný dům, škola, obchodní centrum, aj.

Jakmile se žáci rozhodnou pro některou z variant, např. obytný dům (viz Obr. 7), je důležité, aby začali podrobněji uvažovat o jeho dalších dispozicích (kolik bude mít dům celkem bytů, kolik bude mít bytů na patře, jak budou byty velké, apod.) a lokalitě (v jakém stojí prostředí, co se nachází v bezprostředním okolí, atd.).

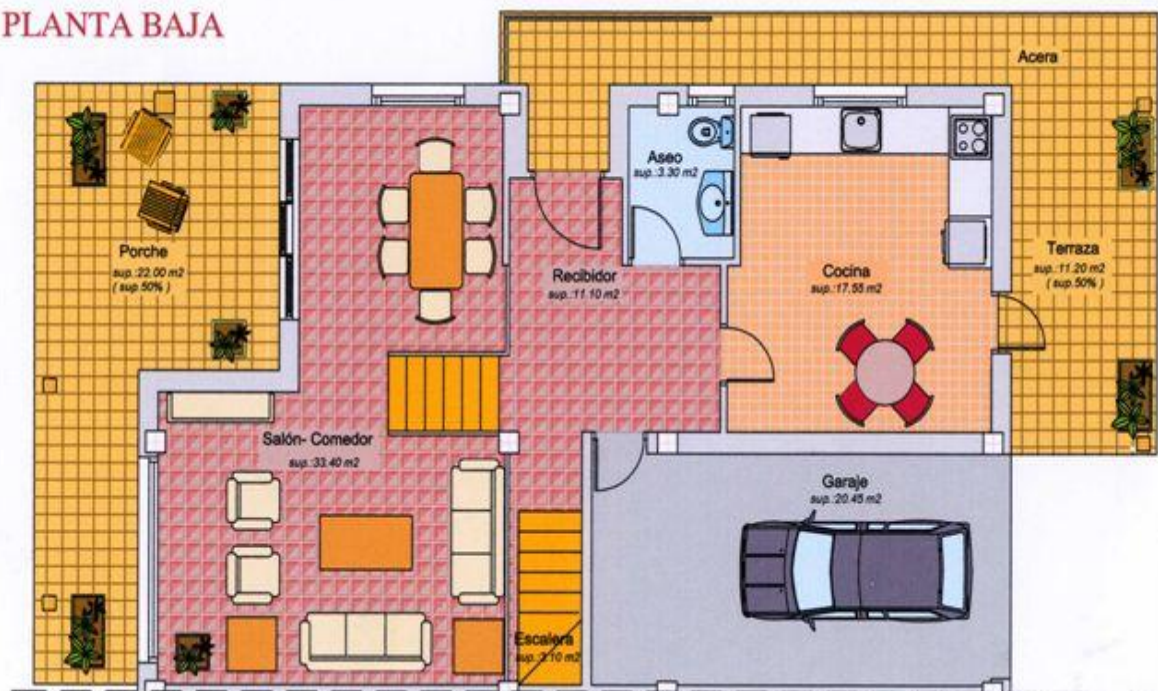
Pokud se žáci na všem dohodnou, další fází je dům nakreslit či vyrobit koláž a také do něj zakreslit co nejvíce podrobností.



Obr. 7 - Příklad obytného domu⁴³ – globální simulace

⁴³ Obrázek čerpán z <http://www.quierodibujos.com>

PLANTA BAJA



Obr. 8 - Příklad bytu – globální simulace

Dalším krokem je plánování jednotlivých bytů (viz Obr. 8). Tuto část je dle mého názoru vhodné spojit s vytvářením fiktivních identit jednotlivých osob, žijících v domě. Jakmile budou žáci jednotlivě vymýšlet svou fiktivní osobu a psát její stručný životopis, popřípadě vlastnosti, nebo jiné charakteristické znaky, zároveň pro ně bude jednodušší sestavit byt a jeho vybavení vhodně pro konkrétní osoby.



Me llamo Enrique Martínez Sanz. Tengo 78 años y soy viudo en la pensión. Tengo tres niños y 6 nietos. Vivo en un piso pequeño con mi gato Raul. Todos mis parientes viven muy lejos, pero me visitan casi cada tres semanas. En nuestra casa tengo una amiga grande. Se llama Susana. Nos conocemos desde los años sesenta. Me gusta hablar con ella.

Obr. 9 - Fiktivní osoba č.1



Soy Ana María López y vivo con mis padres y con mi hermano mayor en un piso bastante grande. Tengo 14 años y mi hermano Alex tiene 19. Alex me parece tonto, porque todos los días pasa con su ordenador a no habla conmigo. Yo soy diferente. Casi todos los días después de la escuela juego al fútbol con mis amigos en el parque de deportes.

Obr. 10 - Fiktivní osoba č. 2

Považuji za důležité podotknout, že již v této „přípravné fázi“ se u žáků rozvíjí všechny klíčové kompetence zejména kompetence komunikativní, pracovní a sociální a personální.

Mají-li žáci vymyšlené a nakreslené prostředí a zároveň sestaveny životopisy osob žijících v domě, následují další části aktivity, které mohou být různé. Mezi lidmi v domě probíhají nesčetné interakce – lidé se kamarádí, pomlouvají, potkávají při venčení psů, zamilovávají se, rodí se zde děti, umírají staří lidé, volají na sebe policii kvůli rušení nočního klidu a mnohé další.

Jednotlivé situace, které v domě probíhají a jichž jsou žáci aktéry, rozvíjejí především schopnost komunikace. V otázce komunikace dále považuji za velkou výhodu „reálnost situací“, během nichž žáci používají a zároveň se učí používat hovorové výrazy a tímto způsobem velmi rozšiřují svou stávající slovní zásobu.

Tuto metodu lze jednoduchým způsobem používat již po přibližně třech měsících výuky španělštiny.

Dovolím si podotknout, že globální simulaci považuji za prakticky nejvhodnější z metod pro rozvoj ústní interakce.

8 Vliv aktivit na rozvoj klíčových kompetencí

Na konci práce zařazuji tuto kapitolu, v níž se pokusím upřesnit vliv jednotlivých aktivit, uvedených v kapitole 7, na rozvoj rozbalených vzorových kompetencí (viz 3.1).

Pro snazší orientaci nejprve demonstruji tabulky (viz Tab. 2, Tab.3, Tab.4), ve kterých u jednotlivých aktivit vyznačím, které z dílčích rozbalených částí kompetencí, jednotlivé aktivity rozvíjejí a které nikoli. Pro kladnou odpověď, čili rozvoj kompetence je příslušná kolonka vyznačená červeně a symbolem +. Pro zápornou odpověď, když se kompetence nerozvíjí je příslušná kolonka vyznačená žlutě a symbolem -.

Cílem této kapitoly je zjistit, které z uvedených aktivit nejvíce rozvíjí jednotlivé kompetence, popřípadě, které kompetence či jejich dílčí části je rozvíjet obtížné.

