



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

**KRITICKÁ MÍSTA VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA  
Z PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉHO POHLEDU**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí práce: Mgr. Alena Nohavová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Pavla Marešová

Studijní obor: Ajn/Ovn

Ročník: 4.

.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci na téma *Kritická místa ve výuce anglického jazyka z pedagogicko-psychologického pohledu* vypracovala samostatně, jen za použití literatury a internetového zdroje, vše uvedené v seznamu citovaných zdrojů.

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

V Českých Budějovicích dne

.....  
Bc. Pavla Marešová

## ANOTACE

Diplomová práce je zaměřena na kritická místa ve výuce anglického jazyka z pedagogicko–psychologického pohledu a v prostředí jazykových škol. Tato práce si klade za cíl blíže se seznámit s tématem kritických míst a specifikovat tuto problematiku, popsat jednotlivé dílčí aspekty výuky, jež mohou vést ke vzniku kritického místa, mapovat kritická místa, s nimiž se autorka setkala po dobu své praxe, a s níž se studenti a žáci mohou střetnout také (nejen) v jazykových školách. Praktická část obsahuje hloubkovou sondu do problematiky kritických míst skrze subjektivní deskriptivní analýzu kritických míst vycházející ze zkušeností z praxe autorky práce. Dále případové studie nabízející pohled na zpracování a osvojování vybraného kritického místa z pohledu studentů.

**Klíčová slova:** výuka anglického jazyka, funkční gramotnost, jazyková gramotnost, činitelé výuky, formy a metody, strategie a styly učení cizích jazyků, kritická místa výuky anglického jazyka z pedagogicko-psychologického pohledu.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis is focused on critical points in the teaching of English from a pedagogical-psychological point of view and in the environment of language schools. This work aims to get acquainted with the topic of critical points and specify this issue, describe the various aspects of teaching that can lead to a critical point, map the critical points that the author has encountered during her practice, and with which students and pupils can also meet (not only) in language schools. The practical part contains a depth analysis of the issue of critical points through a subjective description of critical points based on the experience of the author's practice. Furthermore, case studies offer a view of the processing and acquisition of selected critical points from the perspective of students.

**Keywords:** English language teaching, functional literacy, language literacy, teaching factors, forms and methods, strategies and styles of foreign language learning, critical points in English language teaching from a pedagogical-psychological point of view.

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Aleně Nohavové, Ph.D., za neuvěřitelnou trpělivost, ochotu pomoci a vstřícnost, podporu a dodávání odvahy během psaní této práce. Za štědrost projevovanou při momentech, kdy práce nešla úplně dle stanoveného harmonogramu, za pochopení a optimistickou vizi, která mi pomohla práci napsat.

Dále pak děkuji mé rodině a přátelům za oporu, jež mi poskytli.

# OBSAH

|   |    |
|---|----|
| ÚVOD.....   | 8  |
| TEORETICKÁ ČÁST .....   | 10 |
| 1. Výuka - definice pojmu, za jakých okolností, v jakých prostorách, za jakých podmínek probíhá ..... | 10 |
| 1.1 Co je to výuka/vyučování? .....   | 10 |
| 1.2 Za jakých okolností se realizuje výuka?.....  | 13 |
| 2. Výuka cizích jazyků - historický kontext a bližší specifikace.....                                 | 15 |
| 2.1 Co je to jazykový kurz a také jakým způsobem nabývá na důležitosti v dnešní době?.....            | 16 |
| 2.2 Co je to státní zkouška? .....  | 17 |
| 2.3 Co je to certifikace a jaké jsou možnosti na poli jazykové certifikace? .....                     | 17 |
| 3. Cíle výuky cizích jazyků.....  | 19 |
| 4. Jazyková gramotnost.....   | 25 |
| 4.1 Jazyková a čtenářská domácnost .....  | 27 |
| 5. Vybrané metody a formy jazykové výuky.....   | 35 |
| 5.1 Co to jsou výukové metody a výukové formy? .....  | 35 |
| 5.2 Klasifikace výukových metod a forem jazykové výuky.....   | 37 |
| 6. Činitelé, kteří ovlivňují jazykovou výuku .....  | 43 |
| 6.1 Kdo je to učitel? .....   | 44 |
| 6.2 Jaká jsou specifika učitele jazykové výuky? .....   | 46 |
| 6.3 Kdo je to žák? .....  | 46 |
| 6.4 Co je to učivo, co je to časová dotace, a jak se tyto dva determinanty výuky ovlivňují? .....     | 48 |
| 7. Styly a strategie ve výuce cizích jazyků .....   | 50 |
| 7.1 Co je to styl učení a jakou má souvislost s kognitivními styly a kognitivními procesy? .....      | 50 |
| 7.2 Z čeho se skládají kognitivní procesy? .....  | 51 |
| 7.3 Jaká je charakteristika a klasifikace stylů učení?.....   | 57 |
| 7.4 Jaký je rozdíl mezi strategiemi a styly učení a jaká je charakteristika strategií učení? .....    | 60 |
| 7.5 Jaká je charakteristika strategií učení?.....   | 62 |

|  |     |
|--|-----|
| 8. Kritická místa ve výuce anglického jazyka z pedagogicko-psychologického pohledu.....  | 63  |
| 8.1 Co jsou kritická místa? .....  | 63  |
| 8.2 Odkud se vzal pojem „kritická místa“? .....  | 63  |
| 8.3 Co způsobuje vznik kritického místa? .....   | 65  |
| PRAKTICKÁ ČÁST .....   | 67  |
| 9. Úvod a vytyčení cíle .....  | 67  |
| 9.1 Jaká jsou kritická místa ve výuce anglického jazyka, s nimiž se autorka během pedagogické praxe anglického jazyka setkala, a jak je reflektuje?..... | 67  |
| 9.1.1 Kritická místa z hlediska výslovnosti .....  | 69  |
| 9.1.2 Kritická místa z hlediska komplexnosti a náročnosti na pochopení .....   | 70  |
| 9.1.3 Kritická místa z hlediska nutnosti fixace (= zapamatování).....  | 82  |
| 9.1.4 Kritická místa z hlediska procesu osvojování celkové dovednosti.....   | 89  |
| 9.1.5 Kritická místa z hlediska organizačních externalit .....   | 92  |
| 9.2 Jak žákům pomoci překonat vybraná místa ve výuce anglického jazyka na jazykové škole?.....   | 94  |
| 9.2.1 Případová studie č. 1. ....  | 94  |
| 9.2.2 Případová studie č. 2 .....  | 96  |
| 9.2.3 Případová studie č. 3 .....  | 97  |
| 10. Diskuze .....  | 99  |
| ZÁVĚR .....  | 101 |
| ZDROJE.....  | 103 |
| Literatura.....  | 103 |
| Internetové zdroje .....   | 106 |
| SEZNAM PŘÍLOH.....   | 107 |
| Příloha č. 1 - SVOMPT.....   | 107 |
| Příloha č. 2 - Obrázkový diktát – místní předložky v angličtině .....  | 108 |
| Příloha č. 3 - Grafické vyjádření požadovaných výsledků (nakreslil přímo student Martin): .....  | 109 |
| Příloha č. 4 - Překlady.....   | 110 |

# ÚVOD

V úvodu bych ráda objasnila, proč jsem si vybrala právě toto téma diplomové práce. Jsem začínající učitel, jež učí nyní teprve čtvrtým rokem a s každým dalším dnem získává větší a větší respekt vůči tomuto povolání. Začínající učitelé jsou někdy plni víry, že dostatečné oborové znalosti nabyté studiem a teoretické principy, jak pojímat metodiku předávání těchto znalostí, stačí k tomu, aby je kvalitně předali svým žákům a studentům. A jak jsem poznala ze své praxe, nestačí to. Každý rok, každý měsíc, každý den ve své praxi při práci s lidmi všech věkových skupin jsem mohla a mohu pozorovat, že některá místa v mém oboru činí žákům a studentům neustálý problém, i přesto, že já je mám z dob studií osvojené, zvládám je vysvětlit a používám k tomu osvojenou metodiku. Proto jsem se rozhodla si zvolit toto téma a poskytnout určitý obraz – mapu, která místa to jsou a z jakého hlediska jsou pro žáky/studenty náročná. Neboť je potřeba se nad nimi komplexně zamýšlet i při výběru metodiky, nejen té „osvojené“ – ale té „opravdu vhodné“ pro danou situaci. Zároveň doufám, že tato práce poskytne hlubší náhled na potřeby studentů a žáků při zpracovávání takového kritického místa ve výuce anglického jazyka.

První kapitola patří vymezení zásadních termínů: výuka, vyučování, vzdělávací proces, edukace, edukační prostředí, řízení výuky. Abychom se dostali do samého jádra kritických míst výuky, musíme napřed začít těmito základními termíny s nimi spojenými.

Druhá kapitola blíže specifikuje výuku cizích jazyků a udává její historický kontext až po dnešní trendy v cizojazyčné výuce. Zabývá se tedy vývojem výuky jazyků, jazykovými školami a jazykovými certifikacemi.

Třetí kapitola podrobněji pojednává o cílech výuky, zejména cílech výuky cizích jazyků a jejich hlubším pojetí, následující čtvrtá kapitola je věnována gramotnosti, funkční gramotnosti s důrazem na jazykovou gramotnost v cizích jazycích a jejím vztahu k ostatním gramotnostem.

Pátá kapitola je věnována vybraným metodám a formám jazykové výuky jako je gramaticko-překladová metoda, audiolingvální metoda, komunikativní a situační metoda, metoda celkové fyzické reakce aj.

Šestá kapitola se zabývá činiteli, jež ovlivňují výuku a tedy v širším kontextu i výchovně-vzdělávací proces, a které jsou tedy z pedagogicko-psychologického aspektu zásadní i pro pojetí kritických bodů ve výuce anglického jazyka. Učivo a jeho didaktická



transformace, osobnost učitele, osobnost žáka/studenta včetně jeho motivace, časová dotace výuky.

Sedmá kapitola se zabývá styly učení a strategiemi ve výuce cizích jazyků. Pomáhá lépe pochopit kontexty rozmanitosti každého člověka a jeho vztahu a progresu v učení se cizímu jazyku.

Osmá kapitola pojednává o „backgroundu“ samotných kritických míst ve výuce (nejen) anglického jazyka. Uvádí do současného poznání tématu kritických míst ve výuce z obecného hlediska. Zároveň je jakýmsi úvodem k praktické části.

Praktická část této práce se skládá ze dvou hlavních oddílů – zpracování osobní případové studie, která je postavena na zkušenostech z osobní praxe a popisuje, analyzuje a komentuje kritická místa ve výuce anglického jazyka na jazykové škole z pohledu autorky diplomové práce. Dále 3 případové studie žáků, kteří se setkali s konkrétními kritickými místy (nutností fixace místních předložek, procvičování osvojení tvorby a kontextu použití minulých časů a předminulého času v časové souslednosti, SVOMPT) a jejich pohled na proces osvojování za účasti autorčina postupu při manipulaci s kritickým místem a didaktické pomůcky napomáhající lepšímu pochopení vybraných kritických míst.

Cílem této praktické části práce je poskytnutí určité sondy do problematiky kritických míst ve výuce anglického jazyka ve speciálním vzdělávacím prostředí – jazyková škola. Kromě oborového hlediska je v kritických místech výuky anglického jazyka sledována právě pedagogicko-psychologická rovina, která hmatatelně ovlivňuje přístup vůči učení se cizímu jazyku, tempo a úroveň jeho osvojení a zároveň nabízí široký záběr možností, jak žáky a studenty skrze tuto rovinu „postrčit k jejich cíli“.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Výuka - definice pojmu, za jakých okolností, v jakých prostorách, za jakých podmínek probíhá

První kapitola patří vymezení zásadních termínů. Abychom se dostali do samého jádra kritických míst výuky, musíme napřed začít základní otázkou.

### 1.1 Co je to výuka/vyučování?

Výuka z pohledu běžného významu označuje totéž co slovo vyučování – to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovacích hodin a v roce 2020 a 2021 i v online prostředí.

V didaktických teoriích se však pojem *výuka* interpretuje jinak než pojem *vyučování*. V teorii obecné didaktiky se výuka objasňuje v širším kontextu než samo vyučování. Je chápána jako systém, který zahrnuje nejen *proces vyučování*, ale především *cíle výuky*, dále *obsah výuky*, *podmínky výuky*, *determinanty* a *prostředky výuky*, stejně jako i samotné *učení*.

Podle J. Maňáka je výuka definována takto: Hlavní forma vzdělávací činnosti, při níž učitel a žáci vstupují do určitých vztahů a jejímž cílem je dosahování stanovených cílů. (Průcha 2003, str. 288)

Zatímco vyučování v didaktických teoriích znamená druh lidské činnosti, který spočívá v interakci učitele a žáků nebo studentů, jejímž základem je záměrné působení na žáky/studenty tak, aby u nich docházelo k učení. Vyučovací činnosti se vztahují zejména k učivu a k různým způsobům jeho didaktického zprostředkování studentům a žákům. (Průcha 2003, str. 288) Rovněž se však vztahuje k aktivitám označovaným jako *skryté kurikulum*, což je termín používaný též v zahraniční pedagogice (angl. hidden curriculum) zahrnující určité zkušenosti žáků a studentů, které úplně nejsou řazené do oficiálních záměrů a plánů školy, přesto je škola žákům a studentům poskytuje. Jedná se o hodnoty a postoje, vzory chování, které si žáci osvojí od učitelů a spolužáků, apod. (Průcha 2003, str. 214). Ve vyučovacích činnostech se významně promítají vztahy učitel - žák a *učitelovo pojetí výuky* (Průcha 2003, str. 288). Ze své osobní praxe vím, že způsob, jakým učitel pojímá výuku, dost často vylepší nebo naopak poškodí konečný výsledek,

participuje na tempu osvojení učiva a hlavně na zásadním činiteli vstupujícím do výuky/vyučování – *motivaci*. Těmito pojmy se budu dále zabývat v 6. kapitole.

Dalšími zásadními pojmy úzce spojenými s pojmy vyučování a výuka jsou edukace, edukační procesy, vyučovací metoda a vzdělávací proces (Průcha 2003, str. 288).

*Edukace* je termín, jehož definice není úplně jednotná, ale v nejobecnějším kontextu se jedná o jakoukoli situaci, při níž probíhá nějaký edukační proces – tj. dochází k nějakému druhu učení. Ve filosofickém kontextu se pojem edukace týká zejména celoživotní výchovy. Pro tuto diplomovou práci je však nejdůležitější kontext obecné pedagogiky a didaktiky, v níž se pojem edukace používá jako synonymum ke slovu vzdělávání. Edukační procesy jsou tedy vhodným ekvivalentem ke vzdělávacímu procesu a obnáší takové činnosti, při nichž se nějaký subjekt učí, obvykle za působení jiného subjektu, který vyučuje či instruuje (Průcha 2003, str. 53). Longmanův slovník pracuje v rámci pojmu edukace s pojmem *training* pro jazykovou výuku, jímž označuje, že edukace není jen o vzdělávání skrze naplnění cíle, ale též o procesech, které se užívají pro osvojování jednotlivých jazykových dovedností. (Richards & Schmidt 2010, str. 189)

V teorii vědy o výuce (angl. instructional science) se pojem výuka (resp. vyučování-zde se kontexty překrývají) chápe velmi obecně jako jakýkoli edukační proces, tj. situace, kdy se člověk něčemu novému učí prostřednictvím procesu organizovaného jiným člověkem nebo technickým zařízením. (Průcha 2003, str. 288)

Skrze tyto různé definice můžeme vidět, že k vymezení pojmu vyučování/výuka je zapotřebí uvědomit si, že vyučování/výuka je *mnohostranný proces vzájemné interakce velké řady faktorů (vnitřních, vnějších, mnoha aktérů)* a řady dalších *poměrně složitých procesů*. Vstupuje do něho celá škála prvků, realizuje se v něm množství nejrůznějších dějů a prolínají se v něj rozmanité situace. Ve vztahu k výše analyzovaným pojmům: výuka/vyučování/edukace, je tedy nezbytné pokládat si několik otázek. (Vališová 2009, str. 7).

Jak se žák učí?

Čemu se učí?

Co podmiňuje úspěšnost učení?

Proč se učí to a ne něco jiného?

Jak probíhá učební proces?

Jakými způsoby učitel řídí vyučování?

Čím žákům pomáhá k učení?

Co sám žákům poskytuje?

(Vališová 2009, str. 7)

Je tedy třeba započítat do vyučování *osobnosti obou aktivních činitelů*: motivaci, volní vlastnosti učitelů i žáků, inteligenci, vybavenost, mravní kvality, zájmy, také však vstupy vnějších faktorů, od společenských poměrů, včetně vzdělávací politiky, až po vybavení školy a aktivitu školního managementu, dále vstupy rodičovské i jiné veřejnosti, masmédií aj. (Vališová 2009, str. 8)

*Pojetí vyučování*, tzv. koncepce vyučování, není a ve své podstatě nikdy nebyla, úplně jednotná. Vychází z určitých tradic, v nichž své dominantní postavení zaujímá "herbartovský trojúhelník", který znázorňuje pojetí vyučování jako tři zásadní vztahy - učitel, který učí žáky, žáci, kteří jsou učeni učitelem a učivo - což je soubor dovedností a znalostí, které si má žák osvojit a které mu učitel předává právě během vyučování. Toto pojetí ale není dostačující a proto další pedagogové rozvíjeli další pojetí (koncepce), směřujících až ke vzniku alternativních modelů vyučování. Což tedy vedlo k zásadnímu vymezení dalšího pojmu - *učitelovo pojetí výuky*, které je dle Vališové *základním stavebním prvkem výuky* jako takové, přináší s sebou mnoho kladů z rozmanitosti pojetí výuky mnoha pedagogy a zároveň i mnoho záporů, protože ne vždy se výuka sjednocuje ve svých výsledcích. (Vališová 2009, str. 11) *Učitelovo pojetí výuky* je strategie učitelova pedagogického myšlení, je základem pro učitelovo plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů. Učitelovo pojetí výuky bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, je emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost a není plně uvědomované. Má řadu složek, např. učitelovo pojetí cílů, učiva, organizačních forem a vyučovacích metod, pojetí žáka, pojetí učitelské role a sebe sama, pojetí role rodičů, nadřízených a podobně. (Průcha 2003, str. 261-262)

Pro diplomovou práci je důležitým termínem *jazyková výuka*, nebo též *výuka cizích jazyků*, která je v důsledku úlohy jazyka v lidské společnosti prioritní součástí učebních plánů mateřských, základních a středních škol. V rámci všeobecného vzdělávání

se realizuje v povinném předmětu mateřský jazyk a v předmětu cizí jazyk. Je zaměřena na vytváření jazykových dovedností. Synonymem je výraz *cizojazyčná výuka*. (Průcha 2003, str. 94). Tento druh výuky se realizuje i v prostředí soukromých jazykových škol, které rovněž stanovují učební plány po vzoru realizace základních a středních škol, jen s adaptovaným učebním obsahem a cíli vyhovujícím právě specifikaci jednotlivých jazykových kurzů, v nichž se výuka realizuje. Více se tímto pojmem budu zabývat ve 2. kapitole.

Termín jazyková škola má dva významy. 1) Jedná se o typ školy poskytující výhradně výuku cizích jazyků na komerčním základě. Školy jsou většinou soukromé. 2) V síti základních a středních škol se tímto termínem neoficiálně označují jednak základní školy s rozšířeným vyučováním cizích jazyků, a pak také školy realizující dvojjazyčné vyučování. (Průcha 2003, str. 94)

## 1.2 Za jakých okolností se realizuje výuka?

Z nejobecnějšího hlediska se výuka, včetně té jazykové, realizuje v tzv. edukačním prostředí. Jedná se o jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení. Každé edukační prostředí má své parametry - fyzické (velikost prostoru, architektura aj.), ergonomické (zařízení, pomůcky aj.) a především psychosociální (vztahy a komunikace mezi zúčastněnými subjekty). Charakter vzdělávacího prostředí ovlivňuje vzdělávací výsledky. (Průcha 2003, str. 54)

Edukační prostředí *fyzického charakteru* bývá zpravidla učebna, prostor určený k vyučování: může být nespecializovaný (třída) nebo specializovaný (odborná učebna). (Průcha 2003, str. 256). Toto prostředí se musí nějakým způsobem uspořádat a přizpůsobit, aby výsledek vyučování byl co nejefektivnější. S tímto nám pomůže hned několik věcí: řízení třídy (angl. classroom management), organizační formy, vyučovací metody a vyučovací styl.

*Řízení třídy* je součástí profesních činností učitele, jež je realizována během vyučování, ale i mimo ně. Nejdůležitějším prostředkem k řízení třídy je učitelova strategie a to taková, která vede k vytváření spolupráce žáků s učitelem, ke spolupráci žáků navzájem a vytváření klimatu třídy podporující učení. *Řízení třídy je* dle výzkumných poznatků *nejobtížnější činností učitele*, protože jen dovednost prezentovat učivo není dostačující pro řízení třídy, je také zapotřebí organizovat práci žáků přiměřeně k jejich možnostem a zároveň tak, aby byla posilována jejich motivace a dodržování kázně.

Úspěšné realizaci řízení třídy nezbytně předchází důkladné plánování a příprava v souladu se složením konkrétní třídy žáků a konkrétních podmínek vyučování. Termín řízení třídy se alternativně používá s termínem řízení vyučování. (Průcha 2003, str. 207).

*Organizační formy* výuky jsou v tradičním pojetí didaktiky pochopeny jako vnější stránka vyučovacích metod. Nicméně progresivnější je chápání jako komplexní systém řízení a uspořádání výuky v určité vzdělávací situaci. Podle prostředí rozlišujeme: výuku ve třídě, výuku ve specializovaných prostorách školy, výuku v přirozeném prostředí. Podle uspořádání žáků rozlišujeme: frontální vyučování, skupinové vyučování. S respektem na rozdělení rolí žáků se rovněž rozlišuje i kooperativní učení a formy individualizovaného vyučování. Základní formou výuky v čase je vyučovací hodina. (Průcha 2003, str. 148).

*Vyučovací metoda* je určitý postup nebo způsob vyučování. Charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Existují různé klasifikace vyučovacích metod. (Průcha 2003, str. 287). Vybrané vyučovací metody a organizační formy výuky dále rozeberu v 5. kapitole, určené právě tomuto tématu v kontextu jazykové výuky.

*Vyučovací styl* je svébytný postup, kterým učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování. Učitel používá vyučovací styl ve většině situací pedagogického typu, pravděpodobně nezávisle na tématu, na třídě apod. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost, rozvíjí se spolupůsobením vnějších a vnitřních faktorů. Vede k výsledkům určitého typu, ale zabraňuje dosažení výsledků jiných. Je relativně stabilní, obtížně se mění. (Průcha 2003, str. 288) Je to též jeden z činitelů ovlivňující výuku, proto jej dále specifikujeme v 6. kapitole, na níž jsem odkazovala i při bližší specifikaci pojmu motivace a další.

## 2. Výuka cizích jazyků - historický kontext a bližší specifikace

Pojem jazyková výuka jsem definovala v kapitole 1. Tato kapitola jej blíže specifikuje a udává historický kontext až po dnešní trendy v cizojazyčné výuce.

Obrovský vliv na výuku jazyků má společnost, která se neustále mění a vyvíjí - své nároky, své postoje, a hlavně své potřeby. Prioritou se stává potřeba komunikovat i za hranicemi vlastního státu a mateřského jazyka - potřeba komunikovat celosvětově a jazykem, kterému je celý svět schopen porozumět. Na vzestupu je celá škála inovativních komunikačních technologií, které jsou rychlé, dostupné a globální. Dalším výrazným jevem určujícím nároky dnešní společnosti na potřeby komunikovat celosvětově je právě proces globalizace, kdy dochází ke "sjednocování" světa po ekonomické, technologické a vlastně jakékoliv stránce. Lidé dnes mohou hovořit téměř s kýmkoliv o čemkoli podle potřeb a tužeb. (Kadlecová 2007, st. 8)

Momentálně je předním nejen evropským ale i celosvětovým jazykem angličtina a jejímu tématu je věnována i tato diplomová práce. Ale nebylo tomu tak vždy. Ještě před pěti stoletími byl hlavním jazykem evropské kultury jazyk latinský. Byla nositelkou vzdělanosti a zároveň šířila tehdy nejrozšířenější náboženství - křesťanství. Byl to jazyk křesťanských otců, v němž se vzdělávalo a komunikovalo ve vyšších vrstvách společnosti a v kláštorech. A své stopy zanechala i v angličtině, která přejala poměrně široké množství latinských slov. Paradoxně nejvyšší nárůst počtu slov z latiny zaznamenala angličtina v období humanismu. (Kadlecová 2007, st. 8-9)

Na otázku, proč tomu tak bylo v právě v době humanismu (renesance), kdy se výuka jazyků dostala ještě více do popředí a stala se nedílnou součástí lidského života, nám může odpověď poskytnout Choděra (1999, str. 7-11), který ve své publikaci s názvem *Výuka cizích jazyků na prahu nového století: metadidaktika, humanizace*, nazírá na jazyk jako na prostor bytí, čímž jej "humanizuje". Vnímá výuku jazyka nejen jako předání nových vědomostí, ale hlavně jako osvojování schopnosti vidět rozdíl mezi "svým" a cizím" a díky tomu rozšířit značně horizont osobních a společenských hodnot. Tomuto jevu říká "humanizace jazyka" Dominantní úlohu v tomto jevu hraje dialog, který je pro výuku cizího jazyka nezbytný zejména proto, že při něm jedinec nejen musí naslouchat, ale též pracovat se sebevyjádřením. Dle Choděry (1999, str. 7-11) je dialog i prostředkem k tomu hovořit o svých zážitcích a zkušenostech. Předávání zkušeností (a hovoření o zážitcích) je jedním z primárních důvodů vzniku komunikace jako takové

a též nedílnou součástí široké škály činitelů ovlivňující jazykovou výuku, dále specifikovaných v 6. kapitole.

*Učení se dialogem* je jedna z nejpoužívanějších metod výuky jazykových dovedností a dále ji budu rozebírat v 5. kapitole. Její historie je také široká a začíná již ve Starověkém Řecku, kde se skrze umění dialogů realizoval nejen jazyk, ale hlavně filosofie. Techniku dialogů nejvíce proslavil Sokrates. Způsob, jakým dovedl lidi k dialogu, potažmo myšlení, potažmo používání jazyka, byl jeho unikátem a nazývá se Sokratův dialog a umění argumentace. (Störig 2007, str. 114-116)

## **2.1 Co je to jazykový kurz a také jakým způsobem nabývá na důležitosti v dnešní době?**

Jak jsem již zmínila v první kapitole, jazyková výuka neučí jen mateřský jazyk, ale i cizí jazyk. A odehrává se nejen v klasické základní či střední škole, potažmo na univerzitách, ale i v prostorách alternativních - v jazykových školách a konkrétně při jazykových kurzech.

Tento alternativní směr jazykové výuky je jedním z dnešních trendů současné cizojazyčné výuky. Tyto trendy dále obnáší výuku zaměřenou zejména na žáky (tedy learner-centered) a podporu jejich autonomnímu učení se cizím jazykům, chápání učení se jazykům jakožto celoživotní proces doporučený zkvalitňovat v každém věku, prosazování konceptu mnohojazyčnosti vycházející z apelu evropské jazykové politiky a těsnější propojení výukových metod s nejnovějšími vědeckými poznatky. (Janíková 2011, str. 9-10)

*Jazykový kurz* je produkt, nebo služba, kterou poskytují jazykové školy (chápané v prvním kontextu znění své definice, viz 1. kapitola). Abychom se dostali ke službě samotné, která je zároveň alternativní realizací jazykové výuky, musíme napřed uvést zázemí jazykových škol.

Jazykové školy mají svůj rámcový vzdělávací program, dále jen RVP JŠ. Neplatí to pro všechny jazykové školy, platí to pro takové školy, které mají právo státní jazykové zkoušky. Nicméně z vlastní zkušenosti vím, že z tohoto dokumentu v určitých bodech čerpají inspiraci pro tvorbu svých jednotlivých ŠVP (školních vzdělávacích programů, které se nachází i v jazykových školách) i jazykové školy, které se orientují na jazykové certifikace, které dnes zdatně konkurují státním jazykovým zkouškám. Oproti státním



jazykovým zkouškám (často působícím hlavně v daném státu nikoli tolik mimo něj) platí jazykové certifikáty mezinárodně.

Jazyková výuka je realizovaná v jazykových kurzech - včetně přípravných kurzů. Přípravné kurzy jsou buď na přípravu pro vykonání státní jazykové zkoušky, nebo na přípravu pro vykonání jazykové certifikace. Jazykové kurzy dnes nabývají na důležitosti, protože se zde realizuje forma odborné přípravy.

Osnova látky (učiva) je specificky dána tak, aby vyhověla osvojení těch požadavků, které vyžadují jazykové certifikace a státní zkoušky. (Janíková 2011, str.160-167)

## 2.2 Co je to státní zkouška?

Pojem *státní zkouška* má dva významy. Za prvé se jedná o zákonem předepsanou formu ukončení vysokoškolského studia, nebo za druhé je to státem předepsaná zkouška nebo zkouška skládaná státem předepsaným způsobem na závěr určitých forem odborné přípravy. V kontextu státní jazykové zkoušky to je právě ukončení odborné přípravy pro práci s jazykem, zpravidla cizím. (Průcha 2003, str. 229)

## 2.3 Co je to certifikace a jaké jsou možnosti na poli jazykové certifikace?

V pedagogickém slovníku je možné najít definici ohledně *certifikace* obecně, kdy certifikát znamená osvědčení či diplom o ukončení určitého vzdělávacího programu, vykonání zkoušky nebo získání příslušné kvalifikace. (Průcha 2003, str. 29) V kontextu výuky jazyka v jazykových školách, která směřuje buď k certifikátu, nebo ke státní jazykové zkoušce, je úspěšným *ukončením vzdělávacího programu*.

Pro *jazykovou certifikaci* platí stupně určující úroveň dosažených jazykových dovedností a schopností. V *Longman Dictionary of LANGUAGE, TEACHING, & APPLIED LINGUISTICS* je vidět odstupňovaná škála s přehlednými názvy certifikací:

- "*Cambridge Exams: a set of examinations developed by Cambridge ESOL (also known as UCLES) which place students according to 5 levels of proficiency from basic (1) to advanced (5):*
- *1 Key English Test (KET)(1)*
- *2 Preliminary English Test (PET)*
- *3 First Certificate in English (FCE)*

- *4 Certificate of Advanced English (CAE)*
- *5 Certificate of Proficiency in English (CPE).*" (Richards & Schmidt 2010, str. 74)

### 3. Cíle výuky cizích jazyků

Tato kapitola podrobněji pojednává o cílech výuky, zejména cílech výuky cizích jazyků a jejich hlubším pojetí.

*Cíl výuky* patří mezi klíčové didaktické kategorie vymezující: 1. účel či záměr výuky, 2. výstup též výsledek výuky. Novodobým trendem je charakteristika cíle v podobě dosahovaných kompetencí žáků či funkční gramotnost. Cíle v sobě zahrnují hodnoty, postoje, produktivní činnosti, praktické dovednosti, poznatky a porozumění. Jsou formulovány ve vzdělávacích programech, předmětových kurikulech, učebních osnovách. Rozlišují se cíle vyučovacího předmětu jako celku, cíle ročníkové a cíle pro určitá témata nebo výukové situace. (Průcha 2003, str. 29).

