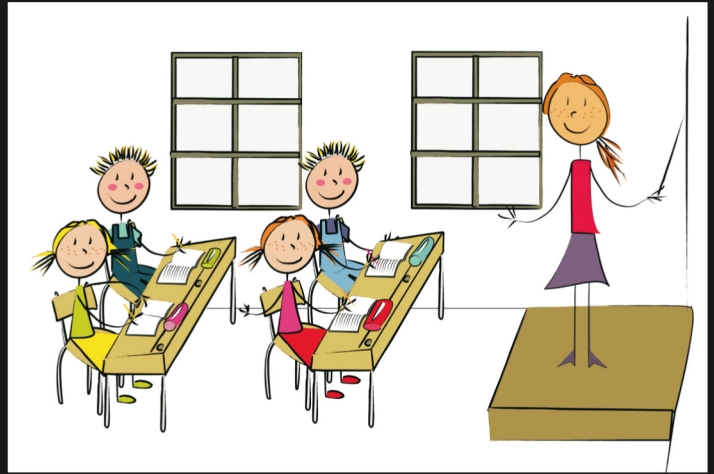


Příležitosti
k rozvíjení
řečových
dovedností
ve výuce
anglického
jazyka:
videostudie



Simona Šebestová

**Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka:
videostudie**
Simona Šebestová

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Masarykova univerzita

**PŘÍLEŽITOSTI K ROZVÍJENÍ
ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ
VE VÝUCE ANGLICKÉHO
JAZYKA: VIDEOSTUDIE**

Simona Šebestová

Brno 2014

Edice: Pedagogický výzkum v teorii a praxi
Svazek 25

Výzkum byl realizován a publikace vychází s podporou MŠMT ČR v rámci projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání a Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Recenzovali: prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.
doc. PhDr. Lucie Betáková, Ph.D., M.A.

© 2011 Simona Šebestová
© 2011 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-6825-4 (online : pdf)
ISBN 978-80-210-5685-5 (brož. vaz.)

DOI 10.5817/CZ.MUNI.M210-6825-2014

OBSAH

Úvod	9
1 Pojetí a cíl cizojazyčného vzdělávání	13
1.1 Vývojové trendy v cizojazyčném vzdělávání	13
1.2 Komunikační kompetence jako cíl učení se cizímu jazyku	16
1.3 Shrnutí a diskuze ke kapitole	22
2 Teoretická východiska	25
2.1 Příležitosti k učení	25
2.1.1 Kvantitativní pohled na příležitosti k učení	26
2.1.2 Kvalitativní pohled na příležitosti k učení	26
2.1.3 Příležitosti k učení ve výuce anglického jazyka	27
2.2 Řečové dovednosti	29
2.2.1 Koncept řečových dovedností v oblasti cizojazyčné výuky	29
2.2.1.1 Poslech	33
2.2.1.2 Mluvení	34
2.2.1.3 Čtení	36
2.2.1.4 Psaní	37
2.2.2 Koncept řečových dovedností v oblasti osvojování cizího jazyka	38
2.2.2.1 Receptce	38
2.2.2.2 Produkce	39
2.2.2.3 Interakce	40
2.2.3 Integrované pojetí řečových dovedností	40
2.2.4 Mateřský jazyk v cizojazyčné výuce	41
2.3 Shrnutí a diskuze ke kapitole	43
3 Stav poznání – výzkumy, metodologie a zjištění	45
3.1 Výzkumy komunikace a interakce ve výuce cizích jazyků – úvod	45
3.2 Přehled vybraných výzkumů	46
3.3 Přehled vybraných metodologických postupů (kategoriálních systémů)	50
3.4 Shrnutí a diskuze ke kapitole	51
4 Metodologie výzkumu	53
4.1 Východiska výzkumu	53
4.2 Cíle a otázky výzkumu	54
4.3 Výzkumný design	54
4.4 Přípravná fáze výzkumu	56
4.4.1 Výběr výzkumného souboru	56

4.5	Realizační fáze výzkumu	57
4.5.1	Popis zkoumaného souboru a sběr dat	57
4.5.2	Transkripce videozáznamů	59
4.5.3	Vytváření výzkumného nástroje – kategoriálního systému	60
4.5.4	Ověřování výzkumného nástroje	67
4.5.5	Kódování	70
4.5.6	Výběrová kvalitativní analýza	77
4.6	Shrnutí a diskuze ke kapitole	78
5	Výsledky výzkumu	79
5.1	Výsledky za celý soubor	80
5.1.1	Zastoupení jednotlivých kategorií v celém souboru	80
5.1.2	Zastoupení čtyř řečových dovedností	81
5.1.2.1	Řečové dovednosti ve výuce jednotlivých učitelů	82
5.1.3	Shrnutí výsledků za celý soubor	83
5.2	Analýza hodin z hlediska jednotlivých řečových dovedností	84
5.2.1	Příležitosti k poslechu	85
5.2.1.1	Poslech v hodinách jednotlivých učitelů	85
5.2.1.2	Poslech v průběhu vyučovací hodiny	86
5.2.1.3	Poslech samostatně a v integraci	91
5.2.1.4	Příležitosti k poslechu: shrnutí	94
5.2.2	Příležitosti k mluvení	95
5.2.2.1	Mluvení v hodinách jednotlivých učitelů	95
5.2.2.2	Mluvení v průběhu vyučovací hodiny	96
5.2.2.3	Mluvení samostatně a v integraci	98
5.2.2.4	Příležitosti k mluvení: shrnutí	99
5.2.3	Příležitosti ke čtení	99
5.2.3.1	Čtení v hodinách jednotlivých učitelů	100
5.2.3.2	Čtení v průběhu vyučovací hodiny	101
5.2.3.3	Čtení samostatně a v integraci	103
5.2.3.4	Příležitosti ke čtení: shrnutí	107
5.2.4	Příležitosti k psaní	107
5.2.4.1	Psaní v hodinách jednotlivých učitelů	107
5.2.4.2	Psaní v průběhu vyučovací hodiny	108
5.2.4.3	Psaní samostatně a v integraci	109
5.2.4.4	Příležitosti k psaní: shrnutí	112
5.3	Příležitosti k řečové recepci a produkci	112
5.4	Integrace řečových dovedností	115
5.5	Cílový (anglický) a mateřský (český) jazyk ve výuce anglického jazyka	119
5.6	Překlad ve výuce anglického jazyka	122

5.7	Vztahy mezi dovednostními kategoriemi a českým jazykem jako jazykem vyučovacím	123
5.7.1	Vztah mezi řečovými dovednostmi	123
5.7.2	Vztah kategorie český jazyk jako jazyk vyučovacích k řečovým dovednostem	123
5.8	Shrnutí a diskuze ke kapitole	125
	Závěr	129
	Summary	133
	Seznam použité literatury	135
	Seznam obrázků a tabulek	143
	Příloha: Manuál pro kódovatele	145

Úvod

Předkládaná publikace spadá svým zaměřením do širší oblasti didaktiky anglického jazyka. Není pochyb o tom, že potřeba učit se cizí jazyky, zejména jazyk anglický, v posledních desetiletích narůstá a oblast vědy a výzkumu tuto skutečnost reflektují. V zahraničí, zejména v anglosaské oblasti, existuje mnohaletá tradice, čehož je důkazem širší záběr a množství nejen odborných teoretických publikací a výzkumných poznatků, ale také prakticky orientovaných publikací pro učitele nebo učebnic pro žáky. Současná situace v didaktice cizích jazyků v České republice je důsledkem nepřirozeného vývoje v minulosti, který byl negativně poznamenán odtržením od vývoje zahraničního. Vlivem toho prochází oborová didaktika procesem osamostatňování se a témata v zahraničí dlouhodobě rozpracovávána se postupně dostávají i do českého kontextu. Tato témata reflektují potřeby a proměny současné školy, podporují rozvoj didaktiky cizích jazyků jako svébytné vědní disciplíny (např. Píšová, 2010a) a promítají se do proměn v profesní přípravě učitelů cizího jazyka (Betáková, 2004; Hanušová, 2003; Píšová, 2010b).

V soudobé didaktice cizích jazyků je společným jmenovatelem teorie i výzkumu kategorie cíle, kterým je *komunikační kompetence*. Komunikační kompetence je v obecném smyslu způsobilost dorozumět se v cizím jazyce, pokud možno adekvátně sociální situaci a s ohledem na interkulturní specifika. Aktuální problematika komunikace v interkulturním kontextu je tematizována také v českém prostředí (např. Průcha, 2009; Zerzová, 2011). Vedle interkulturního kontextu charakteristického pro povahu cizojazyčné komunikace v současnosti jsou důležitou problematikou konkrétní způsoby osvojování komunikační kompetence. Odpověď na otázku, jak přesně se vlastně lidé učí cizí jazyky, věda zatím nezná a nejspíš ani v blízké budoucnosti znát nebude. Předpokládá se, že existují určité společné prvky učení se mateřskému a cizímu jazyku, proto jsou poznatky o osvojování jazyka obecně (Průcha, 2011) vlivným zdrojem pro poznávání, jak se lidé učí cizí jazyky a jaký je optimální věk pro zařazení výuky cizích jazyků do kurikula (Najvar, 2010). V didaktice cizích jazyků jsou důležitým předmětem zkoumání také faktory podporující osvojování komunikační kompetence, a to zejména ve škole. Předpoklad, že jedna metoda může být vhodná pro všechny, nebyl nikdy potvrzen, proto je snaha o porozumění individuálním zvláštnostem a potřebám v učení se žáků v různých kontextech a nabídnutí alternativních možností pro různé podmínky vzdělávání. Jsou rozpracovávána témata učení se cizímu jazyku žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a otázky individualizace a diferenciací ve výuce cizích jazyků na základě učebních stylů žáků (Hanušová, 2010), problematika strategií učení se cizímu jazyku (Vlčková, 2010), autonomie v procesu učení a vyučování (Janíková, 2005) nebo problematika chyby ve vztahu k učení se cizím jazykům (Ondráková, 2005).

Požadují-li dnes kurikulární dokumenty (ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk; RVP ZV, 2007) důraz na komunikaci a rozvíjení *komunikační kompetence*, vyvolává to otázku,

zda je výuka ve školách realizována tak, aby k tomuto nabízela příležitosti. Povaha reálné komunikace ve výuce cizího jazyka je proto stěžejním tématem výzkumů procesů vyučování a učení (viz např. Betáková, 2000, 2010; Najvar et al., 2008). Tato práce je zaměřena právě na oblast reálné interakce a komunikace ve výuce cizího jazyka, resp. angličtiny, zejména na potenciál, který výuka žákům nabízí za účelem podpory komunikace v anglickém jazyce. Jednou z možností, jak nahlížet komunikaci ve výuce cizího jazyka, je zaměřit se na to, jak se uplatňují *řečové dovednosti* žáků.

Řečové dovednosti jsou jednak cílem, jednak prostředkem k dosahování komunikačního cíle. Komunikační kompetence je *komplexní* strukturou, sestávající z dílčích komponent (gramatická, diskurzivní, sociokulturní, strategická)¹, proto na její úroveň můžeme pouze usuzovat z projevů v řečové činnosti. Komponenty komunikační kompetence jsou tedy realizovány řečovou činností, která zahrnuje uplatňování recepce, produkce a interakce. Posuzování úrovně komunikační kompetence probíhá právě na základě posuzování úrovně dovedností receptivních, produktivních a schopnosti interakce v cizojazyčné komunikaci. Vymezení cíle v podobě komunikační kompetence (SERRJ, 2002; RVP ZV, 2007; RVP G, 2007) zpětně určuje vymezení učiva a prostředků k jeho dosažení. *Komunikační* se tak vztahuje k cíli i procesu. Žáci směřují k dosažení komunikačního cíle právě zapojením se do řečové činnosti, uplatňováním recepce, produkce a interakce, tedy řečových dovedností *poslechu, mluvení, čtení a psaní*. Proto jsme se rozhodli pro zaměření práce právě na problematiku řečových dovedností. Zajímalo nás, zda a do jaké míry poskytuje výuka žákům příležitosti k rozvíjení řečových dovedností, nezbytných k rozvíjení komunikační kompetence.