Nejprve rozeberu rozvoj kompetence komunikativní, poté kompetence občanské a nakonec pracovní.

8.1 Rozvoj kompetence komunikativní v aktivitách

V následující tabulce jsou zaneseny vodorovně aktivity z kapitoly 7 a svisle vybrané části vzorových rozbalených kompetencí z kapitoly 3.

Kompetenci komunikativní⁴⁴ uvedené aktivity značně rozvíjí. Především se během nich žáci učí souvislému ústnímu projevu, reagovat spontánně a přistupovat ke konverzaci aktivně, a dále dodržovat správná pravidla komunikace – neskákat do řeči, nejprve vyslechnout mluvčího, apod.

Pouze ve třech aktivitách je rozvíjen projev písemný. Z tabulky dále vyplývá, že během těchto aktivit se nedostatečně rozvíjí schopnost využívat informačních a komunikačních pomůcek. Naopak všechny rozbalené části kompetence komunikativní, vyznačené v tabulce, rozvíjí aktivita 7.3.1 – globální simulace.

⁴⁴ Viz Tab.2

Vzorové části rozbalené kompetence	Aktivita 7.1.1	Aktivita 7.1.2	Aktivita 7.1.3	Aktivita 7.1.4	Aktivita 7.1.5	Aktivita 7.1.6	Aktivita 7.2.1	Aktivita 7.3.1
KOMPETENCE KOMUNIKATIVNÍ								
Souvislý projev	-	-	+	+	+	+	+	+
Ústní projev	+	+	+	+	+	+	+	+
Písemný projev	-	+	-	-	-	-	+	+
Naslouchání druhým	+	+	+	+	+	+	+	+
Spontánní a aktivní reakce	+	+	+	+	+	+	-	+
Nevyrušuje při hovoru	+	+	+	+	+	+	-	+
Rozpozná intenci mluvčího	-	-	-	-	-	+	-	+
Používá mimiku, gestiku, apod.	-	+	-	+	-	+	-	+
Využívá informační a komunikační pomůcky	-	-	-	-	-	-	+	+
Na základě komunikace vytváří nové vztahy	-	+	-	+	-	+	-	+

Tab. 2 - Rozbor kompetence komunikativní

8.2 Rozvoj kompetence občanské v aktivitách

V následující tabulce stejným způsobem rozpracovávám vliv aktivit na rozvoj klíčové kompetence občanské, která je podle výsledků tabulky rozvíjena velmi dobře. Jediné úskalí spatřuji v rozvoji správného postoje žáků k ochraně životního prostředí. Stejně jako kompetenci komunikativní nejlépe rozvíjí kompetenci občanskou aktivita 7.3.1 – globální simulace.

Vzorové části rozbalené kompetence	Aktivita 7.1.1	Aktivita 7.1.2	Aktivita 7.1.3	Aktivita 7.1.4	Aktivita 7.1.5	Aktivita 7.1.6	Aktivita 7.2.1	Aktivita 7.3.1
KOMPETENCE OBČANSKÁ								
Toleruje druhé	-	+	+	+	+	+	+	+
Žák je empatický, chápavý	-	+	-	-	+	+	-	+
Chová se slušně a spořádaně	+	+	+	+	+	+	+	+
Respektuje autoritu	+	+	+	+	+	+	+	+
Pravidelně se připravuje na výuku	+	+	-	-	-	+	+	+
Pomáhá, je - li třeba	-	+	-	+	+	+	-	+
Zajímá se o kulturu	-	-	+	+	+	+	+	+
Chrání životní prostředí	-	+	-	-	-	-	+	+

Tab. 3 - Rozbor kompetence občanské

8.3 Rozvoj kompetence pracovní v aktivitách

Poslední tabulka⁴⁵ znázorňuje vliv jednotlivých aktivit na kompetenci pracovní. Celkem dvě součásti kompetence jsou rozvíjeny ve všech uvedených aktivitách – svědomité plnění zadaných úkolů a chápání souvislostí mezi teorií a praxí.

Nejproblematictější bodem vyplývajícím z tabulky 4 je vliv na znalosti podmínek podnikatelské činnosti. Tuto součást kompetence pracovní nerozvíjí žádná z aktivit kapitoly 7.

Vzorové části rozbalené kompetence	Aktivita 7.1.1	Aktivita 7.1.2	Aktivita 7.1.3	Aktivita 7.1.4	Aktivita 7.1.5	Aktivita 7.1.6	Aktivita 7.2.1	Aktivita 7.3.1
KOMPETENCE PRACOVNÍ								
Dodržuje pravidla bezpečnosti práce	-	+	-	+	-	-	+	+
Postup práce si předem naplánuje	-	+	+	+	-	-	+	+
Svědomitě plní zadané úkoly	+	+	+	+	+	+	+	+
Neohrožuje sebe ani ostatní	-	+	-	+	-	+	+	+
Kontroluje svou práci	-	+	-	+	-	-	+	+
Chápe souvislosti mezi teorií a praxí	+	+	+	+	+	+	+	+
Zná podmínky podnikatelské činnosti	-	-	-	-	-	-	-	-

Tab. 4 Rozbor kompetence pracovní

⁴⁵ Viz Tab.4

8.4 Výsledky rozborů aktivit

Celkově z této kapitoly vyplývá, že nejlépe rozvíjí jednotlivé kompetence aktivita 7.3.1 – *Život v domě*, aktivita dlouhodobá založená na bázi globální simulace. Kromě jedné výjimky rozvíjí u žáků všechny dílčí části uvedených klíčových kompetencí.

Ostatní aktivity se podílí na rozvoji kompetencí přibližně ve stejném poměru, ačkoli každá aktivita rozvíjí jiné součásti kompetencí. U kompetence komunikativní jsou nejlépe rozvíjeny tyto dvě dílčí rozbalené části – *ústní projev* a *schopnost naslouchat druhým*. Naopak nejméně se rozvíjí schopnost *rozpoznat intenci mluvčího* a *využívání informačních a komunikačních pomůcek*. U kompetence občanské se nejlépe u všech aktivit rozvíjí *slušné a spořádané chování* a *respekt k autoritám* a nejhůře naopak *cit k ochraně životního prostředí*. Z kompetence pracovní jednotlivé aktivity nejvíce napomáhají rozvíjet *svědomité plnění zadaných úkolů* a *chápaní souvislostí mezi teorií a praxí* a naopak nejméně rozvíjejí *znalosti o podmínkách podnikatelské činnosti*.

Celkově si dovoluji shrnout tuto kapitolu myšlenkou- aktivity založené na činnostním vyučování se opravdu z velké části podílejí na rozvoji klíčových kompetencí, čehož by dle mého názoru měli učitelé využít a tyto aktivity velmi frekventovaně zahrnovat do výuky. Velkou výhodou je skutečnost, že aktivity je možné různě modifikovat a přizpůsobovat dílčím částem kompetencí, které mají učitelé v plánu danou vyučovací hodinu rozvíjet.