*„Cíl je nejdůležitějším prvkem každého aktu výchovy, záměrného vzdělávání, každého aktu záměrného, řízeného učení, každého konkrétního procesu, nebo sledu procesů zaměřených na (zejména zaměřené) rozvíjení osobnosti žáka.“* (Vališová 2009, str. 17)

Častým „kamenem úrazu“ pro stanovení cíle výuky je fakt, že v praxi si jej mnozí učitelé nestanovují nebo si stanovují příliš obecné cíle. Důvodem může být předpoklad, že v rámci osnov máme navržený konkrétní obsah a způsob jeho zpracování žáky, který je mnohdy i ověřený, nicméně následkem tohoto předpokladu je taková realita, kdy si učitel není vědom konkrétního cíle pro konkrétní výuku a následně si není vědom, čeho přesně chce dosáhnout a jakým způsobem rozvíjet žáka. Je zvolen spíše „námetový přístup“, kladoucí si otázku, co budeme dělat, nikoli však daleko zásadnější otázku, co se změní ve schopnostech žáka při řešení tohoto úkolu. Tato otázka je otázkou „cílového přístupu“. (Vališová 2009, str. 17-18)

*Cílový přístup* předchází zaměňování cíle s konkrétním obsahem učiva. Cílem je stav, kdy žák zvládne nejen osvojení souboru vědomostí a dovedností, postupů a hodnot, ale kdy též zvládne i pracovní postupy a strategie k dosažení výše zmíněného. V moderní výuce se tedy vyvíjí a mění cílový přístup, a tedy potažmo se musí změnit i celý komplex výuky, zejména díky proměnám společnosti a jejích nároků, které podléhají stále rostoucí globalizaci. Tato změna je radikálního charakteru a moderní pedagogika o ni nepřestává usilovat. Je tedy nutné historicky podmíněné cíle (ale i učební obsahy a celý komplex vyučování) stále znovu a znovu analyzovat, konkretizovat, inovovat ve zcela nových společenských podmínkách a s nimi souvisejícími perspektivami. Cíl vzdělávání se posouvá do polohy určité úrovně rozvoje osobnosti – rozvoje všestranných schopností

člověka. Proto se v současné době používá synonymum ke slovu cíle a to jsou kompetence (klíčové kompetence, očekávané výstupy). Odpovídající formulací může být i následující tvrzení: prostřednictvím procesu (s důrazem na slovo proces) zvládnání vědomostí a dovedností, který bude ve vyučování vždy výchozím procesem, též základním procesem, je usilováno o rozvíjení celého komplexu kvalit, vlastností, schopností žáka a je tedy usilováno o *rozvoj komplexní osobnosti*. (Vališová 2009, str. 18-19)

Tento proces musí mít odpovídající komplexní metodiku a organizaci. To znamená, že k cílům se nepropracujeme jen vymezením učebních obsahů, ale nejpodstatnější roli hraje organizační a metodické vybavení práce s obsahy. – tj. vymezení učebního obsahu společně se způsoby práce s těmito obsahy, propojení až konečné prostoupení s těmito způsoby práce. Cíle tedy můžeme vymezovat jen společně s vymezením způsobilosti nositelů těchto cílů – učitelů. (Vališová 2009, str. 17-19). Naprosto zásadním též je, aby byli žáci a studenti s cílem seznámeni a byli si vědomi, proč dělají určité aktivity – jaký to pro ně má přínos, čímž se zároveň formuje i postoj žáka k práci ve vyučovací hodině. (Vališová 2009, str. 21-22). „*Cíl stanovujeme, vymezujeme, formulujeme, ale musíme s ním ve vyučování velmi intenzivně pracovat.*“ (Vališová 2009, str. 21). O tom jak s cílem pracovat, tedy o vhodné metodice a formách specificky pro výuku cizích jazyků budu následně pojednávat v kapitole pět.

Cíle ve výuce je možno členit dle různých kritérií – hledisek:

- subjektivě-objektivých vztahů - cíle vnější a vnitřní cíle,
- obsahu – cíle celkové (všestranné), mnohostranné (polyfunkční) a dílčí,
- rozsahu - obecné, konkrétní, jedinečné,
- hierarchie – nejvyšší cíl výchovy – hierarchická pyramida,
- pedagogického řízení – cíle strategické, taktické, operativní,
- náročnosti cíle – maximální, optimální a minimální,
- realizovatelnosti – nerealizovatelné (utopické), relativně nerealizovatelné (zatím), obtížně realizovatelné, reálné, relativně snadno uskutečněné,
- závaznosti – obecně závazné, výběrově závazné, nezávazné,

- časové náročnosti – blízké cíle, střední a vzdálené.
- přizpůsobení se konkrétním podmínkám – standartní cíle a cíle přizpůsobené aktuálním podmínkám, regionálním, národním, skupinovým i individuálním (Vališová 2009, str. 23).

Konkrétněji vymezené cíle jsou poté vymezovány jako *cíle kognitivní*, *cíle afektivní* a *cíle psychomotorické* (jiným názvem konativní). Tyto tři dimenze cílů výchovy a vzdělávání odkazují na práci s tradičními tzv. „třemi mohutnostmi“ – tedy s rozumem, city a vůlí.

*Kognitivní cíle* jsou kvalitně rozpracovány i s novou „revizí“ v Bloomově taxonomii kognitivních cílů. Hlavní myšlenka uspořádání kognitivních cílů vychází z předpokladu, že k dosažení vyšší cílové kategorie je nezbytné důkladné zvládnutí příslušného učiva, obsahu na nižší úrovni osvojení. (Vališová 2009, str. 23).

Taxonomie kognitivních cílů podle B. S. Blooma:

- Znalost těž zapamatování – pamětní procesy umožní žákovi vybavit si znovu fakta, informace, pojmy, postupy, metody či pravidla a je tedy očekáváno, že žák při setkání s novou situací reprodukuje v paměti uloženou informaci. Tento proces je pouze základní – neoperuje se složitějšími procesy, uvedenými níže (kritéria, klasifikace, analyzování a další). Ti zároveň nemohou fungovat, v případě že chybí základ založený na paměti.
- Porozumění – pochopení významu obsahu sdělení, které je předloženo ve verbální, obrazové nebo symbolické formě, schopnost jej vysvětlit, interpretovat svými slovy, doložit příkladem, klasifikovat aj. Předpokladem k porozumění je zpracování obsahu sdělení do podoby, která je pro žáka smysluplná.
- Aplikace – žák je schopný si v konkrétní situaci vybavit takové zobecnění, které lze použít pro splnění úkolu – lze jej tedy aplikovat při řešení problému
- Analýza/syntéza (v revizi jsou sloučené pod pojmem analýza) – principem analýzy je rozlišovat, strukturovat, přisuzovat. Principem syntézy je kombinovat části a prvky tak, aby vytvořily celek a tím dostaly strukturu připodobněnou k „rekonstrukci“ předchozích zkušeností do nového celku.
- Hodnotící posouzení – žák je schopen pracovat s kritérii, kterou jsou buď dané, nebo vytvořené samotným žákem, a dle nich posuzuje a hodnotí
- Tvořit – žák je schopen vytvářet a skládat, reorganizovat, generovat a budovat nové celky, modely, struktury. (Vališová 2009, str. 24-25).

Pro *afektivní cíle* zatím není zpracována jen jedna taxonomie, uvedu tedy poměrně výstižnou Kratwohlovu taxonomii cílů. Ve srovnání s taxonomií kognitivních cílů, postavenou na hierarchii vzrůstající komplexnosti poznávacích procesů, je myšlenkou taxonomie afektivních cílů postupné zvnitřňování hodnot.

Taxonomie afektivních cílů podle D. B. Kratwohla a kol.:

- Přijímání - vnímání určitých podnětů – naslouchání a věnování pozornosti
- Reagování – na podněty – ochota zapojit se
- Oceňování hodnoty – klíčový bod pro rozvíjení aktivní kontroly žákova chování – akceptování hodnoty, přesvědčení o hodnotě, sdílení hodnoty, vytvoření si pohledu na užitečné a žádoucí hodnoty i na to, co je nežádoucí.
- Integrovaní hodnot – žák se setkává s vícero hodnotami v různých situacích a musí si je integrovat do soustavy – udělat si takový „žebříček hodnot“ – stanovit si dominantní hodnoty.
- Interiorizace hodnot v charakteru – hodnoty získávají své pevné místo v žákově přesvědčení – zvnitřní se a jsou charakteristické pro jeho jednání. (Vališová 2009, str. 26-27)

Východiskem afektivních cílů jsou jednak vlastnosti člověka, které se sami o sobě vymezují dosti obtížně, ale též jsou východiskem sociální role člověka, pro které daného člověka připravujeme. (Vališová 2009, str. 27). V případě jazykové výuky tím spíše, protože bude osvojené role moci zaujímat „po celém světě na různých pozicích“ – díky zboření jazykové bariéry.

Pro úplnost je třeba uvést i taxonomii *psychomotorických cílů*, která vychází z fázi utváření pohybových dovedností – od vědomé kontroly až po plnou automatizaci.

Taxonomie psychomotorických cílů:

- imitace - nápodoba, žák vědomě napodobuje zpozorovanou činnost,
- manipulace – žák vykonává určitou činnost podle slovního návodu, je schopen volit vhodnou nebo požadovanou činnost,
- zpřesňování – žák vykonává činnost s větší přesností a účinností,
- koordinace – činnosti jsou řazené za sebou v požadovaném sledu, pohybové výkony jsou vnitřně konzistentní,

- automatizace – vede k činnostem efektivním, účinným a prováděným bez většího úsilí s minimálním množstvím vynaložení energie díky zautomatizování prvků v psychomotorické oblasti (Vališová 2009, str. 27).

Všechny tyto výše zmíněné obecnější cíle jsou základními „stavebními kameny“ cílů výuky, které se z nich dále odvíjí. Mezi *cíle výuky cizích jazyků* patří: naučit studenty číst a psát v cizím jazyce, naučit je domluvit se a konverzovat v cizím jazyce, naučit je porozumění systému cizího jazyka a pravidel jeho používání, ale též předat jim informace o kultuře z níž vyučovaný cizí jazyk pochází. Tyto cíle jsou označeny termínem "*general objectives*", neboť slovo *general* znamená v českém jazyce "obecný" - jsou to tedy ty obecnější cíle výuky cizího jazyka. Vedle nich stojí cíle označující se termínem "*specific objectives*" nebo též "*simply objectives*". Tyto cíle detailně popisují to, co je očekáváno za výstup/výsledek po specifický časový úsek, většinou kratší. Jsou cíle pro daný jazykový kurz - za jeho semestr, ale například i za jednu lekci jako takovou. V Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics doslova píší: "*Jedná se o podrobnější popis toho, co přesně se od studenta/žáka očekává, že bude schopen dělat na konci výuky.*" (Richards & Schmidt 2010, str. 406).

Longman Dictionary uvádí i termín *a behavioral objective* (jež by se dal přeložit jako „cíl určitého jednání“) definovaný jako popis specifického cíle, který je za určitých podmínek pozorovatelný a měřitelný - neboli udává jasná kritéria na to, co bude možno u studentů pozorovat za výsledky v praxi. Jasnou formulací sděluje komplexní charakter toho, co přesně student bude na konci aktivity umět a jak to bude dopadat nejen na znalosti, ale i další aspekty rozvíjející osobnost. (Richards & Schmidt 2010, str. 406, str. 51). Ze své praxe udám následující příklady „behavioral objectives“, reálně použité pro plánování struktury hodiny a vhodných aktivit a též dosažené:

*„By the end of the lesson, pupils will be able to apply the structure I like/ I don't like, when they will be talking about food (the vocabulary from the previous lesson) in a pair activity - supporting their communicative skills and associating the vocabulary with the grammar in a practical way - in which the structure identifies the fictive character they will pretend to be – the game is called “Who am I?”*

*“By the end of the lesson, the students will have been able to (orally) name some food for lunch - lettuce, sardine, tuna, chicken, rice, sausages, tomato, bread, egg,*

*cheese, sandwich, and produce it in the final task - The Lunch Box game (What's in your lunch box? Tell me... Tomato, chicken... sandwich, (and combined structure) tuna sandwich, tomato sandwich, chicken and rice...), which is partly the circle activity and partly the mingling activity, working with the paper envelopes (as a lunch box) and paper food, supporting their communicative skills and associating the vocabulary with the grammar in a practical way”*



## 4. Jazyková gramotnost

Čtvrtá kapitola pojednává o gramotnosti, funkční gramotnosti s důrazem na jazykovou gramotnost v cizích jazycích a jejím vztahu s ostatními gramotnostmi.

Jazyk je ústřední prostředek formování osobnosti, přenosu informací a prostředku interakce jedince a společnosti a je též klíčový ke sdílení kulturních hodnot. K jeho osvojení a pochopení nestačí jen naslouchat a opakovat. Musíme s ním umět „operovat“. Musíme se stát funkčně gramotnými. Gramotnost je v centru pedagogiky ze tří hlavních důvodů. Za prvé úzce souvisí s výchovou a vzděláváním, dá se tedy říci, že zajišťuje pokračování lidské civilizace. Za druhé je obsahem a cílem vzdělávacího procesu a za třetí je i prostředkem vzdělávacího procesu. (Najvarová 2008, str. 19-20)

*Gramotnost* je sociálně kulturní jev a zároveň ve svém nejširším pojetí cílem, kam vzdělávání směřuje – tedy požadavky společnosti na „kompetentnost“ jejích členů, a je předpokladem pro vzdělanost. Gramotnost je komplex vědomostí, dovedností a postojů pro práci, v původním pojetí pro práci s textovými informacemi a pro vykonávání matematických úkonů. Zahrnovala tedy aktivní a funkční dovednost – číst, psát a počítat. (Doležalová 2018, str. 5-6)

Gramotnost chápána jako základní lidské právo je poměrně nový fenomén. První setkání s tímto přístupem ke gramotnosti lze nalézt v oficiálních dokumentech až od druhé poloviny 20. století. Velkou roli pro tento zlom v chápání gramotnosti jako „základní právo pro všechny lidské bytosti“ sehrála Světová konference ministrů školství o odstranění negramotnosti, která se konala v Teheránu roku 1965 pod záštitou UNESCO. (Najvarová 2008, str. 12)

Z historie víme, že v minulosti nebyl kladen nárok na vzdělávání „prostého lidu“, gramotnost byla výsadou vyšší společnosti. Bylo tomu tak od dob starověku. Vlivem hospodářského rozmachu a vývojem společnosti se nároky na gramotnost měnily a vyvíjely, stejně tak jako její obsah. (Doležalová 2018, str. 5-6) Je proměnlivá úměrně k proměnlivosti sociálně-ekonomických podmínek, které jsou zpětně ovlivňované gramotností lidí ve společnosti. Tyto podmínky mění nároky i obsah gramotnosti.

Longman Dictionary (2010, str. 345) definuje (obecnou) gramotnost (literacy) jako schopnost číst a psát v daném jazyce, jejímž opakem je negramotnost (illiteray). Následně rozpracovává pojem *funkční gramotnost*, který referuje o schopnosti čtení a psaní reálně využít efektivně pro účely a činnosti, které v životě dospělého jedince vyžadují gramotnost. Opakem funkční gramotnosti je *funkční negramotnost*, kdy člověk

není schopen využít ani minimálního kritéria pro použití psaní či čtení, což ovšem neznamená, že se neumí vyjádřit mluvenými slovy.

Důležitý pro diplomovou práci je však pojem „*a biliterate person*“, neboť tento pojem označuje člověka, který je schopen číst a psát (a tyto schopnosti aktivně využívat efektivně a účelně v běžném životě) ve *více než v jednom* jazyce (tedy nejen v mateřštině). Longmanův slovník tedy ukazuje na fakt, že s rozvojem nároků na gramotnost se rozvinul i nárok na používání více jazyků než jen jazyka mateřského (Richards & Schmidt 2010, str. 345).

*Funkční gramotnost* (ono rozšířené a rozvrstvené chápání gramotnosti), jejíž míra je důležitým ukazatelem úrovně společnosti, tedy na rozdíl od obecné gramotnosti můžeme vymezit jako „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.*“ (Průcha 2003, str. 67)

Funkční gramotnost vychází z potřeb nejen umět číst a psát, ale umět díky tomu získávat nové informace, zpracovávat je, orientovat se v instrukcích a ve složitějších textech, vyhledat v nich informace a použít je. Neschopnost těchto dovedností i přes schopnost psát a číst se nazývá právě funkční nigramotností, též funkční analfabetismus. Čím větší míra funkční nigramotnosti, tím pomalejší růst životní úrovně ve státě. Funkční gramotnost je schopnost využít psaní a čtení pro spokojování širokých potřeb člověka, rozšiřování znalostí a rozvoj potenciálu osobnosti. Je to schopnost řešit problémy každodenního života. Umožňuje dosahovat osobních a společenských cílů a to díky umožnění pracovat s náročnými tištěnými materiály a vytvářet i náročná obsahová sdělení v písemné formě. (Najvarová 2008, str. 24-26)

Tři složky/domény funkční gramotnosti:

- Textová (literární) gramotnost (prose literacy) – znalosti a dovednosti potřebné k porozumění a využití informací ze souvislých typů textů – od beletrie přes básně až po komentáře a novinové články či úvodníky a další
- Dokumentová gramotnost (document literacy) - znalosti a dovednosti potřebné k porozumění a využití informací z nesouvislých typů textů – různých dokumentů a tiskopisů, například jízdních řádů, formulářů, instrukcí na výrobcích, technických manuálů, reklam apod.

- Numerická gramotnost (numeracy/quantitative literacy) - znalosti a dovednosti potřebné k porozumění a využití informací z převážně nesouvislých typů textů vyžadujících aplikace matematických operací s číselnými údaji – typické jsou tabulky, grafy, faktury, účty, objednávky z katalogů atd. (Najvarová 2008, str. 27)

Tyto tři domény jsou z historického hlediska nejstarší a „nejvíce typické“ pojetí funkční gramotnosti, ale nejsou jedinými složkami funkční gramotnosti. Určité vymezení může souviset i s věkem. Funkční gramotnost ve svých třech doménách odpovídá spíše světu dospělých.

Modernější pojetí z posledních let nabízí model funkční gramotnosti založený na oblastech vědních oborů, ale ani tam není jednoznačně stanovená terminologie.

Zásadní na tomto modelu je fakt, že všechny oblasti se prolínají a proto model lépe odpovídá reálnému pojetí funkční gramotnosti pro dnešní dobu. Ve složkách jazyková a funkční gramotnost není věkově určeno využití zejména dospělým, ale též mladším 15ti let. (Najvarová 2008, str. 27-30)

#### 4.1 Jazyková a čtenářská domácnost

Pro potřeby diplomové práce se zaměříme zejména na *jazykovou gramotnost* a *čtenářskou gramotnost*.

*Jazyková gramotnost* (language literacy) je typická pro mluvenou komunikaci za účelem zjištění informací. V rámci tohoto vymezení rozlišujeme dvě skupiny jazykové gramotnosti.

Jazyková gramotnost v mateřském jazyce, jež umožňuje jedinci vyjadřovat myšlenky, pochopit sdělení druhých lidí a kriticky jej posoudit. Dovednosti v této oblasti jsou zcela klíčové pro získávání dovedností v dalších oblastech. Neboť chápání struktury jazyka a významu řeči rozvíjí osobnost v celé komplexnosti. „*Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.*“ (ČŠI 2015, str. 4)

*Jazyková gramotnost v cizím jazyce*, která ve své podstatě umožňuje stejný výčet dovedností jako jazyková gramotnost v mateřském bodě, s tím rozdílem, že tyto dovednosti jsou aktivně používány v cizím jazyce, jehož funkcí je odstranění jazykových

bariér a přispívání k mobilitě jednotlivců v osobním životě i v rámci studia a kariéry. (Najvarová 2008, str. 31)

Jazyková gramotnost v cizích jazycích je schopnost (jak již bylo uvedeno) komunikovat v jiném jazyce, dorozumět se a použít jazyk ve specifických sociálních a kulturních kontextech, a je rozvíjená při provádění různých jazykových činností zahrnující recepci, produkci a interakci. Tyto činnosti se vztahují k mluvenému i k psanému projevu. Rozvoj jazykové gramotnosti patří k hlavním cílům výuky cizích jazyků (viz 3. kapitola) Důraz je kladen na *funkční pojetí jazyka*, autentické jazykové materiály a vyrovnaný poměr zastoupení všech řečových dovedností – tedy *poslechu, čtení s porozuměním, psaného a mluveného projevu*. (ČŠI 2015, str. 4)

Jazyková gramotnost může být chápána i jako lingvistická gramotnost, tedy osvojení systému kódování a pravidel řeči, k níž dále patří literární gramotnost, která se týká zejména práce s literaturou uměleckého směru a souvislých textů. Dále čtenářská gramotnost, představující rozvinutou způsobilost jedince pracovat s psaným textem – vnímat jej, číst jej, rozumět jeho obsahu a zaujmout k němu postoj. Čtenářská a literární gramotnost jsou si velmi podobné, proto je často nalézáme pod jedním pojmem – tedy *čtenářská gramotnost*. (Doležalová 2018, str. 7)

Čtenářská gramotnost zaujímá speciální místo v celé funkční gramotnosti. Bez čtení a porozumění textu a jeho praktického využití by bylo velmi obtížné získávat další nové informace. V rámci čtení se dnes již nezužuje čtenářská gramotnost pouze na čtenářské dovednosti plynulost a rychlost, ale nabízí mnohem komplexnější a smysluplnější pojetí, tedy schopnost s textem operovat včetně technik jako hledání specifických faktů v textu nebo naopak chápání hlavní myšlenky a podstaty textu. Tato gramotnost představuje část jazykových kompetencí a je zásadní pro jedince i společnost a sahá do všech sfér lidského života – od pracovního života v širokém spektru oborů, přes každodenní setkávání s různými úpravami textů a jejich nástrahami a benefity, přes možnosti využití volného času, až po kultivaci a rozvoj osobnosti právě četbou. (Doležalová 2018, str. 8). Pro lepší představu grafické vyjádření schématu postavení čtenářské gramotnosti vůči ostatním složkám funkční gramotnosti.

Charakteristiky čtenářské gramotnosti vychází z primárně z chápání gramotnosti v jejím původním smyslu – dovednost číst a psát. Jak se však ve druhé polovině dvacátého století měnil pohled na gramotnost obecně, měnil se pohled i na čtení. Do osmdesátých let minulého století aktivita čtenáře spočívala v základní zručnosti identifikovat textové prvky a porozumět je jim. Vycházelo se z přesvědčení, že každý čtenář si vezme z textu

„to samé“. Teprve od osmdesátých let minulého století na čtení začalo být nahlíženo jako na proces konstruování významu, který je opíráno o čtenářovi zkušenosti, znalosti a vzorce chování. Tento konstruktivistický pohled na čtení, jež je stále platný, zdůrazňuje individuální přístup, operativní a experimentální způsoby práce s texty a jejich subjektivní interpretaci. (Najvarová 2008, str. 42)

Pedagogický slovník nabízí následující definování pojmu čtenářská gramotnost, zaměřené na funkčnost čtení pro každodenní potřeby jedince. Zároveň dodává, že čtenářská gramotnost českých žáků je silně závislá na sociálně ekonomickém stavu rodin. (Průcha 2003, str. 34).

Čtenářská gramotnost je utvářena všemi čtyřmi vzájemně se ovlivňujícími formami komunikace (též jazykové kompetence nebo řečové dovednosti) – *psaním, čtením, mluvením a nasloucháním*. Jejich rozvoj je úzce spjat s rozvojem myšlení, porozumění, chápání a poznávání. Proto jejich rozvoj probíhá analogicky v procesu reálného a smysluplného užívání. (Doležalová 2018, str. 8)

Pedagogický slovník definuje jazykové kompetence (dovednosti) – též *linguistic competence* – jako *schopnost použít osvojený jazyk, mateřský či cizí, pro komunikační účely. Základní jazykové dovednosti/kompetence jsou receptivní (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním) a produktivní (ústní projev a písemný projev)*. (Průcha 2003, str. 94).

Vzhledem k faktu, že tyto čtyři *řečové dovednosti*, též jinými názvy *jazykové kompetence, linguistic competence, language competence, communicative competence* nebo typický název pro výuku jazyků - *language skills*, jsou přední náplní dosahování jazykové a čtenářské gramotnosti, ráda bych jim věnovala speciální prostor a pospala je.

*Čtení (čtení s porozuměním), angl. reading*, je druh receptivní jazykové kompetence a zároveň proces, kdy je vnímán význam napsaného textu. Pokud tento proces činíme potichu, jedná se o tzv. *silent reading*. Pokud tento proces činíme nahlas, jedná se o tzv. *oral reading*. V obojím případě je zásadní textu porozumět, proto je mezi českou terminologií oblíbené označení čtení s porozuměním (viz Průcha, 2003). Porozumění textu je podnětem pro myšlenkovou činnost, proto je čtení komplexní aktivitou kognitivních schopností (viz Bloomova taxonomie- 3. kapitola) s důrazem na proces rozpoznání písmen, slov, vět, typu textu, struktury textu a sdělení textu – toto porozumění se v angličtině nazývá *reading comprehension*. V angličtině též rozlišujeme druhy procesu tohoto porozumění v závislosti na tom, zda pracujeme s nápovědami v textu, kdy se jedná o *bottom-up-processing*, nebo zda pracujeme s textem, který využívá informace

mimo text samotný, kdy se jedná o *top-down-processing*. Při čtení nahlas, v angličtině též *reading aloud*, pracujeme nejen s porozuměním textu, ale též zpracováváme a zažíváme grafickou a fonetickou stránku psaného textu, a dále též pracujeme s výslovností, s rytmem, plynulostí a intonací. Samotné porozumění textu můžeme rozlišovat i z pohledu účelnosti pro čtenáře. Dělíme jej na čtyři hlavní skupiny.

- *Literal comprehension* – v překladu můžeme použít termín „přesné porozumění“, kdy se snažíme rozumět, zapamatovat a vybavit si informace explicitně obsaženou v určité pasáži textu.
- *Inferential comprehension* – v překladu „inferenční porozumění“ poukazuje na slovo *inference*, které vede k logickým úsudkům indukce a dedukce. V rámci čtení s porozuměním je toto druh porozumění textu i přesto, že hlavní informace není v textu explicitně uvedena, nýbrž k ní vedou logické kroky skrze tento druh porozumění na základě „důkazů – poskytnutých“ v textu. Čtenář musí využít svých zkušeností a intuice k dosažení dané informace. Většinou se tento druh porozumění používá pro hledání hlavní myšlenky textu. Takové to „co tím chtěl básník říci?“
- *Critical or evaluative comprehension* – v překladu „kritické nebo hodnotící porozumění“. V tomto druhu porozumění textu se jedná o čtení za účelem porovnat informaci v textu se čtenářovými znalostmi a hodnotami.
- *Appreciative comprehension* – v překladu „uznalé porozumění“, kdy čtenář čte za účelem obohatit se o emoce, poselství a hodnoty obsažené v textu. (Richards & Schmidt 2010, str. 483).

Se čtením souvisí i pojmy *scanning* a *skimming*, které označují strategii zpracování textu. *Scanning* je strategie, kdy při čtenář hledá konkrétní informaci v textu, aniž by nutně musel rozumět zbytku textu. Například přeskakování kapitol v knize z důvodu vyhledání konkrétních detailů.

*Skimming* je určitým opakem *scanningu*, kdy je text čten jako celek za účelem porozumění hlavní myšlence, aniž by čtenář příliš věnoval pozornost detailům. (Richards & Schmidt 2010, str. 508-509, 532).

*Poslech s porozuměním*, *ang. listening comprehension*, je druh receptivní jazykové kompetence a zároveň proces, kdy je porozuměno slyšené řeči v rodném či cizím jazyce. Poslech s porozuměním v cizím jazyce se soustředí nejen na roli celé škály individuálních lingvistických jednotek – fonémy, slova, gramatické struktury aj., ale též na roli

posluchačových očekávání, situačních faktorů, kontextu, backgroundu a témat. Proto zahrnuje oba typy procesů zpracovávání informací: *top-down-processing* a *bottom-up-processing* (viz výše definice čtení s porozuměním). Poslechové aktivity tedy pracují s orientací a kódováním informací, rozeznáváním informací v mluveném slově někoho jiného - některé s důrazem na detail (listening for details), jiné na hlavní myšlenku (listening for gist). Při studiu cizích jazyků, poslechové aktivity využívají vizuální podporu – obrázky, napsané věty, v nichž má být doplněna chybějící informace na základě poslechu. Bodovou „kostru“ poslechu, která má být rozšířená o detaily z poslechu apod. (Richards & Schmidt 2010, str. 344).

*Mluvený projev, angl. speaking*, je druh produktivní jazykové kompetence a zároveň proces, kdy student aktivně tvoří své vlastní vyjádření informace v cizím jazyce v mluvené podobě. Lingvisté na ni nazírají jako na dominantní dovednost mezi jazykovými kompetencemi, protože první dovednost, o které přemýšlíme při otázce, zda ovládneme další jazyk, je právě mluvený projev. Činnost *mluvení* je obsažená už jen v samotné otázce na ovládnání dalšího jazyka např. Do you *speak* English? Mluvení je nejvíce zdůrazňovaná dovednost při výuce cizího jazyka, zejména pro své praktické účely. Bohužel je to při učení se cizímu jazyku také nejnáročnější dovednost. Jazyk je nástrojem řeči, řeč je nástrojem myšlení. Mluvený projev v sobě obsahuje aktivní převod kognitivních procesů do jiného jazyka, který musí mluvčí opravdu sám aktivně zpracovat. To může být spojeno se silnou úrovní úzkosti mezi studenty, kdy studenti pochybují o svých schopnostech a „bojí se mluvit“. Aktivity spojené s rozvojem mluveného projevu se opírají o popisné (např. popis osoby, popis obrázku), vyprávěcí (např. vyprávění o studentově víkendu) informační situace (např. zeptání se na cestu, na cenu produktu) a též o situace, které vyžadují okamžitou reakci – např. okamžité zodpovězení otázek na určité téma, vyjádření vlastního názoru (diskuze na téma ekologie apod.). (Paradowski 2015, str. 7-11)

*Psaný projev, ang. writing*, je druh produktivní jazykové kompetence a zároveň proces, kdy student aktivně tvoří své vlastní vyjádření informace v cizím jazyce v psané podobě. Je to komplexní proces, který sestává z promyšlené, plánované a cílené aktivity, týkající se opět všech kognitivních cílových kategorií. Psaný projev je v rámci výuky anglického jazyka o to složitější, neboť vyslovovaná a psaná podoba anglického jazyka se navzájem velmi liší. (Richards & Schmidt 2010, str. 640).

Psaný projev je v rámci gramotnosti celkově úskalím, neboť druhy písma a struktury psané formy jazyků nejsou jednotné a pro každou kulturu a typ písma je účel písma velmi různorodý. (viz gramotnost výše).

Pro rozvoj písemného projevu v anglickém jazyce se soustředí aktivity na psaní krátkých funkčních textů, jako jsou poznámky, emaily, dopis nebo nápis na ceduli, až po složitější strukturu, kterou ve výuce anglického jazyka představuje esej, formální zpráva o situaci na určité téma popřípadě pro vyšší jazykové úrovni i vlastní literární text (např. vyprávění). (Richards & Schmidt 2010, str. 640).

Všechny výše zmíněné "skills", tedy dovednosti, mají i ve své *subskills*, též *part skills* či *micro-skills*. Jedná se o nezbytné dílčí dovednosti, tvořící dohromady komplexní celkovou dovednost. Tento pohled na dělení celkových dovedností na menší dílčí dovednosti a soustředění se na jejich specifické zpevnování je tím, čím se liší dnešní přístup ke studiu cizích jazyků od předchozích let v minulých stoletích, kdy se cíle soustředily na celou jednu konkrétní aktivitu jako na jedinou dovednost. Proto se též jazykovým dovednostem (skills) přezdívá *macroskills*. Např. u poslechu, tedy listening, jsou subskills naslouchání vyučujícímu a identifikování spojek, které používá v projevu nebo identifikování role intonace aj. Nikoli však celkové kompletní porozumění poslechu. Proto, pokud je prováděno testování poslechu, opakuje jej vyučující minimálně 2-3x, aby daná subskill byla naplněna a "vyústila" do celkového poslechu s komplexním porozuměním. (Richards & Schmidt 2010, str. 364).

Osvojování jazykových dovedností podléhá určitým principům, které jsou zásadní proto, aby tento proces byl opravdu úspěšný a maximalizovaný. Tyto principy vychází z celkového nového pojetí výuky obecně, výukových cílů a přístupů ke vzdělávání (viz 1.- 3. kapitola).

Česká školní inspekce sepsala tyto principy v následujícím seznamu. Jazykové školy se o ně opírají stejně jako výuka ve školách základních a středních.

- Zaměření za žáka a jeho učení (pozn. v jazykové škole *CC Škola jazyků* termín learner-centred) - v centru výuky zaměřující se na žáka je učící se jedinec přičemž učitel při plánování výuky reflektuje jeho zájmy, požadavky a předpoklady k učení. Do tohoto principu rovněž spadá zohledňování učebních typů a různých způsobů učení, které se liší specifickými sociálními, kulturními a osobnostními předpoklady.
- Rozvoj spolupráce - učení je aktivním procesem, kdy se dříve získané znalosti propojují s novými znalostmi - kooperativní učení je mnohem více zaměřené



na individuální i společnou zodpovědnost vedoucí k strukturovanějším výsledkům, též posiluje sociální schopnosti zaujímání různých rolí - např. moderátor či role pomoci spolužákovi apod.

- Rozvoj autonomie - jedním z hlavních cílů jazykového vzdělávání je podpora schopnosti samostatného a uvědomělého učení se cizím jazykům, tedy autonomie. Ve výuce to mimo jiné znamená podporovat žáky při práci ve dvojicích či skupinách, kdy pracují při řešení problému či úkolu, podpora při osvojování učebních strategií a rozvoje schopnosti sebehodnocení.
- Vyvážený rozvoj řečových dovedností - již od počátku učení se novému jazyku musí být v procesu tohoto učení rozvíjeny všechny jazykové dovednosti – z hlediska vývoje osvojování jazyka je však vhodnější se v počáteční fázi zaměřovat více na receptivní dovednosti (poslech a čtení s porozuměním).
- Rozmanitost výukových metod - výuka musí být organizovaná tak, aby v ní byly při rozvoji řečových dovedností respektovány jednotlivé komunikační kanály - to se pojí s faktem, že žáci jsou při plnění různých úkolů v různé míře řízení a podporováni a mají možnost volby individuálního tempa při jejich vypracování. Při plánování úloh je vhodné i zohledňovat preference žáků. (viz 5. kapitola)
- Rozmanitost organizačních forem výuky - rovněž důležité jako rozmanitost výukových metod. Vždy se zřetelem k cíli i obsahu jednotlivých úloh. (viz 5. kapitola)
- Zohledňování individuálních rozdílů mezi žáky - žáci přicházejí na výuku s různými předpoklady k učení se cizímu jazyku, různými představami, zájmy, motivacemi i zkušenostmi - je třeba toto brát v potaz při plánování výuky. (ČŠI 2015, str. 5)

Na závěr této kapitoly si dovoluji ještě ocitovat moudrá a nesmrtelná slova pedagogického velikána, kterými chci připojit ještě další dva zásadní principy pro osvojování jazykových dovedností - a těmi jsou plynulost a respekt fází osvojování a také vizualizace a zapojení smyslové roviny do výuky.