Vycházíme přitom z pojetí komunikace a komunikační kompetence, v němž lze řečové dovednosti nahlížet podle *míry* komunikačního potenciálu, nikoli podle dichotomické klasifikace *komunikační–nekomunikační*. Narážíme zde na konceptuální problém, který spočívá v pojmání řečových dovedností jako dovedností spojených s komunikací – s plněním komunikačního záměru. Domníváme se, že rozhodování o tom, kdy se jedná o komunikaci a kdy už nikoli, je velmi problematické a v předkládaném výzkumu se nám toto pojetí nepodařilo zohlednit. Proto jsme se rozhodli nahlížet celou výuku vedenou v anglickém jazyce jako výuku podporující rozvíjení řečových dovedností bez ohledu na míru komunikačního potenciálu konkrétních výukových situací.²

Jsmo si vědomi toho, že téma je poměrně obecné. Nicméně potřeba obecnějšího zaměření vyplývá z toho, že v České republice nemáme zatím dostatek empiricky podložených zjištění o tom, jak výuka cizích jazyků, zejm. jazyka anglického na českých školách probíhá. Ambicí autorky je přispět k poznání o reálných procesech výuky – vyučování a učení v oblasti cizích jazyků v České republice. Pro tento účel považujeme téma řečových dovedností za potřebné a aktuální.

¹ Pojetí Savignonové (1983).

² Obdobné pojetí je uplatňováno v německé videostudii DESI (Klieme et al., 2006).

Práci členíme do pěti kapitol. V *první* kapitole představujeme základní přehled vývojových trendů v pojetí a cílech cizojazyčného vzdělávání v mezinárodním i domácím kontextu. Cílem kapitoly je načrtnout obecnější kontext problematiky řečových dovedností v rámci současného pojetí cizojazyčného vzdělávání a komunikační kompetence.

Druhá kapitola představuje teoretická východiska práce: koncepty *příležitosti k učení* a *řečové dovednosti*. Příležitosti k učení jsou představeny jako koncept umožňující zkoumání výuky v její komplexnosti. Řečové dovednosti představujeme především ze dvou perspektiv: (a) jako cílovou kategorii výuky anglického jazyka a (b) jako kategorii prostředku. V rámci konceptu řečových dovedností představujeme pojetí *integrováných řečových dovedností* jako východisko nahlížení na výuku uplatňované v této práci.

Ve *třetí* kapitole představujeme současný stav poznání zkoumané problematiky. Předkládáme zjištění z výzkumů domácích a zahraničních, které se týkají problematiky učení a vyučování cizích jazyků se zaměřením na komunikaci a interakci ve výuce. Dále rozebíráme metodologické postupy uplatňované v procesuálně orientovaných výzkumech reálné výuky.

Čtvrtá kapitola představuje metodologický postup námi provedeného výzkumného šetření: výklad vedeme od představení východisek výzkumu přes cíle výzkumu až k popisu postupu výzkumného šetření (videostudie). Představíme také námi navržený výzkumný nástroj a popíšeme, jak jsme s ním pracovali.

V *páté* kapitole prezentujeme výzkumná zjištění, ke kterým jsme dospěli na základě pozorování a kódování vyučovacích hodin. Předkládáme výsledky analýz na souboru 79 hodin výuky anglického jazyka na 2. stupni ZŠ z hlediska příležitostí k rozvíjení řečových dovedností a z hlediska míry integrace řečových dovedností. Dále předkládáme výsledky využití cílového a mateřského jazyka ve výuce a prezentujeme výsledky týkající se zjištěných vztahů mezi kategoriemi.

V *závěru* publikace se pokusíme o kritické zhodnocení volby tématu a navrženého výzkumného nástroje a na základě zjištění, ke kterým jsme dospěli, naznačíme možné směřování dalších výzkumů.

Publikace je příspěvkem k řešení projektu *MŠMT ČR LC 06046 Centra základního výzkumu školního vzdělávání*. Je koncipována jako jeden z dílčích výzkumných projektů realizovaných v rámci *IVŠV videostudie*. Na projektu *IVŠV videostudie* se podílí kolektiv pracovníků *Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU*, kteří projektu vytvořili teoretické a metodologické zázemí. Tato publikace vznikla s podporou pracovníků projektu – doc. PhDr. Tomáše Janíka, Ph.D., M.Ed., Mgr. Petra Najvara, Ph.D., Mgr. Veroniky Najvarové, Ph.D. a dalších. Proto bych tímto chtěla poděkovat za příležitost podílet se na projektu a za poskytnuté zázemí.

Za hodnotné připomínky děkuji také recenzentům publikace panu prof. PhDr. Janu Průchovi, DrSc. a paní doc. PhDr. Lucie Betáková, Ph.D., M.A. a dalším konzultantům – doc. PhDr. Michaele Píšové, Ph.D., M.A. a doc. Mgr. Světlaně Hanušové Ph.D. z Pedagogické fakulty MU.

V Táboře, 30. 10. 2011

Simona Šebestová

1 POJETÍ A CÍL CIZOJAZYČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Kapitola představuje základní přehled vývojových trendů v pojetí a cílech cizojazyčného vzdělávání v mezinárodním i domácím kontextu. Cílem kapitoly je načrtnout obecnější kontext problematiky řečových dovedností v rámci současného pojetí cizojazyčného vzdělávání a komunikační³ kompetence.

1.1 Vývojové trendy v cizojazyčném vzdělávání

Podmínky pro výuku anglického jazyka nebyly v České republice po dlouhou dobu příznivé a i doba posledních dvou desetiletí může být charakterizována snahou vyrovnat jisté zpoždění. Jak uvádí Hanušová (2003),

vývoj metod cizojazyčného vyučování u nás nebyl přirozený a probíhal do značné míry izolovaně od západního světa, protože ještě v poměrně nedávné minulosti byla výuka cizích jazyků politickým problémem. Trendy, které se objevovaly v druhé polovině dvacátého století zejména v USA a v západní Evropě a které tvořily významné mezníky v cizojazyčném vyučování, se k nám dostávaly se značným zpožděním. (s. 17)

V důsledku odloučení od zahraničního vývoje se až do doby nedávné (konce 80. let 20. století) široce uplatňovala gramaticko-překladová metoda, jejíž počátek sahá až do období středověku a jejíž vliv byl oslaben přibližně v polovině 20. století.

V zahraničí se od oslabení vlivu gramaticko-překladové metody uplatňovalo množství různých přístupů a metod (Richards & Rodgers, 2001). Koncept řečových dovedností je v současném chápání v didaktice cizích jazyků, resp. v cizojazyčném vyučování poměrně novým. Objevuje se až s rozvíjením konceptu komunikační kompetence a s komunikačním přístupem. Dřívější přístupy často nekladly důraz na rozvíjení všech čtyř řečových dovedností ve vyváženém poměru, spíše zdůrazňovaly jednu nebo dvě na úkor ostatních. Pojímání řečových dovedností se lišilo také kvalitativně. Jednotlivé techniky se soustředily na jazyk na úrovni věty, nepracovaly příliš se sociálním kontextem v komunikaci nebo žakovou schematickou znalostí (předchozí znalost a zkušenosti týkající se tématu nebo kontextuálních a sociálních aspektů komunikace).

Již zmíněným příkladem je *gramaticko-překladová metoda*, zdůrazňující znalost jazykového systému a *přesnost*. Cílem učení se cizím jazykům byla schopnost číst

³ Užíváme výrazu komunikační kompetence a komunikační metoda/přístup, přestože se v kontextu cizojazyčné didaktiky často objevuje výraz komunikativní kompetence a komunikativní metoda/přístup. Vycházíme tak z názoru bohemistů (viz např. Hrdlička, 2005), kteří považují výraz komunikativní v daném užití za nepřesný a zavádějící.

cizojazyčné knihy v originále. Přelom 19. a 20. století je spojen s počátkem tzv. *přímých metod*, které pod vlivem kritiky gramaticko-překladové odmítaly např. využití mateřského jazyka a překladu a upřednostňovaly mluvenou formu užití jazyka ve výuce před psanou (narozdíl od dřívější gramaticko-překladové metody).

Zhruba od 50. let 20. století prošly pojetí a cíl cizojazyčného vzdělávání zásadními změnami, které byly způsobeny vývojem v oblasti lingvistiky a psychologie, a byly tak podnětem pro přehodnocení dosavadních přístupů a hledání optimálního přístupu k cizojazyčné výuce. O vědeckém přístupu využívajícím poznatky z lingvistiky i psychologie (zejména v oblasti teorie osvojování cizího jazyka) je možné hovořit až od poloviny 20. století v souvislosti s uvedením audiolingvální metody.

V 60. letech 20. století se uplatňovalo tzv. environmentalistické pojetí učení se cizímu jazyku. Toto pojetí vycházelo ze strukturalistické školy⁴ (Bloomfield, 1933; cit. dle Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006), která byla na vrcholu svého vlivu ve 40. a 50. letech 20. století. Paralelně ke strukturalistické škole existovala v psychologii škola behavioristická (Skinner, 1957; cit. dle Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006), která vymezovala proces učení prostřednictvím podmiňování. Vnější prostředí poskytuje učícímu se jazykový vstup, na jehož základě imitací a opakováním vzniká návyk. Vlivnou metodou tohoto období byla *audiolingvální metoda*. Z hlediska řečových dovedností byl kladen důraz na poslech a mluvení, nikoli ovšem z hlediska komunikačního, ale spíše strukturního. Hlavní technikou v rámci této metody byla drilová cvičení, která ovlivnila i cizojazyčné vyučování u nás. Environmentalistické pojetí přispělo k poznání toho, jak se děti učí jednoduché struktury jazyka, zdůraznilo klíčovou roli učitele a učebních podmínek, ale tento přístup nevysvětlil, jak se děti učí komplexnější gramatické struktury jazyka (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006).

Pojetí učení se cizímu jazyku prostřednictvím podmiňování bylo zpochybňováno již koncem 60. let. Vlivné argumenty předkládá Chomsky (1957) v podobě *teorie univerzální gramatiky*, která spočívá v tom, že existují jisté základy společné všem jazykům a že člověk přichází na svět s vrozenou schopností osvojit si jakýkoli jazyk. Narozdíl od převažujícího vlivu vnějších podnětů je v souvislosti s tímto pojetím zdůrazňována role kognitivních procesů v osvojování jazyka. Byl tak vytvořen základ předpokladu existence tzv. *interlanguage*, mezijazyka, jako „aproximativního systému v postupném zdokonalování v cizím jazyce“ (Choděra, 2006, s. 41).

V 70. letech dochází ve vývoji učení se cizím jazykům k převratným změnám, které jsou odrazem vývoje poznání v lingvistice i psychologii. V lingvistice začíná být pozornost rozšířena nad rámec pouhé věty a důraz je směřován k funkcím jazyka a jejich vlivu na strukturu. V psychologii je pozornost zaměřena na mentální procesy

⁴ Užíváme výrazu *komunikační kompetence a komunikační metoda/přístup*, přestože se v kontextu cizojazyčné didaktiky často objevuje výraz *komunikativní kompetence a komunikativní metoda/přístup*. Vycházíme tak z názoru bohemistů (viz např. Hrdlička, 2005), kteří považují výraz *komunikativní* v daném užití za nepřesný a zavádějící.

probíhající při učení se cizím jazykům. Jedním z přístupů je teorie zpracovávání informací (*information processing theory*), zdůrazňující roli pozornosti, vnímání a paměti. Druhým přístupem je konstruktivismus spojený s pracemi Piageta (1966, 1972, 1974; cit. dle Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006), podle něhož se učení vyvíjí v několika stádiích a kognitivní vývoj je procesem, v němž dochází k interakci mezi vrozenými dispozicemi a získanou zkušeností. V lingvodidaktice se začíná prosazovat *komunikační přístup*, jehož hlavním cílem v oblasti učení se cizímu jazyku je *komunikační kompetence*. Do popředí se tak dostává pragmatický aspekt, tedy schopnost užívat jazyk v komunikaci (schopnost zahrnující nejen znalost jazyka jako systému struktur, ale i kontext a sociální aspekt). Komunikační přístup není metodou, ale spíše souborem principů pro výuku cizího jazyka, proto existují jeho různé formy, které mají společný cíl – komunikační kompetenci. Obecnými principy jsou důraz na rozvíjení všech čtyř řečových dovedností, tj. poslechu, mluvení, čtení a psaní, vyloučení mateřského jazyka z procesu učení, dichotomie *formy* a *významu* či v jiných pojetích *přesnosti* (*accuracy*) a *plynulosti* (*fluency*). Tento přístup se setkal s kritickými ohlasy, které se zaměřovaly na přílišnou dogmatickost v podobě odmítání různých prvků dříve ve výuce uplatňovaných (Swan, 1990).