Závěr

Klíčové kompetence ve výuce španělštiny jsou specifickým tématem v didaktice španělského jazyka. Ve své práci jsem se tomuto tématu věnovala v celkem osmi kapitolách.

Nejprve jsem se zaměřila na obecnou charakteristiku klíčových kompetencí a jejich podrobný popis. Zároveň jsem neopomněla uvést jejich ukotvení v českém právním řádu čili ve školském zákoně.

Jednou z velmi podstatných částí práce je kapitola 3, nazvaná *Práce učitele s klíčovými kompetencemi*, zabývající se fázemi učitelovy práce během příprav na vyučování a ve výuce španělštiny. Mezi tyto fáze patří např. volba vhodného učebního prostředí, volba správných pomůcek a učebních aktivit pro konkrétní věk a úroveň žáků, apod. Další částí učitelovy práce, která je rovněž neopomenutelná a velmi potřebná, je tzv. rozbalování klíčových kompetencí. Učitel by měl rozebrat jednotlivé kompetence a přesně si vytyčit, co si pod jednotlivými kompetencemi představujeme, čili co jednotlivé kompetence zahrnují. Toto „rozbalování“ je pro učitele velmi přínosné, protože díky podrobné analýze jednotlivých kompetencí si určí konkrétní cíle, které chce, aby žák ovládal a tudíž přesně ví, které schopnosti, dovednosti a znalosti bude po žácích požadovat.

Abych rozbalování přiblížila, pokusila jsem se rozbalit tři vzorové kompetence- kompetenci komunikativní, občanskou a pracovní⁴⁶. S rozbalenými vzorovými kompetencemi jsem dále pracovala v kapitole 7 a 8.

Konkrétně jsem se zaměřila na rozvoj klíčových kompetencí ve výuce španělštiny, což znamená na rozvoj klíčových kompetencí u žáků 8. – 9. třídy základních škol, jelikož právě tato věková skupina odpovídá mému oboru. Tito žáci by měli dosáhnout výstupních znalostí úrovně A1 – A2.

V kapitole 5 jsem uvedla několik vybraných učebnic španělštiny, které odpovídají výuce žáků tohoto věku a zároveň této jazykové úrovni. Učebnice jsem podrobněji představila, popsala a porovнала.

⁴⁶ Viz podkapitoly 3.1.1, 3.1.2 a 3.1.3.

Po rozbalení kompetencí v kapitole 3 jsem dospěla k závěru, že klíčové kompetence jsou nejlépe rozvíjeny činnostmi žáků čili tzv. činnostním vyučováním zaměřeným na aktivizaci a intenzivní hloubavou činnost žáků.

Z tohoto důvodu jsem kapitolu 7 zaměřila na konkrétní aktivity vhodné do hodin španělského jazyka dané jazykové úrovně. Jednotlivé aktivity jsem vymýšlela tak, aby odpovídaly podmínkám a charakteristice činnostního vyučování. Pro větší přehlednost jsem aktivity rozdělila dle časové náročnosti na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. U jednotlivých aktivit jsem určila, které z kompetencí rozvíjí. Záměrně se zmiňuji o kompetencích v plurálu, jelikož aktivity na bázi činnostního vyučování mají jednu velmi zásadní výhodu – rozvíjí více kompetencí současně. Tudíž tento jev považuji za jedno z nejpodstatnějších zjištění mé práce. Budou – li učitelé zařazovat do výuky španělštiny tzv. aktivizující metody výuky cizích jazyků, jinými slovy metody činnostního vyučování, zajistí kvalitní rozvoj klíčových kompetencí svých žáků.

Aby byl tento předpoklad splněn, je nutné splnit několik dalších podmínek. Za nejpodstatnější z nich považuji změnu postavení učitele a žáků během vyučování. Aby se mohly klíčové kompetence správně rozvíjet, učitel by měl opustit od klasického autoritativní výuky a spíše se zaměřit na výuku demokratickou, během níž se žáci stávají činnými aktéry a učitelova pozice se mění z „vůdce“ na „pomocníka“.

Pro zjištění, jak reagují na klíčové kompetence a jak s nimi pracují učitelé, jsem v kapitole 6 provedla stručný kvalitativní výzkum. Tázala jsem se tří učitelů španělštiny. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že dva ze tří vyučujících jsou o klíčových kompetencích a práci s nimi relativně dobře informováni a zároveň se snaží v hodinách španělštiny rozvoj klíčových kompetencí u žáků podporovat. Třetí respondent bohužel nebyl informován prakticky vůbec a na rozvoji klíčových kompetencí se tudíž nepodílí.

V kapitole 8 jsem analyzovala vliv konkrétních aktivit z kapitoly 7 na jednotlivé vzorové rozbalené kompetence z kapitoly 3. Každou aktivitu jsem rozebrala a určila, zda rozvíjí jednotlivé části rozbalených kompetencí. Přičemž

z výsledku této analýzy vyplývá, že potvrdila mé zjištění v kapitole 7, že jednotlivé aktivity se podílejí na rozvoji více kompetencí zároveň.

Závěrem si dovolím shrnout celou práci slovy: „Klíčové kompetence u žáků se mohou rozvíjet ve výuce španělštiny, především během činnostního vyučování, a proto je vhodné zařazovat do výuky mnoho různorodých aktivit na této bázi. Tímto jako učitelé podpoříme utváření celistvých a flexibilních osobností, které jsou ve společnosti vysoce hodnoceny.

Resumen

Las competencias clave en la enseñanza del español es un tema muy discutido en pedagogía y también en el tema de mi tesis. El desarrollo de dichas competencias claves debería ser uno de los puntos básicos de los cambios de la reforma escolar en la República Checa.

Todas las asignaturas (incluyendo las de lenguas extranjeras) impartidas en las escuelas, deberían desarrollar las dichas competencias clave. En la actualidad, el conocimiento de los idiomas, representa uno de los retos más importantes y supone una de las claves del éxito en un futuro inmediato. Damos por sentado que todos los alumnos diplomados, además de los que vienen de la escuela primaria, son capaces de expresarse de forma fluida en un entorno cada vez más competitivo.

En la mayoría de los casos, el primer idioma que se imparte en las escuelas primarias, es el inglés. Con la aparición de la reforma escolar, surge una segunda lengua, entre ellas el español. Esta segunda lengua se debería comenzar a enseñar como muy tarde en el octavo año del segundo grado.

El desarrollo de las competencias clave ayuda a mejorar las capacidades y la destreza de los alumnos. Además desarrollan la persona equilibrada y ayudan a posicionarse de forma ventajosa en la vida laboral y social.

Existen muchas diferencias en el desarrollo de estas competencias. Por ejemplo, que en la escuela se apoye mejor la competencia comunicativa en la lengua checa, en matemáticas, física y en música. Bajo mi punto de vista, es necesario tratar de desarrollar las competencias de los alumnos en el mayor número de asignaturas.