*"Studium nového jazyka má pokračovat po stupních: aby totiž žák zvykal nejprve rozumět (neboť to je nejsnadnější), potom psát (tu se mu ponechá čas na rozmyšlenou) a konečně mluvit (což, poněvadž se děje spatra, je nejněsnadnější)." (Komenský 1948, str. 120)*

*"Ke každému pravidlu se má přidat množství příkladů, aby bylo zřejmé, jak široká je užitečnost pravidla"* (Komenský 1948, str. 118)

*"Aby v žácích všechno snáze utkvělo, ať se přibírají smysly, kterékoliv možno"*  
(Komenský 1948, str. 123)

## 5. Vybrané metody a formy jazykové výuky

Tato kapitola je věnována vybraným metodám a formám jazykové výuky.

### 5.1 Co to jsou výukové metody a výukové formy?

Výuková či vyučovací metoda je určitý způsob (řecky *methodos*) charakterizující *činnost učitele vedoucí žáka k dosažení vzdělávacích cílů*. (Průcha 2003, str.287).

Vališová pojem *metoda* pojímá komplexněji, uvedu tedy pro lepší porozumění i její definici, kdy metoda je „*specifický způsob uspořádání činností učitele a žáků rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli*“. (Vališová 2007, str. 189)

*Formy výuky* jsou způsoby organizace výuky, které se mohou týkat uspořádání prostředí učebny, činnosti žáků nebo také činnosti učitele. Formy výuky nejsou úplně jednoznačně ustálený pojem, spíše známe pojem organizační formy výuky, který je v klasické didaktice chápán jako vnější stránka výukových metod. Je to určitý prostředek pro řízení výuky v určité vzdělávací situaci. Nejčastější formou výuky je frontální vyučování a skupinové vyučování, což jsou formy rozlišované dle uspořádání žáků. Více druhů rozlišení bude rozvedeno později v této kapitole. (Průcha 2003, str. 66, 148)

Metody a formy výuky prošly historickým vývojem reflektujícím nároky a trendy společnosti dané doby měnící pojetí výuky a charakter školy. V předchozích kapitolách jsem zmiňovala vývoj výuky a výukových cílů. Zjednodušeně můžeme říci, že dříve byl kladen důraz na memorizaci co nejvíce pojmů a definic, což se týkalo i jazykové výuky, zatímco dnes se přístup změnil a důraz je kladen na autonomní a autentické pojetí studia, kdy žáci a studenti na postupy a práci s informacemi mají kreativně přijít sami zapojením a formováním kritického myšlení. Učitel již nefunguje jako někdo, kdo „stojí, přednáší a je poslouchán“, dnes učitel funguje jako průvodce hodinou, která má jasnou strukturu a kromě představení nových informací s nimi žáci sami aktivně operují a tímto přístupem si je lépe zapamatovávají a učí se jim – dávají jim smysl v praktickém kontextu, s nímž žáci rovnou pracují. Opět zmíním J. A. Komenského – autora Velké Didaktiky, z níž i moderní přístup hojně čerpá a rozšiřuje. K tomuto přístupu v současné době však patří i nové metody a formy výuky. Na vhodném výběru vyučovací metody a organizační formy výuky v zásadě závisí velká míra efektivity osvojování výukových cílů. (Malušková 2012, str. 14-22)

Základní funkcí jakékoliv výukové metody je *zprostředkovat vědomosti, dovednosti a postoje*, čímž žákům a studentům pomáhá pochopit a poznávat realitu. Tato funkce je v posledních letech „inovovaná“ o významný aktivizační charakter. Kromě metod, které bychom mohli chápat jako klasické, jsou nyní v širokém zastoupení i metody aktivizační, které rozvíjí žáky nejen ve smyslu osvojení dovedností a znalostí, ale také podporují komplexní rozvoj jejich osobnosti včetně např. výše zmiňovaného kritického myšlení. Je důležité uvědomit si, že výukové metody se v edukačním procesu nevyskytují odděleně, ale „pracují“ propojeně – vzájemně se prolínají, doplňují, ovlivňují se a střídají, ale jejich volba by neměla být náhodná, ale promyšlená s ohledem na obecný i specifický cíl, neboť právě promyšlené využití výukových metod je předpokladem úspěšné výuky. Volba vhodné metody ovlivňuje vnímání žáků a způsob osvojování učiva, jejich motivaci, poznávací procesy a úroveň aktivity žáků a studentů. (Malušková 2012, str. 21-23) Cílem aktivizačních metod je *změnit statické monologické metody v dynamickou formu vtahující studenty nenásilným způsobem do problematiky a zvyšující jejich zájem o probíranou tematiku*. (Kotrba 2011, str. 48) Což podporuje myšlenku, že výukové metody (a formy též) jsou jedním ze základních činitelů ovlivňujících výuku (viz 6. kapitola). Volba vhodné metody závisí kromě cílů dále též na zkušenostech a možnostech učitele, vnějších podmínkách výuky, organizačních formách výuky (neboť jsou s metodami úzce propojeny), ale i na zvláštích a individuálních charakteristikách žáků. (Vališová 2007, str. 193)

Existuje celá řada různých klasifikací výukových metod. Průcha a kolektiv uvádí následujících pár příkladů.

- Podle fází vyučovacího procesu – utváření, upevňování, prověřování vědomostí,
- Podle způsobu prezentace – slovní, názorné, praktické,
- Podle charakteru specifické činnosti – metody uplatňované v jednotlivých vyučovacích předmětech,
- Podle způsobu interakce mezi učitelem a žáky – frontální, skupinová, individuální. (Průcha 2003, str. 287)

## 5.2 Klasifikace výukových metod a forem jazykové výuky

Dělení metod a forem výuky se velmi liší v závislosti na samotném autorovi publikace, dále ale také podle vyučovacího předmětu. Výuka cizích jazyků má své vlastní klasifikace, z nichž uvedu klasifikaci dle Richardse a Rodgerse (1986).

- Gramaticko-překládová metoda (The Grammar-Translation Method),
- Přímá metoda (The Direct Method),
- Audiolingvální metoda (The Audiolingual Method),
- Ústní přístup a Situační jazykové vyučování (The Oral Approach and Situational Language Teaching),
- Komunikativní metoda (Communicative Language Teaching),
- Metoda celkové fyzické reakce (Total Physical Response),
- Metoda ticha (The Silent Way),
- Metoda skupinového vyučování (Community Language Learning),
- Přirozený přístup (The Natural Approach),
- Sugestopedie (Suggestopedia),
- Úkolová metoda (Task-based teaching).

*Gramaticko-překládová metoda*, jejíž kořeny sahají až do středověku, je kombinací (jak říká její název) těchto metod, možná i z tohoto důvodu je Richards a Rodgers (1986) neuvedli ve své klasifikaci samostatně. Gramatická část metody – učí gramatickým pravidlům. Překládová část metody pracuje se stále těžšími překlady oběma směry. Kombinovaná metoda bývá používána pro fixaci gramatiky a slovní zásoby, zejména v knihách určených zpevnování gramatických pravidel a jevů – tzv. drilování. Vždy je vysvětleno gramatické pravidlo a následně prakticky užito v překladových větách či slovních spojení. Tato metoda pracuje s „otisknutím“ určitého jevu do dlouhodobější paměti a klade důraz na psaní a čtení (nikoli na poslechové či řečové dovednosti). Na jednu stranu to je na ní právě „to“ pozitivní – gramatický jev se drilováním opravdu zpevní, na druhou stranu bývá často kritizována, neboť ne vždy odpovídá reálnému použití jazyka v reálné situaci a díky absenci poslechové a řečové dovednosti ubírá cílovému jazyku na autenticitě. Přesto je i dnes využívána mimo výše zmíněné drilování též i pro práci s literárními texty, kdy je třeba právě porozumět textu a není zapotřebí aktivních řečových dovedností. (Malušková 2012, str. 40-42)

Jako reformní reakce na tuto metodu vznikla *přímá metoda* – tato metoda se vyhýbá použití překladu do mateřského jazyka a upřednostňuje práci s asociacemi skrze vizuální podporu a přímým použitím cílového jazyka. Dále též pracuje s principem prvně slyšet, následně s cílovým jazykem „manipulovat“ – propojit si kontext, plnit instrukce s tím spojené a až jako poslední cílový jazyk vytvářet a reálně použít. Formuje zejména řečové a poslechové dovednosti, proto bývá považována za opak gramaticko-překladové metody. V minulosti ji využívali zejména soukromí učitelé. Tato metoda též nese v USA název *Berlitzova metoda*, podle Maxmiliána Berlitze, lingvisty, jež ji v USA proslavil. (Richards a Rodgers 1986, str. 9) Cílem této metody je „rovnou“ naučit žáky v cílovém jazyce přemýšlet skrze rozvíjení řeči v cílovém jazyce. Velký důraz je kladen na výslovnost a žáci jsou vedeni k opravování sami sebe. Velmi oblíbenou technikou pro tuto metodu je tvorba kognitivních map na určité téma, což vede ke kreativě a formování cílového jazyka hravou formou, kdy žáci či studenti musí reálně přemýšlet v daném jazyce, aby kognitivní mapu zpracovali. Tato metoda je přínosná pro podporu řečových dovedností, ale na druhou stranu je velice náročná na čas a energii žáků či studentů i učitele a též oplývá nepřesností v jazykovém vyjadřování (neboť gramatickým jevům není věnována taková pozornost, snadno pak dochází k ustrnutí gramatických chyb v mluveném projevu, například absence členů, nebo naopak jejich nadbytečné použití, neboť student či žák není seznámen s pravidly jejich používání natolik, aby je v komunikaci přímou metodou správně použil v daných kontextech a situačních faktorech). V prostředí tradiční školy je velice složité s touto metodou dlouhodobě operovat. (Malušková 2012, str. 43)

*Audiolingvální metoda* spočívá v kladení důrazu na mluvený projev, nikoliv psaný. Vznikla v době druhé světové války, aby pokryla potřeby výuky jazyků příslušníků armády, kteří operovali po celém světě a potřebovali se rychle a efektivně domluvit. Prvotní název metody byl Army specialized training programme – zkráceně ASTP, až později se ustálil současný název. Základní principy spočívají v upřednostnění řečových dovedností před psaným projevem, memorování základních komunikačních frází, slovní zásoba je značně omezena, aby došlo k co nejpřesnějšímu zafixování zvukové stránky jazyka v základních frázích a až poté mohou žáci pokročit na její rozšíření stejně tak, jako na rozšíření mluvnice. Zásadní je princip praktičnosti jazyka, proto byl vyučován většinou v praxi. Při memorování dialogů a vzorových schémat je minimalizována chybovost a pracuje se s utvořením návyku – ve své podstatě též forma drilu jako

u gramaticko-překladové metody, nikoli však psaného, ale mluveného jazyka. (Malušková 2012, str. 44-45)

*Ústní přístup a Situační jazykové vyučování*, zvané též situační metoda, spočívá v principu výuky ústní zasazené do konkrétních situací, doprovázené mimikou a gesty, vizualizací, reálnými situacemi. Cílem je naučit žáka ovládat všechny jazykové dovednosti, leč ke čtení a psaní se přistupuje až teprve tehdy, když si žák/student osvojí určitou úroveň slovní zásoby a gramatiky skrze ústní přístup. Tato metoda je velmi oblíbená pro výuku mladších žáků, kteří například ještě neumějí psát, nebo je jejich rozvoj písma teprve v procesu. Pracuje se skrze kartičky, obrázky, pomůckami jako jsou postavičky, maňásci, klacíky, nástěnné tabulky atd. Pracuje se s ohledem na úroveň žáků a schopností typických jejich věku. Vždy je však cílem, aby žáci byli schopni osvojené znalosti (zpravidla jazykové struktury pro určitou situaci a na určité téma) volně ale automaticky aplikovat v oblastech mluveného, projevu, čtení a psaného projevu. (Malušková 2012, str. 46-47)

*Komunikativní metoda* vznikla jako rozšířené pojetí situační metody. Vychází z potřeby výuky komunikačních dovedností spíše nežli ovládat pouhé jazykové struktury. Je vhodná pro starší žáky, kteří jsou schopni aplikovat osvojené znalosti v kontextu každodenní reality, tedy v běžné komunikaci. Tato metoda vyžaduje komplexnější úroveň kognitivního myšlení. Cílový jazyk je prostředkem komunikace, ideální technika je hra, která má i projekční funkci reality – tedy opravdové komunikační situace, kdy se žáci musí „domluvit“ (např. při hraní rolí nebo skládání pomíchaných vět). Zásadním rozdílem oproti jiným metodám je přístup k chybám. Ty jsou tolerovány jako součást učebního procesu a jsou považovány za přirozený výsledek komunikačních dovedností. Cílem je autenticita cílového jazyka. Oblíbenou technikou je dialog ve výuce. (Malušková 2012, str. 47-48)

Doposud jsem hovořila o tradičních metodách, nyní se vyjádřím k metodám alternativním, nebo též revolučním či inovativním. *Alternativní metody* vznikají jako doplnění a někdy dokonce protipól k metodám tradičním a většinou reagují na trendy globalizující se společnosti a na nové potřeby s tím spojené. Také reagují na stále se vyvíjející pohledy pedagogiky a psychologie na člověka a vzdělávání.

*Metoda celkové fyzické reakce – angl. Total Physical Response* – zkráceně TPR, je metoda pracující s fyzickou aktivitou žáků a studentů při učení cizích jazyků. Tuto metodu vyvinul americký profesor psychologie James Asher v roce 1977. Asher přišel na skutečnost, že děti při osvojování mateřského jazyka mluví teprve, až když jsou na to

připravené. Do té doby jazyk poslouchají a propojují význam slova a věci kolem sebe. V této době děti nemluví, ale projevují porozumění fyzickou reakcí – například ukáží na věc, vezmou ji do ruky apod. Tato skutečnost platí i pro člověka učícího se cizímu jazyku. Také potřebuje dostatečný čas k manipulaci s jazykem a reflexi porozumění skrze fyzickou reakci, než začne aktivně mluvit. Důraz při této metodě je kladen na schopnost porozumění významu, neboť právě to následně vede k aktivním řečovým dovednostem. Metoda pracuje s poslechem a fyzickou reakcí žáka na pokyny z poslechu (včetně instrukcí učitele), fyzická reakce spojená s pokynem aktivuje žákovu paměť a ten si slovo, frázi či jednoduchou větu při dostatečném poslechu provázeným reakcí snáze a přirozeně zapamatuje. Při této metodě učitel zaujímá netypickou roli jediného řídicího subjektu ve výuce, přičemž žáci následují jeho pokynům svojí fyzickou reakcí a platí, že začnou mluvit tehdy, pokud jsou připraveni, zároveň se počítá s chybovostí v projevu a tolerancí učitele. Tím, že od žáků není vyžadována okamžitá mluvená reakce a vyučující je tolerantní v následném mluveném projevu vůči chybovosti, předchází se stresovým situacím a úzkostným stavům spojeným se strachem z neúspěchu. (Malušková 2012, str. 49-50).

*Metoda ticha pracuje* s předpokladem, že ticho je ideální atmosférou podporující proces učení, neboť žák se může soustředit plně na svůj úkol. Učitel při výuce mlčí a žák je tak povzbuzován, aby produkoval jazyk dle svých schopností. Cílem metody je naučit žáka používat jazyk jako prostředek k sebevyjádření. Gramatická pravidla nejsou na počátcích poskytnuta, slovní zásoba je omezena, ale od začátku se pracuje s melodií jazyka a správnou výslovností. Rozvíjeny jsou všechny čtyři jazykové dovednosti, ale číst a psát by žáci měli jen to, co se naučili již používat ústně skrze poslech a mluvení. Jelikož hlavní technika je učitelovo mlčení, ostatní techniky podporují silně vizualizaci skrze různorodé tabulky – tabulky zvuků a barev (barvy odkazují na zvuky cílového jazyka – tedy na fonetické aspekty cílového jazyka), tabulky slov. (Malušková 2012, str. 50-51)

*Metoda skupinového vyučování* též *community language learning* – zkráceně CLL spočívá v principu začlenění žákova emočního faktoru osobnosti do výuky, neboť právě ten vede k podpoře procesu učení. Zásadní roli hraje vztah mezi učitelem a žákem, který je podmíněný emočně. Tento vztah je v CLL pedagogicky dělen do etap reflektující žákovi pocity jistoty, závislosti na učiteli a pocitu sounáležitosti během výuky. Dále se pracuje s budováním vztahu mezi žáky samotnými, neboť už podle názvu metody, zásadní pro osvojení cizího jazyka je přátelské, podnětné, podporující prostředí plné



radosti, spolupráce a sounáležitosti. Žáci kooperují, doplňují se, vzájemně si radí a díky tomu skrze pozitivní emoce dochází plynule k osvojování cílového jazyka. (Malušková 2012, str. 51-52)

*Přirozený přístup* neboli *The Natural Approach*, je populární metoda zejména při výuce mladších žáků, ale uplatní se napříč věkovými kategoriemi a osvojenými úrovněmi. Navrhnul ji kalifornský učitel španělštiny Tracy Terrell, který vyšel ze svých osobních zkušeností s jazykovou výukou. Terrell se dále spojil s kalifornským lingvistou Stephenem Krashenem a společně vybudovali teoretický základ pro tuto metodu/přístup postavený i na Krashenově teorii osvojování druhého jazyka. Zásadní důraz je kladen na slovní zásobu a komunikaci, zatímco gramatická pravidla jsou až na druhém místě. Důležitou roli pro osvojování podstatné slovní zásoby hraje výukový materiál podpořený vizualizací (obrázky, kartičky, mapky, fotografie). Jádro výuky spočívá v poslechu a čtení, mluvení je dopřán prostor, až se žák či student bude cítit připraven a psaná forma jazyka přichází až na posledním místě. Prezentovaný materiál musí být srozumitelný a podporovat atmosféru příjemnou k učení. Zajímavá je zde role učitele, která je postavena ze všech dosavadních komunikačních metod nejvíce do centra pozornosti, neboť učitel zastává více rolí zároveň – předává srozumitelné informace, tvoří podnětnou atmosféru a také role, kdy vybírá a aplikuje různorodé aktivity, postupy a techniky do výuky. (Malušková 2012, str. 54-55)

*Suggestopedie* tato metoda se nyní těší velké popularitě po celém světě. Navržena byla bulharským psychiatrem a neurofyziologem Georgiem Lozanovem, který pracuje s principem aktivace obou hemisfér během procesu učení a tím dosažení efektivnějších výsledků. Tato metoda využívá zejména netradičních organizačních forem a uspořádání učebny – netradiční dekorace, netradiční nábytek i netradiční didaktické prostředky. Dále využívá hudbu, která provází všechny fáze vyučovací hodiny a navozuje tím příjemnou atmosféru. Při této metodě jsou do výuky zařazeny i prvky jógy – zejména rytmická dechová cvičení, koncentrace a relaxace. Při výuce jazyka je maximální důraz kladen na rozvoj slovní zásoby, naproti tomu na rozvoji gramatiky je kladen důraz minimální. Rozvíjí se hlavně schopnost komunikovat, následně čtení a psaní.

Blízká metodě suggestopedie je *sofrologie*, která integruje orientální techniky relaxace a napomáhá žákům rozvíjet koncentraci, zklidnit negativní emoce a podpořit pozitivní emoce. Důraz je kladen na fyzickou aktivitu. (Malušková 2012, str. 56-57)

*Úkolová metoda* též *Task-based teaching* či TBT, vychází z metody komunikativní. Důraz je kladen zejména na plnění úkolů, které nejsou jen „součástí metody“ - jako je

tomu u tradičních metod a úkolům coby podpůrným zpevnováním – v případě úkolové metody se jedná o přístup, na kterém stojí celá metoda. Princip spočívá v plnění úkolů z reálného světa, čímž dochází – dle přívrženců této metody – k nejefektivnějšímu způsobu výuky cizího jazyka. Úkoly podněcují žáky k diskuzi, řešení problémů, hraní her, kdy se používají situace jako nákup, rezervace letenky, hotelu, objednávka jídla, psaní dopisů apod. Úkolová metoda se soustředí na rozvoj všech jazykových dovedností, ale mluvení přeci jen převažuje, neboť cílový jazyk je rozvíjen prostřednictvím komunikace skrze témata seznamující žáky s reálným životem a situacemi. Úkoly jsou rozděleny na fáze – fáze před úkolem, zahrnující přípravu, fáze během úkolu – vypracovávání (individuální nebo skupinové formy) a fáze po úkolu, kde je velmi důležitá prezentace výsledků žáků, kde žáci sdělují nové poznatky a pocity z vypracování úkolu, a zpětná vazba na jejich práci a úsilí. Velmi oblíbené je použití diskuze, dialogů, brainstormingu, hádanek a kognitivních map při řešení úkolu. Hlavní zásada je propojení aktivity se skutečným životem. (Malušková 2012, str. 57-58)

Výše zmíněná charakteristika metod užitých pro výuku cizích jazyků podněcuje k otázkám, v jakém vztahu jsou metoda a technika a také co se považuje za techniku a co už za metodu.

Na tyto otázky není jednoznačná odpověď. Metoda z pojmového hlediska, je nadřazena technice, která je její součástí. Přesto některé výše zmíněné techniky jsou označovány jako aktivizační metody – dialog, diskuze, brainstorming, tvorba kognitivních map aj. Aktivizační metoda může být i technikou a technika může být i aktivizační metodou. V některých kontextech se tyto pojmy zkrátka překrývají.

## 6. Činitelé, kteří ovlivňují jazykovou výuku

Šestá kapitola se zabývá činiteli, jež ovlivňují výuku a tedy v širším kontextu i výchovně-vzdělávací proces, a které jsou tedy z pedagogicko-psychologického aspektu zásadní i pro pojetí kritických bodů ve výuce anglického jazyka (viz 8. kapitola).

*Činitele* můžeme nazývat různě – faktory, aspekty nebo didakticky oblíbeným pojmem též *determinanty výuky*.

Determinantů výuky je bohatá a různorodá škála, přesto se dají dělit do několika kategorií, které vycházejí z principu didaktického trojúhelníku a dají se dále rozpracovat na detailnější body.

*Didaktický trojúhelník* je schéma shrnující realitu vzdělávacího procesu, potažmo výuky. Operuje se třemi hlavními činiteli, tedy determinanty – *učitelem, žákem a učivem*, proto se nazývá trojúhelník. Součinnost těchto tří – zejména tedy dvou determinantů: učitele a žáků, leč učitel zprostředkovává učivo, se označuje termínem *pedagogická interakce*, jejíž vnějším projevem je *pedagogická komunikace*, kterou Průcha a spol. definují jako „*zvláštní případ sociální komunikace zaměřené na dosažení pedagogických cílů* (viz kapitola 3.), *jež mívá vymezen obsah i sociální role účastníků a stanovená či dohodnutá komunikační pravidla.*“ (Průcha 2003, str. 155). Smyslem pedagogické komunikace je vzájemné komunikování učiva mezi učiteli a žáky a jeho pochopení žáky, žakova schopnost aplikovat jej, ovládat a přetvářet ve své vnitřní bohatství. (Švarcová 2005, str. 162)

Hlavním účelem vyučovací činnosti učitele je zprostředkování učiva žákům (musí jej transformovat z podoby složitějších konstruktů z vědních oborů, v nichž je kvalifikován, a uzpůsobit do podoby srozumitelné žákům, tj. „didakticky transformovat“) a tím působit na žákův rozvoj nejen v rovině učebního procesu a osvojení informací, ale též v osobnostní, sociální a kulturní rovině atd. Přispívat tedy k žakovým pokrokům v oblastech kognitivní, sociálně afektivní a senzomotorické. Osobnostní kvality a profesionalita učitele -to, jak je učitel schopen zpracovat učivo a jakým způsobem je schopen jej předat žákům/studentům, určuje účinnost vyučování jako celku. Role učitele se vyvíjela velmi dlouho a stále není ustálená. Podléhá nárokům společnosti a jejím trendům, ale též hlavně vývoji postoje společnosti k individuálním potřebám jejich jedinců – tedy v rámci vzdělávacího procesu jsou to žáci a jejich pozice ve výuce. Učitel již není prezentován jako ten, kdo stojí v centru a nosí veškeré informace, jež od něho

žáci pasivně a ukázněně přijímají, dnes by měla být role učitele chápána jako role facilitátora, tedy rádce a průvodce učebním procesem a žakovým/studentovým komplexním myšlením a jeho operacemi při řešení zadaných úkolů dopomáhající osvojit učivo. Jinými slovy učitel žáky/studenty doprovází na cestě poznání. Přesto velmi záleží ve výuce jazyků, která je zvolena metoda a forma výuky (viz 5. kapitola). Například u výuky gramatiky učitel musí po určitou chvíli působit pedocentricky – tedy v centru pozornosti, neboť je nutná určitá teorie před řešením úkolů a žakovými myšlenkovými operacemi jako jsou například indukce a dedukce.

Žáci jsou dalším vrcholem didaktického trojúhelníku a nefigurují jako pasivní objekty nýbrž jako aktivní subjekty vyučovacího procesu. Jejich osobnostní charakteristiky a motivace vnitřní i vnější jsou naprosto zásadní pro vyučovací/výchovně-vzdělávací proces.

*Učitelé a žáci jsou hlavními aktéry vzdělávacího procesu potažmo výuky. (Švarcová 2005, str. 162)*

## **6.1 Kdo je to učitel?**

Pedagogický slovník definuje učitele, jako *jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.* (Průcha 2003, str. 261)

Učitelské povolání je v pedagogickém slovníku definováno jako *sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.* (Průcha 2003, str. 262) Pro vykonávání učitelského povolání je třeba kvalifikovanost nejen v oborových aprobacích, ale celková pedagogická způsobilost, které lze nabýt skrze učitelské vzdělávání. Pedagogickou způsobilostí se rozumějí *vědomosti a dovednosti z oblasti pedagogiky, psychologie a didaktik, nezbytné pro výkon pedagogické činnosti, získané studiem na vysoké škole, vyšší odborné škole nebo střední pedagogické škole. Pedagogická způsobilost může být dosažena buď v přípravném vzdělávání učitelů, nebo v doplňujícím pedagogickém studiu pro absolventy neučitelských oborů.* (Průcha 2003, str. 157) Součástí charakteristik učitele je dále i učitelovo myšlení, angl. teacher thinking/teacher belief/teacher cognition. Tento pojem nemá úplně jasnou definici, leč pedagogický slovník jej shrnuje jako *komplex profesních*

*idejí, očekávání, přání a předsudků, které vytváří kognitivní základnu pro učitelovo jednání, pro vnímání a realizaci edukačních procesů.* (Průcha 2003, str. 261) Součástí učitelova myšlení je též učitelovo pojetí výuky, čímž se dostávám k samé podstatě toho, proč je postava učitele tak zásadním činitelem neboli determinantem výuky jako takové. Učitelovo pojetí výuky Průcha a spol. definují jako *obecnou strategii pro učitelovo pedagogické myšlení a jednání. Je základem pro plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených i rodičů. Bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, emocionálně orientované, není plně uvědomované a reguluje učitelovu činnost. Má řadu složek – učitelovo pojetí cílů, učitelovo pojetí učiva, organizačních forem a vyučovacích metod, pojetí žáka, pojetí učitelské role i sebe sama a další.* (Průcha 2003, str. 261-262)

Velmi zásadní součástí učitelova pojetí výuky je učitelův vyučovací styl neboli *svěbytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel jako jedinec uplatňuje ve vyučování.* (Průcha 2003, str. 287)

Vyučovací styl je široká škála způsobů chování a postojů využívaných pro vytvoření co nejlepších podmínek pro výuku. Vyučovací styl je ovlivněný zkušenostmi učitele, v praxi i v životě, a osobnostními zvláštnostmi. (Guryčová 2014, str. 32-33)

Významnou pozici ve vytvoření vyučovacího stylu zastává několik dalších zásadních faktorů – učitelovo osobnostní charakteristiky, učitelovo praxe a zkušenosti, ale též i učitelův způsob učení, tedy styl učení a strategie učení (viz 7. kapitola), které samotnému učiteli vyhovovaly v době, kdy byl on sám žákem a nyní je jeho vyučovací styl jimi ovlivněný, a obsah výuky, tedy učivo. Např. jiný vyučovací styl bude mít učitel jazykové výuky a jiný vyučovací styl přirozeně bude mít učitel tělesné výchovy. V opomenutí nesmí zůstat ani faktor spokojenosti učitele se svým zaměstnáním a následná pozornost věnovaná přípravám na hodinu. (Guryčová 2014, str. 32-33)

Nedílnou součástí učitelovy role, jež je v úzké souvislosti s učitelovým pojetím výuky a vyučovacím stylem, je i *řízení výuky a řízení třídy* (viz 1. kapitola), angl. *classroom management*. Neboť primárně v těchto oblastech vzniká potenciální nebezpečí narušení osvojování vědomostí, dovedností a postojů, tedy i potenciální nebezpečí vzniku kritického místa ve výuce, ovlivněné nikoli náročností látky, ale vnějším faktorem nesprávného řízení třídy a řízení hodiny, jemuž by se dalo předejít. Učitel, zvláště začínající, si mnohdy neumí poradit v nestandardních situacích jako je například

neukázněné chování žáků či nekvalitní soustředění žáků. (Vítečková 2018, str. 106) „Základním stavebním kamenem“ jsou v tomto případě jasně a stručně formulované instrukce, které mnohdy dokáží pomoci i při střetu s kritickým místem ve výuce. Instrukce je součástí pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem a jejím cílem je, aby žák vnímal obsah sdělení a následně mu přizpůsobil své další jednání směřující k žákově dosažení výkonu. Instrukce má velmi výrazný vliv na výkon žáka, neboť pokud žák nepochopí svůj úkol, jen těžko jej může vykonat a projevit v něm svůj výkon. Špatná formulace instrukce ze strany učitele může mít za následek naprostý opak požadovaného jednání a žáka velmi demotivovat k práci a tím jeho výkon výrazně snížit i přesto, že je žák schopen výkon podat – není to otázkou jeho schopností. (Mešková 2012, str. 28-35)

## 6.2 Jaká jsou specifika učitele jazykové výuky?

Nejzásadnějším specifikem je nárok na odbornost učitele cizího jazyka. Úroveň osvojení cizího jazyka je pro člověka, který jej má učit, nároky srovnatelná s úrovní vzdělaného rodilého mluvčího. Zásadní důraz je kladen na výslovnost a požadována je bezchybná písemná i mluvená podoba cizího jazyka. Učitel, vyučující cizí jazyk, by měl též dobře ovládat i svůj mateřský a rovněž by měl znát kulturu a realii své země i zemí, jejichž jazykem taktéž hovoří.

*Učitel cizího jazyka by měl žáky upoutat nejen svými znalostmi, ale též pozitivními charakterními vlastnostmi, férovým jednáním a samozřejmě vhodně volenými aktivitami, metodami a svým osobitým vyučovacím stylem, neboť „doba, kdy učitel cizích jazyků pracoval stereotypně s otevřenými učebnicemi, přečetl a přeložil s žáky text, vyložil gramatiku a probral cvičení v knize, patří nenávratně minulosti“.* (Liškař 1982, str. 73)

## 6.3 Kdo je to žák?

Pedagogický slovník pro pojem žáka uvádí dva kontexty. „1. Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý. 2. Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskusi vyvolává užívání tohoto výrazu též pro studující (mládež a dospělá) na středních školách.“ (Průcha 2003, str. 316)

Pro soukromý sektor jazykových škol je důležitý první kontext. Jazykové školy tedy pracují se žáky různých věkových kategorií, od dětí v mateřských školách, přes žáky v základních a středních školách, studenty vysokých škol, přes pracující střední věk až po starší věkovou skupinu, proto vyučující v jazykových školách o žácích hovoří i za použití pojmu *student/studenti*, jež užívám též ve své diplomové práci ve stejné rovině jako pojem žák. Pro vyučujícího na jazykové škole je tedy důležitá otázka, co mají jeho žáci společné a co naopak odlišné a jak se k odlišnostem postavit, aby předcházel vzniku kritických míst z pedagogicko-psychologického hlediska. To samozřejmě není jen otázkou vyučujících na jazykových školách, ale též i na státních školách.