V důsledku revize komunikačního přístupu dochází v současné době k novému pohledu na výuku cizího jazyka a v souvislosti s ním se užívá pojmu *post-komunikační období*. V literatuře se k němu odkazuje různě: „death of methods“ (Allwright, 1991), „decline of methods“ (Hinkel, 2006), „postmethod condition“ (Kumaravadivelu, 1994), v českém prostředí „didaktický pluralismus“ (Mothejzíková, 1995). Všechny tyto odkazy spojuje společný důraz na uplatňování aspektů z různých přístupů ve prospěch konkrétních učebních kontextů a potřeb žáků. Příkladem může být používání mateřského jazyka v cizojazyčné výuce, které komunikační přístup nepodporoval, ale pro mnoho učitelů i žáků se využití mateřského jazyka ukázalo jako přínosné (Atkinson, 1987). Post-komunikační období zdůrazňuje autonomii učitele, zahrnující posílení jeho role, stejně jako jeho zodpovědnosti. Další charakteristikou je *eklektický přístup* (Kumaravadivelu hovoří o tzv. *principled pragmatism*), který umožňuje učitelům „operovat se svým osobním pojetím toho, jaká výuka vede k požadovanému učení“ (Kumaravadivelu, 1994, s. 30). Toto učitelovo subjektivní pojetí, resp. porozumění vychází z vlastních zkušeností stejně jako z profesního vzdělání. V rovině méně obecné navrhuje Kumaravadivelu (1994) strategický rámec pro výuku cizího jazyka zahrnující 10 makrostrategií, na jejichž základě učitelé mohou vytvářet vlastní situačně specifické mikrostrategie nebo techniky. Jedna z těchto makrostrategií se týká také řečových dovedností. Je zdůrazňována potřeba jejich integrace, tzn. předkládání takových aktivit žákům, které nabízejí příležitosti k *integraci řečových dovedností*.

1.2 Komunikační kompetence jako cíl učení se cizímu jazyku

Veteška a Tureckiová (2008) definují *kompetenci* jako

jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. (s. 27)

Je patrné, že pojetí kompetence je velmi široké. Odkazuje k připravenosti člověka jednat. Tato vybavenost zahrnuje komplex různých složek potřebných k efektivnímu řešení reálných životních situací, což je podmíněno cíleným a efektivním uplatněním všech potřebných aspektů, jako jsou vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty (Knecht et al., 2010; Maňák, 2006; Skalková, 2007; Švec, 1998), a je tedy nutné tento pojem zpřesňovat s ohledem na konkrétní oblasti. Jednou z takových oblastí je cizojazyčné vzdělávání.

V oblasti cizojazyčného vzdělávání je užíván pojem *komunikační kompetence*, vymezující aspekty cizojazyčné komunikace, jejichž zvládnutí vede k úspěšné komunikaci v cizím jazyce. Počátek a vývoj pojmu komunikační kompetence je spojen se sociálním konstruktivismem přinášejícím nové pohledy na jazyk a učení se cizímu jazyku, které byly dříve upozaděny. Didaktika cizích jazyků v polovině 20. století nahlíží jazyk jako systém struktur. Následující léta jsou ovlivněna teoriemi kognitivní vědy objasňující poznávací procesy. Přínosy obou výzkumných proudů zůstávají důležitými zdroji poznání i na počátku 21. století. Nicméně v průběhu posledních desetiletí 20. století dochází vlivem sociálního konstruktivismu ke zdůrazňování vlivu interakcí a sociálního kontextu na učení se cizímu jazyku (Brown, 2000). Jazyk je nahlížen jako prostředek mezilidské komunikace, který plní různé funkce. Toto nově zdůrazňované pojetí jazyka a jeho potenciálu bylo podnětem k rozvíjení konceptu komunikační kompetence jako cíle cizojazyčného vzdělávání a učení se cizímu jazyku.

Pojem *komunikační kompetence*, který poprvé použil Hymes (1971), se vztahuje nejen k lingvistickým aspektům jazyka, ale i k schopnosti užívat jazyk v sociálním kontextu, tedy s ohledem na cílovou kulturu a normy komunikace. V 70. letech 20. století výzkumy komunikační kompetence vycházely ze základního dvojdimenzionálního rozlišení na kompetenci lingvistickou, zahrnující znalost formální stránky jazyka, a na kompetenci komunikační, zahrnující znalost, jak komunikovat s ohledem na funkce a povahu interakce. Cummins (1979, 1980) navrhl rozlišení mezi kognitivní/akademickou jazykovou dovedností (*CALP, cognitive/academic language proficiency*) a základní interpersonální komunikační dovedností (*BICS, basic interpersonal communicative skills*). První zastupuje dimenzi, ve které žák manipuluje nebo reflektuje charakteristiky jazyka mimo interpersonální kontext – ve výuce je tato dimenze zastoupena úlohami a testy zaměřenými na formu. Druhá dimenze zastupuje komunikační potenciál, který

si osvojují všichni žáci za účelem komunikace v běžných denních interpersonálních interakcích. Později Cummins (1981) nazval tyto dvě dimenze jako *kontextově redukovanou komunikaci* a *kontextově zasazenou komunikaci*, přičemž první vychází z kognitivní/akademické jazykové dovednosti a druhá ze základní interpersonální komunikační dovednosti rozšířené o dimenzi kontextu, v němž je jazyk používán. Cummins (ibid) uvádí, že převážná část komunikace ve školní výuce je kontextově redukovaná narozdíl od každodenní osobní komunikace, která je kontextově zasazená. Celý koncept komunikační kompetence byl dále rozpracován v duchu rozlišování mezi znalostí forem a dovedností užívat jazyk v komunikaci. Pro účely operacionalizace konstruktů komunikační kompetence jsou vymezovány její dimenze, které zastupují dílčí kompetence.

Canale a Swainová (1980) vymezili čtyři dimenze komunikační kompetence:

- gramatickou;
- diskurzivní;
- sociolingvistickou;
- strategickou.

Gramatická a diskurzivní kompetence se vztahují k používání jazykového systému. *Gramatická kompetence* zahrnuje především ovládnutí jazyka jako kódu: znalosti slovní zásoby, pravidel morfolgie, syntaxe, fonologie, vše na úrovni struktury věty. *Diskurzivní kompetence* je rozšířením gramatické kompetence nad úroveň věty. Zahrnuje znalost a prostředky pro vyjadřování mezivětných vztahů.

K funkčním aspektům komunikace se vztahují sociolingvistická a strategická kompetence. *Sociolingvistická kompetence* zahrnuje porozumění sociálnímu kontextu, ve kterém je jazyk užíván, např. role účastníků komunikace, komunikační záměr, sdílené informace, schopnost komunikovat přiměřeně a adekvátně komunikační situaci. *Strategická kompetence* je komplexní tím, že zahrnuje verbální i neverbální jazykové prostředky, které mluvčí užívá tehdy, když potřebuje kompenzovat nedostatky v jiných dimenzích komunikační kompetence nebo komunikaci zefektivnit. „Strategická kompetence je způsob, kterým manipulujeme s jazykem za účelem splnění komunikačního cíle“ (Brown, 2000, s. 248).

Tabulka 1

Dimenze komunikační kompetence podle Canala a Swainové (zjednodušeno)

Komunikační kompetence a její dimenze	Lingvistický aspekt	Gramatická	znalost jazykových prostředků; větná úroveň
		Diskurzivní	znalost jazykových prostředků; nadvětná a mezivětná úroveň
	Funkční aspekt	Sociolingvistická	porozumění sociálnímu kontextu
		Strategická	verbální, neverbální jazykové prostředky pro kompenzaci nedostatků v ostatních dimenzích

Pozn.: Upraveno podle Canala a Swain (1980, s. 28–31).

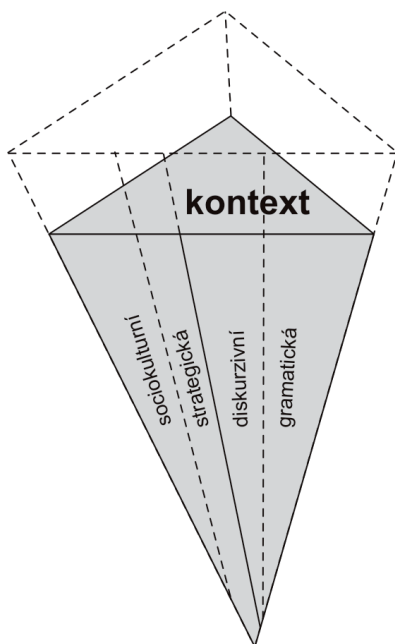
Savignonová (1983) se pokusila vymezit vztah mezi těmito čtyřmi dimenzemi pomocí tvaru obrácené pyramidy, kde znázornila vzájemnou propojenost a souvislost všech dimenzí. To znamená, že nárůst v jedné dimenzi vyvolá nárůst ve všech ostatních, a tím v celé komunikační kompetenci.

Jiné pojetí vztahů mezi různými dimenzemi představil Hammerly (1985), který rozlišuje tři druhy cizojazyčné kompetence: lingvistickou, komunikační a kulturní, přičemž vztahy mezi nimi chápe hierarchicky: „lingvistická je využívána ke komunikační a ta ke kulturní“ (ibid, s. 53). *Lingvistickou kompetenci* pak dále dělí na poslech s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním, psaní a dvě nonverbální dovednosti – dekodování a kódování gest. *Komunikační kompetence* reprezentuje schopnosti sdělovat sociálně vhodné verbální informace. *Kulturní kompetence* zastupuje znalosti kultury a schopnosti chovat se tak jako její rodilí příslušníci.

S pragmatickou komponentou, tj. klíčovou rolí *čtyř řečových dovedností*, pracují i autoři dalších modelů. Modely zahrnující tuto složku představili např. Celce-Murcia, Dörnyei a Thurellová (1995) a Usóová-Juanová a Martínezová-Florová (2006). Patrně nejznámější je Bachmanův (1990) model toho, co nazývá jazykovou kompetencí⁵ (*language competence*) (viz např. Šamalíková et al., 2010, s. 50). Jedná se o modifikaci modelu Canala a Swainové (1980). V jeho pojetí vedle sebe existují dvě dimenze: organizační kompetence a pragmatická kompetence. *Organizační kompetence* zahrnuje

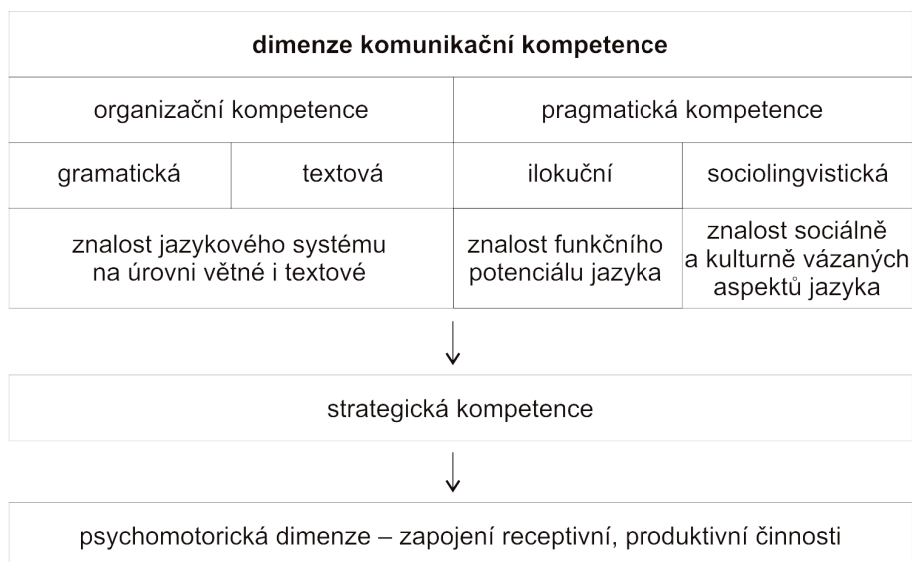
⁵ Chtěli bychom upozornit na problém překladu, proto v závorkách uvádíme i originální termín. *Kompetence jazyková* je překladem z anglického jazyka. Nekryje se s jazykovou (lingvální) kompetencí, jak ji zmiňuje Choděra (2006, s. 55), podle nějž tato kompetence spočívá v nezprostředkovaném povědomí prvků jazykového systému, přímém spojení označujícího a označovaného ve vědomí; jde o vědomost „z“ jazyka. Odlišuje ji od kompetence lingvistické, jako metajazykového (zprostředkovaného) povědomí jazyka, jeho interpretaci. Jde o vědomost „o“ jazyce. Rozdíl mezi nimi vysvětluje takto: „Málo gramotný člověk nemá lingvistickou kompetenci, ale jazykovou, a to často na vysoké úrovni jaderného vyjadřování – vzpomeňme řeč starých venkovských lidí“ (ibid).

gramatickou a textovou⁶ kompetenci, a zastupuje tak znalost jazykového systému a jeho použití na úrovni větné i textové. Paralelní dimenzí organizační kompetence je *pragmatická kompetence*, zahrnující *ilokuční kompetenci* jako znalost funkčního potenciálu jazyka a *kompetenci sociolingvistickou*, např. formálnost, zdvořilost, metaforu, kulturně vázané aspekty jazyka. Zvlášť modelu jazykové kompetence stojí *kompetence strategická* mající jakousi výkonnou funkci a činící závěrečná rozhodnutí o způsobu, co a jak bude komunikováno. Na konci tohoto procesu stojí i zapojení řečové činnosti neboli realizace *čtyř řečových dovedností* poslechu, mluvení, čtení a psaní.