En gran parte, son las competencias de los alumnos y su desarrollo dependen del profesor.

Con la reforma escolar se cambia la posición de los profesores y de los alumnos. Se cambian completamente las tendencias en el mundo escolar y se cambian los accesos en la enseñanza y los métodos de la enseñanza de las lenguas. En mi tesis, formulé algunas preguntas:

“¿Qué son las competencias claves y cual es su influencia en la vida del hombre?”

“¿Cómo debería trabajar un profesor con las competencias claves?”

“¿De qué modo se cambia la posición del profesor y de los alumnos en la escuela actual?”

“¿Cuáles son las etapas de trabajo a seguir por el profesor?”

“¿Qué métodos de enseñanza ayudan desarrollar las competencias claves y por qué?”

Una de las partes más importantes de mi tesis es el del capítulo 3. *El trabajo del profesor con las competencias claves*. Trata de las etapas de trabajo del profesor antes y durante de las clases de español. Entre estas etapas pertenecen; la elección del ambiente en clase, la elección de los materiales y las actividades adecuadas para los alumnos, etc.

Otra parte de trabajo del profesor es “el desglosamiento de las competencias claves“. El profesor debería desglosar las competencias concretas y decidir en qué consisten. Este desglosamiento es muy bueno para el profesor porque le dice de qué constan. Después de un análisis de las competencias, el profesor puede señalar las metas concretas que quiera cumplir.

Para facilitar el entendimiento del desglosamiento de las competencias claves, presento un desglosamiento de la competencia laboral.

Al final de la educación primaria, un alumno debería haber alcanzado los siguientes puntos:

a) Utiliza los materiales con eficacia y con seguridad, sigue las reglas, cumple las obligaciones, se adapta a las condiciones nuevas o modificadas.

- decidir antes de empezar, qué materiales e instrumentos va a necesitar;
- Si conoce y sigue las normas de seguridad;
- Realizar un plan de trabajo antes de empezar y vigilar su seguimiento.
- Si trabaja en el régimen de funcionamiento que tiene a su disposición;
- Si no tiene problemas para adaptarse a las nuevas condiciones.

b) *En los resultados de su trabajo, si realiza un seguimiento en todos los puntos, tales como la calidad, la funcionalidad, la económica, la importancia social y también la de la protección de su salud y la de las otras personas y así como la de la protección del medio ambiente y de los valores sociales y culturales:*

- Cumple las tareas que son necesarias.
- Trabaja con responsabilidad y a conciencia.
- Utiliza los materiales más económicos que tiene a su disposición.;
- Durante el trabajo, colabora con el medio ambiente.;
- Trabaja de modo que no cause peligro ni a el mismo ni a los otros.
- Es capaz de autoevaluar su trabajo y valorar sus propios resultados.

c) *Utiliza sus conocimientos y las experiencias obtenidas en los diferentes espacios de la enseñanza para su propio desarrollo y su preparación de cara a su futuro, tomando las mejores decisiones de sus estudios:*

- procede de forma vehemente;
- control constante de su trabajo;
- cuando trabaja en grupo, consulta con sus colegas los pasos a seguir y otras posibilidades;
- utiliza los procesos más efectivos;
- entiende la diferencia entre la teoría y la práctica;
- intenta nuevas posibilidades, que puedan facilitar, acelerar y mejorar su trabajo;
- escucha los consejos de sus colegas y colabora con ellos;
- comprende que el trabajo es una buena aportación para su futuro;
- cuando se decide a estudiar después de la primaria, cuenta con muchas posibilidades de encontrar un trabajo adecuado;
- antes de decidir qué estudiar, busca información sobre las peculiaridades de esta especialidad;
- visita los cursos que pueden ser buenos para su futuro.

d) Conoce la información básica necesaria para realizar una actividad empresarial, comprende la esencia, la meta y el peligro de una empresa y desarrolla su pensamiento empresarial.

- conoce la información más importante en la legislación laboral;
- conoce las condiciones que conlleva una actividad empresarial;
- se orienta en los temas básicos de la economía del mercado;
- sabe optimizar sus propios recursos;
- conoce el valor del dinero;
- antes de empezar, sabe elaborar un plan de viabilidad.

Después de este desglose, he profundizado más con las competencias en los capítulos 7 y 8. Concretamente me orienté al desarrollo de las competencias clave en la enseñanza del español, lo que significa que los alumnos deberían lograr nivel A1 – A2.

En el capítulo 5, he comentado algunos libros de español destinados a los alumnos de este nivel y edad.

Después del proceso de desglose, me he formado una opinión, que es la de que las competencias clave, es mejor desarrollarlas con los alumnos. En unas clases intensivas basadas en una acción permanente con los alumnos. Este sería un método adecuado.

Por eso he presentado algunas actividades acordes con este método en el capítulo 7. Son las actividades adecuadas a este método de enseñanza. Para mejorar la organización, he dividido las actividades en tres grupos: Corta duración, media duración y larga duración. En cada una de estas actividades, he descrito el procedimiento, los materiales necesarios, la duración y las competencias que desarrollan. Las competencias preparadas y basadas en la acción, tienen una ventaja importante, ya que durante la realización de estas actividades, se desarrollan más competencias juntas. Este punto, es el más importante de toda mi tesis.

Para que se desarrollen dichas competencias, es necesario cumplir una serie de condiciones. Una de las más importantes es el cambio de la posición del profesor y de

los alumnos. La enseñanza debería ser más democrática, basada en la actividad de los alumnos creativos.

Para facilitar el entendimiento, estas son las actividades que propongo:

Actividad: ¿Cómo es?

Esta actividad consiste en *practicar el descripción del hombre*. Puede ser el cuerpo humano, las condiciones de las personas, el aspecto humano, etc. Se aplica a la descripción de una persona, su ropa y los colores.

Los materiales necesarios son: papel en blanco, lápices de color, tijeras, pegamento y papel de colores.

Se realiza en parejas o en unos grupos pequeños (como máximo de 4 alumnos).

El procedimiento es el siguiente: La tarea principal de los alumnos es dividir su grupo. Cada alumno debe tener una tarea concreta. Uno de ellos es el jefe, otro es el pintor, otro el escritor, etc. Si son dos, cada uno tiene más funciones. Los alumnos deben crear una persona, pensar en su ropa, de qué color es, qué pelo tiene, etc. Luego uno de ellos debe pintarla, otro preparará los papelitos con las cualidades del hombre, otro escribe una historia breve sobre esta persona.

Por ejemplo: *Este hombre se llama Juan Manuel Camino, es camarero, vive en Madrid, tiene el pelo corto y castaño, ...*

Los alumnos deciden quién va a realizar cada parte y al final pegan los papelitos y la historieta alrededor de la pintura. Todos los alumnos se sientan en sus sillas y uno de cada grupo expone el trabajo de su equipo al público. El presentador debería ser el jefe del grupo.