V jazykových školách funguje většinou alternativní přístup k žákům, jež staví na potřebách jednotlivých osobností a pochopením jejich specifických odlišností. Tento přístup zároveň umožňuje vyhnout se problémům souvisejícím se „zobecněným přístupem“ k žákům jako jsou: opomíjení unikátností u jednotlivých osobností žáků a jejich specifické potřeby, opomíjení emocionality a emoční inteligence u žáků, opomíjení determinantů žákovy osobnosti, jež hrají zásadní roli v procesu osvojování - biologické vrozené dispozice i sociální determinanty přejaté vlivem socio-kulturního prostředí, přetěžování žákových výkonových schopností, nerespektování tempa vývojových kognitivních fází myšlení (vytváření chaosu a zmatení a ztrátu motivace u žáků, kteří nejsou na kognitivní úrovni schopni pochopit složitý konstrukt a k jeho pochopení teprve musí „dospět“), opomíjení specifických potřeb u žáků se specifickými poruchami učení, opomíjení tvořivosti, nerespektování existence interferenčního transferu, kdy mateřský (či další cizí jazyk, jež se žák učí) ovlivňuje proces osvojování cílového jazyka, nesprávná motivace skrze orientaci na žákův výkon atd.

Empaticky založená osobnost učitele a školní úspěšnost žáků úzce souvisí s tím, zda učitel dokáže odlišit a oddělit společné rysy mezi žáky a studenty (a obecně lidmi) a individuální rysy a zda s nimi dokáže pracovat efektivním způsobem. Zda učitel dokáže rozlišit charakteristický rys a psychický proces nebo stav a jejich projevy. (Nakonečný 2009, 9-244)

Přesto má angličtina své kritické body, které mohou „otrást“ motivaci žáků. *Žákova motivace* je zcela zásadním činitelem ve výuce. Jedná se o souhrn faktorů, zaměřujících se na jednání určitým směrem a řídicí průběh a způsob jeho dosahování. Motivace není jen *vnější* – jak druzí motivují druhé, ale i *vnitřní* – jak člověk motivuje sám sebe a následně se dokáže ocenit. Žáci s malou motivací či negativní motivací nepodají výkon, na něž ale mají schopnosti. Nejsilnější vnitřní žákova motivace je žákova

potřeba. Neboť právě žákovy výkonové potřeby dosáhnout kompetence (osvojení dovedností a vědomostí, osvojení schopností), potřeba samostatnosti (autonomie), potřeba vyhnout se neúspěchu a zažít úspěchu, vede žáky k dosažení cíle, jež probíhá v několika fázích: 1. vzbuzení potřeby, 2. posouzení vlastních možností dosáhnout výkonu, 3. očekávání, že potřeba bude dosažena a 4. rozhodnutí vykonat příslušnou činnost. (Průcha 2003, str. 128)

Respektuje - li vyučující možnosti a individuální potřeby žáka (eliminuje pocit nudy, předchází strachu žáků ze školy, probouzí poznávací potřeby zejména v souvislosti s učením, žákovy strategie a styly učení, viz 7. kapitola), mělo by se to na školní úspěšnosti i v jazykových školách – kladně odrazit. Zásadní úlohu hraje motivace žáků efektivní komunikací a to při vhodně zvolených metodách a formách výuky (viz 5. kapitola), ideálně za použití dialogu, vedoucím k rozvoji komunikativních schopností a prostoru pro žákovo sebevyjádření. (Mešková 2012, str. 93-125)

Vrátíme-li se zpět na úvod této kapitoly k pojmu didaktický trojúhelník, je nám jasné, že žák a učitel ještě není vše, co ve výuce figuruje. Nesmíme opomenout učivo a časovou dotaci, která je s ním úzce spjata.

#### **6.4 Co je to učivo, co je to časová dotace, a jak se tyto dva determinanty výuky ovlivňují?**

*Učivo* neboli *obsah vzdělávání* je strukturovaný a funkčně uspořádaný výběr vědomostí a dovedností a zkušeností, které si má žák osvojit a zažít, odpovídající cílům vzdělávání příslušného stupně a typu školy. Je to velmi komplexní pojem reflektující přístup k pojetí vzdělávání obecně (viz 1. – 2. kapitola). (Průcha 2003, str. 142, 262)

*Časový faktor* – též *časová dotace*, další z podstatných determinantů výuky určující její kvalitu a efektivnost. Je to doba, po kterou trvá jedna vyučovací hodina nebo lekce (jak je nazývána hodina v prostředí jazykových škol). Časový faktor dělí čas výuky na plánovaný – ten je stanoven školními normami a předpisy, a reálný – v něm fakticky probíhají edukační procesy (školní i mimoškolní). Plánovaný čas zahrnuje délku vzdělávání, délku školního roku, počet výukových týdnů, dnů a hodin pro jednotlivé předměty a témata. Je to rozpis sepsaný v dokumentech školy a odlišuje se v každé zemi v závislostech na sociálních, kulturních a ekonomických podmínkách. Při plánování časového determinantu výuky je v jazykových školách hleděno na počet žáků ve skupině, věk žáků a jejich schopnost udržet pozornost. (Průcha 2003, str. 32)



Tyto dva faktory kolaborují a to zejména po stránce efektivnosti a kvality předání učiva žákům. Časový faktor umožňuje naplánovat způsob didaktického ztvárnění učiva ve struktuře časového horizontu, tedy jaké si učitel vůči žákům může dovolit didaktické materiály podpůrné v osvojení látky, jaké má použít metody a formy, aby dané učivo bylo efektivně a kvalitně předáno v časové dotaci vymezené pro tento proces předávání. Časový faktor je tedy nástrojem plánování pro rozvržení učiva a práce s ním a zároveň je limitem pro tento plán i následný proces, neboť je omezený na svoji plánovanou hodinovou dotaci. Je-li učivo složité, je třeba větší časová dotace pro jeho osvojení. Nesmí se též opomínat faktor procvičování učiva v kontextu hodiny i zadání domácího procvičování. (Richards & Schmidt 2010str. 326-332, 600)

## 7. Styly a strategie ve výuce cizích jazyků

Tato kapitola se zabývá styly učení a strategiemi ve výuce cizích jazyků. Pomáhá lépe pochopit kontexty rozmanitosti každého člověka a jeho vztahu a progresu v učení se cizímu jazyku.

### 7.1 Co je to styl učení a jakou má souvislost s kognitivními styly a kognitivními procesy?

Pedagogický slovník udává, že styl učení je souhrn postupů při učení, používané v určitém období života každého jedince ve většině situací pedagogického typu. Do určité míry jsou tyto postupy nezávislé na obsahu učení. Vznikají na vrozeném základě, tedy kognitivním styly. A následně se rozvíjí působením vnějších a vnitřních vlivů. (Průcha 2003, str. 236)

*Kognitivní styl* je svébytný způsob poznávání a vnímání, individuálně odlišný průběh kognitivních a intelektových procesů. Je z větší části vrozený a patří tedy do kategorie dispozic, čímž je tedy obtížně měnitelný. (Průcha 2003, str. 101)

*Kognitivní proces* znamená poznávací proces, tedy soubor procesů, jimiž člověk poznává sám sebe a své okolí i svět. Patří do nich vnímání, zapamatování, vybavování, představivost, myšlení, zpracování verbální i neverbální informace aj. Z pedagogického hlediska tvoří podstatu učení a jsou součástí intelektuálního vývoje. (Průcha 2003, str. 101, 173)

V Longmanově slovníku jsou *kognitivní styl* a *styl učení* považovány za synonyma. Definovány jsou zde jako specifický způsob preferovaný jedincem, který se snaží naučit něčemu novému. Přístup k učení je u každého jedince odlišný. Zvláště patrné jsou rozdílné styly učení/kognitivní styly při učení cizímu jazyku. Někteří jedinci vyžadují vysvětlení gramatických pravidel ideálně velmi vizuálně podpořené strukturovanými tabulkami a nákresy, jiní je nevyžadují tak striktně, ale o to více vyžadují auditivní podporu při výslovnosti. V rámci osvojování vět a frází i slovní zásoby obecně, někomu pomáhá, když si jej napíše, dalšímu například propojení významu s obrázkem. Toto vše jsou rozdíly v kognitivním stylu. Obecně Longmanův slovník dělí učící se jedince na analyticky versus jedince globálně pojímající učivo, kdy platí, že analytici se zaměřují na detaily, zatímco jedinci globálně pojímající učivo spíše na hlavní podstatu nebo myšlenku dané informace, celkový či větší obrázek. Dále též vizuální, auditivní

a haptické typy, kdy si učící jedinec vybírá aktivity pomáhající učení usnadnit na základě preferencí svého dominantního smyslu. A poslední kategorií jsou jedinci učící se intuitivně a nahodile, tedy smýšlející spíše abstraktně a tvořící emoční postoje vůči učivu, versus jedinci učící se sekvenčně a zaměřující se na konkrétní fakta, jež jim pomáhají tvořit strukturu učiva, skrze níž následně osvojí nejen jeho znění, ale hlavně význam a propojení s realitou. (Richards & Schmidt 2010, str. 93, 331)

## 7.2 Z čeho se skládají kognitivní procesy?

Tato otázka má velmi komplexní odpověď, pro účel této diplomové práce jej zjednoduším na složky, které se přímo týkají výuky cizích jazyků a kognitivního „zpracovávání“ kritických míst ve výuce anglického jazyka.

*Vnímání* je jeden z kognitivních procesů, při němž dochází k získávání a zpracovávání podnětů a informací, které k jedinci přicházejí z okolního světa i z vnitřního světa daného jedince. Vnímání je rovněž komplexnějšího charakteru a složek – skládá se z *recipování podnětů, porovnávání s dosavadní zkušeností, udělení významu, filtrování či redukování podnětů, kódování informací, volba reagování a uskutečněná reakce*. Vnímání není jen záležitostí smyslů, ale rovněž kognitivních a motivačních procesů, vlivu prostředí jedince a dokonce i biologického vývoje vzhledem k věku jedince (tj. percepční vývoj). (Průcha 2003, str. 273) Učení jako takové se velmi úzce opírá o vnímání dané látky a kognitivní schopnost ji zpracovat. Je to tedy jeden z determinantů výuky ze strany osobnosti, který jsem nastínila v 6. kapitole, neboť vnímání souvisí úzce i s tématem společnosti, zejména sociální vnímání/percepce, kdy poznávám a vnímám druhé lidi, učím se od nich, vnímám řeč, gesta, jazyk, myšlenky aj. V tomto bodě může dojít k různým chybám v rámci sociální percepce, které následně ovlivní proces učení. Týká se to zejména předsudků a stereotypů, halo efektu (a dalších efektů), prvního dojmu a také kauzálních atribucí. Sociální vnímání v didaktickém trojúhelníku zaujímá zásadní pozici na straně učitele i na straně žáků. (viz 6. kapitola)

V rámci anglického jazyka vnímání hraje velkou roli pro výslovnost, kdy skrze vnímání fonetické podoby anglického jazyka může vzniknout kritické místo (viz praktická část), dále pro rozlišení kontextů gramatických časů a obecně i pro určitou „intuici“ při práci s jazykovým systémem, o níž často žáci a studenti referují jako „*mě to tam dobře pasovalo*“, neboť vnímají, že se s daným jevem již setkali, jen si nevybaví, kdy

přesně, leč dokáží jej správně použít. Vnímání je též důležité pro nejobecnější rovinu všimnout si rozdílů mezi mateřským jazykem a cílovým jazykem.

*Představivost* – je další z kognitivních procesů a je to schopnost znovu si vybavit podnět vnímaný v minulosti, který na nás nyní ale nepůsobí. Ve vztahu k paměti jsou představy (výsledky představivosti) určitým produktem paměti. Představy dělíme např. dle smyslových orgánů na hmatové, čichové, chuťové, zrakové, sluchové, tělové. Dále dle obsahu představ na konkrétní a abstraktní, též podle podnětu na vzpomínkové a fantazijní. Všechny naše představy podléhají zákonitosti asociace, kdy jedna představa automaticky vede k další představě a ta následně k další. (Hartl 2004, str. 205) Zásadní pro moji diplomovou práci je *typologie představ*, dělící jedince na *zrakový/vizuální typ*, který si bravurně vybaví vše spojené s obrazy událostí a osob. V praxi jsou to ti lidé, kteří si při reprodukování učiva vybaví, kde přesně a jakým písmem měli napsanou konkrétní informaci. Dalším typem je *sluchový/auditivní typ*, kdy si jedinec vybaví slyšený text, melodii, rytmus – tato představivost je typická pro hudebníky. Z praxe výuky jazyků jsou to ti jedinci, kteří si pamatují slyšenou informaci (např. slovní zásobu) ale mnohdy netuší, jak vypadá slovo napsané – je to ten typ studentů, kteří se učí hlavně skrze konverzaci, dialog a odposloucháním vyučujícího, filmů, seriálů, písní, anglicky mluvících známých atd. Posledním typem je *typ motorický/pohybový*, kdy si jedinec dobře pamatuje pohybové aktivity – například tanec, gestikulaci manuální činnosti. V praxi jsou to zejména mladší studenti (děti v základní škole na prvním stupni, či dokonce děti ve škole mateřské), na něž se díky tomuto typu představivosti používá technika TPR – *Total Physical Response* – tedy celková odpověď těla, kdy se učí slovní zásobu skrze říkanky s tanečkem nebo výraznými gesty. Přiřazují gesto ke slovu, nejprve si vybaví gesto a při opakování si vybaví i konkrétní slovo, neboť jej mají asociované skrze ono zmíněné gesto. (viz 5. kapitola) Typologie představ do určité míry odpovídá typologii stylů učení, ty jsou však komplexnějšího charakteru a představy jsou jen jedna jejich část, viz níže. Díky představám jsou žáci schopni řešit problém, zároveň slouží i jako referenční kritérium, kdy představa ukazuje obraz toho, jak by mělo řešení problému vypadat, to platí i pro výuku anglického jazyka. Např. žáci/studenti si musí „vykonstruovat“ představu o tom, který pojem v anglickém jazyce označuje danou skutečnost, jež znají pojmově už z jazyka mateřského. Též musí pracovat s představivostí při zpracování gramatických časů, kdy se o mateřský jazyk již tolik opřít nemohou, neboť v českém jazyce většina gramatických časů typických pro jazyk anglický nejsou. Představivost následně zaujímá velkou roli pro jejich kognitivní zpracování. Pokud si žák např. neumí

představit kontext předminulého času, těžko jej může pochopit a osvojit si jej. Ve vztahu s pamětí lze představy považovat za produkt paměti. Opomíjena by neměla zůstat ani fantazie, která je s představivostí v úzkém vztahu. Pokud není něco přímo produktem paměti, zpracuje fantazie a „vytvoří si něco svého“. Tento jev může být příjemným a motivujícím faktorem při zapojení do výuky anglického jazyka. Například v aktivitách jako vymýšlení příběhu pro zpracování vyprávěcích časů, fantazijní představa nějaké bytosti a jejích vlastností pro zpevnění slovní zásoby pro popis charakteru a fyzické stránky atd. (Říčan 2010, str. 98-126)

*Pozornost* je dalším psychickým kognitivním procesem, který značí soustředěnost duševní činnosti člověka po určitou dobu na jeden objekt, jev nebo činnost. Pozornost je záležitost výběrová (vnímáme to, co vybereme do centra pozornosti, vše ostatní jen okrajově), individuální (každý jedinec je v tomto ohledu jiný), situační (ovlivněno konkrétní situací), daná je též výchovou a výcvikem. Pozornost je možno zlepšovat např. stanovením cíle, motivováním, celkovou úrovní aktivace žáka, adekvátní dobou (nikoli příliš dlouhé), střídáním typů činností (zvláště u mladších žáků), zařazením přestávek, nácvikem v soustředění. Pozornost dělíme na záměrnou (především s tou pracujeme ve výuce) a bezděčnou (tedy nezáměrnou, kdy je jedinec náhle upoután např. výraznou vizuální podobou jevu). (Průcha 2003, str. 174) Longmanův slovník udává, že součástí pozornosti jsou podkategorie ostražitost (celková připravenost k vypořádání se s přichozím stimulem), orientace (nasměrování pozornosti konkrétním směrem), detekce (kognitivní registrace konkrétního stimulu) a inhibice (vědomá ignorace určitých stimulů). Bez pozornosti nedochází k řádnému vtisknutí učiva - proto jsou styly a strategie učení o pozornost do jisté míry opřené. Longmanův slovník uvádí i pojem „*sustained attention*“ překládaný jako trvalá pozornost, jedná se o schopnost soustředit kognitivní aktivitu na specifický stimul po specifickou dobu – v případě výuky angličtiny je tato schopnost nezbytná pro úkoly orientované na čtení například novinových článků a úkolům s tím spojených. (Richards & Schmidt 2010, str. 38) Pro české žáky a studenty je zásadní „věnovat pozornost“ tvorbě správné struktury vět v angličtině, neboť „d'ábel tkví v detailech“ pod přezdívkou SVOMPT (word order = slovosled) a čeští žáci a studenti jej s radostí opomíjejí.

S pozorností, zvláště s onou „trvalou pozorností“ souvisí *poruchy pozornosti*, které žáka výrazně omezují při procesu učení a narušují a limitují i možnosti učebních stylů a učebních strategií. Poruchy pozornosti mnohdy bývají nazývány poruchami chování, neboť celkově ovlivňují chování člověka, který je vnímán jako roztržitý,

nepozorný a podobně, tak jim „zůstala behavioristická nálepka“ neuznávající pozornost jako takovou, ale soustředící se na projevy právě chování. Patří mezi ně ADHD a ADD. V obou případech se jedná o poruchy na podkladě centrální nervové soustavy, z tohoto důvodu jsou označeny jako specifické poruchy chování nebo též neuro-vývojové poruchy chování.

ADHD celým názvem Attention Deficit Hyperactivity Disorder, v českém prostředí označován též názvem hyperkinetický syndrom, je porucha pozornosti provázená hyperaktivitou. ADD celým názvem Attention Deficit Disorder je též porucha pozornosti, ale není doprovázená hyperaktivitou. U některých jedinců naopak je doprovázená extrémní pomalostí. (Průcha 2003, str. 170)

Často jsou specifické poruchy pozornosti doprovázené specifickými poruchami učení (SPU), které rovněž souvisí s drobnými neurochemickými poškozeními CNS – centrální nervové soustavy, jež mají zajišťovat předání informací mezi buňkami v různých částech mozku. Patří mezi ně dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie a další. (Zelinková 1994, str. 10-15) Tyto poruchy značně ovlivňují i jazykovou výuku, neboť mají jistá „specifika“, jež dále rozvádět nebudu, protože se snažím kritická místa pokrýt z pohledu většiny žáků a studentů, nikoli z pohledu žáků s ADD, ADHD a SPU. Zmíním jen, že má-li vyučující ve svém kurzu či třídě takového studenta, musí mu přizpůsobit určité postupy, aby takový žák/student mohl dosáhnout osvojení látky.

*Intelligence* je obecná rozumová schopnost, která je závislá na kvalitě poznávacích procesů, v nichž dominantní postavení zaujímá úroveň myšlení. Existuje mnoho druhů dělení inteligence. Nakonečný odkazuje na Sternbergerovo dělení inteligence na analytickou, praktickou a tvůrčí, neboť toto dělení poukazuje na fakt, že vysoká naměřená hodnota inteligence neznamená zároveň úspěšné použití intelektu v životě, v němž se inteligence mění a je třeba nejen ji měřit, ale rozlišovat, co je skutečně „úspěšná inteligence“. Dnes se již mluví o sociální inteligenci (SQ), či emoční inteligenci (EG). (Nakonečný 2009, str.203-205) Mezi intelektové schopnosti patří kromě inteligence také moudrost, ale je mezi nimi rozdíl. *Moudrost* je jakousi činností inteligence, která umožňuje člověku třídit poznatky na užitečné a bezvýznamné. Inteligentní člověk, tedy člověk, jež si osvojil velké množství poznatků, ještě nemusí být moudrý, neboť v životě se nevyskytují pouze problémy technického rázu, ale též morálního, etického charakteru a na ty mnohdy samotná inteligence nestačí. Jak je patrné u některých lidí s vysokou hodnotou IQ, určitá moudrost pro řešení etických a morálních záležitostí může chybět, což dokazuje, že se jedná o dvě odlišné složky výkonových

schopností. Moudrost představuje druh vyššího poznání, kdy člověk je schopen poznat reálné limity a podmínky lidské existence. Moudrost má již „krůček“ k tomu tvořit postoje a hodnoty, nebo být schopen si postoje a hodnoty, jež jsou nám sympatické a prospívají společnosti i jedincům samotným, interiorizovat a též vytvářet si individuální hierarchický systém hodnot. Moudrost je tedy vyšším kognitivním procesem. (Nakonečný 2009, str. 232-244) V případě výuky anglického jazyka, inteligence a moudrost jsou klíčovými schopnostmi pro osvojení všech řečových dovedností cílového jazyka.

*Paměť* je soubor psychických procesů, které umožňují vstípení neboli zapamatování, uchování a vybavení vjemů, zážitků, poznatků, pohybů, zkušeností, dovedností a informací. Funkčně lze rozlišit paměť na okamžitou (ultrakrátkou), krátkodobou a dlouhodobou. (Průcha 2003, str. 152) Výše zmíněné rozlišení je z hlediska délky uchování paměťových stop a jedná se o jedno z několika dělení druhů paměti, nikoli typů paměti. Dalšími druhy z hlediska průběhu jsou paměti bezděčná - neúmyslná - kdy nám zkrátka "něco utkví v paměti" a záměrná - úmyslná - kdy se vědomě učíme něčemu novému. Dále z hlediska způsobu zapamatování jsou zde druhy mechanická paměť (memorování) a logická paměť (vyžaduje myšlenkovou aktivitu při hledání souvislostí). Pro tuto diplomovou práci je však zásadní hledisko obsahu zapamatovaného materiálu, kam patří paměť slovní, emocionální, sociální, vizuální (zraková), auditivní (sluchová), haptická (dotyková), motorická (pohybová), čichová a chuťová. Neboť tyto druhy paměti ovlivňují styl a strategie učení (nejen) ve výuce cizích jazyků. Je důležité si uvědomit, že druh a typ paměti jsou dva rozdílné pojmy. V metaforickém přirovnání pro bližší pochopení rozdílu použiji druh a typ auta - druh může být značka, zatímco různé značky (druhy) se budou stále vyrábět v určitých typech se stejnými charakteristickými vlastnostmi typické pro ten konkrétní typ. Typy paměti jsou tři hlavní:

1. Názorně-obrazný (zrakový, sluchový, pohybový) - jedinec si pamatuje zejména to, co vidí, slyší, cítí, vyzkouší a zažije,
2. Slovně-logický (pojmy, myšlenky, čísla),
3. Emocionální (emocionální zážitky, prožitky).

Paměť mohou ovlivnit činitelé, které mohou být zároveň též činiteli ovlivňující výuku obecně (viz 6. kapitola) - věk, zdravotní a psychický stav, biologické potřeby, časová dotace pro zapamatování, intenzita podnětu, vlastnosti osobnosti - zájem,

motivace, pozornost, schopnosti, vůle, a prostředí. (dostupné z <https://publi.cz/books/339/10.html>)

*Učení*, v psychologii i v pedagogice jeden z nejméně zásadních pojmů, který však nemá jednu jedinou konkrétní definici. Definování pojmu učení se liší v závislosti na psychologickém směru či inovativních perspektivách moderní didaktiky a širokého záběru přístupů.

Učení, jak jsem již nastínila v 6. kapitole, je proces a zároveň činitel výuky, její cíl, i cíl každého živého organismu na zemi. Minimálně z pohledu dovedností, jak se naučit přežít.

Pedagogický slovník uvádí dvě definice, které i já shledávám vhodné pro tuto diplomovou práci.

1) *„Učení je psychický proces, který v jednotě tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní i společenské prostředí v rozvoji jeho osobnosti a ve stále se zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence“* (autorem je V. Kulič). (Průcha 2003, str. 259).

2) *„Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného“* (autorem J. Čáp). (Průcha 2003, str. 259)

Učení v případě člověka je většinou záměrné a systematické osvojování vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou „výsledkem“ tohoto procesu (a též cílem výuky – viz 3. kapitola), jež je celoživotní.

Stejně jako paměť i učení má své druhy a typy.

Typy učení jsou:

- 1) Záměrné – vědomě si chci osvojit jeden z výše zmíněných „výsledků procesu“,
- 2) Nezáměrné – zde si osvoji něco zcela náhodně a mimo moji vůli,
- 3) Mechanické – memorování, tedy učení se nazpaměť bez logických souvislostí – básně, texty písní a rýmovaček na slovní zásobu, nová slovíčka bez předchozího propojení s jazykovým systémem (neboť později některé mohou při přemýšlení odvodit, v této fázi nikoliv), gramatické vzorce, nepravidelná slovesa, frázová slovesa...,
- 4) Logické – učení s cílem tvorby souvislostí, struktury, systému, který dává smysl (dostupné z: <https://publi.cz/books/339/11.html>).



Druhy učení jsou ne vždy jednoznačné, ale můžeme jej členit z různorodých hledisek:

- 1) Z hlediska typu procesu a činitelů, jež se učení týká na: kognitivní (poznávací či verbálně pojmové), tedy osvojování vědomostí pomocí pojmů, dále motorické (senzomotorické), tedy osvojování dovedností pomocí činností, sociální (též někdy percepční), tedy osvojování zvyků, návyků, postojů a hodnot skrze vnímání a ztotožňování se s naší společností (jejím normám a zvyklostem) v procesu socializace.
- 2) Z hlediska vnější a vnitřní formy a postupu: učení nápodobou, učení podmiňováním, učení vtiskováním (ang. imprinting), učení habituací, učení řešením problémů aj.
- 3) Z hlediska míry autoregulace: spontánní autoregulace, vědomá autoregulace, vnější řízení učitelem, vnější řízení automatem aj. (Průcha 2003, str. 259)

Kromě třídění a dělení má učení společné s pamětí i různé poruchy při tomto procesu, viz pozornost.

### **7.3 Jaká je charakteristika a klasifikace stylů učení?**

Styly učení odráží celost a konzistentnost psychického fungování člověka, jsou multidimenzionálním průnikem složek kognitivních, osobnostních, afektivních, fyziologických, sociálních, autoregulačních a dalších. *Styly učení* jsou velmi individuální záležitostmi, fungují jako vědomé i podvědomé tendence zpracovávat informace určitým způsobem. Většinou člověk neanalyzuje, jakým stylem se učí, přijde mu přirozené a samozřejmé používat způsob, který mu vyhovuje. Učební styly jsou relativně stálé a považovány jsou za spíše obecné predispozice (tendence, sklony, preference) přistupovat k učebním úlohám určitým způsobem. Styly učení jsou funkcí vrozených i získaných faktorů, jsou tedy determinovány biologickými, psychologickými a sociálními činiteli. Faktory, které jej ovlivňují, jsou tentýž faktory, jež ovlivňují výuku celkově, viz 6. kapitola. (Lojová a Vlčková 2011, str. 23-27)

Klasifikací stylů učení je celá široká škála. Svoji individuálností a jedinečností je složité zaujmout pouze jeden přístup ke klasifikaci, pro naši diplomovou práci je zásadní klasifikace z hlediska percepčních preferencí, kdy je styl učení jedince klasifikován na *vizuální typ, auditivní typ a kinestetický typ*.

*Vizuální typ* se vyznačuje nutností opřít se o zrakové vnímání. Oplývá silnými vizuálními představami a vizuální až fotografickou pamětí. Potřebuje prezentované informace spojovat se zrakovými podněty (obrázky, nákresy, tabulky). Verbální instrukce si zapamatuje hůře, neboť nemá vizuální podporu. Při učení využívá učebnice, digitalizované materiály a barevné strukturované úpravy psaného textu doplněné o obrázky, nákresy, schémata, diagramy, fotografie, tabulky aj., co mu značně usnadní zapamatování, neboť vizuálně jednotvárný text mu zapamatování naopak značně ztěžuje. Výrazný vizuální typ si dokáže vybavit ze své paměti, kde a jak byly informace napsány a dokáže jej ze své vizuálně paměťové představy i „číst“. Tento typ se velmi efektivně učí skrze čtení jazykových knih, neboť si fixuje vizuální podobu slov a frází. Při rozvíjení jednotlivých řečových dovedností nejlépe budou vyhovovat následující aktivity. Pro *mluvení* je ideální aktivita popis obrázku, práce s videem (popsání, co viděl, diskuse o filmu) a sdělování vlastních zážitků nebo práce s vizuální představivostí (např. Představ si, že jsi v místnosti...co vidíš?). Pro *psaní* jsou ideální stejné aktivity jako pro mluvení jen v psané podobě. Dále vytváření grafických materiálů (např. kartičky, plakáty, menu, mapy, pohlednice, inzeráty...), také křížovky, přesmyčky, doplňovačky v rámci slovní zásoby a rovněž jakákoliv cvičení v písemné podobě zaměřená na gramatiku. Pro *poslech s porozuměním* je potřeba doplnit příběh o obrázky a také o práci s obrázky (např. přiřad obrázků k vyslechnuté situaci), „němé video“, přirozené simulované situace. Pro *čtení s porozuměním* rovněž platí doplnit text o obrázky, efektivní je sledování filmů s titulky, komiksy, autentické a vizuálně pestré texty jako pohlednice, inzeráty a reklamy. (Lojová a Vlčková 2011, str. 48-50)

*Auditivní typ* se vyznačuje nutností opřít se o sluchové vnímání. Oplývá silnými sluchovými představami a sluchovou pamětí. Nejefektivnější je učení poslechem, neboť potřebuje informace slyšet a spojit si je se sluchovými vjemy. Verbální instrukce pochopí snadněji a lépe si je pamatuje, proto je pro takové studenty, pokud je učivo méně náročné, ideální naslouchat výkladu vyučujícího a látku mít sepsanou už jen stručně (vybaví si jej skrze sluchovou paměť z daného výkladu). Je třeba vyvarovat se monotónního výkladu a strukturovat sluchové podněty. Auditivnímu typu pomáhá slyšet odpovědi spolužáků a velmi efektivně se učí při diskuzích. Potřebuje se učit nahlas – číst si text nahlas, přeříkávat si slova a fráze, převyprávět si text a efektivní je i práce s mnemotechnickými pomůckami zvukového charakteru – říkanky, písně, verše, zvukové asociace atd. Výrazně auditivní typ dokáže zopakovat přesně slova učitele včetně intonace a přízvuku, aniž by si to uvědomil, pamatuje si obsahy diskuzí i velmi detailně, často i kdo co řekl. Verbální

projev auditivních typů bývá velmi rozmanitý nejen na slovní zásobu, ale i na intonaci, rytmus a barvu hlasu. Při učení se angličtině (či jinému cizímu jazyku) dochází k velmi kvalitnímu osvojení výslovnosti poměrně snadno. Totéž platí pro různé gramatické fráze, které mohou „často odposlouchat“. Při učení cizího jazyka by tedy auditivní typy měli co nejvíce naslouchat autentickým materiálům – nahrávky, rozhlas, filmy, písně, poslech čtených básní v originálním jazyce. Při rozvíjení jednotlivých řečových dovedností nejlépe budou vyhovovat následující aktivity. Pro *mluvení* jsou ideální drilová cvičení a aktivity, cvičení typu „poslechni a zopakuj“, aktivity zaměřené na otázky a odpovědi, diskuze, dialogy ve dvojicích i skupinách, převyprávění vyslechnutého textu apod. Pro *psaní* jsou ideální různé diktáty, doplňování do textu na základě poslechu, písemné zachycení vynechaných slov z písně, napsání obsahu slyšeného rozhovoru či textu. Pro *poslech s porozuměním* jsou ideální nahrávky, říkanky, básničky, písně, rozhovory, dramatizace příběhů, audioknihy, zvukové hádanky a v podstatě i ostatní druhy aktivit pro poslech s porozuměním. Pro čtení s porozuměním jsou ideální všechny aktivity zaměřené na čtení nahlas, nahrávání vlastního čtení a zrakové čtení poslouchaného textu. (Lojová a Vlčková 2011, str. 50-52)