Obrázek 1. Model komunikační kompetence podle Savignonové. Upraveno podle Savignon (1983).

⁶ Pojem *textová kompetence* v Bachmanově modelu odpovídá pojmu *diskurzivní kompetence* v modelu Canala a Swainové.



Obrázek 2. Dimenze komunikační kompetence podle Bachmana (zjednodušeno). Upraveno podle Bachmana (1990).

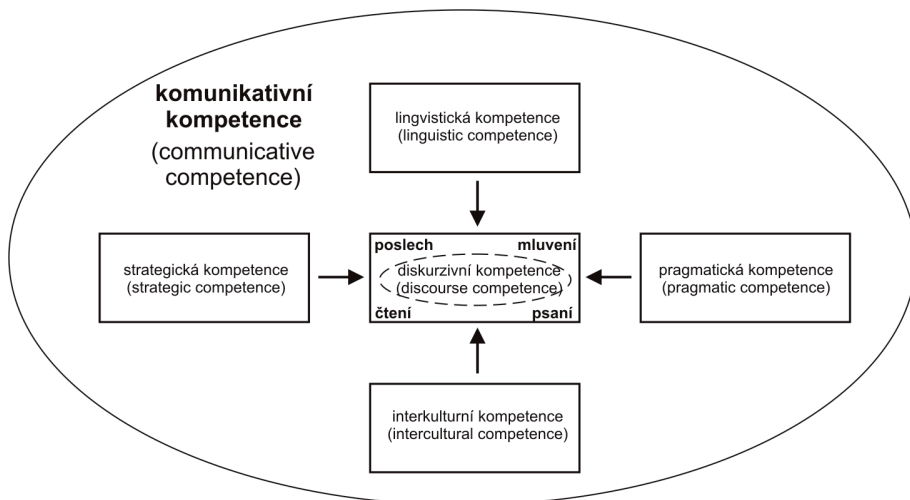
Jestliže v předchozím modelu plnila kompetence strategická výkonnou funkci, v modelu Usóové-Juanové a Martínezové-Florové (2006) je v této funkci kompetence diskurzivní. Autorky Usóová-Juanová a Martínezová-Florová (2006) navazují na předcházející modely a navrhují pětidimenzionální model sestávající z kompetencí lingvistické, pragmatické, interkulturní, strategické a diskurzivní. Tento model (obr. 3) je pro naši práci cenný tím, že znázorňuje místo a roli řečových dovedností v rámci komunikační kompetence. Jádrem modelu je diskurzivní kompetence, která je utvářena ostatními komponentami – kompetencemi a která je zpětně utváří. Jak uvádí Celce-Murcia a Olshtainová (2000, s. 16): „v diskurzu a diskurzem se realizují všechny kompetence“, a to za účasti čtyř řečových dovedností.

Lingvistická kompetence zastupuje lexikální, fonologické a syntaktické znalosti.

Pragmatická kompetence zastupuje schopnost funkčního využití jazykových prostředků (vytvářením jazykových funkcí a aktů promluvy); čerpá přitom ze scénářů a rutinních forem interakčních výměn, ale patří sem i schopnost rozpoznání např. typů a forem textů, ironie a parodie.

Interkulturní kompetence zahrnuje znalost interkulturních podmínek užívání jazyka: zdvořilostní pravidla, normy řídící vztahy mezi generacemi, pohlavími, sociálními skupinami atd. a jazykové kodifikace určitých základních rituálů v životě společnosti.

Strategická kompetence zastupuje schopnost kompenzovat nedostatky z jiných komponent pomocí verbální i neverbální komunikace; schopnost řešit případné nedorozumění, nepochopení atd.



Obrázek 3. Struktura komunikační kompetence integrující řečové dovednosti. Převzato z Usó-Juan a Martínez-Flor (2006, s. 16).

V našem kontextu vymezuje Choděra (2006, s. 55) z hlediska plnění jazykového cíle čtyři druhy kompetence:

- *lingvistickou* jako metajazykové (zprostředkované) povědomí jazyka, vědomí „o“ jazyce, které je uvědomovaným osvojeným poznatkem, je vědomostí explicitní;
- *jazykovou* (lingvální) jako nezprostředkované povědomí prvků jazykového systému, vědomost „z“ jazyka, která je podvědomým, neuvědomovaným poznatkem, je vědomostí implicitní;
- *řečovou* jako správné řešení úkolu recipovat nebo produkovat text ve shodě i s normou cizího jazyka, jedná se o sekundární dovednost nižší úrovně;
- *komunikativní* [sic], která se týká sekundární dovednosti vyšší úrovně, kde jde o text nejen ve shodě se systémem a normou, ale i územ platným pro dané komunikační situace a která se vztahuje i k faktorům interkulturní senzitivity, k faktorům sociokulturním, sociolingvistickým, extralingvistickým a paralingvistickým.

Z výše uvedených vymezení komunikační kompetence je patrné, že se jedná o způsobilost založenou na znalostním základě, na schopnosti adekvátně využívat tento znalostní základ v závislosti na situačním kontextu, ale i na schopnosti

kompensovat případné nedostatky. Posuzování úrovně komunikační kompetence spočívá v posuzování jejich projevů v řečové činnosti, tedy v uplatnění řečových dovedností. Jak vyplývá z výše zmíněných pojetí komunikační kompetence, složky této kompetence jsou realizovány řečovou činností.

Z komunikační kompetence jako cíle vychází vymezení učiva a metod. Cizojazyčné vyučování je specifické tím, že se jedná především o učení verbální a model výuky je činnostní (viz např. Jelínek, 2006). Žák by měl nejen *vědět*, ale i *umět* (Choděra, 2006, s. 71). V souvislosti s tímto pojetím cizojazyčné výuky se stal koncept čtyř řečových dovedností zavedeným východiskem pro projektování, realizaci i hodnocení dosaženého kurikula výuky anglického jazyka (Widdowson, 1978; Kumaravadivelu, 1994; Savignon, 1991). Vychází z toho, že se jazyk učíme za účelem dorozumění: porozumění slyšenému, čtenému, mluvení a psaní. Úroveň komunikační kompetence se tedy projevuje v užívání jazyka v těchto řečových dovednostech. Jak uvádí Hendrich (1988), komunikační cíl má dva aspekty: (1) osvojení si určitého jazykového minima – *jazykových prostředků* a (2) *pěstování řečových dovedností*, přičemž oba aspekty jsou v těsném vztahu: Bez osvojení jazykových prostředků nelze vypěstovat řečové dovednosti; v procesu rozvíjení těchto dovedností se utvrzuje znalost jazykových prostředků a formují se řečové automatismy (Hendrich, 1988, s. 81–82).

1.3 Shrnutí a diskuze ke kapitole

V této kapitole jsme představili širší kontext zkoumaného tématu řečových dovedností. Předložili jsme několik pojetí a modelů komunikační kompetence jako cíle cizojazyčného vzdělávání a pokusili jsme se o vymezení řečových dovedností v rámci komunikační kompetence.

Pojetí cizojazyčného vzdělávání prošlo výraznými proměnami, způsobenými vývojem v oblasti lingvistiky a psychologie. Zhruba od 70. let 20. století se centrálním pojmem v cizojazyčném vzdělávání stala *komunikace*. Začal se prosazovat *komunikační přístup*, rozvíjelo se vymezení cílové kategorie – *komunikační kompetence*. O revidované podobě komunikačního přístupu se mluví zhruba od počátku 90. let 20. století jako o tzv. *post-komunikačním* období, které zdůrazňuje potřebu uplatňování aspektů z různých přístupů a metod ve prospěch konkrétních učebních kontextů a potřeb žáků. Toto pojetí posiluje autonomii učitele a současně klade vyšší nároky na jeho odbornou způsobilost. Učitel je tím, kdo má nalézt optimální způsob, jak rozvíjet u žáků schopnost dorozumět se v cizím jazyce.

Pro oblast cizojazyčného vzdělávání je zastřešujícím pojmem *komunikační kompetence* jako cílová kategorie. V kapitole jsme představili vývoj a modely tohoto konceptu zahrnující různé dimenze. Společným jmenovatelem představených modelů je vymezení obsahu (oblast jazyka jako systému a oblast jeho využití v sociálním kontextu),

rozdílné prvky lze spatřit ve struktuře a pojetí vztahů v různých modelech. Přikláníme se k pojetím, která zdůrazňují vzájemnou propojenost jednotlivých dimenzí, které se navzájem ovlivňují (např. Savignon, 1983). Z toho usuzujeme, že jednotlivé dimenze komunikační kompetence od sebe nelze oddělit, a nejsou tak přístupné přímému posuzování, ale lze na úroveň jejich osvojení usuzovat prostřednictvím realizace čtyř řečových dovedností v komunikaci. V následující kapitole se budeme proto podrobněji věnovat konceptu řečových dovedností jako jednomu z teoretických východisek našeho výzkumu.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V předcházející kapitole jsme představili komunikační kompetenci jako cílovou kategorii, k níž učení se cizímu jazyku směřuje, a zároveň jsme se pokusili vymezit místo řečových dovedností v jejím rámci. Řečové dovednosti slouží jako indikátory při posuzování její úrovně a jako prostředek k jejímu rozvíjení. Výzkum, který představujeme v této práci, nahlíží výuku anglického jazyka z hlediska potenciálu, který žákům nabízí v oblasti rozvíjení řečových dovedností, které se tak stávají prostředkem k realizaci komunikačního cíle v podobě komunikační kompetence. Tato kapitola představuje teoretická východiska výzkumu: koncepty příležitosti k učení a řečové dovednosti. Příležitosti k učení jsou představeny jako koncept umožňující zkoumání výuky v její komplexnosti. Řečové dovednosti představujeme především ze dvou perspektiv: (a) jako cílovou kategorii výuky anglického jazyka a (b) jako kategorii prostředku. V rámci konceptu řečových dovedností představujeme pojetí integrovaných řečových dovedností jako východisko nahlížení na výuku uplatňované v této práci.

2.1 Příležitosti k učení

Koncept *příležitosti k učení* (*opportunity to learn*) byl navržen jako teoretické východisko pro zkoumání procesu výuky v její komplexnosti (McDonnell, 1995). Byl představen na počátku 60. let 20. století v souvislosti s navrženým rámcem pro zkoumání procesů vyučování a učení ve školách (Carroll, 1963). Příležitosti k učení jsou jedním z aspektů, které umožňují usuzovat na kvalitu výuky prostřednictvím potenciálu k učení, který výuka žákům nabízí. Tento potenciál lze zkoumat z různých hledisek: prvním hlediskem je zkoumání *nabízených* příležitostí (např. jaké učivo, v jakém množství a jakým způsobem výuka žákům nabízí); druhým hlediskem je zkoumání příležitostí, které jsou *využity* žáky (např. aktivní zapojení do výuky). Koncept příležitosti k učení byl uplatněn ve výzkumech zamýšleného, realizovaného i dosahovaného kurikula za účelem srovnávání na národní i mezinárodní úrovni (McDonnell, 1995). Postupně se více uplatňoval také jako indikátor využívaný při zkoumání procesů vyučování a učení (ibid). V souvislosti s tím bylo zjišťováno, jaké učivo bylo žákům výukou nabídnuto, jak bylo toto učivo prezentováno a kdo ho prezentoval. V rámci zaměření na procesuální stránku výuky mohou být uplatněna hlediska obecně didaktická nebo hlediska oborově didaktická.