Todos juntos evalúan los trabajos de sus colegas y todas las obras pueden ser expuestas en clase.

Durante esta actividad se desarrolla la competencia laboral, social, personal y la competencia comunicativa.



Un ejemplo del dibujo de la actividad ¿Cómo es?

Otro tema que me me ha interesado han sido las experiencias de los profesores con la enseñanza del español y su relación con las competencias clave. Por eso he realizado un estudio cualitativo. He preguntado a los profesores de español por sus experiencias después de la reforma escolar, y cuál ha sido su reacción a estos cambios. También hemos coemntado sobre si han trabajado con los niños para que desarrollen sus competencias clave. La mayoría de los profesores respondieron que ya trabajan con estas competencias claves y sobre sus experiencias con los métodos de la acitividad de los alumnos. Solo un profesor no respondió positivamente. Lamentablemente, que no sabía nada de ese tema.

En el capítulo 8, he analizado la influencia de las actividades del capítulo 7 con las competencias desglosadas en el capítulo 3. En cada actividad procedí a señalar la parte de las competencias desarrollada. El resultado de este análisis resultó

ser muy claro y se pudo comprobar lo que aseveré en el capítulo 7, es decir, que las actividades concretas ayudan a desarrollar más competencias juntas.

Por eso me permito resumir toda mi tesis con estas palabras: “Las competencias claves en la enseñanza de español, se pueden desarrollar mayoritariamente durante los métodos de acción. Por eso es necesario incluir estas actividades de forma regular en las clases. Esta es la mejor posibilidad que disponen los profesores, y cómo apoyar el desarrollo del alumno y de su personalidad.

Citovaná literatura

- Aragón, M.C. a kol. (2000). *Pasaporte*. Madrid: Edelsa.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Beneš, E. a. (1971). *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Castro, F. a kol. (2004). *Nuevo Ven I*. Madrid: Edelsa.
- Choděra, R., & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava.
- Kasíková, H. (2001). *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum.
- Kolektiv autorů. (2007). *Club Prisma*. Madrid: Editorial Edinumen.
- Kolektiv autorů. (2007), *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Kolektiv autorů. (2007) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Kyriacou, C. (1991). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lopéz Ruiz, J. (1987). *Historietas y pasatiempos*. Madrid:Edelsa.
- Palomino, M.A.(2002). *Chicos chicas I*. Madrid: Edelsa.
- Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Peris, E.M., Baulenas, N.S. (2006). *Gente*. Barcelona: Difusión.
- Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
- Santos, I. a kol. (2003). *Canal Joven en Español*. Madrid: SGEL Educación.
- Švaříček, R., & Šedřová, K.. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.

Internetové zdroje

- www.infogram.cz: <http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1306>
- Ministerstvo školství, tělovýchovy a sportu, z www.msmt.cz
- www.tvorivaskola.cz

Přílohy

Příloha č.1 – Přesné znění klíčových kompetencí v RVP.....	102
Příloha č.2 – Charakteristika jazykové úrovně A1	106
Příloha č.3 – Charakteristika jazykové úrovně A2	108
Příloha č.4 - Základní pedagogické dovednosti podle Ch. Kyriacoua	110
Příloha č.5 – Rozhovor č.1	114
Příloha č.6 – Rozhovor č.2	117
Příloha č.7 – Rozhovor č.3	119
Příloha č.8 – Tabulka k aktivitě 7.2.1	121

Příloha č.1 – Přesné znění klíčových kompetencí v RVP

RVP popisuje výstupy u jednotlivých kompetencí takto:

Kompetence k učení:

Na konci základního vzdělávání žák

- *vybírá a využívá pro efektivní učení způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení*
- *vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě*
- *operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy*
- *samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití budoucnosti*
- *poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o něm*

Kompetence k řešení problémů:

Na konci základního vzdělávání žák:

- *vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností*
- *vyhledává informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému*

- *samostatně řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické způsoby*
- *ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných, nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů*
- *kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí*

Kompetence komunikativní:

Na konci základního vzdělávání žák:

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společného dění*
- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi*

Kompetence sociálně personální:

Na konci základního vzdělávání žák:

- *účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce*
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá*

- *prispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*
- *vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samotný rozvoj; ovládá a řídí svoje chování a jednání tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty*

Kompetence občanské:

Na konci základního vzdělávání žák:

- *respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí*
- *chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu*
- *rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka*
- *respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje o kulturního dění a sportovních aktivit*
- *chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti*

Kompetence pracovní:

Na konci základního vzdělávání žák:

- *používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky*

- *přístupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot*
- *využívá znalosti a zkušenosti závislé v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření*
- *Orientuje se v základních aktivitách k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení*

Příloha č.2 – Charakteristika jazykové úrovně A1

Úroveň A1⁴⁷

a) všeobecná charakteristika

- *žák je schopen rozumět a používat každodenní jednoduché výrazy, které jsou často používané, přičemž potřebuje více času na odpověď;*
- *umí představit nejen sám sebe, ale také ostatní, popsat sebe sama, odpovědět na otázky o sobě i svém domově, své životě, a o osobách které zná;*
- *je schopný reagovat a jednoduše se dorozumět v případě, že druhý mluvčí hovoří pomalu a stručně a je ochoten opakovat co říká;*

b) porozumění poslechu

- *rozpoznává slova a jednoduché výrazy, které jsou často užívány a týkají se jeho samého, jeho rodiny, nebo jeho okolního prostředí;*
- *rozumí, pokud mluvčí mluví zřetelně a pomalu;*

c) porozumění textu

- *rozumí slovům a velmi frekventovaným výrazům a frázím, které jsou jednoduché, jako jsou například nadpisy, nápisy na plakátech, atd.;*

d) ústí interakce

- *je schopný účastnit se velmi jednoduché konverzace, během níž je druhý mluvčí ochoten velmi pomalu zopakovat, nebo jinými slovy znovu vysvětlit, co chtěl říci;*
- *umí si sám utvořit a také odpovědět na jednoduché otázky, týkající se aktuálních potřeb, nebo běžných záležitostí;*

e) schopnost mluvit v daném jazyce

- *používá jednoduché výrazy a fráze, jimiž umí popsat místo, kde žije a osoby, které zná;*

⁴⁷ Charakteristiky jednotlivých jazykových úrovní jsou čerpány ze skript k předmětu *Enseñanza del Español como lengua extranjera*. Camino Martínez, G.: *Enseñanza del Español como lengua extranjera*. Universidad de Cantabria. Santander. 2007

f) schopnost psát v daném jazyce

- *umí napsat krátký a jednoduchý pohled, například nějaké přání, atd.;*
- *je schopen vyplnit formulář obsahující osobní údaje (jméno, národnost, adresu, atd.), který předkládají v hotelech a na podobných místech.*