*Kinestetický typ* se vyznačuje nutností opřít se o pohybové vnímání. Oplývá pohybovými představami a pohybovou pamětí. Někteří odborníci rozlišují samostatně typ taktilní (hmatový) nebo haptický. Ale obvykle jsou spojovány v jeden kinestetický typ. Kinestetické typy potřebují učení spojit s pohybovou aktivitou – tj. s manipulací nebo s vlastní pohybovou aktivitou v prostoru či vykonáním nějaké doprovodné motorické činnosti. Nejvíce efektivní je zážitkové učení, učení doprovázené vlastní praktickou činností, manipulováním a experimentováním. Při samotném učení se obvykle procházejí po místnosti, výrazně gestikulují, poklepávají prsty nebo perem, „hrají si“ s nějakým předmětem, střídají polohy při učení, střídají místa, rozkládají okolo sebe pomůcky apod. Často pro ně potřebný pohyb představuje psaní a tak mnohdy několikrát přepisují poznámky, nebo vypisují zdánlivě nesmyslně celé pasáže z knih nebo si opakovaně dělají výpisky z toho samého textu. Tím vším se učí. Dále spojují učení s kreslením obrázků, vytvářením vlastních „děl“ lepením, modelováním aj. Kinestetické typy si výborně pamatují celkový dojem, prostor a situaci, kdy si danou frázi osvojily. Při komunikaci výrazně gestikulují a dotýkají se druhých. V klasické výuce jsou značně znevýhodněni, neboť jsou nuceni sedět na jednom místě a poslouchat. Při odpovědích před tabulí jsou nuceni slušně stát bez pohybu a odpovídat. Z důvodu potřeby pohybu, která je v rozporu s pojetím toho, jak vypadá klasická výuka, jsou kinestetické typy

považovány za nedisciplinované a neposlušné. Zejména mladší žáci, kteří nedokáží ještě vědomě regulovat své projevy učebního stylu. Při učení cizího jazyka jsou ideální aktivity s možností manipulace s pomůckami, situace, kdy se mohou žáci pohybovat do prostoru (v anglické výuce tzv. mingling activities), využívání dramatické techniky pro výuku jazyka, projektová výuka. Při rozvíjení jednotlivých řečových dovedností nejlépe budou vyhovovat následující aktivity. Pro *mluvení* jsou ideální simulace různých situací a hraní rolí, aktivity spojené s pohybem (týmové hry s pohybem po třídě), slovně-pohybové hry, ukazování a popis předmětů a prezentace projektů. Pro *psaní* jsou ideální aktivity tvorba časopisů a plakátů, psaní do map, nákresů a schémat, práce na projektech, psaní scének. Pro *poslech s porozuměním* jsou ideální pohybové aktivity podle instrukcí (metoda TPR – Total Physical Response), gestikulace dle popisu, hledání a přemísťování předmětů ve třídě podle pokynů, kreslení obrázků podle instrukcí, dohledávání a dokreslování podle instrukcí v mapách a nákresech a znázorňování činnosti – tedy silná demonstrace instrukce. Pro *čtení s porozuměním* je ideální následná dramatizace děje, čtení nahlas, čtení dialogu a současně hraní rolí, stejné aktivity jako u poslechu, ale instrukce žák neslyší, musí si je sám přečíst. (Lojová a Vlčková 2011, str. 53-54)

V rámci jazykové výuky v soukromých jazykových školách, kde vyučující má možnost pracovat s individualizovanou výukou kurzů přizpůsobených „na míru“, jsou poznatky o stylech učení obzvláště přínosné a konkrétně pomáhají při efektivnějším zpracování kritických míst ve výuce angličtiny, neboť vyučující může v plné míře využít metody a aktivity odpovídající učebnímu stylu daného studenta či skupiny studentů. (Lojová a Vlčková 2011, str. 98)

#### **7.4 Jaký je rozdíl mezi strategiemi a styly učení a jaká je charakteristika strategií učení?**

Z výše patrné charakteristiky vyplývá, že styly jsou více konzistentní, relativně stabilní predispozice, strategie naproti tomu jsou naučené způsoby chování, postupy a metody, jak přistupovat k úkolům. Styly učení představují predispozice vytvořit si určité strategie. Určitý styl učení se navenek projevuje příslušnými strategiemi. (Lojová a Vlčková 2011, str. 32)

*Strategie učení* jsou tedy záměrné postupy, které jedinec vědomě používá pro osvojení informace – zapamatování, zpracování, vybavení a aplikaci informace. Tématika strategií učení se cizímu jazyku odpovídá vyučujícím i studentům na otázku,

jak se efektivněji naučit cizí jazyk. Jedná se o procedurální znalosti – tj. znalost toho, jak se učit a její aplikace. Strategie učení spadají kompetencí k učení, tedy jednou z cílových složek vzdělávání a taktéž jsou součástí komunikačních kompetencí (viz 3. kapitola). Strategie učení jsou nezbytné pro koncept celoživotního vzdělávání a autoregulaci učení. (Lojová a Vlčková 2011, str. 99-100)

Samotný termín *strategie* pochází z řečtiny a znamená umění vedení války. Tento pojem je tedy chápán jako celkový „plán vojenského tažení“ nadřazený taktice. Je to vědomý a na cíl orientovaný postup, nejspíše proto se tento pojem počal používat v souvislosti s uměním se učit. Strategie je sekvence rozhodování v oblasti získávání, ukládání informací a disponování s nimi, jež slouží k určitým cílům. Jsou to záměrné kroky či techniky, specifické činnosti, *aby si jedinec učinil učení snazší, rychlejší, zábavnější, autoregulovanější, efektivnější a transferovatelnější na nové situace*. Pro strategie učení se cizímu jazyku byl vytvořen „subpojem“ strategie učení se cizímu jazyku, angl. foreign learning strategies. (Lojová a Vlčková 2011, str. 120)

Pojem strategie učení je velice obsáhlý a byla uvedena celá řada různých kategorií spojených s tímto pojmem. V rámci výuky dalšího jazyka jsou zásadní *kognitivní strategie* (které úzce souvisí s kognitivním stylem, ale jsou záměrné), kdy učící se jedinci porovnávají výchozí jazyk s jazykem cílovým, analyzují rozdíly a analyzují společné body, v nichž se jazyky potkávají a skrze tuto analýzu následně postupují k osvojení cílového jazyka, neboť si organizují dané informace a tvoří si vlastní systém. Další důležitou kategorií jsou *metakognitivní strategie*, které zahrnují plánování, přípravy, organizaci a uvědomování si těchto postupů a hlavně vlastního učení - též monitorování a hodnocení progresu. *Sociální strategie* rovněž hrají důležitou roli, jedná se o potkávání přátel, kteří jsou rodilý mluvčí v cílovém jazyce, spolupráce na učení se cílovému jazyku v týmu, obecně vytváření příležitostí k sociální komunikaci v cílovém jazyce nejen během hodiny samotné, ale i „outside the classroom“. V neposlední řadě i „*resource management*“ *strategie*, kdy učící jedinec dokáže pracovat s časem určeným na učení samotné, též i s prostorem – zkrátka organizuje si nejen učení (od strukturování až po širokou škálu technik a činností) ale též kdy, jak dlouho kde a proč se bude učit. (Richards and Schmidt 2010, str. 331) Lojová a Vlčková upozorňují, že v odborné literatuře se setkáváme i s pojmem *metastrategie*, který je odlišný od metakognitivních strategií. Pojem *metastrategie* je chápán jako „strategie strategií“ – jsou to nejčastější osobní strategie, s nimiž člověk vybírá a modifikuje strategie k dosažení cílů. (Lojová a Vlčková 2011, str. 121)

## 7.5 Jaká je charakteristika strategií učení?

Strategie jsou vědomé a vyžadující kognitivní kapacitu jedince - pohybují se v kontinuu míry uvědomění, ale v případě velmi silného procvičování mohou zautomatizovat a nabýt neuvědomovaného charakteru, což je ve výuce cizího jazyka více nežli žádoucí (tj. přemýšlet v cílovém jazyce a mluvit v něm plynule), někteří autoři o tomto typu strategií již hovoří jako o automatických procesech – ty naopak tak silnou míru kognitivní kapacity nevyžadují. Jsou záměrné – postupují strategicky za určitým záměrem a účelem. Mohu je plánovat – teoreticky by tedy každá strategie měla mít svoji metakognitivní komponentu (pomocí níž analyzují, která strategie mi nejlépe pomůže dosáhnout cíle a proč) – tedy stupně plánování. Strategie jsou monitorovatelné, měřitelné a diagnostikovatelné. Zvláštní ohledně strategií je míra pozornosti – každá strategie vyžaduje jinou. Zatímco některé strategie vyžadují jedincovu plnou pozornost, jiné velmi malou pozornost. Určitým rysem může být i míra explicitnosti – tj. zda dokáže jedinec o samotné použité a vytvořené strategii hovořit. Výše zmíněné poukazuje na fakt, že strategie se mohou realizovat v kombinacích, mohou mít podobu „makrostrategie“ – tedy hlavní používaná strategie jako celek (obecně psaní poznámek), nebo „mikrostrategie“ – jednotlivé dílčí strategie navazující na sebe (dílčí kroky – podtrhávání, barvení textu v poznámkách...). Strategie mají potenciál toho být naučeny, díky tomu mají potenciál zefektivnit práci i komunikační dovednosti obecně – to je ve své nejobecnější rovině účelem strategií. Podpořit učení přímo i nepřímo. Usnadnit, zrychlit a kompenzovat různé nevýhody jako jsou výše zmíněné SPU nebo například interferenční transfer, kdy jeden jazyk ovlivňuje druhý a jedinec učící se druhému jazyku má tendenci si jej v komunikaci plést a vzpomenout si například. Na slovo ze slovní zásoby v druhém jazyce při použití jazyka prvního. *Čím více jazyků si osvojuji, tím výraznější je interferenční transfer mezi nimi.* Proto je třeba síla kompenzačního charakteru učebních strategií. Na jeho pokrytí. Faktory ovlivňující strategie učení jsou opět velice podobné faktorům (činitelům) výuky samotné – v tomto případě hlavně osobnost žáka a jeho učební styly, pohlaví, věk, předchozí zkušenosti, motivace, prostředí aj. a dále to, co mu předá vyučující (jak jej napřed „naučí se učit“ skrze aktivity a činnosti ve výuce – formy a metody), a pak samozřejmě učebnice – tedy didaktické pomůcky jako takové, viz 5. – 6. kapitola. (Lojová a Vlčková 2011, str. 125-148)

## **8. Kritická místa ve výuce anglického jazyka z pedagogicko-psychologického pohledu**

Tato kapitola pojednává o „backgroundu“ samotných kritických míst ve výuce (nejen) anglického jazyka. Uvádí do současného poznání tématu kritických míst ve výuce z obecného hlediska. Nikoli tedy z lingvistického pohledu, ale z pedagogicko-psychologického pohledu – podle všech v minulých kapitolách zmíněných aspektů. Zároveň je jakýmsi úvodem k praktické části.

### **8.1 Co jsou kritická místa?**

*Kritická místa* jsou náročné, problematické a obtížné oblasti, které žáci neovládají v takové míře, aby se jejich tvořivé využívání dále rozvíjelo, v nichž tedy často selhávají a následkem může být i ohrožení procesu učení.

### **8.2 Odkud se vzal pojem „kritická místa“?**

Vymezení kritických míst ve výuce jakéhokoliv předmětu je v České republice teprve ve svých začátcích a značně se opírá o modernizaci pohledu na kurikulum jako takové, individualizaci výuky, aktualizaci učiva, mapování potřeb žáků do větší hloubky a obecně od kontextu osobní žáka. Proto i vymezení kritických míst je v rámci osobnosti žáka – žákovské obtíže v oblastech (kritických místech), které i jejich učitelé označili za obtížné. (Vondrová, Rendl a kol. 2015, str. 11-12) V přípravě je text, jež píše kolektiv z katedry anglistiky, mapující též kritická místa ve výuce angličtiny. Pro pochopení vztahu kritických míst a vztahu výuky, potažmo kurikula, musíme napřed pochopit souvislosti mezi jednotlivými pojmy.

*Kurikulum* jako takové chápeme ve třech významech. Za první – vzdělávací program, za druhé - průběh studia a jeho obsah. Za třetí – veškeré zkušenosti, jež žáci získávají ve škole a v činnostech, které se ke škole vztahují. Tedy i výukou jazyků v soukromých jazykových školách. (Průcha 2003, str. 110)

Za základní analytickou jednotku kurikula považujeme koncept. Kurikulum má svá klíčová místa – resp. klíčová místa jsou zakotvena v klíčových či substantivních

konceptech kurikula<sup>1</sup>, dále dynamická místa a též kritická místa. Ta vedou až ke kritickým bodům samotné výuky, neboť určité předepsané koncepce kurikula jsou obtížněji realizovatelné. *Klíčová místa kurikula* jsou ta místa, která jsou zcela zásadní pro daný obor. Mohou obor do jisté míry i propojovat s ostatními obory, neboť jsou obecná. Jsou to nejobecnější složky a principy oboru. Stane-li se tedy klíčové místo v klíčovém konceptu zároveň kritickým, lze očekávat potíže i v dalších místech, hierarchicky nižších nebo spadajících do příbuzných oborů. Název klíčová místa kurikula je nový a není plně ustálený ve svém použití v praxi. Často se pracuje spíše s názvem „tematické okruhy“ bez zvláštního vymezení klíčových částí kurikula – obvykle jsou klíčová místa kurikula ve vymezení očekávaných výstupů. Jsou to tedy nejdůležitější složky, které má žák aktivně zvládnout. (Vágnerová a kol. 2018, str. 56-57)

*Dynamická místa kurikula* jsou poznatky oboru, které se proměňují na základě získávání nového poznání. Vyvíjejí, prohlubují, formují na základě nových výzkumů, nových faktů a nových skutečností. Metaforicky řečeno jsou to „aktualizace v systému“ vědních oborů, neboť přináší výrazné změny v daném oboru. Jsou též i „aktualizací“ některých klíčových míst kurikula. Vzhledem k stoupajícím nárokům společnosti je s posunem těchto „aktualizací“ pro učitele i didaktické materiály samotné občas složité na „udržení kroku“. Jsou náročná na výuku, protože nejsou zažita v praxi a reagují i na „mýty“ minulých poznatků, které jsou těmito novými nahrazeny nebo jinak překonány. Kritické místo kurikula může být zároveň klíčovým i dynamickým místem. V případě anglického jazyka je kritickým místem povětšinou místo klíčové, neboť taková je specifikace jazyka. Pro anglický jazyk je typické, že obsahuje velké množství „výjimek potvrzujících pravidlo“. Tyto výjimky jsou navázané na daný kontext – oborový, situační ad. – a rovněž se mohou stát kritickými.

Pokud hierarchicky níže postavené pojmy oboru představují pouze jednu část konceptu kurikula, tak oborové koncepty na vyšší úrovni reprezentují vazby pojmů a určují jejich uspořádání v sémanticko-logické síti odborného jazyka a umožňují nám jejich pochopení. Kritickým ve výuce není jen pochopení pojmu ale též ukotvení pojmu v základních konceptech v kontextu daného oboru, a proto význam konceptů a kritických míst spočívá v provázanosti informací. (Mentlík a kol. 2018, str. 9-18) Rychter a spol.

---

<sup>1</sup> Zde klíčovými koncepty kurikula máme na mysli ty části vzdělávacího obsahu, které mají nadoborový charakter (srov. Mentlík et al., 2018) a jsou společné všem jazykům, např. čas. Substantivními koncepty jsou ty, které spadají pod příslušný obor, například předpřítomný čas a jeho užití v anglickém jazyce.



(2018, str. 38) označili tento jev paradigmatickým oborem, jež spočívá ve vazbách klíčových míst kurikula na klíčové koncepty kurikula.

### 8.3 Co způsobuje vznik kritického místa?

Kritická místa kurikula se mohou vyskytovat ve všech vzdělávacích oborech a mají nezanedbatelný vliv na kvalitu výuky, ale ne vždy je jim věnována žádoucí pozornost. Bereme-li koncept jako základní analytickou jednotkou kurikula, jak jsem již zmiňovala, pak kritická místa chápeme jako problémy s instrumentalizací konceptu. (Kohout a kol. 2018, str. 2) Kritické místo kurikula (potažmo výuky samotné) je takové místo ve vztahu ke klíčovým a dynamickým místům kurikula, které je náročné, obtížné či problematické – jinými slovy kritické- při své realizaci, jíž je myšleno osvojování dané látky. Výsledkem kritického místa je snížení kvality propojení učiva, činností žáků a cílem výuky. Kritická místa mohou být způsobena několika aspekty, které jsou zároveň činiteli výuky samotné.

*Aspektem učiva* – komplikovanost, náročnost, nezáživnost, transfer do praxe, vliv předchozího „mýtu“ v poznatku, viz 6. kapitola. Příčina kritického místa může vyplývat z abstraktnějšího charakteru učiva a kognitivní nepřipravenosti žákova mozku pochopit abstraktní pojmy. Dále též možná příčina může vyplývat z velkého množství nových pojmů, jež si žák musí osvojit. (Vágnerová a kol. 2018, str. 60) Konkrétně v anglickém jazyce je to „doslova celá slovní zásoba“. Obtíže mohou nastat, nejsou-li dobře ukotveny znalostní základy. Nově přichozí informace je potřeba napojit se na již existující části kognitivních struktur. Může se stát, že žáci mají znalosti, ale nedaří se jim je aktivizovat a aplikovat při řešení praktických úloh, neboť znalosti je třeba zpevnit použitím v praxi. (Janík 2018, str. 6) Kritické místo může vzniknout i vlivem aktualizace vědního oboru (tím být zároveň dynamickým místem kurikula). (Rychter a kol. 2018, str. 38)

*Aspektem osoby učitele* – nedostatek zkušeností s daným kritickým místem, nedostatečná schopnost jej vysvětlit, nepřikládání důležitosti, popř. různé scénáře faktorů ze strany osobnosti učitele ovlivňující výuku, viz 6. kapitola. Důležitou roli hrají metody a formy, které vyučující zvolí – tj. jakým způsobem podává učivo – zda používá metody orientované i na činnost žáků, nebo žákům samotným nedává mnoho prostoru, neboť využívá zejména frontální formu a sám stojí v centru pozornosti a tím žáky staví do pozice „pasivního přijímače“ spíše než participanta na procesu učení. (Vágnerová a kol. 2018, str. 61)

*Aspektem osoby žáka* – špatné pochopení učiva např. z ontogenetického hlediska nepřipravenosti žáka myšlení pochopit abstraktní pojmy (neboť abstraktní myšlení se rozvíjí mezi 11. – 15. rokem žákova života), obtížné osvojení učiva, nezáživnost ze strany žáka a nepřikládání důležitosti dané látce, popř. různé scénáře faktorů ze strany osobnosti žáka ovlivňující výuku, viz 6. kapitola. (Vágnerová a kol. 2018, str. 60)

*Aspektem materiální a technické zabezpečení výuky* - např. neaktuální didaktické pomůcky, nedostatečná technická vybavenost pro realizaci kvalitní výuky a pomůcky komplikující dosažení vzdělávacích cílů, viz 6. kapitola. Do tohoto aspektu spadá i časová dotace, jež ovlivní vznik kritického místa, pokud na určitou komplikovanější látku je vypsána nižší časová dotace, než za jakou je látka reálně možno osvojit. V ten moment stojí vyučující na prahu rozhodnutí, zda realizovat výuku nového tématu i přes žakovské nepochopení předchozího tématu a dodržet tím učební plán, nebo zda učivo rozložit do delší časové dotace a plán tím nedodržet. (Vágnerová a kol. 2018, str. 61)

V případě jazykových škol platí vždy rozložit učivo tak, aby jej žák či student náležitě pochopil a osvojil si jej. Ovšem v případě jazykových škol je časová dotace na výuku daného tématu „trochu někde jinde“ nežli je tomu u škol státních.

Posledním *aspektem je strukturování obsahu kurikula*. Základní otázkou tvorby kurikula je řešení vztahu mezi disciplinární částí kurikula (obory/vyučovací předměty) a obecnou částí kurikula (zpravidla pojednávající o klíčových kompetencích). Obě části jsou koncipovány ve vzájemné provázanosti, ale ve skutečnosti mnohdy dochází ke zpracování obsahů v disciplinární části s nefunkční provázaností např. ke klíčovým kompetencím. V praxi výuky to může vést k nezvladatelnému nárůstu komplexity učiva, která vyústí v nezvladatelné nároky na porozumění učiva ze strany žáků. Celkově je důležitým aspektem vhodně adaptovat didaktickou transformaci a práci s učivem. (Janík 2018, str. 5-6)

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 9. Úvod a vytyčení cíle

Praktická část této práce se skládá ze dvou hlavních oddílů – zpracování *osobní případové studie*, která je postavena na zkušenostech z osobní praxe a popisuje, analyzuje a komentuje kritická místa ve výuce anglického jazyka na jazykové škole z pohledu autorky diplomové práce, a dále 3 *případové studie žáků*, kteří se setkali s konkrétními kritickými místy a jejich pohled na proces osvojování za účasti autorčina postupu pro manipulaci s kritickým místem a didaktické pomůcky napomáhající lepšímu pochopení vybraných kritických míst.

*Cílem* této praktické části práce je *poskytnutí určité sondy do problematiky kritických míst ve výuce anglického jazyka ve speciálním vzdělávacím prostředí – jazyková škola*. Praktická část je postavena na subjektivitě, což umožňuje provést hloubkovou sondu do zvolené problematiky. Na druhou stranu právě autorčina subjektivita neumožňuje odstup a možné zobecnění. Osobní analýza nebyla kriticky reflektována další nezávislou osobou, a tudíž kritéria kvality takto uchopeného kvalitativního výzkumu jsou omezená. V případových studiích žáků je však mapováno určité ověření autorčina postupu při manipulaci s kritickými místy v praxi, které dokládá pozitivní dopad na proces osvojení kritických míst, a jsou předložena ke zhodnocení čtenáři.

Výzkumné otázky:

- VO1: Jaká jsou kritická místa ve výuce anglického jazyka, s nimiž se autorka během pedagogické praxe anglického jazyka setkala, a jak je reflektuje?
- VO2: Jak žákům pomoci překonat vybraná kritická místa ve výuce anglického jazyka na jazykové škole?

### **9.1 Jaká jsou kritická místa ve výuce anglického jazyka, s nimiž se autorka během pedagogické praxe anglického jazyka setkala, a jak je reflektuje?**

Tato část pojednává o osobních zkušenostech s kritickými místy ve výuce anglického jazyka, s nimiž jsem se setkala po dobu působení ve dvou jazykových školách (CC Škola jazyků, s.r.o., Jazyková škola EDUCOCENTER) za uplynulých 4 roky při výuce

žáků a studentů v různé věkové kategorii (od šesti až po sedmdesát let) v různých úrovních osvojení jazykových dovedností (viz 4. Kapitola).

Kritická místa – tedy obtížné, problematické pro proces osvojování, náročné, body ve výuce anglického jazyka (viz 8. kapitola).

Nejobecnějším kritickým místem, s nímž jsem se setkala, je *inklinace k fixaci na mateřský jazyk* a jeho infiltraci do učení se novému jazyku, tedy i do angličtiny. Na tom není nic špatného a ve spoustě bodech učení se anglickému jazyku je naopak nezbytné se opřít o systém jazyka, který již znám (viz 7. Kapitola – Strategie a styly učení). Pokud ovšem žáci *nepromění* English na „*Czenglish*“ - oficiální termín Dona Sparlinga, kanadského profesora působící na Masarykově univerzitě, jímž označuje špatné použití anglického jazyka, jehož se Češi dopouštějí velmi často a to dokonce natolik, že jej považují za skutečnou „správnou“ angličtinu a naopak jsou pohoršeni, že jim v cizině není porozuměno. (Sparling 1990, str. 11-15) Psychologicky by se dalo hovořit o interferenci či jiným názvem jazykovém transferu – pozitivním či negativním vlivu znalosti jednoho jazyka ovlivní produkci i průběh učení jazyka druhého. (Dvořáková 2011, str. 10)

Další realitou, s níž jsem se setkala po dobu své praxe, je skutečnost, že *čeští studenti a žáci neoplývají sebevědomím při mluvení v anglickém jazyce* a je pro ně těžké se „odvázat“ a mluvit přesto, že mnohdy disponují rozsáhlou slovní zásobou a osvojením gramatických pravidel hodných jeho vykonávání bez větších obtíží – nemluvím o začátečnicích, ale o vyšších úrovních, zejména u studentů středních škol a žáků druhého stupně základní školy, kteří například navštěvují doučování v jazykových školách. Tento jev je patrný zejména u skupin, ale často jej vidím i v kurzech individuálních, kdy je student či žák ve výuce sám pouze s lektorem. Proto *problémy s mluvením u žáků a studentů* považuji též za kritické místo ve výuce anglického jazyka, ale nespadá ještě pod „hlediska“. Na existenci tohoto kritického místa jsem se shodla i se svými kolegy z jazykových škol a jsme toho názoru, že je způsobeno českou mentalitou hluboce zakořeněnou v českém školství a způsobem hodnocení a přístupu *k práci s chybou*, která v mluveném projevu „zazní nahlas“ a „všichni ji slyší“. Český student či žák trpí nadměrnou mírou studu až „sebemrskáčství“ za každou chybu, kterou řekne i když je třeba marginálního charakteru. Vytváří si a nabaluje si během mluveného projevu „záseky“ do sebevědomí až nakonec ztrácí chuť komunikovat nahlas a své odpovědi omezí na nejkratší možnou variantu a velmi často dokonce „přepne“ a odpovídá v češtině, byť úroveň (zpravidla A2-B1) jeho jazykových dovedností umožňuje zcela bezpečně

sestavit komplexnější větu. Pro práci s takovými studenty je třeba vytyčit hned od začátku „motivační filosofii“ – *bud'te pyšní na své chyby, neboť jsou důkazem toho, že se snažíte a že se učíte...*

*Dalším* dosti zásadním kritickým místem v obecnějším pojetí je skutečnost, že *anglický jazyk je plný výjimek* a cokoli si student nebo žák osvojí téměř vždy je podrobena „zkoušce skrze výjimky potvrzující pravidla“. Na světě patrně není jazyka, který by měl větší počet výjimek než angličtina. Toto jazykové specifikum značně komplikuje proces osvojování, neboť do něj vnáší chaos a zmatení při střetu s takovou výjimkou.

Kritická místa v rámci systému jazyka jako takového by se dala rozřadit do několika skupin na základě několika hledisek, které jsem si po dobu své praxe „pracovně sestavila“.

### **9.1.1 Kritická místa z hlediska výslovnosti**

V anglickém jazyce je výslovnost o dost komplikovanější než v jazyce českém. Psaná a mluvená podoba jazyka je velmi odlišná, zejména v pohyblivém příděchu neboli důrazu na slabiky ve slovech. Zatímco v českém jazyce máme příděch na první slabice, v anglickém jazyce může být příděch i na slabice druhé, nebo i třetí.

*Příděch ve slabikách* v anglických slovech tedy značně plete české studenty. Ovlivnění vizí použít první slabiku jako „hlavní“, používají česky upravená hybridní slova, s nimiž se domluví pouze s dalšími českými studenty, neboť rodilý mluvčí nemá šanci pochopit, co chtějí sdělit. Často slyším příděch na první slabice místo druhé u slov např. *Japan, a hotel, occur, a certificate* apod.

*Dalším kritickým bodem ve výslovnosti jsou fonémy obecně.* Foném je nejmenší zvuková jednotka v jazyce, která může odlišit dvě slova. (Richards & Schmidt 2010, str. 432) Bohužel český žák nebo student anglické fonémy tak moc přirovnává k českým fonémům, že mívá tendence ke špatné výslovnosti. Nejvíce krizovým fonémy jsou takové, které v českém jazyce ani nalézt nemůžeme, neboť v něm neexistují. S těmito fonémy mají žáci a studenti problém nejen na úrovni fyzického vyslovení, ale obecně jej slyšet ve slově, detekovat, poznat a zpracovat. Z psychologického hlediska se tedy absence těchto fonémů v českém jazyce výrazně dotýká kognitivního procesu učícího se jedince, neboť jej musí zapojit mnohem více než při jiných slyšených zvucích, které student či žák nebude mít takový problém vyslovit. Konkrétně *nejvíce problematické* jsou fonémy *ve výslovnosti –th.*

Dalším problémem pojícím se k fonémům je fakt, že čeští žáci a studenti *nevnímají rozdílné fonémy ve slovech*, které „českým uším“ zní velice podobně až stejně a následně se dopouští záměny slov skrze jiný foném – wet, a vet, bad, a bed, a bet, a bat apod.

Celkově výslovnost v anglickém jazyce velmi spočívá ve schopnosti vnímání jejích specifik, lišících se od mateřského českého jazyka (viz 7. kapitola).

### 9.1.2 Kritická místa z hlediska komplexnosti a náročnosti na pochopení

Jazykové systémy jsou odlišné v každé řeči. Není tomu jinak ani u anglického jazyka. V místě mého lektorského působení platí jedno pravidlo: *vybudovat systém závisí na propojení komunikace v časové linii přítomnost, minulost a budoucnost, neboť jakmile je člověk schopen pochopit a hovořit o své přítomnosti, minulosti a budoucnosti, tak už dále „piluje“ zejména slovní zásobu a „gramatickou nadstavbu“*. A toho se jako lektoři též „zuby nehty“ držíme současně s důrazem na výslovnost, jež jsem ze strategického důvodu uvedla hned jako první, neboť bez ní se člověk opravdu nedomluví.

Paradoxně nejvíce kritickými body z hlediska komplexnosti a náročnosti na pochopení jsou hned první dva přítomné časy. Tedy *přítomný čas prostý (present simple) a přítomný čas průběhový (presen continuous)*. Český jazyk má jen jednu přítomnost. Tady a teď – a ta se zároveň děje každý den. Anglický jazyk má přítomnost „tady a teď“ – přítomný čas průběhový, a též přítomnost, která se děje opakovaně (denně, týdně, měsíčně, ročně, po dekadách, po sezónách, často anebo třeba nikdy – i jev, který se neděje nikdy, se opakuje – např. nikdy nepiji kávu – I never drink coffee.) a pro ni je přítomný čas prostý. Kritickým bodem je pro studenty a žáky celkově pochopení, že je zde rozdíl, jeho akceptace, poznání v kontextu, použití a samotná tvorba, jež je u obou časů velmi komplikovaná.

Pro *přítomný prostý čas* musím tvořit zápor a otázku skrze pomocné sloveso – *do*, jež není v kladné větě. Aby toho nebylo málo, navrch si musíme „vtlouci do hlavy“ specialitu *použití třetí osoby čísla jednotného*, kdy v kladné větě přidáváme *koncové –s* (popř. – es) do každého slovesa, které se navíc při tvorbě záporu a otázky „odstěhuje“ do slovesa pomocného – *does*. Už jen pouhý popis tohoto kritického místa demonstruje, jak to musí být pro začínající studenty a žáky náročný kulturní šok.

Tvorba *přítomného průběhového času* pracuje na bázi „dvou kroků“ – za prvé pracuje se *slovesem BÝT*, které je rovněž kritickým bodem sám o sobě (viz níže v textu

hledisko nutnosti fixace), neboť je pro každou osobu tvořené jinak, a proto se žákům a studentům jeho tvary často pletou. Za druhé přítomný průběhový čas pracuje se slovesem „nesoucím význam“ – tedy *plnovýznamovém* (to, co podmět reálně vykonává) a připojuje k němu *koncovku –ing*, jež „demonstruje průběh aktivity“. Otázka a zápor jsou tvořeny přes sloveso BÝT. Rovněž velmi složitá struktura na uchopení, zvláště pro mladší žáky.

Z pedagogicko-psychologického hlediska dochází k *výraznému přetížení kognitivních procesů*, které pokud není „dávkováno postupně“, může způsobit zmatek a *blok v učení*. Proto jsou také na světě „*věční začátečníci*“ – střet s přítomnými časy zkrátka je demotivující svojí komplikovaností a nadmírou výroků „musíme si pamatovat použít“.

Pro žáky a studenty povinné školní docházkou, jež dochází do jazykových škol většinou na doučování, je velice patrné, že výuka ve škole ve své časové dotaci omezené *na procvičování* (to je obecně problémem u všech gramatických jevů a pravidel a též u slovní zásoby, svým způsobem též „kritickým místem“) zkrátka není mnohdy dostačující na plné ustálení pochopení diverzity přítomných časů. Dalším aspektem je věk žáků, jak jsem zmínila výše. Přítomné časy a jejich použití v kontextech se učí v době, kdy dle Piageta dochází k přechodu do logických operací. Mladší žáci ani nemají „kognitivní vybavenost“ tyto jevy pochopit, protože u nich k přechodu do dalšího kognitivního vývoje ještě ani nedošlo (viz 6.- 8. kapitola). Jinými slovy žáci pátých až sedmých tříd, kdy se přítomné časy vyučují, jsou na jejich pochopení „moc mladí“ a potřebují ještě trochu „*kognitivně dozrát*“. (Piaget 1997, str. 116-134)

Obdobný problém přináší *použití minulých časů* a jejich „časová souslednost“. V českém jazyce máme minulost opět jen jednu. Ta by se dala přirovnat k minulému času prostému. *Všechny anglické časy* – ať už přítomný, minulý, budoucí nebo ještě za hranice těchto klasických linií – předpřítomný, předminulý a předbudoucí, *mají prostou/jednoduchou a průběhovou/kontinuální formu*. Minulost samozřejmě také. Anglický jazyk pracuje s *minulým časem prostým – past simple*, a *minulým časem průběhovým – past continuous*.

*Minulý čas prostý* se používá pro uzavřenou krátkou akci v minulosti. Uzavírá se časovým údajem (včera, minulý týden, minulý rok atd.) nebo kontextem (úmrtí zpravidla).