Při aplikaci konceptu příležitosti k učení ve výzkumu mohou být uplatněna dvě různá hlediska. V prvním je uplatněn spíše kvantitativní přístup a příležitosti k učení jsou chápány jako vyměřený/alokovaný čas (*allocated time*) (Wiley & Harnischfeger, 1974). Druhé hledisko uplatňuje spíše kvalitativní přístup – to, co se žáci naučí, je závislé na kvalitě toho, co je jim výukou nabídnuto (Hiebert & Wearne, 1993; Stein et al., 1996).

2.1.1 Kvantitativní pohled na příležitosti k učení

Carroll (1963) definoval příležitost k učení jako *množství času*, který má žák k dispozici k učení. Příležitost k učení dával do souvislosti s množstvím času, který žák jednak potřebuje k učení/naučení (ve vztahu k jeho vrozeným dispozicím) a jednak skutečně stráví aktivním zapojením do procesu učení. Doyle (1983, 1988) chápe příležitost jako proměnnou, která je pod přímým vlivem učitele. Je časovým potenciálem, který mají žáci k dispozici na učení. Koncept *příležitosti k učení*, u kterého se uplatňuje časové hledisko, se později začal nahrazovat pojmem *allocated time* (Fischer et al., 1980; Wiley & Harnischfeger, 1974). Výzkumná zjištění týkající se alokovaného času ukazují, že množství času, které mají žáci k dispozici na učení, je důležitým faktorem určujícím dosahované výsledky (Caldwell, Huit, & Graeber, 1982). Ve výzkumech se alokovaný čas uplatňoval jednak při zkoumání času, který mají žáci k dispozici pro určité učivo nebo předmět (časová dotace), jednak při zkoumání času, který žáci stráví aktivním zapojením do výuky (*engagement rate, active learning time, time on task, engaged time*) (Carroll, 1963). Výzkumné studie (Anderson, 1975; Fischer et al., 1978; Wiley & Harnischfeger, 1974) potvrdily, že vztah mezi mírou aktivního zapojení žáků do výuky a výsledky žáků je signifikantní. V oblasti didaktiky anglického jazyka uvádí Spolsky (1989, s. 166) podmínky, které jsou nezbytné v úspěšném procesu učení se cizímu jazyku. Tyto podmínky zastupují nezbytné předpoklady k učení se cizímu jazyku, které Spolsky souhrnně označuje jako příležitosti k učení. Významnou podmínkou je míra expozice cizímu jazyku (*exposure condition*). Kromě individuálních předpokladů žáka jsou výsledky učení se cizímu jazyku závislé ve velké míře na množství a druhu expozice. Pokud jsou splněny podmínky druhu expozice (vhodné příležitosti k učení), pak je i *čas* významným faktorem v procesu učení se cizímu jazyku. „Čím více času stráví žáci učením se jakémukoli aspektu cizího jazyka, tím více se jej naučí“ (Spolsky, 1989, s. 166).

2.1.2 Kvalitativní pohled na příležitosti k učení

Jestliže u kvantitativního přístupu byl centrálním pojmem *čas*, kvalitativní přístup vychází z předpokladu, že to, co se žáci naučí, je závislé na *kvalitě* toho, co je jim ve výuce předkládáno k učení. McPartland a Schneiderová (1996) dávají příležitosti k učení do souvislosti nejen s alokovaným časem, ale také s kvalitou výuky, přiměřenými institucionálními zdroji a hodnocením. Výsledky žáků jsou tak ovlivněny zvýhodněním či znevýhodněním podle toho, co jim bylo výukou nabídnuto. Množství výzkumů se zaměřovalo na učební úlohy předkládané žákům (např. Doyle, 1983, 1988; Hiebert & Wearne, 1993; Stein et al., 1996) Hiebert a Wearnová (1993) zkoumali příležitosti k učení z hlediska úloh, které byly žákům předkládány. Vycházeli z předpokladu, že úlohy, které žáci řeší, se liší ve své náročnosti na porozumění, užití strategií, dovedností apod. – vyžadují tedy rozdílné kognitivní procesy, a tím podněcují různé druhy učení. Nelze jednoznačně určit, které procesy žáci při řešení úloh uplatňují,

nicméně popis charakteristik úloh je užitečný, protože může postihnout vazby mezi vyučováním a učením. Steinová et al. (1996) zkoumala, jaké příležitosti – učební úlohy z hlediska náročnosti (podle převažujícího zaměření na demonstraci znalostí nebo na řešení problémů) jsou žákům nabízeny v matematice. Navrhla dva konstrukty pro tvorbu objektivního deskriptivního rámce pro posuzování problémů/úloh, na nichž mají žáci pracovat: (1) charakteristiky zadaných úloh, např. počet možných strategií pro řešení úlohy, komunikační aspekt; (2) kognitivní náročnost, např. využití postupů v souvislosti s koncepty daného předmětu.

Z hlediska metodologického jsou pro zkoumání příležitostí k učení využívány různé výzkumné postupy – např. učitelské či žákovské dotazníky nebo rozhovory s učiteli. Nejčastěji uplatňovanou metodou bývá pozorování, přímé či nepřímé, s využitím různých systémů kategorií pro zařazování pozorovaných jevů.

Koncept *příležitosti k učení* se ukázal být nosným východiskem pro úvahy o kvalitě výuky a uplatnil se ve výzkumech zaměřených na kvalitu výuky realizovaných také prostřednictvím videostudií. Příkladem je videostudie výuky fyziky IPN (Seidel & Prenzel, 2006) nebo německo-švýcarská videostudie výuky matematiky (Lipowsky et al., 2009). V České republice je tento koncept uplatněn v projektu *IVŠV videostudie* (Knecht et al., 2010; Najvar et al., 2008).

2.1.3 Příležitosti k učení ve výuce anglického jazyka

Koncept příležitosti k učení (*opportunity to learn*) může být pojímán jako obecně didaktický, umožňující nahlížet procesy výuky v rámci různých předmětů. Bývá také využito jako koncept oborově didaktický. Literatura ho využívá i v návaznosti na oborovou didaktiku anglického jazyka. Související literatura se liší v terminologii a užívá pojmu *learning opportunities* (Crabbe, 2003, 2007; Kumaravadivelu, 1994; Spolsky, 1989). Pro účely této práce a vzhledem k problematice překladu budeme užívat pojem *příležitosti k učení*.

Crabbe (2007, s. 18) vymezuje pojem příležitosti k učení ve smyslu přístupu k příznivým učebním podmínkám, jednak k učení obecně (vzdělávací příležitosti), jednak ke specifickým podmínkám potřebným pro učení se cizím jazykům. Příležitost k učení se cizím jazykům tak Crabbe (ibid) definuje jako

jakoukoli aktivitu, která vede k nárůstu v jazykových znalostech a dovednostech. Může to být příležitost k výměně sdělení v diskuzi, ke čtení a vyvozování významů z psaného textu, k prozkoumávání gramatických pravidel nebo k získávání zpětné vazby na vlastní jazykový projev. Takové příležitosti se obvykle objevují ve výuce v různém množství a kvalitě. (s. 18)

Jedním z aspektů cizojazyčného kurikula je vymezení cílů ve formě popisu požadovaného výkonu žáka v rámci určité úrovně osvojení komunikační kompetence. Tyto cíle tak směřují učitele i žáka k tomu, aby se co nejefektivněji podíleli na dosahování očekávaných výkonů. Z toho vyplývá, jak uvádí Crabbe (2007), že dosahování cílů

vyžaduje vhodný proces a vhodný proces vyžaduje vhodné příležitosti k učení a jejich využití žáky i učiteli. Příležitosti k učení tak nejsou chápány jen jako potenciál, který do výuky přináší učitel, ale výuka jako proces interakce mezi učitelem a žáky a žáky navzájem vytváří potenciál k příležitostem k učení. Jinak řečeno, příležitosti k učení jsou spoluvytvářeny učitelem a žáky v interakci. Ve výuce se příležitosti k učení vztahují ke specifické kognitivní nebo metakognitivní aktivitě, do které se žák může zapojit a která vede k učení (Crabbe, 2007). V oblasti kognitivních aktivit se tak může jednat o příležitosti ke zpracování srozumitelného jazykového vstupu, příležitost k interakci nebo k procvičování různých aspektů komunikace za účelem vytvoření řečových automatismů. V oblasti metakognitivních aktivit se jedná o příležitost reflektovat individuální pokrok, užívání strategií apod.

V návaznosti na výzkumné poznatky z oblasti osvojování cizího jazyka navrhuje Crabbe (2003, 2007) rámec pro posuzování příležitostí k učení. Tento rámec se skládá z kategorií zastupujících různé druhy příležitostí, které vycházejí ze současného stavu poznání v oblasti osvojování cizího jazyka (Ellis, 1990, 1994; Lightbown & Spada, 1999; DeKeyser, 2007). Za účelem osvojování cizojazyčné komunikační kompetence potřebují žáci při učení se cizímu jazyku zejména přístup k příležitostem v následujících oblastech (tabulka 2):

Tabulka 2

Rámec pro posuzování příležitostí k učení

Příležitost k...	Specifikace
extenzivní jazykový vstup	přiměřeně obtížné příležitosti k poslechu a čtení
extenzivní jazykový výstup	příležitosti k produkci smysluplných výpovědí v mluvené nebo psané podobě
interakce	příležitosti k interakci s partnerem v mluvené a psané podobě v autentických nebo adaptovaných situacích
zpětná vazba	příležitosti k obdržení informací o vlastním cizojazyčném výkonu prostřednictvím přímé nebo nepřímé zpětné vazby
nácvik/procvičování	příležitosti k opakování specifických aspektů řečového projevu
porozumění jazyku	příležitosti k explicitní analýze jazyka a jeho užívání za účelem rozvíjení schopnosti vysvětlit, popsat gramatické jevy nebo aspekty sociolingvistické
porozumění učení	příležitosti k uvědomovanému rozvíjení vlastního metakognitivního řízení učení

Pozn. Převzato z Crabbe (2007, s. 118–119).

To, zda budou příležitosti využity a dojde tak k učení se z nich (*take-up*), ovlivňují zejména faktory individuálního postoje k učení se cizímu jazyku, učebního stylu a zkušenosti s učením a motivace (Crabbe, 2003).

Kumaravadivelu (1994, s. 33) navrhuje seznam tzv. makrostrategií (*macrostrategies*), které jsou aplikovatelné pro různé učební kontexty. První makrostrategií je *maximalizace příležitostí k učení*. Pojímá výuku jako sociální událost, kde úkolem učitele je jednak příležitosti vytvářet a jednak využívat příležitosti vytvořené žáky pro jejich učení.

Příležitostem k učení se věnoval také Spolsky (1989), který vymezil 17 předpokladů k učení se cizímu jazyku zahrnujících poskytování příležitostí k učení: příležitost k analýze jazyka, příležitost k syntéze prostřednictvím rekombinace jednotlivých gramatických částí do celku, příležitost k jazykové i nejazykové kontextualizaci prvků jazyka, příležitost ke srovnání vlastní znalosti jazyka se znalostí cílovou (rodilý mluvčí), příležitost k vybavování si učiva, příležitost k procvičování učiva.

Příležitosti k učení mohou být ve výuce nahlíženy prostřednictvím rozpoznatelných jednotek učebního postupu – *učebních úloh* nebo *učebních aktivit*. V případě našeho výzkumu se soustředíme na pozorovatelnou činnost žáků ve výuce, v které uplatňují řečové dovednosti. K tomu dochází jednak z podnětu zadání učebních úloh, jednak v případech, kdy je cizí jazyk užíván jako jazyk vyučovací, např. při organizačních pokynech. Proto se nám jeví jako vhodnější nazývat předmět našeho zkoumání *učebními aktivitami* žáků (které zahrnují i plnění učebních úloh). Pojem aktivita zde označuje jak *činnost* (žáka), tak *formu*, v níž se tato činnost realizuje.

2.2 Řečové dovednosti

2.2.1 Koncept řečových dovedností v oblasti cizojazyčné výuky

Teoretickým východiskem oborově didaktického charakteru jsou *řečové dovednosti* (*language skills, communicative skills, the four skills*) *poslech, mluvení, čtení a psaní*, které se podílejí na procesu a efektivitě komunikace. Řečové dovednosti se vztahují ke čtyřem druhům řečové činnosti, které mohou být dále děleny jednak podle druhu komunikačního procesu na *receptivní* a *produktivní*, jednak podle formy na *mluvené* a *psané*. Jak uvádí Widdowson (2000), učení se cizímu jazyku probíhá recepcí a produkcí řeči v mluvené nebo psané formě, proto je jazykový projev často vymezen v rámci čtyř dovedností. Osvojování a rozvíjení čtyř řečových dovedností je jednak cílem, jednak prostředkem k realizaci komunikačního cíle.