Příloha č.3 – Charakteristika jazykové úrovně A2

Úroveň A2

a) všeobecná charakteristika

- *žák je schopen rozumět velmi často užívaným frázím a výrazům, které jsou tematicky spojeny se základními informacemi o něm samém, o jeho rodině, nakupování, koníčcích, atd.*
- *je schopen komunikovat v okamžiku, kdy se zabývá jednoduchými každodenními úkoly, které nevyžadují obtížné interakce*
- *umí jednoduchým způsobem stručně popsat svou minulost, současnost a aktuální potřeby*

b) porozumění poslechu

- *rozumí slovům a frázím, které se často používají ve spojení s osobními zájmy (osobní a rodinné informace, nakupování, místo bydliště, zaměstnání, atd.)*
- *je schopen porozumět základním, jasným a srozumitelným vzkazům*

c) porozumění textu

- *je schopen číst velmi stručné a jednoduché texty*
- *umí v textu najít specifickou a předvídatelnou informaci, pokud se jedná o všední text, jako jsou například různé letáky, jídelní lístky, otevírací doby, atd.*
- *rozumí jednoduché osobní poště (pohledy, atd.)*

d) ústní interakce

- *umí komunikovat při jednoduchých úkolech, které vyžadují velmi snadnou a přímou výměnu informací a pokud se tyto úkoly zároveň týkají každodenních aktivit*
- *je schopen se účastnit velmi snadné komunikace, ačkoli nerozumí přesně, a tudíž je z jeho strany tato komunikace částečně omezená*

e) schopnost mluvit v daném jazyce

- *používá sérii výrazů a frází, aby mohl stručně popsat svou rodinu a ostatní osoby, dále pak aby mohl mluvit o svém životě, svém studiu a aktuálním či minulém zaměstnání*

f) schopnost psát v daném jazyce

- *je schopen psát krátké poznámky a zprávy, které jsou ve spojení s jeho bezprostředními potřebami*
- *umí napsat krátký (např. děkovný) dopis.*

Příloha č.4 - Základní pedagogické dovednosti podle Ch. Kyriacoua⁴⁸

1. Plánování a příprava

- *plán učební hodiny musí mít jasné a vhodné záměry a cíle;*
- *obsah, metody a struktura, zvolené pro vyučovací hodinu, mají odpovídat tomu, co se žáci mají naučit;*
- *učební hodina má být plánována tak, aby odpovídajícím způsobem navazovala na dřívější výuku a umožňovala návaznost příští výuky;*
- *materiály a pomůcky mají být včas a dobře připraveny a zkontrolovány;*
- *při veškerých rozhodnutích je zapotřebí v procesu plánování brát v úvahu situaci žáků a širší kontext;*
- *hodina musí být uspořádána tak, aby vyučování upoutalo a udrželo pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.*

2. Realizace vyučovací hodiny

- *učitel jedná jasně, uvolněně, se sebedůvěrou, účelně a vzbuzuje svým chováním zájem o výuku;*
- *výklad a vysvětlení učitel podává jasně a formou odpovídající potřebám a úrovni žáků;*
- *učitel klade otázky různého typu a rozmanité šíře a vyvolává všechny žáky ve třídě;*
- *k podpoře učení žáků používá učitel širokou škálu vhodných učebních činností;*
- *žáci se na hodině aktivně podílejí a dostávají příležitosti organizovat svou vlastní práci;*
- *učitel dává najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků a podporuje jejich vyjadřování a další rozvíjení;*
- *práce zadávaná žákům je přiměřená jejich potřebám;*
- *materiály a pomůcky jsou používány účelně.*

⁴⁸ Kyriacou, Ch.: Klíčové dovednosti učitele. Portál. Praha 1991. Str. 25

3. Řízení vyučování

- *začátek hodiny je hladký a rychlý a navodí kladný postoj žáků vůči činnostem, které budou v hodině následovat;*
- *daří se udržet pozornost žáků, jejich zájem a zapojení do činnosti;*
- *učitel během hodiny pozorně sleduje postup žáků a jejich pokroky v práci;*
- *žákům je poskytována konstruktivní a užitečná zpětná vazba, aby byli povzbuzeni k další práci;*
- *přechody mezi jednotlivými činnostmi jsou hladké;*
- *čas věnovaný jednotlivým činnostem je dobře rozvržen;*
- *spád a tempo výuky se v průběhu hodiny přizpůsobují a udržují na odpovídající úrovni;*
- *v případě potřeby učitel průběžně modifikuje plán výuky;*
- *závěrečné fáze vyučovací hodiny jsou dobře využity.*

4. Klima třídy

- *klima ve třídě je cílevědomě orientované na splnění úkolů, uvolněné a s jasným smyslem pro pořádek;*
- *učitel žáky podporuje a povzbuzuje k učení a dává jim najevo vysoká pozitivní očekávání;*
- *vztahy mezi učitelem a žáky jsou do značné míry založeny na vzájemné úctě a dobrém, důvěrném a uvolněném vztahu (raportu);*
- *učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu a přispívá tím k budování jeho sebedůvěry a sebeúcty;*
- *vzhled učebny a rozmístění jejího vybavení podporují kladné postoje žáka vůči vyučování a usnadňují činnosti, které se v ní realizují;*

5. Kázeň

- *řád je do značné míry založen na vytvoření kladného klimatu třídy a na dobré realizaci a řízení vyučovací hodiny;*
- *učitel má přiměřenou autoritu ve třídě a žáci ji uznávají a přijímají;*

- učitel žákům vhodným způsobem sděluje pravidla a požadavky, týkající se jejich chování;
- učitel pozorně sleduje chování žáků a uskutečňuje vhodné kroky k tomu, aby předešel projevům nežádoucího chování;
- při řešení nevhodného chování žáka se správným způsobem uplatňuje prověření případu (investigation), projednání (counselling), pomoc při učebních obtížích, napomenutí a tresty;
- učitel se vyhýbá konfrontacím a dovedně řeší situace, ve kterých konfrontace hrozí.

6. Hodnocení prospěchu žáků

- hodnocení prací žáků během hodiny a po ní učitel provádí důkladně a konstruktivně a vyhodnocené práce žákům vrací včas;
- zpětná vazba o dosažených výsledcích neslouží pouze k nalezení chyb a jejich opravě, ale také jako povzbuzení k dalšímu úsilí žáka, k udržení a posílení sebedůvěry, což podle potřeby zahrnuje radu, pomoc a individuální práci s konkrétními žáky;
- učitel používá k hodnocení mnoho typově různých úkolů, pokrývajících oblast formativního (průběžného) a sumativního (finálního) hodnocení;
- učitel si vede o práci a prospěchu žáka záznamy různými způsoby;
- žáci dostávají příležitost podílet se na hodnocení své práce a prospěchu;
- hodnocení prací žáků je používáno k odhalení oblastí, v nichž má více žáků potíže, k posouzení efektivnosti vyučování a k ověření, zda se podařilo vytvořit pevný základ pro další postup vyučování;
- učitel hodnotí učební dovednosti žáků a učební strategie, které používají, aby podpořil další rozvoj metakognitivních dovedností.