*Minulý čas průběhový* se používá pro uzavřenou akci s důrazem na konkrétnost/specifika jejího průběhu (od kdy – do kdy). Též se minulý průběhový čas

používá v *kombinaci* s minulým časem prostým, zde průběh hraje roli času v pozadí, který probíhal v době, kdy ho minulý prostý čas „narušil“. Tato jejich kombinace je pro české studenty a žáky skutečným „oříškem“. Poznat, který čas probíhal déle a který čas jej narušil, není vůbec jednoduché a zvláště pokud je příklad použití komplexnější a obsahuje například tři dlouhé časy v pozadí, dokreslující atmosféru, a tři krátké „narušitele“ po sobě. *I was sitting in the garden and I was drinking tea. The birds were singing. The sun was shining when the tornado appeared, grabbed my cup of tea and spilled it.*

Učebnice velmi často poskytují cvičení s podobnými příklady – jedná se o situační příběhy, v nichž je poměrně snadné se „kognitivně ztratit“.

Tvorba minulých časů vychází z tvorby přítomných časů. U *minulého prostého času* ovšem v kladné větě navíc student/žák musí znát slovní zásobu *nepravidelných sloves – irregular verbs*, bez nichž kladnou větu (pokud „samozřejmě“ nemá sloveso v pravidelném tvaru s koncovkou –ed) nevytvoří. Seznam nepravidelných sloves je dlouhý, je nutné se jej „naučit nazpaměť“ a tímto je tedy dalším kritickým místem ve výuce angličtiny. Tvary nepravidelných sloves ve třech formách (pro minulý prostý čas konkrétně ve formě druhé) se student musí naučit doslova nazpaměť, což je z pedagogicko- psychologického hlediska nejen demotivující a komplikované na hledání „vyšších konstruktů“, ale hlavně značně přetěžující kapacitu naší paměti (viz níže hledisko nutnosti fixace). Zápor a otázka se v minulém prostém čase tvoří obdobně jako u přítomného prostého času, přes pomocné sloveso – do, ale v minulém tvaru – *did*.

*Minulý čas průběhový nemá tvorbu „naštěstí“* natolik *složitou* jako minulý čas prostý – „jen“ sloveso být použijeme v minulém čase „was/were“. Vycházíme z použití slovesa být v přítomném čase pro osoby čísla jednotného a množného, a „doplníme“ o plnovýznamové sloveso s koncovkou -ing. Jakmile studenti mají osvojenou „dvoukrokovou“ tvorbu z přítomného průběhového času, tvorba minulého průběhového už je tolika nepřekvapí. Kritickým bodem je bezpečně *poznat*, kdy použijí tento čas při střetu s minulým prostým časem, jak jsem zmínila výše. Je zapotřebí efektivních příkladů, které ukáží, proč je průběh v dané situaci aplikován a proč v té situaci nemůže být „jen prostá“ minulost, kterou studenti s oblibou v těchto situacích aplikují „místo průběhu“.

Hledisko komplexnosti a kognitivní náročnosti pochopení bohužel spadá snad na všechny gramatické časy.

Dalším v pořadí je *předpřítomný čas*. Ten si vysluhuje „místo na výsluní mezi kritickými body výuky angličtiny“. Nic takového jako „předminulost“ v českém jazyce nenajdeme ani ve vzdálené podobě. A to je přesně ten důvod, proč předpřítomný čas svým



použitím české studenty trápí. Jakmile je něco nového a nepoznaného, člověk má obecně daleko horší průběh zapamatování, neboť si nemůže danou věc spojit s tím, co je mu blízké a známé. Ať se jedná o předpřítomný prostý nebo průběhový čas, oba časy *působí problémy nejen ve tvorbě, ale i v použití*.

Pro vytvoření *předpřítomného prostého času – present perfect simple*, je zapotřebí pomocné sloveso – *have*, jež si studenti a žáci často pletou se slovesem významově překládaným jako „vlastnit“ (viz níže hledisko nutnosti fixace), v této podobě však toto sloveso význam „vlastnit“ rozhodně nemá, jedná se o sloveso pomocné (podobně jako sloveso – *do* zmíněné výše). Opět zde musím dát pozor na osobu *he, she* a *it*, tedy třetí osobu čísla jednotného, kde se – *have* změní na – *has*, a to ve všech typech vět – tedy v kladné, záporné i v otázce, neboť celkově *bez tohoto slovesa nevytvořím ani kladnou větu*. Dále je zapotřebí třetí tvar slovesa neboli perfektum. Žáci a studenti zpravidla už mají osvojené vědomosti ohledně tvorby minulého prostého času a ví, co jsou pravidelná a nepravidelná slovesa. Rovněž ví, že nepravidelná slovesa se musí naučit nazpaměť. Učili se seznam sloves postupně a prvně začínají jen prvním a druhým tvarem, je pro ně třetí tvar nepravidelných sloves další slovní zásoba k zapamatování, kterou si musí spojit s předchozími znalostmi prvních dvou forem. Z mého pohledu je tedy lepší učit se nepravidelná slovesa ve svých třech tvarech hned při osvojování minulého prostého času, neboť následně toto osvojení přinese značné benefity pro tvorbu předpřítomného (dále i předminulého) času. Učit se je podle abecedy a rozdělit je na několik etap, kdy se je učím.

Použití předpřítomného času pro vyjádření *osobní zkušenosti* (*I haven't tried sushi. – Ještě jsem nezkusil sushi.*) je zpravidla lépe pochopitelné nežli použití předpřítomného času pro vyjádření děje, který začal kdesi v minulosti, ale následek jeho začátku, nebo akce samotné, trvá doteď a mohu jej dokonce pociťovat (*Look! Somebody has painted that wall. – Koukni! Někdo pomaloval tu zeď. – vidím výsledek té malby*). Pro české studenty je toto velice složitý konstrukt pro uchopení jejich myšlení, velice abstraktní konstrukt, neboť v českém jazyce „co začalo v minulosti, zůstalo v minulosti“ (viz 8. kapitola).

U *předpřítomného průběhového* je následně tvorba přes sloveso *have/has*, poté třetí tvar slovesa být – *been* (opět zde sloveso *být* slouží jen jako „pomocné sloveso na druhou“) a až pak následuje plnovýznamové sloveso ve své probíhající – *ing* formě. Jediným důvodem, proč použít pro české studenty tento „krkolomný patvar“ (doslovné označení jednoho mého studenta) je, abychom zdůraznili, že daný podmět onu *akci*, jež

začala v minulosti a následek stále trvá, vykonával *opravdu* „aktivně“ nebo ji ještě vykonává.

*This house has been standing here since 1885 – Tento dům zde stojí od roku 1885.  
I'm tired because I have been running the whole morning. – Jsem unavená,  
protože jsem celé ráno běhala.*

Už jen z tohoto popisu a příkladů je jasné, proč je předpřítomný čas (v obou podobách) tak složitý k uchopení. Dalším problémem je, že mnohdy se během výuky na státních školách nerozlišuje předpřítomný čas prostý a předpřítomný čas průběhový a ve cvičeních se použije dohromady. To vede k naprostému zmatení studentů, kteří jsou tímto ztraceni ohledně tvorby těchto časů.

Za předpřítomným časem zcela „samozřejmě“ následuje další kritické místo - *předminulý čas*. Opět platí kognitivní náročnost uchopení konstruktů „hlubší minulosti“, neboť rovněž něco takového v českém jazyce není. Na uchopení konceptu této speciální minulosti, kdy se vracíme před minulost „prostou, jednoduchou“ a vysvětlujeme, že něco se stalo ještě před tím bodem, který se sice udál v minulosti, ale trochu později než daná událost, o níž hovoříme v předminulém čase, je skutečně nutná kognitivní zralost a práce s hypotézami.

Předminulý čas není náročný na tvorbu, pokud student nebo žák vyšších ročníků základní školy má již osvojenou tvorbu předpřítomného času. V obou případech (ať již předminulém prostém, tak předminulém průběhovém čase, nahradíme sloveso – *have/has* za minulý tvar – *had*, zbylá struktura se tvoří již stejným způsobem jako předpřítomný prostý či předpřítomný průběhový čas. Problematické je poznat, kdy použít *předminulý prostý čas* a kdy *předminulý průběhový čas*, který „pouze“ maximálně zdůrazňuje průběh akce samotné, jiný zásadní důvod nemá a zvědavý český student mu zbytečně přikládá další a další funkce a má tendenci použít jej i v takových situacích, kdy není potřeba, neboť průběh akce není důležitý. Nabízí se otázka, jež mi žáci a studenti často pokládají – proč je v angličtině tolik minulých časů? Protože v anglickém jazyce je velmi důležité chronologické seřazení událostí – tj. co bylo první, co bylo „hlavní akcí“, co „hlavní akcí“ předcházelo, která akce probíhala déle, která krátce, která narušila průběh atd.

Jsem toho názoru, že pokud se vymyslí opravdu kvalitní, jednoduchý příběh demonstrující časovou linii jasně a stručně, nakonec český student nemá až tak zásadní

problém minulé i předminulé časy pochopit, má-li kognitivně vyvinuté abstraktní myšlení pro práci s hypotézami.

Osobně používám příběh s ukradeným dortem, kde ilustruji tři jevy minulých gramatických časů zároveň ve třech větách. Následně podobnému scénáři přizpůsobím další příklady.

*I ate a piece of cake yesterday. When I was eating the piece of cake, my friend came into the kitchen and saw me. I had stolen that piece of cake from him.*

*Včera jsem snědl kousek dortu. Když jsem ten kousek dortu jedl, přišel do kuchyně můj kamarád a uviděl mě. Předtím jsem mu ten kousek dortu ukradl (předtím, než jsem ho „jednoduše v minulosti“ snědl – neboli ptát se „odkud se ten dort vzal“)*

Je-li použit příběh za doprovodu vizuální demonstrace, ať už časové linie a ukázání souslednosti časů, nebo skládání obrázků chronologicky do příběhu, dá se tento příběh použít jako „mnemotechnická“ pomůcka pro usnadnění pochopení rozdílů v kontextu minulých časů obecně.

Srovnám – li použití vyjádření minulosti a vyjádření přítomnosti v anglickém jazyce, vnímám rozdíl přítomných časů pro žáky a studenty z hlediska náročnosti jako mnohem náročnější než rozdíl minulých časů (a „předčasů“), neboť je učen dříve (v době kognitivní nevyvinutosti abstraktního myšlení, nebo u dospělých začátečníků v době, kdy každá nová informace je třeba podrobně kognitivně zpracovat a abstraktnější konstrukty musí mít pevný stabilní základ z konstruktů, které „jasně logický dávají smysl“) a to v počátcích, kdy má student velkou potřebu komparace českého a anglického jazyka a fixace na podobnost mezi oběma jazyky (stádium hledání smyslu a struktury v tomto propojení), kterou gramatické časy zkrátka nedisponují.

Doposud jsem nastínila problémová/kritická místa v gramatických časech přítomných, předpřítomných a minulých. „Samozřejmě“ se jim nevyhnou ani budoucí časy. Budoucnost se v anglickém jazyce nechá vyjádřit dohromady přibližně *sedmi způsoby* (nepočítám hovorové fráze). *Rozdělení budoucích časů* a kontexty jejich použití jsou zcela oprávněně dalším kritickým místem v anglickém jazyce.

Budoucnost v anglickém jazyce má rozlišení z pohledu mluvčího a dále určité specifikace, jako například akce podle rozvrhu, dále situace, kdy je zapotřebí stihnout

nějakou činnost do nějakého specifického termínu, plány, predikce založené na důkazu, predikce založené na tom, co si myslím, leč potvrzené důkazem to nemám a spousty dalšího. Pro každý kontext platí jiný gramatický čas. Pro postoj mluvčího a predikace máme celkem tři možnosti.

1. *Přítomný čas průběhový* (viz výše) – v případě, že jsem si něčím opravdu velmi jistá, neboť je to předem dohodnuté. Pracovně tento druh budoucnosti tvořené přítomným časem průběhovým nazývám „závazková budoucnost“, neboť je potřeba vytvořit jistý závazek (obvykle schůzka u lékaře, schůzka u různých dalších služeb jako bankéři, kadeřníci aj., též ale dohoda na schůzce s rodinou a přáteli, případně koupě pozemku, tedy závazek pro stěhování apod.) abych si jím mohla být „jistá“, že to tak opravdu bude a použít právě tento čas.

2. *Plánovací vazba to be+ going to do* – druhý stupeň „jistoty z postoje mluvčího“, kdy závazek ještě není vytvořený, ale o něčem delší dobu přemýšlíme, plánujeme to, chystáme to, hodláme to udělat, ale zatím jsme to neudělali (ale nejspíš uděláme). V případě stěhování ještě nemáme koupený pozemek, ale děláme kupříkladu průzkum dané oblasti ohledně spokojenosti s prostředím, financí a jiné, neboť o tom přemýšlíme a hodláme se přestěhovat. V případě predikcí, je možné použít tuto vazbu pro kontext „schyluje se k něčemu“, protože mám na to důkaz, např. *It is going to rain.* = Bude pršet/ Schyluje se k dešti – vidím zatažené nebe= to je ten důkaz.

3. *Future simple (budoucí čas prostý)* – zde z pohledu mluvčího dochází ke spontánnímu „instantnímu“ rozhodnutí, aniž by jej promýšlel nebo zjišťoval, zda je to vůbec možné. Rovněž se tento čas používá, pokud něco nabídnu, že udělám. A dále pro predikce, u nichž ovšem vůbec žádný důkaz na jejich možné vyplnění nemám. Tento čas studentům přibližuji větou „*Myslet si znamená nevědět.*“ A opět jej dotahuji příkladem stěhování, kdy se jedná o momentální neuvážené rozhodnutí ve stylu: „*Co bychom tak mohli ještě ve svém volném čase udělat. Mám to! Odstěhujeme se na druhý konec světa.*“ Pochopení budoucího prostého času zpravidla není problematické. Jeho tvorba také není příliš dramatická, žáci/studenti jsou zvyknutí na horší (viz výše např. minulý čas prostý). U tvorby není rozdíl mezi osobou v čísle jednotném (ani třetí osoba nemá jinou formu) a množném. Stejný vzorec uplatní všechny osoby. Vzorec – pomocné sloveso *will* + sloveso (*will do, will go* atd.). Tvoření otázky umístěním – *will* na začátek věty před osobu žáci také pochopí a znají princip tvorby otázek z předchozích časů. Problematický moment nastává při tvorbě záporu, kdy se – *will not* ve zkrácené verzi promění na – *won't*, které zní při výslovnosti mnohým českým žákům a studentům jako sloveso – *want*, a

mnohým českým žákům a studentům se navíc plete se slovesem – *wouldn't*, které s oblibou používají místo – *won't*.

V rámci postoje mluvčího vůči budoucnosti a tvoření predikcí jsou výše zmíněné tři způsoby vyjádření budoucnosti „naštěstí“ kompletní. Výčet budoucích časů a kontextů jimi „bohužel“ nekončí. Následuje *budoucnost z aspektu rozvrhové akce*, pracovní ji nazývám „rozvrhová budoucnost“ – tedy něco je na rozvrhu a dá se k tomu z určitého hlediska přistupovat jako k „opakované akci“, neboť co je na rozvrhu, se většinou opakuje (toto vysvětlení používám pro žáky a studenty, aby kontext lépe pochopili) i přesto, že se může jednat o jednu jedinou akci za sezónu či jediný neopakovatelný výstup. Avšak jakmile je nějaká akce na rozvrhu, podléhá přítomnému prostému času, používanému pro opakované akce (viz výše).

Dalším v řadě je *budoucí čas průběhový, angl. future continuous*, tvořen pomocným slovesem pro budoucí čas – *will* + slovesem být v základním tvaru – *be* + slovesem v průběhovém tvaru s *koncovkou* – *ing*, např. *will be sleeping, will be going*. Tento čas je kritický pro žáky a studenty ze dvou důvodů. Za prvé zapomínají při jeho tvorbě na sloveso –*be* a to zejména při tvorbě otázky, kde snadno vypadne ze struktury, a také záporu, protože se soustředí na pomocné sloveso –*won't*, kterému se nevyhnula ani průběhová forma budoucího času. Za druhé je pro ně matoucí kontext použití. Jsou naučeni z postoje mluvčího, že sloveso – *will* se používá pro spontánní rozhodnutí a nepodložené predikce a závěry. Jsou tedy naprosto zmateni tím, že i spontánní rozhodnutí a nepodložené predikce mohou mít důraz na přesný čas, kdy údajně budou probíhat, např. *I will be driving home tomorrow morning around seven o'clock*. (Zítra ráno okolo sedmé budu řídit – přesto to díky použití tohoto času „není jisté“). Tento čas velmi frekventovaně působí problémy se záměnou vazby – *be going to do*, neboť v určitých kontextech „vypadá jako plán“ např. *We will be stopping for some drinks during the journey*. (Budeme/plánujeme stavět cestou pro nějaké pití.). Pro tento čas je potřeba mimořádná „dávka“ předchozí zkušenosti s prací s hypotézou, neboť tento konstrukt je velmi obtížný na uchopení a pro českého studenta obzvláště, neboť průběhovou formu budoucnosti rovněž v mateřském jazyce nemáme a není tedy s čím kontext propojit.

Finálními časy, jimiž mohu vyjádřit budoucnost v určitém kontextu, jsou *předbudoucí časy prostý a průběhový*. Tyto dva časy jsou otázkou pokročilejší úrovně osvojování angličtiny a běžně se s nimi moc nesetkáme. Spíše je důležité je znát v případě práce s textem, jež mohou být součástí, a také při přípravě na jazykové zkoušky od úrovně

B2 výš. Vyznačují se tím kontextem, že v budoucnu je něco podmíněno časem, do kdy má být daná situace dokončena, popřípadě do kdy má docházet k jejímu průběhu. Tvorba časů je „krkolonná“, ale vzhledem k osvojení budoucích časů, předpřítomných a předminulých časů jejich tvorba není pro studenty až tak velkým kritickým místem. Nejvíce kritickým je právě kontext, jež je mnohdy velmi náročné uchopit, neboť je příliš abstraktní i v porovnání s budoucím průběhovým časem, s nímž se má tendenci plést. Kontext „spolehlivě poznáme“ použitím předložky „by“ v časovém výrazu, která uvozuje na daný čas (jež není v budoucím průběhovém času), který teprve nastane, leč do té doby, musí být něco splněné – *by the end of the week* (koncem týdne), *by the time he arrives* („tou dobou“ kdy přijede). *Předbudoucí prostý čas – future perfect simple*, tvoříme pomocným slovesem pro budoucí časy obecně – *will* (stejně pro oba předbudoucí časy), dále nesmíme opomenout sloveso „uvozující předčasy“ – *have* (v obou předbudoucích časech pro všechny osoby stejné) a pro předbudoucí čas prostý pokračujeme třetím tvarem slovesa (perfektem) např. *done, eaten, played* apod. *Předbudoucí průběhový čas – future perfect continuous* poté tvoříme stejným začátkem jako předbudoucí prostý, tedy – *will have* (stále stejné pro všechny osoby), nepokračujeme však třetím slovesem, nýbrž třetí formou slovesa být – *been*, jež následně pokračuje slovesem plnovýznamovým *v – ing* formě (např. *doing, playing* atd.). Zápory a otázky se tvoří přes sloveso – *will* tak, jako se tvoří u budoucích časů. Setkání se záporny a otázkami však není časté – někteří moji kolegové dokonce tvrdí, že v případě předbudoucího průběhového času se s otázkou a zápornem se v běžné konverzi i v konverzaci odbornějšího charakteru nesetkáme patrně nikdy. Z tohoto důvodu je celkem zřejmé, proč těmto časům studenti nepřikládají příliš velkou váhu, nemají motivaci na jejich učení a celkově je rádi přeskakují a vyhýbají se jim při svém osobním používání anglického jazyka.

*Podmínkové věty*, jiným názvem *kondicionály* (*ang. Conditionals*), jsou dalším kritickým místem výuky anglického jazyka. Dohromady jich je pět. Každá z nich pracuje se dvěma větami, jež pojí k sobě a vytváří tím podmínku, za níž se daná situace obsahového sdělení může odehrát. Některé podmínky používáme denně, některé jen ve specifických kontextech. Podmínkové věty jsou náročné pro české studenty a žáky z několika důvodů. Za prvé velmi silně pracují s abstraktním myšlením a představami „co by, kdy by“, tedy složitým kognitivně uchopitelným konstruktem, na něž je potřeba mít značně vyvinuté abstraktní myšlení, jako u většiny složitějších gramatických struktur. Za druhé mívají tendenci plést se ve svých kontextech, které český student ani mnohdy necítí jako přirozené, protože v českém jazyce jsou podmínkové věty v podstatě „stejně na obou

stranách“ co se týče konceptu gramatických časů a mají zcela jiné větné struktury. Podmínkové věty v anglickém jazyce podléhají určité „gradaci“ od nejjednodušší nulté podmínkové věty, angl. zero conditional, po nejnáročnější třetí podmínkovou větou, angl. third conditional a s ní související kombinovanou podmínkovou větou angl. mixed conditional. Ke každé z nich bych se ráda vyjádřila pro lepší pochopení jejich větných konstrukcí, ale hlavně pro lepší pochopení jejich kontextů použití, které jsou právě kritickým místem.

*Zero conditional*, nultá podmínková věta, pracuje s obecnými fakty v přítomnosti, proto jsou obě její části větné struktury v přítomném prostém čase, neboť obecný fakt se „opakuje“ a opakuje stále dokola, např. *If I eat too many sweets, I feel sick.* (= Pokud jím příliš sladkostí, cítím se špatně.) Tato podmínka zpravidla není sama o sobě kritickým místem a žáci a studenti s ní pracují rádi, neboť mohou mluvit o obecných faktech týkajících se nejen věcí zvenčí, ale hlavně z jejich života.

*First conditional*, první podmínková věta, pracuje s varováním (popřípadě doporučením) do budoucna, změnit něco, co se v přítomnosti děje opakovaně. Z tohoto důvodu je první část větné struktury v přítomném prostém čase a druhá část větné struktury v čase budoucím prostém. Zde je důležité upozornit studenty a žáky na dvě zásadní věci – přítomnost je limitovaná slovem „pokud, když“ se něco nemění, tedy vždy jde po slově – *if* (popřípadě – *when*, jež slovo – *if* občas nahrazuje). Dále je potřeba upozornit studenty, že po slově – *if* slovo *will* nedáváme, což značně napomůže rozlišit, která část struktury je přítomnost a která už budoucnost, např. *If you eat healthy, you will feel better.* = Pokud budeš jíst zdravě, budeš se cítit lépe. Zajímavé je, že český překlad odpovídá struktuře „dvou budoucností“ na rozdíl od anglické struktury. Avšak ani první podmínková věta studentům nepůsobí příliš velké obtíže ve tvorbě a pochopení kontextu.

*Second conditional*, druhá podmínková věta, bohužel už není tak snadná na uchopení ani na svoji tvorbu. Pracuje s konceptem hypotézy „kdyby něco, tak by něco“. Tuto hypotézu v určitém kontextu ve výsledku mohu změnit, např. u věty: *If I went to the job interview, I would get that job.* = Pokud půjdu na pohovor, mohu dostat práci – kontext poukazuje na podmínku dostání práce, pokud půjdu na pohovor. Mohu tam jít, ale nemusím tam jít – situace má dva možné výsledky. V určitém kontextu naopak hypotézu ve výsledku změnit „osobně“ nemohu, ale mohu „alespoň poradit“ možný výsledek ze svého úhlu pohledu, např. *If I were you, I wouldn't go there.* = Kdybych byl Tebou, nechodil bych tam. – kontext poukazuje na fakt, že biologicky se už „neproměním v Tebe“, ale mohu „Ti“ dát radu. Tvorba této podmínky je též kritickým místem, neboť

v první části pracuje s minulým časem prostým, „okořeněným o jev výjimky“, kdy pro každou osobu používáme v případě slovesa být nikoli „was/were“ ale pouze „were“ tvar, používaný obecně pro plurál. S tímto jevem mají studenti a žáci opravdu problém při fixaci, neboť jim zcela samozřejmě nedává smysl, když si osvojili sloveso být v minulosti pro každou osobu v jiném tvaru. Druhá část věty už je v „pravém“ podmínkovém tvaru, jež je demonstrováno slovesem – would (popř. wouldn't v záporné formě). Zde je též důležité upozornit studenty, že po – *if* nikdy nedáváme do podmínkových vět – *would*. Paradoxně daleko větší problém špatně umístěného slovesa ve druhé části věty mívají studenti a žáci nikoli u slovesa – would, ale u slovesa – will v první podmínce. Domnívám se, že za to může interferenční transfer, který jim „zakořenil“ budoucnost „přirozeně“ do obou částí věty. Česky řekneme „Když tam půjdu, dostanu...“.

*Third conditional*, třetí podmínková věta vyjadřuje hypotézu v kontextu lítosti. Situaci a její výsledek nemohu ovlivnit, ale mohu ji „politovat“. Českým ekvivalentem je „kdybych býval, tak bych býval...“. Zde je nejkritičtější bodem tvorba. V části věty po – *if* používám předminulý čas, ve zbývající části používám podmínkové – would následované pomocným slovesem – have a dále třetím tvarem slovesa plnovýznamového. Zní to náročně, je to náročné. Ve druhé části studenti zcela pravidelně vynechávají sloveso – have, nebo tuto část obecně pletou s částí druhé podmínkové věty, což sice není gramaticky špatně (viz kombinovaná podmínka níže), ale mění to kompletně kontext sdělení. Třetí podmínková věta lituje minulosti a lituje následku činnosti, který se rovněž udál v minulosti a z hlediska „lítosti“ by bylo lepší, kdyby se neudál, např. *If I had studied harder, I would have passed the exam.* = Kdybych se býval víc učil, tak bych býval udělal tu zkoušku. - kontext jasně ukazuje, že se dotyčný dostatečně neučil a zkoušku neudělal a nyní „už jen lituje“.

*Mixed conditional, kombinovaná podmínková věta* je kombinací třetí a druhé podmínkové věty. Ze třetí podmínkové věty pracuje s minulostí, kdy se něco odehrálo a nelze to změnit, a z druhé podmínkové věty si bere fakt, že s výsledek té činnosti ale přetrvává do přítomnosti, např. *If I had studied harder, I would have better job.* = Kdybych se býval víc učil (třetí podmínková věta), měl bych lepší práci (druhá podmínková věta, ilustrující fakt, že nyní moje práce není dostatečně dobrá a může za to „hřích mé minulosti“, kdy jsem se měla více učít).

*Trpný rod, passive voice* – další z výčtu kritických míst výuky anglického jazyka je způsob vyjádření akce, kde nevím činitele, není důležitý nebo jej nechci sdělit a tak



použiji tuto strukturu, abych jej „sdělovat nemusela“ a přesto „sdělila informaci“ ohledně akce. Trpný rod rovněž máme v českém jazyce a můžeme se tedy opřít o propojení struktur a pochopení jeho existence a do jisté míry i jeho tvorbu. V případě, že studenti a žáci mají osvojené tvoření gramatických časů, včetně principu průběhové formy, a slovní zásobu nepravidelných sloves, většinou skrze dostatečné procvičování nemají příliš velké obtíže pochopit jeho tvorbu, jež lze vytvořit téměř pro každý gramatický čas, avšak v reálném praktickém použití se nejčastěji setkáváme s prostými (simple) formami přítomného, minulého a budoucího trpného rodu, popřípadě ještě předminulého a předpřítomného trpného rodu. U průběhové (continuous) formy se setkáme s přítomným a minulým trpným rodem. Tvorba se tvoří přes *sloveso – be/být* pro jednotlivé časy (– is, – are, – was, – were, – will be, dále u „předčasů“ se – *be* mění na třetí tvar –been: tedy – have been, – has been, – had been) a ve své prosté (simple) formě trpný rod pokračuje třetím tvarem plnovýznamového slovesa. Ve své průběhové (continuous) formě trpný rod „přidá“ mezi sloveso – *be* pro jednotlivé časy a sloveso plnovýznamové ve třetím tvaru ještě sloveso – *be* v průběhové formě: – *being*. Popis zní „zmateně“ leč tvorba není tak složitá při osvojení vzorce pro prostou (simple) formu, např. *The letter is written*. (prostá forma: Dopis je napsán) / *The letter is being written*. (průběhová forma: Dopis je právě psán), dále též: *The letter has been written recently*. (prostá forma: Dopis je/byl napsán nedávno.) / *The letter has been being written for some time*. (průběhová forma: Dopis se píše po nějakou dobu a stále není napsán). Představení průběhové formy trpného rodu skrze „*jen vložíte – being*“ velmi pomáhá eliminovat potenciální kulturní šok u studentů a žáků, a přílišné namáhání kognitivních procesů v případě, že by žáci „otrocky“ zkoumali a učili se každou jednotlivou formu zvlášť. Zásadní informací pro studenty je též fakt, že s průběhovou formou trpného rodu setkají mnohem méně často (s některými dokonce vůbec, např. předbudoucí a předminulá průběhová forma trpného rodu) a jejich tvorba je spíše záležitostí jazykových zkoušek nebo literárního textu. Kritické u trpného rodu (pasivu) je nízký zájem o jeho používání ze strany studentů, zároveň je však pochopitelný. Čeští studenti ve své mateřštině rovněž trpný rod nepoužívají příliš často a anglické vyjádření trpného rodu jim tímto přijde nepřirozené a nadužívané. Opět se zde setkáváme do určité míry s interferenčním transferem. Též jsem se setkala s přístupem „*když jsme se už naučili tak pracně použít gramatické časy, proč tam používat ještě trpný rod*“ ze strany některých studentů.

*Nepřímá řeč, reported speech* – toto kritické místo výuky anglického jazyka považují za jedno z nejnápadnějších neboť i přes principy osvojení gramatických časů a trpného

rodu, s sebou nepřímá řeč nese složitý konstrukt nejen na uchopení v rámci kognitivního myšlení a schopnostech pracovat s abstraktním myšlením, ale též na konstrukt struktury tvorby nepřímé řeči, která se liší od českého jazyka „*posuny*“ časů. Čeští žáci a studenti tento posun velmi často nechápou, neboť je na ně příliš abstraktní a náročný na logiku a zároveň náročný na fixaci v paměti, protože nepřímá řeč vyžaduje logické pochopení a vytvoření logického systému, z něhož následně vycházím při praktickém použití. Z těchto důvodů v úvodu představení nepřímé řeči volím „méně abstraktní“ konstrukt a vysvětluji ji skrze mnemotechnickou pomůcku jako časová pásma, která se zkrátka v některých zemích liší, a proto se hodiny posouvají. U nás v češtině máme „určitý čas“ pro vyjádření nepřímé řeči, ale v anglickém jazyce jej v určitém použití „posuneme do jiného gramatického časového pásma“. Jakmile studenti jsou schopni posun časů propojit s jejich očekáváním, už následně nejsou tolik překvapeni v posunech gramatických časů z přítomného do minulého, z minulého do předminulého, z budoucího do podmínkových výrazů. Samotnou tvorbu následně je potřeba důkladně procvičit a zafixovat jednotlivé posuny „krok za krokem“ v co nejvíce autentickém kontextu, aby jej studenti plně pochopili a osvojili si jej. Tvorba je ze všech doposud zmíněných kritických míst nejvíce náročná na popis svojí obsáhlostí a specifikací a proto ji dále nebudu rozepisovat, neboť není cílovou náplní analýzy kritického místa jako takového.

### 9.1.3 Kritická místa z hlediska nutnosti fixace (= zapamatování)

Obecně toto hledisko je náročné na kapacitu dlouhodobé paměti, je zde tendenci zaměřovat významy podobně znějících slov, dále učít se informace jako „básničku“ namísto hledání pochopení, logiky a smysluplnosti – v některých případech pochopení systému ani nelze (např. nepravidelná slovesa). Tyto kritická místa působit velmi demotivujícím způsobem.

V začátcích jsou kritickými body zejména *SVOMPT*, sloveso *BÝT* a sloveso *MÍT*.

*Sloveso být* (to be) má jinou podobu pro každou osobu. Pro singulár jsou to tvary – *am* pro osobu I (já), – *are* pro osobu you (Ty), – *is* pro osoby he (on), she (ona), it (ono). Pro plurál je to tvar – *are* pro osoby we (my), you (vy), they (oni). Kritické je pochopení faktu, že osoba *Ty* v singuláru a skupina osob *vy* v plurálu používají stejný tvar slovesa být, tedy – *are*. Tento jev je pro studenty zprvu matoucí, leč paradoxně v budoucnu jim to „usnadní život“, neboť v anglickém jazyce díky tomuto jevu *není potřeba řešit tykání/vykání* jako v jazyce českém nebo například německém.

*Sloveso mít* (to have/ to have got) je kritické tím, že americká angličtina a britská angličtina k jeho tvorbě přistupují jinak. Americká angličtina s ním pracuje stejným způsobem jako se všemi ostatními slovesy v prostých časech. Kladné a záporné věty i otázka jsou tvořeny podle specifikací prostých časů (minulý, přítomný, budoucí, předpřítomný, předminulý, předbudoucí). Proč píše v prostých časech a ne ve všech časech včetně průběhových? Protože sloveso – have v kontextu vlastnit je stavové sloveso, které není používáno v průběhovém tvaru. To je další aspekt jeho kritičnosti (v americké i britské angličtině). Pokud sloveso – have použiji v průběhovém tvaru, měním jeho kontext ze slovesa „vlastnit“ na nějaký konzumní proces, většinou týkající se jídla, spánku a dalších potřeb.