Zaměření na formu a význam při osvojování cizího jazyka

Osvojování cizího jazyka probíhá jednak na úrovni osvojování jazykového systému, jednak na úrovni jeho užívání v komunikaci. Toto rozdělení koresponduje se Saussu-

rovým rozdělením jazyka na dvě složky: *langue* a *parole* a s Chomského dělením na *competence* a *performance*.⁷

Ve výuce se řečové dovednosti projevují činností v aktivitách, které mohou být nahlíženy na různých úrovních. Kritériem pro vymezení těchto úrovní je to, zda je jejich cílem převážně⁸ *forma*, nebo *význam*. Např. mluvení může spočívat v pouhém nácviku výslovnosti, tvoření gramaticky správných vět, manifestace slovní zásoby, anebo může spočívat v předání nějakého sdělení. V prvním případě se jedná o využití mluvení za účelem manifestace znalostí s důrazem na *přesnost* a *správnost* (*accuracy*), v druhém případě se jedná o mluvení za účelem splnění komunikačního záměru s důrazem na *plynulost* projevu (*fluency*), adekvátnost a srozumitelnost významu výpovědi.

Widdowson (1978, s. 67) v rámci tohoto rozdělení užívá pojmů *lingvistické dovednosti* (*linguistic skills*) a *komunikační schopnosti* (*communicative abilities*).

Tabulka 3

Lingvistické dovednosti a komunikační schopnosti

Lingvistické dovednosti (linguistic skills)	Komunikační schopnosti (communicative abilities)
Odkazují k takovému užití řečových dovedností, které se zaměřuje převážně na ovládnutí nebo projev znalosti jazykových prostředků. Vztahují se tak k pouhé manipulaci s jazykovým materiálem, uplatnění gramatických pravidel a kombinaci slov do struktur.	Odkazují k takovému užití řečových dovedností, které se zaměřuje na plnění komunikačního záměru, na význam a komunikační funkci výpovědi (ilokuční sílu). Cílem není produkce bezchybné výpovědi, ale produkce takové výpovědi, která je adekvátní dané komunikační situaci a komunikačnímu záměru.

Pozn. Upraveno podle Widdowson (1978, s. 67).

Komunikační schopnosti předpokládají a zahrnují/implikují lingvistické dovednosti. Je tedy nezbytné, aby osvojení lingvistických dovedností předcházelo zaměření na komunikační schopnosti. Z pohledu Widdowsona (1978) můžeme s pomocí konceptu čtyř řečových dovedností usuzovat pouze na uplatnění lingvistických dovedností

⁷ Další dichotomické klasifikace různých autorů uvádí Stern (1983, s. 128): system – use; code – message; language – verbal behaviour; form – function.

⁸ Výrazem „převážně“ chceme naznačit, že často není možné dělit aktivity striktně „buď zaměřené na *formu* – anebo zaměřené na *význam*“, ale jde o míru převahy zaměření (Littlewood, 1981; Swan, 1990). Tím rozhodujícím nemusí být povaha předkládané aktivity jako takové, ale rozhodnutí o tom, na co je daná aktivita zaměřena, může učinit učitel prostřednictvím zpětné vazby žákům, tj. v závislosti na jeho hodnotících kritériích.

jako té nižší úrovně na cestě ke komunikační kompetenci, ale není možné vyvozovat závěry o uplatnění komunikačních schopností.⁹

Littlewood (1981) rozděluje učební aktivity na základě podobných principů jako Widdowson (1978) na *pre-komunikační* (*pre-communicative*) a *komunikační* (*communicative*), nicméně toto rozdělení učebních aktivit není tak striktní jako u Widdowsona, ale je spíše mírou zaměření na *význam*, nebo *formu* (podrobněji v kap. 2.2.1.2 věnované řečové dovednosti mluvení).

Z výše uvedených pohledů na učební aktivity ve výuce anglického jazyka vyplývá, že aktivity zaměřené na *formu* vykazují nižší míru komunikačního potenciálu než aktivity zaměřené na *význam*. Je také patrné, že schopnost úspěšně realizovat řečové dovednosti ve významově zaměřených aktivitách předpokládá ovládnutí jistého jazykového minima, které zahrnuje nácvik manipulace s jazykovými prostředky. Ve výuce dochází často k prolínání těchto dvou druhů zaměření, kdy není snadné jednoznačně odlišit učební aktivity zaměřené na formu, tj. na jazykové prostředky a učební aktivity zaměřené na význam, tj. na plnění komunikačního záměru. Narážíme zde na konceptuální problém, který spočívá v pojmání řečových dovedností jako dovedností spojených s komunikací. Rozhodování o tom, kdy se jedná o komunikaci (a lze tedy mluvit o řečových dovednostech) a kdy už nikoli, se ukázalo jako velmi problematické. Proto jsme se rozhodli nahlížet celou výuku vedenou v anglickém jazyce jako výuku podporující rozvíjení řečových dovedností bez ohledu na míru komunikačního potenciálu konkrétních výukových situací.

Z důvodů možnosti operacionalizace a realizace tohoto výzkumu vycházíme z takového pojetí komunikace a rozvíjení komunikační kompetence, v němž lze řečové dovednosti nahlížet podle *míry* komunikačního potenciálu (nikoli podle dichotomické klasifikace *komunikační – nekomunikační*). Jedná se o hledisko míry od uplatnění řečových dovedností v situacích s minimálním komunikačním potenciálem zaměřených na osvojování jazykových prostředků k uplatnění řečových dovedností v situacích s vysokým komunikačním potenciálem zaměřených na plnění komunikačního záměru. Všechny tyto situace ve svém důsledku směřují k rozvíjení komunikační kompetence, která se projevuje v řečových dovednostech.

Považujeme za vhodné nahlížet hodiny z hlediska příležitostí k rozvíjení řečových dovedností bez ohledu na jejich další parametry, které mohou být zohledněny v dalších výzkumech. Analýza hodin anglického jazyka na základě příležitostí k rozvíjení řečových dovedností nám tak poskytuje základ pro hlubší zkoumání problematiky, pro které výsledky tohoto výzkumu mohou být podnětné.

⁹ Toto poněkud striktní rozdělení není zastáváno jednohlasně všemi odborníky. Swan (1990) uvádí, že ten, kdo se učí cizí jazyk, přichází se zkušeností ze svého mateřského jazyka, orientuje se v komunikačních situacích a ví, jaký komunikační záměr zamýšlí uskutečnit. Co pro něj může znamenat překážku v komunikaci je, že neví, jaké prostředky použít. Proto je role jazykových prostředků zásadní a jejich převaha ve výuce zejména nižších úrovní angličtiny je přirozená. Pro realizaci jazykových funkcí pak volí z těch prostředků, které má k dispozici.

Řečové dovednosti jako cílová kategorie

Kurikulum a výuka anglického jazyka v České republice procházejí značnými proměnami, jež mohou být charakterizovány posunem ke *komunikačnímu pojetí*, v němž hlavním cílem jazykového vzdělávání je *komunikační kompetence*. To odráží i *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV, 2007), který definuje výstupní požadavky cizojazyčné výuky na základě *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERRJ, 2002) vymezujících

kompetence komunikativní [sic] (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky. (RVP ZV, 2007, s. 21)

RVP ZV tak vymezuje výstupy jazykového vzdělávání jednak rámcově pro oblast učiva, jednak pro oblast receptivních, produktivních a interaktivních řečových dovedností.

Na úrovni toho, co se odehrává ve výuce, můžeme mluvit o konkrétních plánech výuky: v oblasti jazykových prostředků se jedná o plán gramatiky, slovní zásoby, výslovnosti; nebo o plán funkcí, pojmů, situací apod. Vedle těchto plánů můžeme zařadit i plán řečových dovedností jako cílové kategorie.

Zejména v komunikačním přístupu byla velká pozornost věnována jednotlivým řečovým dovednostem, které byly rozpracovány v závislosti na funkcích, které plní v reálném životě. Hendrich (1988, s. 89) uvádí, že realizace komunikačního cíle předpokládá *osvojení čtyř hlavních komplexních řečových dovedností*. Předpokladem k vytvoření komplexních řečových dovedností je náležité osvojení *jazykových prostředků* – slovní zásoby, mluvnice, fonetiky a pravopisu. Mezi znalostí jazykových prostředků a rozvíjením komplexních řečových dovedností existuje nejen vztah prostředku a cíle, ale zároveň i vztah části a celku. Fonetické, grafické, ortografické, lexikální a gramatické znalosti a jejich praktické ovládnutí jsou integrálními složkami komplexních řečových dovedností, podmiňují úroveň každé řečové dovednosti a v tomto smyslu také formování i těchto složek (představujících jazykové prostředky) patří k plnění komunikačního cíle.

Řečové dovednosti jako prostředek komunikace ve výuce

Uplatňování řečových dovedností ve výuce je prostředkem k jejich rozvíjení. Jak uvádí Widdowson (2000), jedním ze způsobů získávání znalosti jazyka je umožnit žákům osvojovat si ho prostřednictvím uplatňování řečových dovedností.

Rozvíjení řečových dovedností je prostředkem realizace komunikačního cíle ve výuce anglického jazyka. Dochází k tomu v situacích, kdy je pozornost zaměřena na *osvojování jazykových prostředků* za účasti řečových dovedností, které zde nejsou chápány jako komplexní kognitivní dovednosti, ale jejich uplatnění je omezeno na manipulaci s jazykovým materiálem.

Pokud se výuka odehrává v cílovém jazyce, pak můžeme říci, že je cíl i procesem. Jednou ze zásadních oblastí užívání řečových dovedností převážně ve funkci prostředku je používání *cílového jazyka jako jazyka vyučovacího*. Výuka vedená v cílovém jazyce umožňuje využít potenciálu učebního prostředí, které se nabízí, zvýšit v podstatné míře množství jazykového vstupu ve výuce, a je tak prostorem pro osvojování jazyka se zaměřením na sdělování obsahů, stejně jako je jednou z mála příležitostí k autentické komunikaci. Výzkumy z oblasti osvojování cizího jazyka docházejí k závěru, že extenzivní jazykový vstup, pokud je přiměřeně náročný a srozumitelný (tzv. *comprehensible input*), je jedním ze zásadních faktorů ovlivňujících osvojování cizího jazyka.

2.2.1.1 Poslech

Poslech je nejužívanější dovedností v běžném životě (Morley, 2001; Rost, 2001). Poslech je receptivní řečovou dovedností, která byla v minulosti stejně jako čtení považována za pasivní dovednost. V současné době je poslech pojímán jako aktivní, komplexní proces, který umožňuje rozumět a interpretovat mluvený projev za použití množství zdrojů – fonetických, fonologických, lexikálních, syntaktických, sémantických a pragmatických (Lynch, 1998). Protože je poslech tak komplexní dovedností, je žáky považován za nejobtížnější dovednost ze všech čtyř řečových dovedností, což dokládá i výzkum na základních a středních školách v České republice (Vlčková, 2010). Podobně jako dovednost čtení zahrnuje i poslech procesy zpracování *bottom-up* (zdola nahoru) a *top-down* (shora dolů). Podstatou *bottom-up* procesů zpracování je vyvozování významu slyšeného na základě identifikace zvuků a jejich kombinací, hlásek nebo vět. *Top-down* procesy zpracování jdou opačným směrem: porozumění významu vychází ze schematické znalosti (kulturní konstrukty, znalost tématu, záchytné body v diskurzu nebo pragmatické konvence) (Hinkel, 2006). Výzkumy ukazují, že pro výuku cizího jazyka jsou důležité oba procesy zpracování (Tsui & Fullilove, 1998; Vandergrift, 2004).

Rozvíjení dovednosti poslechu předpokládá splnění dvou podmínek: (a) kvantitativních – množství příležitostí k poslechu; (b) kvalitativních – parametry těchto příležitostí, např. celková jazyková úroveň jazykového vstupu (*input*), v literatuře odkazovaná jako autenticita (McDonough, 1999), smysluplnost a přenositelnost (zda cíle aktivit odpovídají cílům poslechu běžného života, a usnadňují tak přenositelnost).