7. Reflexe a sebehodnocení (evaluace) vlastní práce

- učitel hodnotí své hodiny s cílem přizpůsobit podle získaných poznatků budoucí plánování a praktickou činnost;
- učitel pravidelně uvažuje o své aktuální praxi a snaží se rozpoznat ty stránky své práce, které vyžadují další rozvoj;

- *k hodnocení své praxe užívá učitel širokou škálu metod;*
- *učitel pravidelně prověřuje organizaci svého času a svých činností a zjišťuje, zda by nebylo možno je uspořádat tak, aby dosáhl větší účinnosti;*
- *učitel pravidelně reviduje strategie a techniky, které používá v boji proti stresu.*

Příloha č.5 – Rozhovor č.1

První rozhovor na téma *Zkušenosti učitelů s výukou ŠJ podle klíčových kompetencí*.

Tento rozhovor jsem vedla s učitelem víceletého gymnázia se čtyřletou praxí s výukou španělského jazyka.

První otázku v tomto rozhovoru mi položil dotazovaný. Ptal se mě, jaké téma je mé diplomové práce. Poté co jsem odpověděla, že *Klíčové kompetence ve výuce španělštiny*, zeptal se mě, co to jsou klíčové kompetence, což mě velmi zaskočilo.

1. Ovlivnila školská reforma způsob Vašeho učení?
 - Já myslím, že ano.
2. Mohu se zeptat v čem konkrétně?
 - Zejména proto, že se v naší škole snažíme klást důraz na průřezová témata a podávat žákům informace, které jsou propojené.
3. A znáte pojem klíčové kompetence?
 - To nevím, co to je.
 - Klíčové kompetence jsou obsaženy v RVP a můžete si pod nimi představit takové schopnosti a dovednosti, kterými by se měl žák během působení ve škole vybavit, aby byl flexibilní pro budoucí život, pro své povolání, atd. Patří sem kompetence komunikativní, pracovní, občanská, k řešení problémů, atd.
 - Aha, něco takého jsme do ŠVP také psali.
4. Zeptám se Vás tedy, jestli na Vaší škole proběhlo tzv. rozbalování klíčových kompetencí, a pokud ano, zda ho prováděl každý učitel sám, nebo ve spolupráci s ostatními učiteli.
 - Nepochybně.
5. Věděl byste jak postupovat při tzv. rozbalování KK?
 - Ano, to jsem si zjistil.
 - Aha, dobře. (Ale vždyť se ještě před chvílí ptal, co jsem to KK!)
6. Když si děláte přípravy na hodinu (pokud si je děláte), dbáte přitom na rozvoj KK?
 - Jak kdy.

7. Myslíte si, že je dostupný dostatek informací o KK a jejich rozvoji? Pokud ano, jaké z těchto zdrojů znáte?
- Dostatek je, nejpoužívanějším zdrojem je internet.
8. Znáte (četl jste) příručku pro učitele Klíčové kompetence v základním vzdělávání vydanou VÚP v Praze?
- Tu bohužel neznám.
9. Máte dobrou či špatnou zkušenost s KK ve výuce ŠJ?
- Dobrou.
10. Mohl byste to trochu upřesnit?
- Používám komunikativní způsob výuky zaměřený na prohlubování spolupráce mezi studenty.
11. Která z KK se podle Vás dá nejnázne rozvíjet při výuce ŠJ?
- Kooperace. Jazyky jsou živý organismus. K jejich ovládnutí je důležité nabízet i přijímat pomoc jak od vyučujícího, tak od spolustudentů.
12. Dělají se na Vaší škole projekty pro žáky, které by se týkaly rozvoje KK?
Pokud ano, jaké?
- Pokud vím, tak nedělají.
13. Vyhovuje Vám výuka podle RVP?
- Ano, vyhovuje.
14. Můžete to trochu vysvětlit?
- Ano, protože mohu ovlivnit probíranou látku a ukázat kulturní a jazykové souvislosti španělštiny ve spolupráci s ostatními předměty.
15. Používáte ve svých hodinách metody činnostního vyučování? Pokud ano, máte nějaký příklad?
- Co je to činnostní vyučování?
 - Dalo by se říci, že je opakem frontální výuky, kdy žáci sedí v lavicích a pouze poslouchají výklad učitele. Činnostní vyučování je založené na aktivitě žáků, kteří se účastní různých činností, při kterých se zapojují do práce, organizují si práci, samostatně uvažují, vymýšlí postupy, atd.
 - Aha, to jsem ani nevěděl, že to má takový název. Tak v tom případě s nižšími ročníky hrajeme hry na procvičování slovní zásoby, a ve vyšších ročnících simulace rozhovorů dotýkajících se každodenních situací.

16. Jakou část hodiny jim přibližně věnujete?
- Záleží na probíraném tématu. Ale cca 10-15 minut.
17. Myslíte si, že je dobré rozvíjet klíčové kompetence?
- Určitě.
18. A proč si to myslíte?
- Vychováváme, nejen vzděláváme. Škola má přece studenty připravit pro praktický život s důrazem na aplikaci získaných poznatků.
19. Co je podle Vás nejsložitější při rozvoji klíčových kompetencí u žáků v hodinách ŠJ?
- Motivace studentů plus překonání lenosti učitele. Číst článek a drilovat slovíčka je vždy snazší.
20. Umožňuje Vám zaměstnavatel navštěvovat kurzy, nebo jiné další vzdělávání pro učitele, které se týká této tematiky?
- Ano.
 - A byl jste někdy na nějakém?
 - Zatím ne.
21. Myslíte si, že je RVP v praxi aplikováno tak, jak tomu bylo v prvotních plánech autorů reformy, nebo že se ve skutečnosti učitelé snaží o to, aby měli „splněno“, ale dál fungují jako dřív?
- To záleží na konkrétní osobě učitele. Veskrze se snažíme RVP aplikovat tak, aby studenti viděli provázanost jednotlivých předmětů. Neexistuje ale, podle mě, jednoznačná odpověď.

Příloha č.6 – Rozhovor č.2

Druhý rozhovor na téma *Zkušenosti učitelů s výukou ŠJ podle klíčových kompetencí*.

Tento rozhovor jsem vedla s učitelkou víceletého gymnázia, která v roce 2009 ukončila vysokoškolské vzdělání, čili s jednoletou praxí.