*I have a sister* – mám sestru, „vlastním ji“ vs. *I'm having breakfast* – Právě snídám – proces konzumace snídaně, kterou nevlastním. Sním ji a nezbyde nic, ale sestru „konzumovat“ nemohu.

Britská angličtina přistupuje ke slovesu mít složitějším způsobem. V britské verzi tvorby má sloveso – have ještě sponu – got, která ale nenesे vůbec žádný význam a nesmí se na ni zapomínat ve větách záporných a v otázkách, neboť ty se tvoří přes sloveso – have, nikoli přes pomocné jako u americké angličtiny.

*I haven't got a sister. Have you got a sister?* (britská angličtina) vs *I don't have a sister. Do you have a sister?* (americká angličtina). Britská verze je vyučována ve školách, je třeba se její tvorbu naučit nazpaměť stejně jako u slovesa být, a proto pokud mladší žáci střetnou americkou verzi vyjádření slovesa – have jsou zcela oprávněně zmateni tvorbou otázek a záporů. Často si to učitelé z jazykových škol ani neuvědomují a vlivem návyku z výuky s dospělými tvoří sloveso – have v záporu a otázce americkou angličtinou, čímž způsobují mladším žákům, jež chodí do jazykových škol na doučování, značné obtíže v pojetí tohoto slovesa. V neposlední řadě nesmím opomenout 3. osobu čísla jednotného, kdy se – have mění na – has, nejen v britské, ale i v americké angličtině. V britské angličtině tato změna ovlivní opět záporné věty i otázky (i krátké odpovědi).

*SVOMPT* – neboli zkratka pro vyjádření „word order“ = pořádek slov ve větě. Další kritické místo ve výuce angličtiny. Na rozdíl od jazyka českého, má anglický jazyk svoji specifickou strukturu věty, uspořádání slov ve větě jinými slovy slovosled. Pro české žáky a studenty je to náročné na uchopení, neboť jsou zvyklí používat slova ve větě libovolně v rámci mateřštiny. Zejména mladší žáci mají tendenci v anglické větě vypouštět podmět, přehazovat časová vyjádření a vyjádření místa tak, jak jej přehazují v češtině, díky čemuž pak vznikají anglicky nesrozumitelné struktury. Je potřeba pořádek

slov opravdu důkladně procvičovat skrze sérii různých aktivit, aby byla větná struktura opravdu kvalitně „zafixována“ v paměti.

Specialitou ve struktuře věty a větného pořádku slov jsou *otázky*, které se tvoří na rozdíl od vět oznamovacích umístěním pomocného slovesa před podmět, jak jsem již výše naznačila u popisu gramatických časů (viz 9.1.2 podkapitola). Největší komplikací u otázek bývají odpovědi, přesněji krátké odpovědi na otázky „*Yes/No*“ typu. V angličtině se ctí pravidlo: „*Čím se ptám, tím odpovídám.*“ Toto pravidlo ovšem ve snaze o rychlou odpověď může žákům „vypadnout“ a být nahrazeno interferenčním transferem z českého mateřského jazyka: např. *Do you like it? – Yes, I do.* – se náhle promění na *Yes, I like.* Neboť česky odpovídám „Ano, líbí“. Opět pomáhá velká „porce“ procvičování za účelem fixace struktury. Slovosled otázek má ještě jedno výrazné specifické kritické místo – pokud mám „*dvě otázky v jedné*“, např. *Víš, kde je Tvůj bratr? = Do you know where your brother is? – žáci umístí „is“ před podmět „brother“ tedy chybně „Do you know where is your brother?“.* Druhá část věty „*kde je Tvůj bratr*“, pro žáky a studenty představuje při anglickém slovosledu problém, neboť mají tendenci umístit sloveso být (popř. pomocné sloveso) před podmět, jak se naučili při pořádku slov u otázky a aplikovali jej v první části otázky (*Do you know...?*), ovšem tato druhá část už není otázka, ale *předmětová věta* a musí mít tedy *strukturu začínající podmětem*. S touto předmětovou větou mívají problémy nejen žáci a studenti, ale i čeští začínající učitelé angličtiny, což demonstruje fakt, že tento jev není o schopnosti zapamatovat si strukturu a osvojit si pravidlo, ale opravdu značně souvisí s propojením mateřského jazyka českého s anglickým.

Opomenout nemohu ani *anglická zájmena*. Z českého jazyka „jsme zvyklí na ledasco“, ale přesto jsou anglická zájmena i na českého studenta, zejména začátečníka, „trochu moc“. Předně existuje jich mnoho: *tázací, osobní, předmětová, přivlastňovací a ukazovací*. Zájmena jsou součástí SVOMPTu a jejich záměnou (která se děje dosti běžně neboť jsou si mnohdy velmi podobné např. *I-me-my-mine*) vznikají věty a situace, které nedávají smysl, a rodilý mluvčí nemusí pochopit, co vlastně tím žák nebo student myslel. U zájmen je důležité neplést si jejich tvary a významy. U tázacích zájmen je problematika stejného začátku většiny zájmen písmeny – *wh* (*who, where, what, when, whose, which*), též je u tázacích zájmen důležité správné umístění na začátku otázky nebo vedlejší věty před podmětem – z toho bývají studenti a žáci zmatení. Tázací zájmena jsou ale ve skupině anglických zájmen „*minoritní*“ problematika. Mnohem hůře se žákům a studentům pamatují rozdílné tvary mezi osobními, předmětovými a přivlastňovacími

zájmeny. To je zcela pochopitelné, neboť tvary jsou si podobné, mnohdy dokonce stejné (např. *her* pro přivlastňovací a zároveň pro předmětové zájmeno, *you* nebo *it* pro osobní a předmětové) a následně jsou studenti zmateni, neboť jinde jsou naopak markantní rozdíly (např. *he=on*, *him=ho*, *his=jeho*, *they=oni*, *them=je*, *their=jejich*, *we=my*, *us=nás*, *our=naše* atd.). Studenti a žáci mají tendenci zaměňovat osobní zájmena za předmětové, popř. za přivlastňovací, a proto je potřeba jasně „vytyčit“ jejich pozice skrze SVOMP, neboť následně jej poznají v textu a snáze si zvyknou na jejich používání, které je potřeba zpevňovat a „fixovat“ skrze vizuální podporu (např. Pexeso české/anglické, tabulky, hry, překlady aj.).

Dalším kritickým místem je *třetí osoba čísla jednotného (he, she, it)*, jejíž problematiku výjimek spojenou s tvorbou gramatických časů jsem zmínila u jednotlivých gramatických časů výše v textu (viz 9.1.2 podkapitola).

*Členy (určitý, neurčitý a nultý)* zaujímají další čestné místo ve výčtu kritických míst výuky anglického jazyka (nejen) v jazykové škole. Koncept použití členů je pro českého studenta a žáka náročný proto, že v českém jazyce žádné členy nenajdeme. Naopak pro např. německého žáka a studenta jsou členy podstatně jednodušší koncept na kognitivní proces zpracování, neboť ve svém mateřském jazyce němčině má členy také a v „daleko náročnějším podání“ než má angličtina. Příklad německy mluvícího žáka jsem si dovolila použít, neboť jsem se ve své praxi setkala s žáky, u níž jeden z jejich rodičů byl Němec a žáci (a studenti) měli osvojenou nejen češtinu, ale též němčinu a v porovnání se svými spolužáky a vrstevníky, kteří měli osvojenou pouze češtinu jako svoji mateřštinu, byli tito žáci a studenti při procesu učení kritického místa členů v anglickém jazyce výrazně ve výhodě. Použití členů v angličtině má svá určitá pravidla, která jsou též velmi bohatá na výjimky z těchto pravidel, a proto je to jeden z nejtěžších kritických míst v anglickém jazyce. Proces jejich osvojování podléhá dlouhé časové dotaci, jež se prohlubuje v každé další úrovni osvojených jazykových kompetencí a která „bohužel“ je potřeba opakovat, procvičovat, používat co nejčastěji, jinak se jejich velký počet pravidel a výjimek zapomíná. Osvědčila se mi „demonstrace“ pro jejich zpevnění skrze výuku počitatelných a nepočitatelných podstatných jmen. Určitá pravidla použití členů se lépe zafixují v určitém kontextu a počitatelná a nepočitatelná podstatná jména (která jsou do určité míry také kritickým místem) mohou velmi dobře pomoci „vizuálně“ nastínit kontext členů.

*Počitatelná a nepočitatelná podstatná jména* jsou učivem, které je kritickým pouze do určité míry, jak jsem zmínila, neboť jistou podmínkou pro jejich pochopení je

skutečnost, že žák a student musí chápat určitou formu abstrakce a fakt, že některé věci mohou v českém jazyce spočítat kus od kusu, zatímco v anglickém jazyce jsou považovány za nepočítatelné. Není těžké vysvětlit koncept nepočítatelnosti u věcí, které jsou náročná na spočtení z hlediska množství jako například písek, sůl, mouka, prášková textura obecně, těstoviny, rýže aj. Není těžké vysvětlit koncept nepočítatelnosti ani z hlediska tekutin, z hlediska vzduchu a plynů, z hlediska materiálu na suroviny jako například maso, sklo (zvláště ukáží-li počítatelnost skleniček jako hotových produktů vyrobených ze skla) aj. Žáci a studenti dobře chápou, že nepočítatelná podstatná jména se poznají tak, že je „musím někam nasypat, nalít, stlačit“ abych mohla spočítat nádoby, nikoli zrno cukru, neviditelný kyslík v bombě nebo tekutost kávy. Žáci a studenti dobře pochopí i nepočítatelnost materiálu, z něhož musím něco vyrobit „na počítatelné kusy“, a též pochopí i nepočítatelnost abstraktních podstatných jmen jako láska, krása, přátelství aj. Problémy dělají „tradičně“ výjimky, jež se v českém jazyce odlišují od anglického chápání nepočítatelnosti a čeští žáci a studenti tedy mají apriori jiný přístup ke konceptu počítatelnosti. Zejména u čokolády, chlebu, sýru, pizzy, brokolice, hlávkového salátu apod. toto může činit jisté obtíže.

*Předložky* jsou další v řadě kritických míst ve výuce anglického jazyka. Prakticky z podobného důvodu jako výuka členů v angličtině. Velké množství pravidel a velké množství výjimek. Předložky máme samozřejmě i v naší mateřštině, na rozdíl od členů, a proto se zčásti můžeme o naši mateřštinu opřít a některé předložky si propojit s naším jazykem. Bohužel i tak zůstane velké množství předložek, které si musíme osvojit pomocí procvičování a častého používání. Předložky nicméně tvoří určitý systém, který do „určité“ míry dává smysl a dá se s ním pracovat nejen na paměťové fixaci, ale i „logicky“. Předložky mají rozdělení na *místní* a *časové*. Časové předložky jsou většinou otázkou zapamatování, neboť českým studentům nenabízejí zpravidla provázanost s českým jazykem. Je však přínosné vytvářet mnemotechnické pomůcky, jež usnadní zapamatování, např. má oblíbená pomůcka, jež léta používám, je „*letní červencové ráno ve dvacátém století*“, kdy žákům a studentům spojení těchto výrazů pomáhá zapamatovat si předložku – *in* pro období v roce (v létě), měsíc (v červenci), část dne (ráno – později jim poukáží na výjimku *at night*), v určitém století.

U třech hlavních předložek pro použití *místní* většinou platí: *on*=na – na povrchu, na ploše, na vrcholu, na palubě, *in*=v – v ohraničeném prostoru, uvnitř něčeho, *at*=u – u přítele, u babičky, u lékaře, u místa, kde nezáleží na budově nebo neohraničeném prostoru, ale na ději – na letišti, na nádraží, a s nejdůležitějším každodenním dějem

spojena „*svatá trojice místa děje*“ – at home, at school, at work. Pokud žáci uvidí logiku v předložkách a vytvoří si svůj systém použití, následně se jim učí snáze, i přesto, že se vždy najde nějaká výjimka, kterou si musí zapamatovat. Tyto tři předložky nejsou v angličtině jediné. Existuje jich opravdu velké množství, zejména místních.

S předložkami souvisí *frázová slovesa (phrasal verbs)*, která se tvoří slovesem v kombinaci s předložkou, jež dohromady vytvoří frázi a dodají slovesu zcela jiný význam, než má ve svém základu bez předložky. V anglickém jazyce jsou frázová slovesa proto, aby usnadnila a urychlila konverzaci, neboť zejména v neformální angličtině „suplují“ formální, květnaté, příliš odborné, dlouhé a kostrbaté slovesa, které já pracovně nazývám „*noble verbs = noblesní slovesa*“. Ovšem zatímco rodilý mluvčí frázová slovesa používají denně a mají je raději než tyto „noblesní“ formality, čeští studenti a žáci jsou z nich právem nešťastní. U většiny frázových sloves není možné propojit si „logiku“ předložek. Vlastně logiku „obecně“. Některé samozřejmě ano, ale převažují frázová slovesa, jež je nutné „otrocky“ naučit se nazpaměť. Největším kulturním šokem z mého pohledu a zkušenosti z praxe jsou pro české studenty a žáky následující: fall out with sb (pohádat se s někým), put out (uhasit např. cigaretu, svíčku nebo oheň), put up (ubytovat ve smyslu nechat přespat), set off (vyrazit na cestu), set back (stát ve smyslu ceny), go off (začít zvonit např. budík). Tyto frázová slovesa jsou záležitostí jazykové úrovně B1-B2, začátečníci se jimi „týrat“ nemusí a žáci a studenti s touto jazykovou úrovní již oplývají určitým vybudovaným jazykovým systémem a ví, že některé věci musí být naučeny nazpaměť.

*Nepravidelná slovesa* (viz výše u popisu minulého času a „před“ časů) – seznam slovní zásoby třech tvarů často používaných sloves, která se v minulém prostém čase, předpřítomném prostém čase, předminulém prostém čase a předbudoucím prostém čase netvoří „pravidelně“ přidáním koncovky – *ed*, ale musíme si zafixovat si jejich jednotlivé podoby v dlouhodobé paměti. Proces fixace (zapamatování) je náročný z pohledu limitu tvorby struktury a pravidel aplikovatelných na obsah tj. nechápeme příliš jejich systém, ale učíme se jejich podobu i tak. Proces fixace je též náročný na množství této slovní zásoby a na určitou podobnost některých výrazů, které následně je pro českého studenta velice snadné zaměnit. Aby se nepravidelná slovesa v paměti udržela déle než „ultrakrátký čas“ je třeba extrémního množství procvičování, v anglické terminologii označen slovem *drill*, česky v určitém kontextu také *dril*. Ten, pokud je prováděn špatně, studenty spolehlivě odradí k pozitivnímu vztahu k učení. Zde máme v místě mého působení rovněž pravidlo, na němž dalo by se říci, stojí existence nás lektorů, neboť díky

němu se nám studenti vracejí: *udělat dril co nejvíce záživný*, aby student ani nepoznal, že je drilován. Slovo dril má v českém kontextu velmi negativní nádech, zvláště na podkladu moderního pojetí přirozeného osvojování látky. Drilem je v tomto kontextu myšleno opakování a procvičování slovní zásoby, aby došlo k jejímu osvojení. Toto „opakování a procvičování“ je pojato v duchu přirozeného osvojování, neboť student musí danou věc slyšet a manipulovat s ní velmi často, aby mu přirozeně utkvěla v paměti. A tento typ drilu vychází ze starého dobrého hesla „*Škola hrou*“ – J. A. Komenský

*Verb Patterns = slovesné vzorce – gerundia a infinitivy*. Slovo *vzorce* již napovídá charakter následujícího kritického místa. Týkají se v jednoduchém použití i začátečníků, ale zejména studentů s vyšší jazykovou úrovní (B1, B2, C1). Principem slovesných vzorců je *spojení dvou sloves vedle sebe*. Každé sloveso v angličtině má „vzorec pro případ použití s dalším slovesem“. Jeden ze vzorců je *sloveso + gerundium (-ing)*, např. již začátečníci se učí vazbu „I like doing“, což je takové první střetnutí se slovesným vzorcem, kde se student či žák setkává s dvěma slovesy vedle sebe, při čemž jedno z nich je v jiném tvaru než druhé. Náročnější jsou například: *I often postpone studying for exam to the latest moments*. (Často odkládám učení/studování na poslední chvíli.) Druhý ze vzorců je *sloveso + infinitiv (to do)*. Rovněž i začátečníci se s tímto vzorcem mohou setkat např. při kontextu nakupování – *I want to buy a new T-shirt*. (Chci si koupit nové tričko). Posledním vzorcem je *sloveso + gerundium/infinitiv*, tedy možnost obojího, přičemž infinitiv i gerundium v tomto případě mění význam slovesa. Např. *I regret telling her that story* (Lituji, že jsem ji řekl ten příběh) vs *I regret to tell you this but...* (Lituji, ale musím Vám oznámit...). Na českých příkladech je vidět, že gerundium významově odpovídá již provedené akci, zatímco infinitiv v tomto případě významově odpovídá akci, která teprve následuje. Sloves s užitím slovesného vzorce třetího typu není mnoho a zároveň se studenti a žáci musí více soustředit na jejich změny významu a to vede k větší míře pozornosti, úvah a celkově „uchopení“ této skupiny sloves, proto se studentům učí lépe než gerundia a infinitivy samotné, kterých je daleko více a některá slovesa jsou si tvary často podobná a mohou se ve slovesných vzorcích snadno zaměnit (např. admit, avoid vs afford, agree).

Fixace slovesných vzorců v dlouhodobé paměti je pro české žáky a studenty naprostý „očistec“. Slovesné vzorce jsou příliš abstraktní konstrukt, bohužel jejich použití v každodenní konverzaci je široké a je nutné se je naučit.

*Kolokace a idiomy* – další kritické místo výuky anglického jazyka. Každý jazyk má svá „ustálená slovní spojení a fráze“, která se dají vyjádřit několika různými způsoby, ale



z hlediska „ustálení spojení“ se dodržuje jen ten jeden jediný. V případě idiomů se jedná hlavně o přísloví. V případě kolokací je sémanticky obtížnější je definovat, neboť některé z nich ustálené nejsou a neustále se vyvíjí tak, jak se vyvíjí jazyk sám. Rodilému mluvčímu zní kolokace „správně“, zatímco jiné slovní spojení, byť dává studentům a žákům smysl a je gramaticky i z hlediska slovní zásoby „správný“, rodilému mluvčímu zní „nepřirozeně“, neboť není „ustálené“ – např. take a picture (vyfotit obrázek), have lunch (obědvat), safe and sound (bezpečně), heavy rain and strong wind (silný déšť a silný vítr) aj. Kolokace jsou náročné pro české studenty proto, že angličtina pro ně je druhý jazyk a nemají při jejím osvojování „přirozeně zažita“ tyto spojení. Z tohoto důvodu čeští studenti použijí slovní zásobu, která není „špatná“, jen není pro daný výraz „přirozená v ustálení“. Kolokace, dalo by se říci, jsou takovým „jazykem v jazyku“.

#### **9.1.4 Kritická místa z hlediska procesu osvojování celkové dovednosti**

Jazykové dovednosti a kompetence jsem po teoretické rovině řešila ve 4. kapitole v rámci jazykové gramotnosti. V této sekci bych se k nim ráda vyjádřila v rámci mé praxe.

*Poslech s porozuměním* vnímám jako kritické místo, protože i přesto, že je pasivní činností (tedy netvořím jej, ale přijímám jej), vyžaduje velké soustředění na vnímání cizích mluvených slov a propojování jejich významu s danou realitou, jež je známa z mateřštiny pod jinými slovy. Na rozdíl od čtení, při poslechu jsou nabídnuty často jen základní „vizuální body“ o níž se žáci mohou opřít pro plnění úkolu, ale na hlavní podstatu je potřeba spoléhat na „slyšené slovo“ bez možnosti vidět jej napsané, a které pod vlivem různých akcentů, spodoby znělosti, rychlejší konverzaci, či v žákových/studentových očích „neočekávaným“ příděchem pro daná slova apod., může působit problémy neporozumění, přeslechnutí a vést až k nesplnění úkolu. Poslech je však první jazyková kompetence, s níž se žáci/studenti setkají. Zvláště ti mladší, kteří například ještě neumějí psát, značně spoléhají na poslech v době osvojování nových informací, než jej zopakují a než se jej naučí používat ve svém mluveném projevu. Pro mladší žáky jsou výborné obrázkové diktáty, jež jsem si natolik oblíbila ve svém víceúčelovém použití, že je ráda tvořím i pro starší žáky a studenty. Například pro pokrytí procvičování předložek (viz níže případová studie č. 2, týkající se výuky předložek a pracovní list v příloze s přepisem diktátu). Obrázkový diktát používám ráda také proto, že skrze obrázky ulevuje žákům od soustředění se na více věcí najednou, na které se musí

soustředit při klasickém testování poslechu s porozuměním skrze poslechové aktivity (např. psaná forma, gramatika). Ty samozřejmě neopomím, jen na ně studenty a žáky připravuji postupně a úvod do poslechu se snažím začít právě obrázkovým diktátem i v rámci rozehrívací aktivity před samotnými poslechovými aktivitami (doplňování slyšených slov do textu aj.) u starších studentů.

*Čtení s porozuměním* považuji za kritické zejména z pohledu motivace a náročnosti na určitou abstrakci v určitých aktivitách. Žáci a studenti obecně neradi čtou dlouhé texty a aktivity testující čtení s porozuměním vnímají jako časově náročné, nezáživné a náročné na udržení pozornosti a vnímání detailů v textu, na nichž zpravidla stojí správná odpověď v daných úkolech. Ze své praxe jsem vyzorovala, že žáci a studenti mají daleko raději autentické texty (rozsahem přizpůsobené jejich úrovni), které následně mohou rozebrat ze svého pohledu (čímž zároveň mohou zapojit i mluvený projev), než plnění klasických testovacích aktivit souvisejících se čtením. Ze všeho nejméně oblíbená cvičení z testovacích aktivit jsou ta, kde musí žáci/studenti dohledat ideální možnost z různého výběru služeb nebo produktů, pro fiktivní osoby a jejich preference, jež jsou dané jako „zadání“ pro hledání možností. Žáci a studenti neshledávají smysluplnost aktivity pro účel použití v reálném životě. Dalším úskalím u většiny takových aktivit je skutečnost, že určité možnosti a produkty jsou navrženy takovým způsobem, že už nestačí jen znát slovní zásobu, ale doslova zamýšlet se nad daným výběrem více filosoficky, neboť některé možnosti „pasují“ pro více fiktivních lidí najednou a je tedy potřeba více abstraktně se zamýšlet nad danou problematikou. To je problém sám o sobě, neboť žák a student má „co dělat“ při zpracovávání textu v jiném jazyce z hlediska „jiného jazyka“ a filosoficky abstraktní konstrukt „čtení mezi řádky“ už je na něho v danou chvíli „příliš“. Ostatně s tímto jevem mají problémy někteří studenti a žáci i v českém jazyce ve své vlastní mateřštině. O to smutnější je fakt, že tento druh aktivity je zpravidla na konci většiny testování čtení s porozuměním a předchází mu minimálně čtyři další časově i kognitivně náročné aktivity, jež žáky a studenty unaví žáky a když se propracují k této finální aktivitě, často sedí a hledí na tuto aktivitu s výrazem „čirého zoufalství“.

*Mluvení a mluvený projev* – už jen z vývojového hlediska je mluvení o dost náročnější než poslech a čtení, neboť se jedná o aktivní činnost, nikoli pasivní jako čtení a poslech. Při mluvení cizím jazykem musíme vynaložit velké úsilí a propojit veškeré doposud osvojené poznatky pro stavbu větných konstruktů s kvalitními nosnými informacemi, které potřebujeme vyjádřit odpovídající slovní zásobou (jež je mnohdy

„nedostatkovým zbožím“ ve chvíli, kdy má člověk mluvit, neboť se buduje postupně a zdlouhavě a ve stresových situacích mívá tendence vypadávat z paměti a působit stav tzv. „okna“) a také správnou gramatikou (jež v začátcích a u pokročilých žáků/studentů ve stresových situacích či při rychlejší konverzaci také dělá problémy). U začátečníků se buduje základní struktura mluveného projevu, na niž následně vyšší úrovně rozšiřují své možnosti. U začátečníků se spoléhá na osvojování skrze fixaci určitých často opakovaných a používaných slov, frází, gramatických a nakonec i větných struktur. Zároveň je v této začátečnické úrovni velmi výrazně vidět, jak velký pokrok v mluvení žáci a studenti dělají a jaká témata používají. Kromě základních frází také koníčky, volný čas, jídlo, každodenní rutina, práce, preference a cestování. To vše jsou témata, na níž se mluvený projev dokáže budovat velmi efektivně, protože žáci a studenti na této úrovni mají silnou motivaci naučit se vyjádřit něco o sobě i v jiném jazyce a témata je baví a rozvíjí jejich jazykové dovednosti (nejen) mluveného projevu. Naproti tomu vyšší úrovně mohou často narazit na témata, která žákům a studentům nepřijdou záživná, neradi se o nich baví, nepřikládají jim takovou váhu pro praktické využití a často ani nemají představu, jak takové téma vlastně zpracovat, protože zpravidla neví, jak je zpracovat i v jazyce českém. Toto je otázkou zejména u maturantů (a též ještě vyšších úrovní s nároky na odbornost projevu), které připravují k maturitní zkoušce v rámci doučování. Letošní rok ministerstvo školství nakonec ústní zkoušku zrušilo z důvodu současného stavu spojeného s koronavirem. Avšak až do minulého měsíce finální podoba maturity nebyla známá a v rámci doučování jsem vycházela z podob maturity z let minulých. Tedy i z mluvené části a témat environmentálního uvědomění, trendů v technologiích zejména na vědeckém poli a výzkumech ve vesmíru, tématům z literatury, tématům zeměpisným a politickým v rámci reálií a další, na něž studenti nereagují příliš nadšeně. Neodpovídají totiž realitě jejich každodenního světa, předmětům jejich zájmů nebo slovní zásobě, jež mohou „oposlouchat“ v seriálech a písních, které vyplňují jejich volný čas a též jsou velmi účinnými participanty na jejich mluveném projevu. Osobně si myslím, že pokud mohlo ministerstvo školství zrušit ústní zkoušku úplně, mohlo by v budoucnu přikládat větší váhu na předmět zájmu maturantů při výběru maturitních témat. Věřím, že možnosti jejich mluveného projevu by se tímto značně rozšířily a zúročily.

*Písemný projev* by mohl být kapitola kritických míst výuky anglického jazyka sama o sobě. Anglický jazyk má odlišnou psanou formu od mluvené. Z tohoto důvodu čeští studenti a žáci mívají tendence psát slova, pokud jsou pro ně nová, nebo si jejich písemnou podobou nejsou jisti, tak, jak je slyší. Dalším zásadním problémem je *spelling*

neboli hláskování. Český název je lehce zavádějící, neboť v reálu se tato aktivita vypořádává spíše s psaným projevem, nežli mluveným – jedná se o to, jak se dané slovo správně píše. Největším kamenem úrazu ve spellingu jsou zdvojená písmena. Ta by mohla spadat i do hlediska nutnosti fixace (viz 9.1.3 podkapitola), neboť většinou si jejich používání musí studenti a žáci zapamatovat. Další specifikací písemného projevu je fakt, že se jedná o nejnáročnější jazykovou dovednost v osvojení anglického jazyka. Je nutné propojit všechny dosavadní osvojené vědomosti a aktivně z nich vytvořit smysluplný, hodnotný písemný projev, který se od mluveného projevu liší právě odlišnou písemnou podobou slov a také tím, že v písemném projevu „nezakamuflují“ žádné napsané chyby (včetně interpunkce, která je v anglickém jazyce také poměrně náročná a v mluveném projevu „ani není vidět“) případným „zakašláním“ a milým úsměvem. Při písemné podobě anglického jazyka jsou i jisté limity pro případ situace, kdy píšu ručně a chci po sobě opravit chybu – občas jdou tyto opravy na úkor úhlednosti a v případě zkouškového testování písemného projevu např. u maturity, je špatná úhlednost nebo dokonce nečitelnost při opravě chyb nakonec považována také za chybu. Zatímco pokud po sobě opravím chybu v mluveném projevu, je to naopak „hmatatelný důkaz“ mého vývoje procesu učení – jakýsi zlom zasluhující si pozitivní hodnocení.

### **9.1.5 Kritická místa z hlediska organizačních externalit**

Tato sekce pojednává spíše o záležitostech stojících „mimo“ jazykový systém a tedy přímých kritických bodech, ale dotýká se výuky a značně jej ovlivňuje a může způsobovat kritická místa tímto svým vlivem.

*Počet žáků ve skupině (skupinových kurzech v případě jazykových škol) a heterogenost jejich úrovní* – tento jev zpravidla vyučující ve svém „vzniku“ nikterak neovlivní, leč musí s tímto jevem často pracovat a zařadit tuto skutečnost do svých příprav, aby vyhověl co nejvíce individuálním potřebám žákům a studentům a všechny je posouval v procesu osvojování jazykových dovedností. Někteří studenti budou mít pocit, že danou látku již znají a mohou se „nudit“ a následně například i mít problémy s kázní. Jiní studenti naopak mohou mít velmi demotivující pocity při porovnání se spolužáky, kteří jsou oproti nim napřed a mohou tímto ztratit motivaci, mít pocit méněcennosti a v nejhroším možném případě může dojít k naučené bezmoci s nulovou snahou situaci změnit a jevit větší zájem o daný předmět, na něž úplně „zanevrou“. Samozřejmě každý student a žák je individuální. Jedinci, výrazně napřed, mohou naopak cítit hrdost a radost,

že jsou „tak dobří“ a s ochotou „asistovat“ spolužákům, jež tuto výhodu nemají. A jedinci se slabším postavení v míře osvojení jazykových dovedností naopak mohou pocítit nával adrenalinu a „dohnání“ spolužáků vzít jako motivující výzvu, jež by rádi pokořili. Ať mají žáci a studenti jakýkoliv přístup, vyučující má vždy myslet na zapojení všech jedinců rovnocenně do výuky a vytvoření prostředí, které podporuje rozvoj a stírá rozdíly. Z tohoto důvodu je tento kritický bod kritickým zejména v časové a kognitivní náročnosti pro vyučujícího v rámci příprav hodin takových kurzů. Na státní škole je to „denní chléb“ většiny učitelů. Na jazykové škole má vyučující možnost srovnání těchto příprav s přípravami na individuální kurzy s jedním studentem, s nímž výuka vypadá úplně jinak.

*Nedostatečná časová dotace na dostatečné procvičování* je další kritické místo výuky nejen na státních školách, kde je ovšem jevem daleko výraznějším a daleko prohloubenějším než na poli škol jazykových, ale ani jazykové školy se mu nevyhnou. Za svou praxi jsem tento tlak nedostatečné časové dotace pocítila zejména v intenzivních kurzech s cílem co nejrychleji a nejefektivněji připravit studenta na nějaký konkrétní cíl. Zpravidla v individuálních kurzech u maturantů, kteří potřebují za kratší časový úsek zvládnout intenzivní přípravu k maturitě a je zapotřebí opravdu intenzivního zpevnování, neboť na doučování za účelem této přípravy chodí s cílem předně „napravit totální chaos v systému“. Většina mých maturantů přichází v „módu error“, kdy ví, že mnoho informací během čtyř let výuky anglického jazyka již slyšeli, ale většinou vůbec neví, „co, jak, kam, s čím“. Většina těchto studentů pak očekává, doufá a pevně věří (možná se dokonce i modlí), že během půl roku se zázračně zpracují čtyři roky nastoleného chaosu. Upřímně – není to nemožné, ale pro vyučujícího i pro studenty je to neskutečně stresující závod s časem, kdy procvičování má své časové limity. Studenti jej „dělají i za pochodu“ vždy, když mají volnou chvíli, neboť samotný kurz na něj nestačí, i když má většinou týdně šedesát nebo někdy i sto dvacet minut plného soustředění se na přípravu k dosažení cíle. O nechuti žáků ve svém volném čase řešit procvičování by se rovněž dala napsat „kapitola sama o sobě“. Po celodenní práci ve škole na všech školních předmětech, splnění všech školních povinností je docela pochopitelné, že unaveni a vyčerpani chtějí mít doma ve svém volném čase klid od jakéhokoliv dalšího učení.

## 9.2 Jak žákům pomoci překonat vybraná místa ve výuce anglického jazyka na jazykové škole?

Tato část pojednává o konkrétních případech výuky vybraných kritických míst anglického jazyka. Vybrala jsem výuku *místních předložek* pro úroveň A1 – konkrétně jejich procvičování skrze *obrázkový diktát*, dále výuku *pořádku slov ve větě* neboli slovosledu (SVOMPT) pro úroveň A1, rovněž na podkladu intenzivního *procvičování* skrze aktivitu připomínající v prvním kroku hru pexeso a ve druhém kroku puzzle. Jako poslední kritické místo demonstrující výuku v praxi, jsem vybrala výuku *časové souslednosti minulých časů* včetně zařazení *předminulého času* pro B1 úroveň. Konkrétně se jedná o *překladovou metodu skrze věty tvořící krátké příběhy*, jež ukazují časovou posloupnost a pomáhají studentovi snáze porozumět jejich kontextům.