Poslech jako cílová kategorie

Příležitosti k poslechu poskytují jazykové prostředí pro osvojování jazyka, a to zejména v oblasti kategorizace fonologického systému, abstraktního systému gramatických pravidel, propojení lexikálního systému se sémantickým systémem mateřského jazyka, srovnávacího systému pragmatiky, procesů zpracovávání, komplexních kognitivních dovedností, které umožňují myšlení v cizím jazyce (Rost, 2006).

Rost (2006) uvádí, že ve výuce je poslech uplatňován zejména s cílem: (1) zlepšit žákům porozumění slyšeného; (2) kvalitativně zdokonalit schopnost žáků osvojovat si jazyk (*intake*) z mluveného vstupu (*input*); (3) rozvíjet takové strategie žáků, které umožňují lepší porozumění mluvenému projevu a (4) vytvářet příležitosti k aktivní participaci v komunikaci tváří v tvář.

Ve výuce je možné rozlišovat aktivity dle náročnosti. Na základní úrovni se žáci učí rozlišovat základní segmenty jazykového projevu, což je v anglickém jazyce mimořádně obtížné (spojování slov ve větách (tzv. *linking*), existence více variant výslovnosti jednoho slova v závislosti na větném důrazu atd.). Rozvíjení poslechu nižší úrovně obtížnosti je nezbytné pro úroveň vyšší – porozumění významu, které zahrnuje organizaci slyšeného do významových segmentů, rozpoznání nadbytečnosti¹⁰ v poslouchaném projevu, předpovídání, myšlení dopředu atd.

V souvislosti se záměrem, s jakým je poslech uplatňován, se v poslechových aktivitách uplatňují různé styly: rozlišuje se mezi *globálním*¹¹ a *parciálním*¹² poslechem, tedy poslechem za účelem porozumění hlavní myšlenky, nebo za účelem získání konkrétních informací. V závislosti na přítomnosti mluvícího můžeme rozlišovat poslech na přímý a nepřímý.

Poslech jako prostředek

Poslech ve funkci prostředku chápeme jako uplatňování řečové činnosti v aktivitách, jejichž prvotním záměrem není rozvíjení dovednosti poslechu, ale především osvojování jazykových prostředků nebo jako součást aktivity, v které je kladen důraz na jinou řečovou dovednost a poslech slouží jen jako vedlejší činnost (např. učitel klade otázky během čtení textu). Jak uvádí Choděra (2006, s. 77), „poslech je univerzálním prostředkem jazykového výcviku ve všech dovednostech, nejen vzhledem k sobě samému“. Nezanedbatelnou roli hraje poslech jako prostředek komunikace se žáky. *Anglický jazyk jako jazyk vyučovací* je jednou z mála situací ve výuce, kdy dochází k autentické komunikaci (Atkinson, 1987). Komunikace učitele se žáky v anglickém jazyce tak výrazně zvyšuje míru expozice cizímu jazyku žákům, čímž je podporován požadavek hojného poslechu (Choděra, 2006, s. 142), který je jedním z významných předpokladů úspěšného učení a naučení cizím jazykům.

2.2.1.2 Mluvení

Mluvení má v cizojazyčné komunikaci zásadní postavení, proto je mu v rámci různých přístupů věnována velká pozornost. Základní rozdíl v pojmání mluvení jako

¹⁰ Nadbytečnost (*redundancy*) je typickým rysem mluveného projevu (narozdíl od psaného, který je více kondenzovaný).

¹¹ Choděra (2006, s. 76) uvádí *kurzorický, letný* poslech, který svou definicí odpovídá anglickému pojmu *global listening*.

¹² Choděra (2006, s. 76) uvádí *selektivní, výběrový* poslech, který svou definicí odpovídá anglickému pojmu *partial listening*.

řečové dovednosti se projevuje ve strukturálním a komunikačním přístupu. Principem prvního přístupu je zaměření na *formu*; učební obsahy jsou pojímány jako systém struktur nebo vzorců, které jsou opakováním a procvičováním internalizovány. Druhý přístup, zaměřený na *význam*, se začal rozvíjet s uvedením komunikačního přístupu a komunikační kompetence. Komunikační přístup nahlíží mluvení v souvislosti s funkcemi, které plní v běžné komunikaci, tj. plnění komunikačních záměrů adekvátně komunikační situaci. Tyto dva přístupy do jisté míry korespondují s vymezením mluvení jako cílové kategorie a jako prostředku.

Littlewood (1981) rozděluje učební aktivity týkající se řečové dovednosti mluvení podle převažujícího zaměření na pre-komunikační (*pre-communicative*) a komunikační (*communicative*).

Cílem *pre-komunikačních* aktivit je vybavit žáka znalostmi a dovednostmi, které se váží k jazykové *formě* nebo k utváření vazeb mezi formami a významy a které mohou být později uplatněny v komunikačních aktivitách.

Cílem *komunikačních* aktivit je komunikace *významů*. Littlewood (1981) uvádí dvě hlavní kategorie v rámci komunikačních aktivit:

- zaměřené na *funkční* aspekt komunikace, kdy žáci řeší učební úlohu či si předávají informace za užití jakýchkoli jazykových prostředků, které mají k dispozici, bez ohledu na jejich adekvátnost komunikační situaci nebo správnost;
- zaměřené na *sociálně interakční* aspekt komunikace, kdy kromě funkčního aspektu komunikace je kritériem pro danou úlohu i takový výběr jazykových prostředků, které jsou adekvátní komunikační situaci.

Riversová a Temperley (1978) rozdělili aktivity ve výuce anglického jazyka podle toho, zda je jejich cílem *osvojování dovednosti (skill-getting)*, nebo *uplatňování dovednosti (skill-using)*. Toto pojetí se vztahuje k rozdělení aktivit na řízené/kontrolované – zaměřené na *formu*, a aktivity zaměřené na *význam*, kde žáci to, co se naučili, uplatňují v porozumění a produkci jazyka. Do oblasti *osvojování dovednosti* řadí aktivity zaměřené na rozvoj znalostí a produkce (pseudokomunikace) a *uplatňování dovednosti* se projevuje interakcí (autentická komunikace; porozumění či vlastní výpověď). Za problematické považujeme to, co autorky nazývají interakcí, protože pod tento pojem zahrnují pouze *autentickou* komunikaci. Je otázkou, zda ve výuce vůbec nějaká autentická komunikace probíhá. Jak uvádí Cummins (1979, 1980 in Brown, 2000), to, co se převážně odehrává ve výuce, je komunikace kontextově redukovaná. V rámci učebních aktivit se tedy většinou uplatňuje pseudokomunikace (např. reproduktivní otázky, na které je odpověď předem známá).

Kritérium pro rozhodnutí o tom, zda daná aktivita zaměřená na mluvení spadá do mluvení jako cílové kategorie nebo mluvení jako prostředku, není zcela jednoznačné, protože při takovém posuzování jde o převažující míru zaměření.

Mluvení jako cílová kategorie

Mluvení jako cílová kategorie zahrnuje dílčí dovednosti, které se uplatňují simultánně. Učící se musí dbát na obsah svého sdělení, morfologické a syntaktické aspekty, slovní zásobu, strukturování diskurzu a informací, fonologii stejně jako na sociolingvistické a pragmatické aspekty. Mluvení v cílovém jazyce vyžaduje jistou míru *přesnosti* a *plynulosti* a dostatečný lexikogramatický základ, proto by zaměření na *přesnost* a *plynulost* mělo být ve výuce ve vyváženém zastoupení. Záměrem mluvení jako cílové kategorie je komunikace významů, přesto se i v této kategorii může uplatňovat jistá míra zaměření na *přesnost* v rámci nácviku gramatických struktur v kontextu, kde bývá zastoupena i komunikace významů.

Sem spadají aktivity, které Littlewood (1981) nazývá *komunikační*, Riversová a Temperley (1978) je nazývají aktivitami zaměřenými na *uplatňování dovednosti* a Widdowson (1978) aktivitami zaměřenými na osvojování *komunikačních schopností*.

Mluvení jako prostředek

Mluvení jako prostředek zastupuje ty aktivity, ve kterých je převažujícím záměrem nácvik gramatických struktur nebo slovní zásoby, a to v situacích s minimálním komunikačním potenciálem; cílem tak je pouze utvoření správné věty, užití správného výrazu nebo fráze.

Patří sem aktivity, které Littlewood (1981) nazývá *pre-komunikačními*, Riversová a Temperley (1978) aktivitami zaměřenými na *osvojování dovednosti* nebo Widdowson (1978) aktivitami zaměřenými na osvojování *lingvistických dovedností*.

Mluvení jako prostředek může být zastoupeno i v aktivitách zaměřených převážně na rozvíjení jiných řečových dovedností poslechu, čtení nebo psaní.

2.2.1.3 Čtení

Čtení je receptivní řečovou dovedností, která narozdíl od dřívějšího pojetí jako dovednosti pasivní je v současnosti považována za interaktivní, konstruktivní a kontextualizovaný proces (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006). Zahrnuje procesy zpracování *bottom-up* (zdola nahoru) a *top-down* (shora dolů). Prvně zmíněné reprezentují dílčí kognitivní dovednosti jako rozpoznání slov, hláskování, výslovnost, gramatická struktura části i celé věty, tedy znalost jazyka jako systému – znalost lingvistická. Východiskem je to, co čtenář vidí (písmena, slova), a na tomto základě se posouvá k významu a struktuře delších syntaktických celků (fráze, věty). Procesem zpracování jdoucím opačným směrem je *top-down*, jehož východiskem je schematická znalost (znalost tématu, předchozí zkušenost, znalost různých typů textů). Vztah mezi těmito dvěma procesy je dvojí: (1) komplementární v tom smyslu, že *bottom-up* a *top-down* procesy se spolu prolínají a nedostatek znalostí v jednom z nich může být kompenzován druhým; (2) hierarchický v tom smyslu, že *bottom-up* dovednosti jsou prerekvizitou dovedností *top-down*, osvojení *bottom-up* dovedností by mělo předcházet *top-down* (Hinkel, 2006).

Čtení jako cílová kategorie

V závislosti na individuální jazykové kompetenci a na tom, s jakým záměrem je text čten, uplatňují čtenáři různé styly čtení (Hedge, 2000; Williams, 1999). Jako nejznámější uvádíme *skimming*¹³, rychlé čtení za účelem porozumění hlavní myšlenke textu, a *scanning*¹⁴, rychlé čtení za účelem vyhledání konkrétních informací. Dalšími styly jsou například čtení *intenzivní* (pomalé, detailní čtení textu), *extenzivní* (čtení pro čtenářský zážitek, volnočasové čtení).

Uvědomované a záměrné postupy, které čtenáři používají pro usnadnění porozumění nebo v případě, že nerozumí, jsou strategie. Např. orientace v textu podle nadpisů, práce s vizuální oporou atd.

Čtení jako cíl bývá pro výuku rozčleněno do několika dílčích dovedností (Williams, 1999, s. 333), které zahrnují např: porozumění významu slova, porozumění slovům v kontextu, doslovné porozumění, inference, porozumění hlavní myšlenke, identifikace hlavních myšlenek aj.

Čtení jako prostředek

Čtení ve funkci prostředku chápeme jako uplatňování řečové činnosti v aktivitách, jejichž prvotním záměrem není rozvíjení dovednosti čtení, ale především osvojování jazykových prostředků nebo jako součást aktivity, v které je kladen důraz na jinou řečovou dovednost a čtení slouží jen jako vedlejší činnost (napsané otázky k poslechu, ke komunikaci s partnerem; zadání učební úlohy v psané podobě atd.), často jsou tyto aktivity zaměřeny převážně na *význam*. Z hlediska osvojování jazykových prostředků se týká těch aktivit, které ve výukové praxi nazýváme gramatická cvičení, cvičení na rozšíření slovní zásoby. V tomto případě se jedná o aktivity zaměřené převážně na *formu*.

2.2.1.4 Psaní

Psaní bývá v pořadí řečových dovedností uváděno jako poslední. Podle Choděry (2006, s. 142) je psaní z hlediska cílů výuky v „masové“ škole na posledním místě. Patrně má na mysli psaní jako náročnou kognitivní dovednost, která zahrnuje nejen úroveň slov nebo věty, ale úroveň celého psaného diskurzu zahrnující a vykazující kohezi, koherenci, funkční a kontextuální aspekty. Toto tvrzení o malém zastoupení psaní jako náročné kognitivní dovednosti podporuje i zjištění Vlčkové (2010), v jejímž výzkumu uváděli žáci základních škol dovednost psaní jako dovednost, v níž se cítí být ze všech čtyř řečových dovedností nejsilnější. Patrně měli na mysli jen nižší úroveň této dovednosti.