1. Ovlivnila školská reforma způsob Vašeho učení?
 - Ne, dostala jsem se do školství v době, kdy už byla zaběhnutá.
2. Znáte pojem klíčové kompetence?
 - Ano, znám.
3. Proběhlo ve Vaší škole tzv. rozbalování klíčových kompetencí?
 - Během mého působení ne.
4. Věděla byste, jak při rozbalování postupovat?
 - Nevěděla. Ještě jsem se s tím nesetkala.
5. Když si děláte přípravy na hodinu (pokud si je děláte), dbáte přitom na rozvoj klíčových kompetencí?
 - Jak kdy. To záleží hlavně na probíraném tématu.
6. Myslíte si, že je dostupný dostatek informací o klíčových kompetencích a jejich rozvoji?
 - Myslím, že ano. Třeba MŠMT a různé příručky.
7. Znáte nějaké konkrétní příručky?
 - Teď si nevzpomenu.
8. Četla jste například příručku Klíčové kompetence v základním vzdělávání vydanou VÚP v Praze?
 - Tu jsem nečetla.
9. Máte tedy dobrou či špatnou zkušenost s klíčovými kompetencemi ve výuce ŠJ?
 - Zatím učím pouze krátce a toto nedokážu zatím zhodnotit.
10. Která kompetence se podle Vás dá nejlépe rozvíjet v hodinách španělštiny?
 - Kompetence komunikativní. Jazyk je založen hlavně na komunikaci.
11. Dělají se na Vaší škole projekty pro žáky, které by se týkaly rozvoje klíčových kompetencí?

- Myslím si, že ne.
 - 12. Vyhovuje Vám výuka podle RVP?
- Jelikož jsem jiný způsob nevyzkoušela, nemohu porovnat, zda by byl lepší. Ale ano, celkově mi vyhovuje.
 - 13. Používáte ve svých hodinách metody činnostního vyučování? Pokud ano, máte nějaký příklad?
- Ano. Například vyhledávání informací o určité zemi, hraní na konkrétní situace, atd.
 - 14. A jakou část hodiny věnujete činnostnímu vyučování?
- Asi 1/3.
 - 15. Myslíte si, že je přínosné rozvíjet klíčové kompetence?
- Určitě.
 - 16. Můžete to nějak zdůvodnit, upřesnit?
- Žák se naučí samostatně pracovat, vyhledávat informace, nebojí se spolupráce s ostatními. A pokud udělá chybu, neodradí ho od další práce. Celkově je to prospěšné do dalšího života.
 - 17. Co je podle Vás nejsložitější při rozvoji klíčových kompetencí u žáků v hodinách ŠJ?
- Učím na gymnáziu, kde mají ŠJ jako „malý jazyk“, proto mu žáci nevěnují tolik času. Proto je kolikrát problém je donutit, aby vůbec něco dělali.
 - 18. Umožňuje Vám zaměstnavatel navštěvovat kurzy, nebo jiné další vzdělávání pro učitele, které se týká této tematiky?
- Na žádném takovém kurzu jsem nebyla.
 - 19. Myslíte si, že je RVP v praxi aplikováno tak, jak tomu bylo v prvotních plánech autorů reformy, nebo že se ve skutečnosti učitelé snaží o to, aby měli „splněno“, ale dále fungují jako dřív?
- Podle mě většina starších učitelů, kteří učí 20 let, neradi mění svoje metody. A naopak mladým učitelům nejsou mnohdy poskytnuty podmínky ke změnám.

Příloha č.7 – Rozhovor č.3

Třetí rozhovor na téma *Zkušenosti učitelů s výukou ŠJ podle klíčových kompetencí*. Tento rozhovor jsem vedla s učitelkou španělštiny z víceletého gymnázia s dvouletou praxí.

1. Ovlivnila školská reforma způsob Vašeho učení.
 - Asi ne.
2. A znáte pojem klíčové kompetence?
 - Ano, znám.
3. Proběhlo ve Vaší škole tzv. rozbalování klíčových kompetencí?
 - Ano.
4. A prováděl ho každý sám, nebo ve spolupráci s ostatními učiteli?
 - To nevím, když se rozbalovaly klíčové kompetence, ještě jsem zde neučila.
5. Věděla byste, jak postupovat při rozbalování klíčových kompetencí?
 - Nevěděla, neúčastnila jsem se toho.
6. Když si děláte přípravy na hodinu (pokud si je děláte), dbáte přitom na rozvoj KK?
 - Ne vždy, ale spíš ano.
7. Myslíte si, že je dostupný dostatek informací o klíčových kompetencích?
 - V případě, že bych sháněla informace, hledala bych na internetu (msmt.cz), popřípadě bych se zeptala u kolegů.
8. Znáte příručku Klíčové kompetence v základním vzdělávání vydanou VÚP v Praze?
 - Ne, neznám.
9. Máte dobrou či špatnou zkušenost s klíčovými kompetencemi ve výuce ŠJ?
 - To nedokážu posoudit, učím dost krátce.
10. Která z klíčových kompetencí se podle Vás dá nejnáze rozvíjet při výuce ŠJ?
 - Řekla bych, že komunikativní. Při různých rozhovorech, hrách, kdy žáci musí rozvíjet své myšlenky, vysvětlovat, obhajovat, naslouchat, reagovat...
11. Dělalí se na Vaší škole projekty pro žáky, které by se také týkaly rozvoje klíčových kompetencí?

- Ano, například nyní budou ve škole probíhat „volby“. Jakási kopie voleb do Poslanecké sněmovny.
12. Vyhovuje Vám výuka podle RVP a proč?
- Řekla bych, že je trochu náročnější, ale zajímavější a snad to bude mít do budoucna smysl a výsledky.
13. Používáte ve svých hodinách metody činnostního vyučování?
- Vybíráme reklamy na různé výrobky, žáci se snaží o umělecké překlady básní, vyrábíme průvodce po městě a podobně.
14. Když tedy například vyrábíte ty průvodce, nebo děláte jiné aktivity, jakou část hodiny tomu přibližně věnujete?
- To je různé a nepravidelné.
15. Myslíte si, že je dobré rozvíjet klíčové kompetence?
- Ano.
16. Můžete to nějak rozvést?
- Protože jinak jsou nabyté vědomosti jen odříznuté ostrovy, které žáci neumí aplikovat mezi sebou
17. To jste řekla moc hezky. Pokud se vrátíme k tomu rozvoji kompetencí, co je podle Vás nejsložitější při jejich rozvoji?
- Právě to vymýšlení, jak rozvoj klíčových kompetencí do hodiny vnést.
Konkrétní případy.
18. Umožňuje Vám zaměstnavatel navštěvovat kurzy, nebo jiné další vzdělávání pro učitele, které se týká této tematiky?
- Ano, v tom není problém.
19. Myslíte si, že je RVP v praxi aplikováno tak, jak tomu bylo v prvotních plánech autorů reformy, nebo že se ve skutečnosti učitelé snaží o to, aby měli „splněno“, ale dál fungují jako dřív?
- To asi záleží na jednotlivých učitelích. Myslím, že se děje oboje, ale určitě se klíčovými kompetencemi začalo zabývat více učitelů a situace se postupně zlepšuje.

Příloha č.8 - Tabulka k aktivitě 7.2.1

Interés:		Interés:	
Interés:		Interés:	
Interés:		Interés:	
Interés:		Interés:	
Interés:		Interés:	
Interés:		Interés:	
Interés:		Interés:	
Interés:		Interés:	