Případové studie byly prováděny při online výuce individuálních jazykových kurzů pod záštitou jazykových škol: CC Škola jazyků, s.r.o., Jazyková škola EDUCOCENTER. V případových studiích jsem se zaměřila na 4 hlavní oblasti: 1. jak dlouho a za jakých podmínek student či žák studuje anglický jazyk, 2. jaká byla žákova/studentova první myšlenka při střetu s vybraným kritickým místem, 3. pomůcky tvořené lektorkou a jejich vnímání ze strany studenta /žáka, 4. hodnocení žáka či studenta z osvojení kritického místa – pomohla nebo nepomohla mu pomůcka tvořena lektorkou.

Ve studii č. 1 je popsán případ paní Zuzany, 58 let, která se setkala s problematikou kritického místa výuky angličtiny týkající se pořádku slov ve větě.

### 9.2.1 Případová studie č. 1.

Paní Zuzana, 58 let, studuje angličtinu od října roku 2020, kdy nastoupila do jazykové školy, CC škola jazyků, na jazykový kurz pro začátečníky. Předchozí zkušenosti neměla žádné, ale je velmi učenlivá a pečlivá. Pracuje jako účetní, což ji pomáhá budovat systém, neboť má ze své pracovní náplně dispozice k analytickému myšlení a anglický jazyk je z velké části analytickým jazykem. Paní Zuzana do práce dojíždí a při každé cestě poslouchá anglické písně z devadesátých let, které jsou její oblíbené. To velmi napomáhá k pochycení určité slovní zásoby, která se v písních často opakuje a „utkví v paměti“. Paní Zuzana velmi ráda zpracovává projekty zadané buď při hodině, nebo též dlouhodoběji na domácí přípravu. Je velmi kreativní v tvorbě nových vlastních vět. To může občas přinášet určité problémy s konstrukcí slovosledu.

V začátku tematiky slovosledu byla paní Zuzana zmatená, neboť hledala propojení s českým jazykem a s českým slovosledem. Velmi často prohazovala slova v anglických větách tak, jak by je použila česky. Celá koncepce fixního pořádku slov ve větě pro ni byla cizí. Přesto díky svým dispozicím k analytickému myšlení tento konstrukt pojala jako výzvu vzorců, které následuje. Je důležité zmínit, že u začátečníků je velká míra chyb, které se označují jako „uklouznutí“ – znamená to fakt, že paní Zuzana, stejně jako většina začátečníků, rozumí struktuře a problematice s ní spojené, leč v používání angličtiny při soustředění na slovní zásobu a gramatiku, stále dochází k „uklouznutím“.

Pracovní list jsem tvořila formou projektu dělaného v hodině. Princip spočívá v hravé formě a zpracovávání pracovního listu postupně. Limitem je online výuka, neboť studentka si musela pracovní list vytisknout a připravit na online hodinu, kde jsem pomocí anglických instrukcí (na něž je zvyklá), poprosila, zda by list rozstříhla v polovině tak, aby měla jednu tabulku na půlce a druhou tabulku na další půlce. Dále jsem poprosila, aby první tabulku, s českými a anglickými větnými členy rozstříhala a zamíchala. V první části měla paní Zuzana přiřadit k anglickým názvům větných členů názvy české a následně sestavit vzorec pro pořádek slov v anglické větě. Tato část měla za cíl zopakování tvorby vzorce samotného a jeho komponentů. Druhou část poté stříhala paní Zuzana větu po větě a každou větu napřed složila dle SVOMPT struktury, než stříhala další. Věty skládala na stůl před sebe, a když úkol dokončila, poprosila jsem ji, zda by zkusila vytvořit ještě další verze za použití „přendání“ některých slov tak, aby pasovaly do jiné věty. V podstatě takové „škatulata hýbejte se“ za účelem vytvořit ještě další možnosti a zároveň dávat pozor na gramatiku a kontext. Paní Zuzana tuto pomůcku pochválila jako dobrý nápad, který je zároveň účelný a praktický. Skládání se jí líbilo.

Paní Zuzana uvedla, že pomůcka ji pomohla procvičit SVOMPT a zároveň ji pomohla „utřídit“ další myšlenky ohledně této problematiky.

Ve studii č. 2 je popsán případ žáka Martina, 10 let, který čelí problematice kritického místa výuky předložek, jež má po teoretické rovině zvládnuté, leč k osvojení potřebuje aktivní procvičování.

## 9.2.2 Případová studie č. 2

Žák Martin, 10 let, studuje angličtinu od první třídy. Nejprve zájmově, následně povinně v rámci školní docházky. Do jazykové školy, CC škola jazyků, přišel s cílem zpevnit základy a rozvinout je tak, aby korelovaly s výukou ve škole a přinášely mu jistou výhodu. Žák Martin miluje sledování videí na internetové platformě YouTube. Hraje videohry a na této platformě sleduje zahraniční hráče, jak hrají hru a natáčí průběh hraní včetně svých komentářů, doporučení na postup a dalšího. Toto velmi přispívá „pochytávání“ slovní zásoby. Žák Martin se nachází ve fázi přechodu do další fáze kognitivního myšlení. Zatím ještě neumí pracovat příliš s hypotézami, proto potřebuje jasné a stručné, vizuálně výstižné představení učiva, přesto už chápe určité komplexnější konstrukty a umí s nimi pracovat.

Při prvním představení místních anglických předložek se žák Martin cítil motivovaný, ale přesto zmatený. Znal již použití *on*, *in* a *at*. Ale nová slovní zásoba rozšířena o komplexnější předložky *next to*, *opposite*, *behind*, *between*, *under*, *in front of* aj. měla tendence se plést. Zejména výrazy *behind*, *between* a *in front of* dělaly problémy. Bylo zapotřebí zpevnování skrze procvičování.

Vytvořila jsem pomůcku obrázkového diktátu. Princip spočívá v diktování instrukcí v angličtině, přičemž žák maluje obrázek dle těchto instrukcí. Žák Martin rád kreslí a miluje výzvy, neboť v těchto letech mívají kluci obecně potřebu soutěžit, vynikat a překonávat hranice, čehož ráda využívám ve výuce angličtiny jako specifickou motivaci. Tato aktivita se žákovi Martinovi líbila a tvorbu obrázku si užil. Po dobu kreslení neudělal žádnou chybu, i když měl tendence se ptát ověřovacími otázkami, což oceňuji, neboť použil cílový jazyk i pro tyto struktury. Zní to komplikovaně, leč otázky tvořil jednoduché a na jejich tvorbu je zvyklý, neboť je součástí našeho „classroom language“ – cílového jazyka používaného pro situace spojené s fungováním ve třídě během hodiny, tedy instrukcemi a ověřovacími otázkami.

Po zpracování této aktivity uvedl žák Martin, že kreslení přispělo k lepšímu zapamatování výrazů, zejména *behind* a *between*, které mu činily problém, neboť zní podobně.

Výsledný obrázek a přepis diktátu anglicky a česky viz příloha.

Ve studii č. 3 je popsán případ studentky Nikolý, 18 let, která čelí problematice kritického místa výuky gramatických časů, jimiž lze v anglickém jazyce vyjádřit minulost



s důrazem na jejich souslednost/posloupnost. Teoretickou rovinu tvorby a použití má rovněž zvládnutou z výuky na střední škole, ale z důvodu nedostatku procvičování a nutné přípravy na státní jazykovou zkoušku, musí nyní řádně procvičit jejich kontexty.

### 9.2.3 Případová studie č. 3

Studentka Nikola, 18 let, studuje anglický jazyk od dětství. Od doby nástupu na střední školu se pětkrát stěhovala, pětkrát změnila vyučujícího anglického jazyka. To velmi významně ovlivnilo její přístup ke studiu a úroveň osvojení jazykových dovedností. Neměla vybudovaný celistvý systém a měla problém s provázaností a použitím gramatiky v kontextech. Studentka Nikola je stydlivá a introvertní a dělá ji problém ve třídě se spolužáky mluvit více, než je nezbytně nutné. Preferuje individuální přístup individuálního kurzu, kde může mluvit otevřeně, ptát se „bez ostychu“ na gramatické souvislosti, hledat provázanost s mateřským jazykem a zároveň věnovat plně pozornost odlišnostem v cílovém jazyce. Z těchto důvodů nastoupila v říjnu roku 2020 na intenzivní jazykový kurz s cílem přípravy k maturitě, v Jazykové škole EDUCOCENTER. Studentka Nikola je též velmi bystrá, pracovitá a motivovaná k dosažení maturitní zkoušky. Budování provázanosti systému v kontextech pro ni není tak velkým problémem jako mluvení, jež nemá ráda právě z hlediska své introvertní povahy. V dubnu roku 2021 se dozvěděla, že u maturitní zkoušky bude z důvodu celosvětového problému s korona epidemií odpuštěna ústní mluvená část. Přesto ji baví překladová metoda, neboť je uzpůsobena k jejím preferencím, jak „hledat“ kontext angličtiny skrze mateřštinu. Má ráda humorné fráze se slovní zásobou, kterou využije i v budoucnu v běžné konverzaci, neboť kromě angličtiny nyní aktivně pracuje i na zlepšení svých komunikačních dovedností i v českém jazyce – jinými slovy pracuje na tom, aby nebyla tolika introvertní a plachá v hovoru s druhými lidmi.

Při prvním střetu s výukou minulých časů v kontextech časové souslednosti byla studentka lehce ztracená. Teoretickou část slyšela ve výuce na střední škole, ale vzhledem k neprovázanosti s kontextem a nepochybně i k celkovému chaosu, nevěděla, která tvorba patří k jakému času ani jaký kontext patří k jakému času a všechny časy se jí vzájemně pletly. Byla z toho smutná a často prohlašovala větu „*Minulé časy?! Ty já se nikdy nenaučím, jsou moc složité a nikdo mi je pořádně nevysvětlil.*“ Po pár hodinách ucelení teorie a vysvětlení kontextu náhle tento problém odezněl. A v rámci procvičování

se zmatení vyskytuje už jen ojediněle a zpravidla při zařazení slovní zásoby, která je nová a podléhá fixním frázím odlišným od českého jazyka.

Pomůcku překladů vět, souvětí a krátkých příběhů jsem tvořila s cílem finálně zopakovat systém od nejjednodušší struktury po nejkompexnější. Použila jsem všechny doposud probrané kontexty v příkladech, které studentka může použít i jako mnemotechnickou pomůcku (neboť jsou zapamatovatelné skrze svoji specifičnost kontextuální nastíněné situace) a snadno si vzpomenout a poznat v rámci didaktického testu onu časovou souslednost. Překlady má studentka velmi ráda, koncept mnemotechnické pomůcky také a i přes složitost některých vět, neměla velké obtíže s nalezením správného gramatického času pro dané kontexty. Překlady si užila a velmi pomohla i dvouhodinová časová dotace, neboť studentka měla pocit prostoru, kreativity, individuality a atmosféry, jež ji dle jejích slov „*opravdu vyhovuje pro učení*“.

Po překladu vět studentka Nikola vyhodnotila pomůcku jako dobrý materiál na finální opakování a procvičení, zpevnění a též jako dobrý materiál pro zapamatování kontextů i v netradičních situacích, které ji pomohou v didaktickém testu následně bezpečně poznat kontext daných gramatických časů spojených s minulostí, neboť v didaktických testech už to dle jejích slov „*nejspíš nebude taková výzva*.“

## 10. Diskuze

Hlavní myšlenkou mé práce je přinést nový pohled na „nové“ téma. Kritická místa výuky nejsou obecně příliš probádaným tématem. Konkrétně kritická místa ve výuce anglického jazyka jsou v rámci svých výzkumů teprve zpracovávána kolegy z anglistiky a jejich publikace je v tisku. Téma jako takové tedy jen těžko srovnávat s výzkumy druhých, neboť zatím ještě nejsou publikována a dostupná. Co ovšem mohu porovnat v závislosti na kritických místech výuky, jsou přístupy k výzkumu vývojových fází kognitivního myšlení. Často se odkazují na problematiku nedostatečně vyvinutého kognitivního myšlení (zejména schopnosti abstraktního myšlení), jež způsobuje vznik kritických míst ve výuce angličtiny, jako jsou kontexty použití přítomných a minulých časů, předpřítomný čas (7. třída, věk 12-13 let), některé předložky, podmínkové věty apod. Tématem kognitivního myšlení se zabýval Piaget, na něhož též odkazuji v textu a z jehož výzkumu vývojových fází v kognitivním myšlení jsem čerpala inspiraci i informace, které jsem posléze mohla využít pro své pojetí kritických míst. Piagetův výzkum mi velmi pomohl jako kvalitní podklad pro můj vlastní výzkum, neboť mi jako začínající vyučující poskytl komplexnější pohled na lidské myšlení, jež někteří začínající učitelé mohou opomenout a následně od svých žáků a studentů očekávat příliš a „domáhat se“ nereálných cílů vzhledem ke kognitivní vybavenosti jejich žáků a studentů. To může mít za následek úpadek motivace a nechť k anglickému jazyku jako takovému. Piaget mne naučil respektovat tempo vývoje kognitivní kapacity mých žáků a studentů: mívala jsem problém s přehnanými očekáváními a nerespektováním tempa při osvojování látky, spěcháním na žáky v rámci vykazování jejich úspěšnosti a typickými chybami, jež mívají někteří začínající učitelé ve své touze „ukázat, co v nich je“. Dnes vím, že vyučovat není o tom „ukázat, představit a očekávat“, ale o mnohem více. O daleko hlubších aspektech, skrze něž může vyučující značně pomoci (nebo naopak značně přitížit) při osvojování kritických míst výuky anglického jazyka.

Můj výzkum nemá úplně klasické srovnání, jako jiné výzkumy, ale vychází z principů a skutečností, které jsou léty prověřené a formované velikány jako je právě Piaget. Co je však přínosem mého osobního výzkumu, je skutečnost, že tyto výzkumy a myšlenky přizpůsobují novému tématu, novější problematice k prozkoumání a „zhodnocení“ skrze klasický výzkum. Tj. k čemu dojde začínající učitel, když pochopí, že existuje cosi jako kognitivní vybavenost žáků a jak to může využít pro problematiku kritických míst ve výuce angličtiny.

Uvedené výsledky mé práce lze velmi obtížně porovnávat s dalšími výzkumy, neboť jsou spíše „zachycením či střípky“ mapující kritická místa ve výuce anglického jazyka na jazykových školách a výzkum je deskriptivní: praktická část je postavena na subjektivitě skrze hloubkovou analýzu z mé osobní praxe, a tato analýza nebyla kriticky reflektována další nezávislou osobou, jak jsem zmínila již v samém úvodu práce. Též je důležité zmínit, že práce je psaná z pohledu české vyučující, jež vyučuje české studenty a žáky. Úmyslně jsem se vyhnula pojetí kritických míst výuky anglického jazyka z pohledu zahraničních kolegů a zahraničních studentů a žáků, neboť čeští studenti a žáci mají jiný systém jazyka, jež ovlivňuje jejich myšlení a přístup k učení se anglickému jazyku. Zahraniční studenti a žáci mají jiné přístupy, jiné systémy, a dost možná i jiná kritická místa, než „moji čeští žáci a studenti“, neboť jazyk je nástrojem myšlení – tedy mateřský jazyk je nástrojem ke zpracování cílového vyučovaného jazyka.

Diplomovou práci jsem psala v době, kdy se změnila podmínky realizace výuky z běžných třídách do online prostoru, což značně ovlivnilo pojetí praktické části v oddílu použití pomůcek v hodinách se studenty, neboť jsem musela pracovat s materiály, jež lze realizovat skrze online výuku.

## ZÁVĚR

Závěrem práce bývá určité hodnocení a rekapitulace procesu její tvorby. Proces psaní byl náročný, neboť téma kritickým míst je zatím nepříliš rozšířené a z tohoto důvodu je složité v rámci podkladových materiálů na jeho zpracování. Téma považuji za důležité, neboť skrze něj vzniká určitý pohled na komplexní pedagogicko-psychologické aspekty, které mohou vést ke vzniku kritického místa nejen učivem samotným, ale i dalšími činiteli, jež lze ze stany vyučujících lépe zpracovat a ovlivnit a tím zefektivnit osvojení kritického místa.

Teoretická část diplomové práce tedy odpovídá zpracování formou od nejobecnějších aspektů k nejvíce konkrétním.

V první kapitole jsem definovala obecné pojmy týkající se výuky, řízení výuky, edukačního procesu a edukačního prostředí. Ve druhé kapitole jsem tyto pojmy rozvinula v kontextu realizace jazykové výuky v dnešní době a nastínila i její historický kontext. Třetí kapitola pojednává o cílech výuky a cílech jazykové výuky.

Čtvrtá kapitola navazuje na cíle výuky, neboť pojednává o jazykové gramotnosti, jež je jedním z cílů. V páté kapitole jsem se věnovala metodám a formám jazykové výuky.

V šesté kapitole jsem se soustředila na činitele, kteří ovlivňují jazykovou výuku a blíže rozvinula důvody proč a čím, neboť toto jsou zásadní pedagogicko-psychologické aspekty, jež bylo potřeba zohlednit při zpracování kritických míst výuky anglického jazyka.

Sedmá kapitola navazuje na šestou kapitolu a blíže rozpracovává učební styly a strategie pro výuku cizích jazyků.

Osmá kapitola patří úvodu ke kritickým místům. Jejich definici, možným příčinám a obecným informacím k této problematice, ale nezpracovává konkrétní kritická místa.

Teprve praktická část diplomové práce mapuje jednotlivá kritická místa samotná skrze hloubkovou analýzu vycházející z osobní praxe výuky anglického jazyka v jazykových školách. Též nabízí případové studie, v nichž na konkrétní vybraná kritická místa a manipulaci s nimi skrze didaktickou pomůcku vyjádřili své názory žáci a studenti. Posláním a cílem této práce je poukázat na komplexnost povahy kritických míst z hlediska pedagogicko-psychologického a jejich výčet, alespoň tedy těch míst, které jsem sama zažila v praxi, aby je učitelé brali s větší vážou a respektem, nazírali

na studenty a žáky jako na jedince, kteří mají komplexní charakter odrážející se právě v procesu osvojování komplexního učiva. Ne nadarmo se říká: „Kolik umíš jazyků, tolikrát jsi člověkem.“

## ZDROJE

### Literatura

- ČŠI, 2015. *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti*. Praha: ČŠI.
- DOLEŽALOVÁ, Jana, 2018. *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- DVOŘÁKOVÁ, Jana, 2011. *K interferenci češtiny, ruštiny a angličtiny v jazykové výuce*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Filosofická fakulta. Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- GURYČOVÁ, Klára, 2014. *Vyučovací styly a osobnostní charakteristiky učitelů ZŠ a ŠŠ*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého. Filosofická fakulta. Katedra psychologie.
- CHODĚRA, Radomír a RIES, Lumír, 1999. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století: metadidaktika, humanizace*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava. 163 s. ISBN 80-7042-157-6.
- HARTL, Pavel, 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- JANÍK, Tomáš, 2018. *Od obsahu vzdělávání k žákově znalosti: kritická místa na cestě do školy a ze školy*. Arnica 8(1), 1-8. ISSN 1804-8366.
- JANÍKOVÁ, Věra a kolektiv. 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada Publishing, a.s. 200 s. ISBN 978-80-247-3512-2.
- KADLECOVÁ, Alena, 2007. *Současný stav výuky francouzštiny v ČR: Srovnávací studie klasických a alternativních metod*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra romanistiky.

- KOHOUT, Jiří, MOLLEROVÁ, Marie, MASOPUST, Pavel a FEŘT, Lukáš, 2019. *Stanovení kritických míst ve výuce fyziky na ZŠ na základě multikriteriálního přístupu a možnosti jejich překonání*. Arnica 9(1), 1-14. ISSN 1804-8366.
- KOLÁŘ, Zdeněk a VALIŠOVÁ, Alena, 2009. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, a.s. 230 s. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOMENSKÝ, Jan, Amos, 1948. *Didaktika velká*. 3. vydání. Brno: Komenium. 252 s.
- KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor, 2011. *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal, o.s. 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1
- LIŠKAŘ, Čestmír, 1982. *Formy a prostředky vyučování cizím jazykům*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 163 s.
- LOJOVÁ, Gabriela a VLČKOVÁ, Kateřina, 2011. *Styly A strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál. 231 s. ISBN 978-80-7367-876-0
- MALUŠKOVÁ, Monika, 2012. *Využití tradičních a alternativních metod ve výuce cizích jazyků*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.
- MENTLÍK, Pavel, SLAVÍK, Jan a COUFALOVÁ, Jana, 2018. *Kritická místa kurikula, organizační a klíčové koncepty – konceptuální vymezení a příklady z výuky geověd*. Arnica 8(1), 9-18. ISSN 1804-8366.
- MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- NAJVAROVÁ, Veronika, 2008. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno. Disertační práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.



- PARADOWSKI, Michal, 2015. *Productive Foreign Language Skills for an Intercultural World*. Frankfurt nad Mohanem: Peter Lang Edition. 274 s. ISBN 978-3-631-64879-7.
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- RABUŠICOVÁ, Milada, 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Nakladatelství Georgetown. 200 s. ISBN 80-86251-14-4.
- RICHARDS, Jack C. a RODGERS, Theodore S., 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. 171 s. ISBN 0-521-31255-8.
- RICHARDS, Jack C. a SCHMIDT, Richard, 2010. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Pearson Education. 657 s. ISBN 978-1-4082-0460-3.
- RICHTERA, Jiří, BÍLEK, Martin, BÁRTOVÁ, Iveta, CHROUSTOVÁ, Kateřina, SLOUP, Radovan, ŠMÍDL, Milan, MACHKOVÁ, Veronika, ŠTROFOVÁ, Jitka, KOLÁŘ, Karel a KESNEROVÁ, ŘÁDKOVÁ, Olga, 2018. *Která jsou klíčová, kritická a dynamická místa počáteční výuky chemie v České Republice*. Arnica 8(1), 35-44. ISSN 1804-8366.
- ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, a.s. 207 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
- SPARLING, Don, 1990. *English or Czenglish? Jak se vyhnout čechismům v angličtině*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- STÖRIG, Hans, Joachim, 2007. *Malé dějiny filosofie*. 8. české vydání. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, s.r.o. 653 s. ISBN 978-80-7195-206-0
- ŠVARCOVÁ, Iva, 2005. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola chemicko-technická v Praze. ISBN 80-7080-573-0.

VÁGNEROVÁ, Petra, BENEDIKTOVÁ, Lenka a KOUT, Jiří, 2018. *Kritická místa ve výuce přírodopisu na základní škole*. Arnica 8(1), 56-62. ISSN 1804-8366.

VALIŠOVÁ, Alena a kolektiv. 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÍTEČKOVÁ, Miluše, 2018. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7

VONDOROVÁ, Naďa, RENDL, Miroslav a kol. 2015. *Kritická místa matematiky základní školy v řešení žáků*. Praha: Karolinum. 462 s. ISBN 978-80-246-3234-6.

ZELINKOVÁ, Olga, 1994. *Poruchy učení*. Praha: Portál. 198 s. ISBN 80-7178-038-3.

### **Internetové zdroje**

PLECEROVÁ, Veronika a PUŽEJOVÁ, Yveta, 2016. *Psychologie*. [online]. ISBN 978-80-88058-88-5. Dostupné z <https://publi.cz/books/339/Obsah.html>

# SEZNAM PŘÍLOH

## Příloha č. 1 - SVOMPT

(The Word Order = Pořádek slov ve větě/slovosled)

|                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>S = subject</b> (Who) | <b>Podmět</b> = Kdo nebo co vykonává činnost         |
| <b>V = verb</b> (Do)     | <b>Sloveso</b> = co dělá za činnost                  |
| <b>O = object</b> (What) | <b>Předmět</b> = co popř. koho, komu, čemu, kým, čím |
| <b>M = manner</b> (How)  | <b>Způsob</b> = jak, jakým způsobem                  |
| <b>P = place</b> (Where) | <b>Místo</b> = kde                                   |
| <b>T = time</b> (When)   | <b>Čas</b> = kdy                                     |

|              |             |                 |            |          |              |
|--------------|-------------|-----------------|------------|----------|--------------|
| at home      | I           | dogs            | have       | and      | cats         |
| Petra        | to school   | don't go        | late       | Tom      | and          |
| don't like   | the shop    | they            | waiting    | too long | in           |
| snows        | a week      | it              | twice      | every    | winter       |
| breakfast    | doesn't eat | or              | at work    | she      | lunch        |
| at Christmas | in          | a tree          | the garden | we       | decorate     |
| stay         | her husband | at her friend's | my sister  | and      | every summer |
| he           | every       | English         | studies    | day      | after work   |

## **Příloha č. 2 - Obrázkový diktát – místní předložky v angličtině**

Přepis obrázkového diktátu v anglickém jazyce, druhý přepis daného obrázkového diktátu přeloženého do českého jazyka, grafické vyjádření požadovaných výsledků (obrázek)

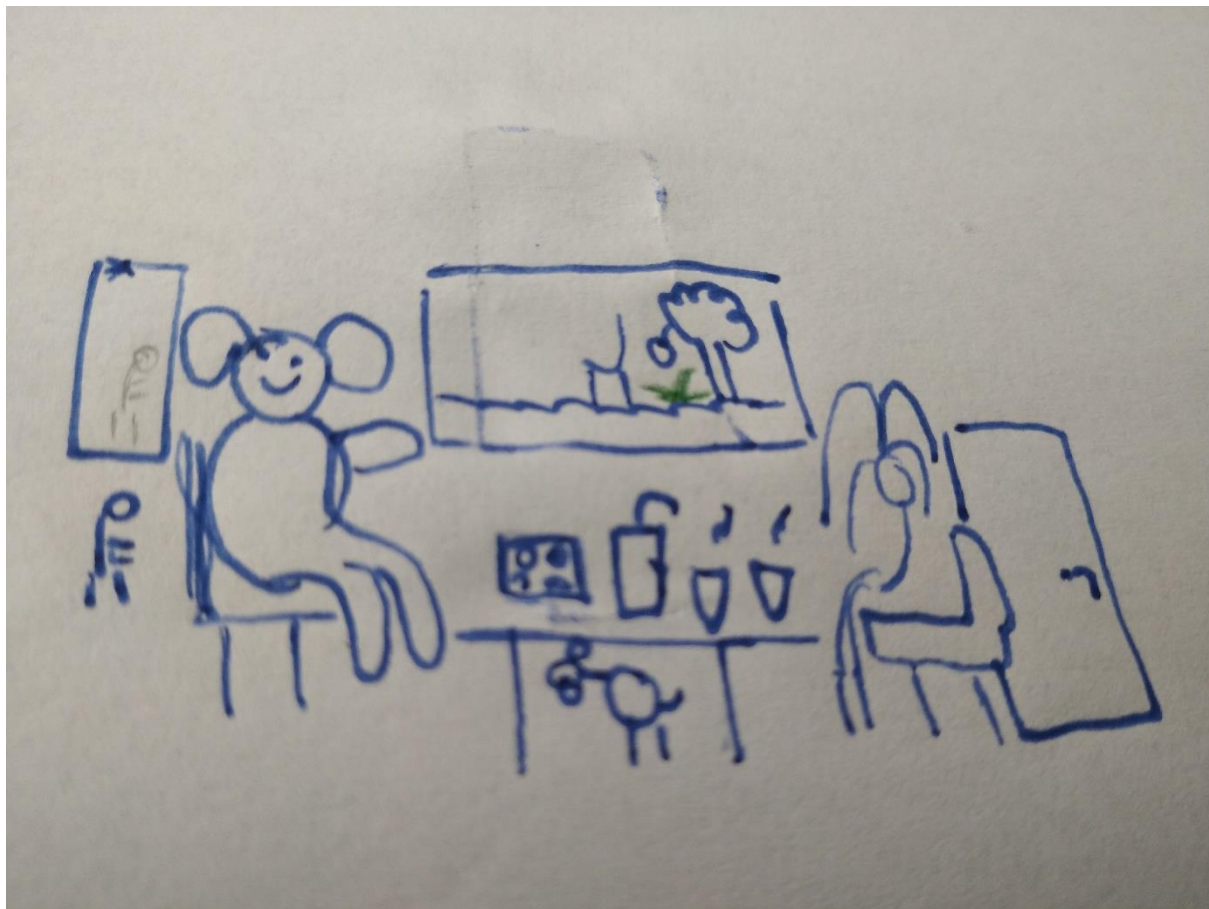
A picture dictation:

„Draw a table in the middle of the paper. Draw a chair next to the table from the left side. Draw an armchair next to the table from the right side. Draw a girl sitting in the armchair. Draw a big teddy bear sitting on the chair. Draw a box of chocolates on the table. Draw a bottle of juice next to the box of chocolates. Draw two cups of tea next to the bottle of juice. Draw a window behind the table. Draw a door behind the armchair. Draw a cat under the table. Look through the window, there is a garden with an apple tree, draw it, please. Draw a garden chair next to the apple tree. Draw a big mirror next to the chair with the sitting teddy bear. Draw a small dinosaur in front of the mirror. Draw another small dinosaur between the chair and the apple tree in the garden. That's all. Thank you“

Obrázkový diktát – český překlad:

„Nakreslete stůl doprostřed papíru. Nakreslete židli vedle stolu z levé strany. Nakreslete křeslo vedle stolu z pravé strany. Nakreslete dívku sedící v křesle. Nakreslete velkého medvídka sedícího na židli. Nakreslete na stůl bonboniéru. Nakreslete láhev džusu vedle bonboniéry. Nakreslete dva šálky čaje vedle láhve džusu. Nakreslete okno za stolem. Nakreslete dveře za křeslem. Nakreslete kočku pod stolem. Podívejte se z okna, je tam zahrada s jabloní, nakreslete ji, prosím. Nakreslete zahradní židli vedle jabloně. Nakreslete vedle židle, kde sedí medvídek, velké zrcadlo. Nakreslete před zrcadlo malého dinosaura. Nakreslete dalšího malého dinosaura mezi židli a jabloní v zahradě. To je vše. Děkuju“

**Příloha č. 3 - Grafické vyjádření požadovaných výsledků (nakreslil přímo student Martin):**



## Příloha č. 4 - Překlady

Překlady minulých časů a času předminulého:

1. Včera jsem snědl dort.
2. Včera jsem snědl dort, než přišla domů mamka.
3. Když jsem jedla dort, přišla mamka do kuchyně.
4. Včera jsem snědla dort. Když jsem jedla ten dort, vběhl do kuchyně můj nejlepší kamarád a přistihl mě při činu. Dort jsem mu předtím ukradl.
5. Karkulka šla ten večer k babičce.
6. Když Karkulka šla k babičce, potkala vlka.
7. Vlk „sežral“ babičku, než Karkulka došla k babiččině domečku.
8. Zatímco Karkulka trhala babičce květiny, vlk babičku sežral.
9. Vlk sežral babičku, když Karkulka trhala babičce květiny a proto babička nepřišla Karkulce otevřít.
10. Karkulka natrhala babičce květiny, než k babičce šla.
11. Zatímco čekala celá rodina venku před babiččíným domem, babička tiše zmizela v baru, protože předtím utrpěla šok kvůli vlkovým stravovacím návykům, a potřebovala drink.
12. Eva zrovna šťastně večeřela její oblíbenou zmrzlinu, když do kuchyně přiběhla matka a zakřičela na ní něco divného o brokolici v lednici, kterou koupila předtím na bio trhu za šílenou cenu.
13. Byl jsem právě na nádraží a čekal na vlak, když jsem potkal našeho suseda, kterého jsem předtím neviděl roky.
14. Jel zrovna autem na nákup vánočních dárku, když uviděl polonahou Denisu bez bot sedící ve sněhu u cesty. Denisa se předtím pohádala s partnerem a utekla z domu jen v pyžamu.
15. Šli po ulici, když najednou je někdo přepadl a Petře ukradl kabelku i s úplně novým mobilem, který si předtím akorát koupila.
16. Její sused zrovna vynášel odpadky, když ho někdo přepadl. Nejspíš ho někdo předtím sledoval.
17. Zatímco plánovala svatbu, otěhotněla i přesto, že děti předtím nikdy nechtěla.
18. Když seděli v nemocnici v čekárně, přispěchal dovnitř muž, upadl na zem (míněno na podlahu) a začal krváčet. Nejspíš ho někdo předtím pobodal.
19. Když studovala (zatímco studovala), její situace se změnila a začala pracovat, i když předtím plánovala pracovat až po dokončení studií.

20. Byl nádherný den, slunce svítilo, Emma seděla na zahradě a hrála si s oblíbeným plyšovým medvídkem, najednou se objevilo tornádo, sebralo jí medvídka a ona začala křičet. Uvědomila si, že předtím neviděla předpověď počasí.