¹³ Choděra (2006, s. 76) uvádí *kurzorické/letmé* čtení, které svou definicí odpovídá ang. *skimming*.

¹⁴ Choděra (2006, s. 76) uvádí *selektivní, výběrové* čtení, které svou definicí odpovídá ang. *scanning*.

Psaní jako cílová kategorie

Psaní jako cílová kategorie zahrnuje na nižší úrovni hláskování, interpunkci, tvoření vět (výběr a správné užití gramatiky a slovní zásoby). Vyšší nároky jsou kladeny na úroveň tvorby odstavců zahrnující i mezivětná spojení a nakonec na celkovou organizaci textu. Psaní může mít podobu (a) *reprodukce* (např. opisování, pořizování výtašků) nebo (b) *produkce* (např. psaní emailů s různým komunikačním záměrem, jako je omluva, prosba, pozvání atd.) (Choděra, 2006, s. 79). Ve škole převládá podoba reprodukce.

Psaní jako prostředek

Psaní jako prostředek ve škole dominuje. Široce se uplatňuje v aktivitách zaměřených na osvojování jazykových prostředků gramatiky a slovní zásoby, ale také v aktivitách, které kladou důraz na jiné řečové dovednosti, např. zapisování při poslechu.

2.2.2 Koncept řečových dovedností v oblasti osvojování cizího jazyka

Koncept řečových dovedností je často používán v didakticky orientované literatuře a rovněž v kurikulárních dokumentech a výukových materiálech jako jeden z prostředků organizace učiva. V oblasti osvojování cizího jazyka (*second language acquisition, SLA*) je častěji než s řečovými dovednostmi operováno s koncepty recepce a produkce nebo jazykového vstupu (*input*) a jazykového výstupu (*output*). Na otázku, zda je při učení se cizímu jazyku důležitější role jazykového vstupu nebo jazykového výstupu, popř. v jaké míře a kvalitě mají být poskytovány příležitosti k recepci či produkci, se stále hledá empiricky podložená odpověď. I přesto existuje obecný předpoklad založený především na zkušenostech učitelů, že učení se cizímu jazyku se neobejde bez expozice cizímu jazyku (uplatňování receptivních dovedností), ani bez příležitostí k řečové produkci v cílovém jazyce (DeKeyser, 2007).

2.2.2.1 Recepce

Jazykový vstup (*input*) je definován jako cizojazyčný materiál (zaměřený na *formu* nebo *význam*), kterému jsou žáci vystaveni buď ve formálním vzdělávání, nebo v přirozeném prostředí (Leow, 2007, s. 21). Odkazuje k celkové *cizojazyčné expozici*. Jazykový vstup se týká *receptivních řečových dovedností* poslechu a čtení a poskytuje nejen množství příkladů forem a struktur a slovní zásoby cílového jazyka, ale také příležitost k zapojení se do aktivit vyžadujících verbální reakci – produkci jazyka (interakce s textem či mluvcím) nebo neverbální reakci, např. plnění pokynů cílového jazyka činností, zaškrťování správných odpovědí při poslechu atd.

O tom, že role jazykového vstupu je zásadní při učení se cizímu jazyku, není ze strany výzkumu, teorie ani praxe velkých pochyb (Allwright & Bailey, 1991). Na důležitost jazykového vstupu v procesu osvojování cizího jazyka poukázal Krashen

ve své publikaci *The Natural Approach* (Krashen & Terrell, 1983). Krashen představil tzv. *comprehensible input* (srozumitelný jazykový vstup), na jehož základě dochází k osvojování cizího jazyka. Srozumitelný jazykový vstup (*comprehensible input*) odkazuje k takové expozici cílovému jazyku, kdy ne všechen cílový jazyk musí být žákovi srozumitelný. Krashenova hypotéza byla, že cizojazyčný materiál, který je na pokročilejší úrovni než žákova úroveň současná, podporuje a rozvíjí osvojování. Tento typ jazykového vstupu nazval „*i + 1*“: „*i*“ zastupuje žákovu současnou úroveň vývoje mezijazyka (*interlanguage*); „*+ 1*“ odkazuje k jazykovému vstupu, který je o něco obtížnější než úroveň vývoje žákova mezijazyka. Žák si k osvojení vybírá jen některé aspekty z jazykového vstupu, a dochází tak k jejich osvojení (*intake*) (Corder, 1967).

Krashenova teorie srozumitelného jazykového vstupu je vlivná do současnosti, nicméně nezůstala bez kritické odezvy. Allwright a Bailey (1991) uvádějí dva hlavní body této kritiky: (1) Nedá se s určitostí říci, že nesrozumitelný jazykový vstup (*incomprehensible input*) nehraje při osvojování cizího jazyka žádnou roli: nemusí nutně docházet k osvojování jazykových forem nebo významů, ale může hrát roli v případě intonace a slovního nebo větného důrazu. (2) Není jisté, zda je to právě a jen expozice cizímu jazyku ve formě srozumitelného jazykového vstupu, která vede k osvojování cizího jazyka.

Odborníci a výzkumníci v oblasti teorie osvojování cizího jazyka sice zastávají kritické stanovisko ke Krashenovým tvrzením, že pouhá expozice jazyku je dostačující při jeho učení, přesto v zásadě platí shoda na tom, že recepce je nezbytná při učení se cizímu jazyku. Někteří se přiklání k variantě důležité role interakce (*interaction hypothesis*) (např. Long, 1983) a jazykového výstupu (*output hypothesis*) (např. Swain, 1985) při učení se cizímu jazyku.

2.2.2.2 Produkce

Jazykový výstup (*output*) je definován jako žákova produkce cílového jazyka, od mechanického drilu až po spontánní konverzaci s rodilým mluvčím (DeKeyser, 2007, s. 309). Jazykový výstup se týká *produktivních řečových dovedností* mluvení a psaní. Mnozí odborníci zastávají názor, že produkce hraje zásadní roli při osvojování cizího jazyka (např. de Bot, 1996; Gass, 1997; Swain, 1985). Uplatňování pouze receptivních dovedností ve výuce cizího jazyka považují za nezbytné, nikoli však dostačující. Argumentují tím, že jazykový vstup poskytuje žákům příležitost k porozumění významům lingvistického materiálu pomocí kontextu, a dochází tak k rozvoji především v oblasti sémantické, ale výrazně nepřispívá k rozvoji v oblasti gramatiky. Kompetence v oblasti gramatické je podle Swainové (1985) rozvíjena právě uplatňováním gramatických struktur v jazykové produkci. Teorie *jazykového vstupu* tak není nijak upozaděna, pouze je poukázáno na to, že sama o sobě není dostačující.

2.2.2.3 Interakce

Třetí teoretický a výzkumný proud vztahující se k řečovým dovednostem v oblasti osvojování cizího jazyka staví na předpokladu, že zásadní je v procesu osvojování cizího jazyka interakce mezi učitelem a žákem nebo žáky navzájem. Vychází z Krashenovy teorie jazykového vstupu, který je žákům účinně zpřístupněn právě interakcí ve smyslu *vyjednávání významu* (*negotiation of meaning*) (Long, 1983, 1996). K tomuto vyjednávání významu dochází prostřednictvím žákových otázek, opakování, parafrázi, pomocí nichž si zpřístupňuje a usnadňuje porozumění.

V rámci teorie osvojování cizího jazyka je patrná široká podpora zastánců všech tří přístupů, recepce, produkce i interakce, přičemž se tyto přístupy navzájem nevylučují. Výzkumné poznatky v rámci každé z těchto tří oblastí pomáhají poznávat jednotlivé procesy při učení se cizímu jazyku, a nechápeme je proto jako konkurenční, ale spíše komplementární. Ve výuce by tak měla být zohledněna role recepce, produkce i interakce, pro něž přináší výzkumy empiricky podloženou podporu.

2.2.3 Integrované pojetí řečových dovedností

Hinkel (2006, s. 113) hovoří v souvislosti s efektivním vyučováním a učením o potřebě poskytnout takové podmínky, které podporují pragmatické cíle, konkrétně takové, které připravují žáka na to, aby uspěl v reálných situacích, což vyžaduje uplatňování více řečových dovedností současně než zvlášť. Scarcella a Oxfordová (1992, s. 86) uvádí v souvislosti s integrovanými dovednostmi ještě jednu dimenzi: integraci řečových dovedností a jazykových prostředků. Integrované dovednosti chápou jako propojení *řečových dovedností navzájem a řečových dovedností a jazykových prostředků* za účelem komunikace. Lingvodidaktická literatura často zmiňuje čtyři řečové dovednosti separovaně. Jak uvádí Kumaravadivelu (1994, s. 39), děje se tak „více z logistických než logických důvodů“. Toto pojetí se stále využívá spíše jako základní organizující prvek pro tvorbu kurikulárních a výukových materiálů než v souvislosti s učením se a užíváním cizího jazyka (Kumaravadivelu, 2001). Stále více se literatura soustředí na výhody a potřebu integrace řečových dovedností (Kumaravadivelu, 2001; Oxford, 2001). Ve vyučování nejsou jednotlivé řečové dovednosti zastoupeny pouze separovaně, jedna po druhé (*serial integration*), ale i v různých kombinacích (*parallel integration*), např. v diktátu jsou zastoupeny poslech a psaní současně. Málokdy se setkáme s tím, že žáci v rámci učební aktivity například pouze čtou nebo píšou, a přestože může být hlavním záměrem rozvíjení jedné řečové dovednosti, nevyhnutelně se přitom uplatňuje integrovaný přístup (Selinker & Tomlin, 1986; Kumaravadivelu, 2001, s. 226). Integrace řečových dovedností přesněji vystihuje skutečnou povahu komunikace ve výukové praxi i reálných životních situacích tím, že integruje nejen řečové dovednosti navzájem, ale i řečové dovednosti a jazykové prostředky (gramatiku, slovní zásobu, výslovnost)¹⁵. Aktivitu

¹⁵ Na tento přístup se v zahraniční literatuře odkazuje také jako *multiskill instruction, integrated instruction*, např. *content-based, task-based instruction* atd. (Hinkel 2006).

zahrnující integraci řečových dovedností mají potenciál nabízet příležitosti k učení, jež mohou být různé povahy, a mohou tak lépe vycházet vstříc žákům, kteří disponují různými styly a strategiemi učení.

Ve vyučování se jeví jako žádoucí, aby učitel předkládal žákům takové učební aktivity, v kterých žáci uplatňují více řečových dovedností současně.

Učební aktivity integrující více dovedností jsou komplexnější, protože většinou vyžadují nejen recepci či produkci, ale také interakci. Tím, že žáci mají například během poslechu zaškrtnávat správné či chybné varianty nebo si dělat poznámky, je nezbytné vnímat jazyk nejen jako systém struktur, ale především rozumět obsahu sdělení. Pak můžeme o učebních aktivitách mluvit jako o aktivitách zaměřených ve větší míře na *význam* než na *formu*, poskytujících potenciál k nácvičku funkčního využívání jazyka, nikoli pouze k manipulaci s jazykovým materiálem (jazykovými prostředky).

2.2.4 Mateřský jazyk v cizojazyčné výuce

Výuka anglického jazyka v České republice vykazuje některé charakteristiky, jež nebyvají příliš diskutovány v anglosaské didaktice anglického jazyka. Jedná se o využívání mateřského jazyka v cizojazyčné výuce jednak jako jazyka vyučovacího, jednak ve formě aktivit zaměřených na překlad z mateřského do cílového jazyka či naopak.

Na oprávněnost používání mateřského jazyka ve výuce anglického jazyka existují různé názory. Vyloučení mateřského jazyka z cizojazyčné výuky iniciovaly přímé metody už na počátku 20. století (Harbord, 1992) a tento trend byl později podporován audiolingvální metodou nebo komunikačním přístupem. U nás však dlouho přetrvávaly tradiční postupy využívající český jazyk jako jazyk vyučovací a k vyloučení mateřského jazyka z cizojazyčné výuky prakticky nikdy nedošlo.

Swan (1990) ve své kritice komunikačního přístupu uvádí, že je žádoucí, aby byl komunikační přístup revidován a jako jeden z hlavních aspektů takové revize by měla být role mateřského jazyka, jehož znalost je vstupním potenciálem žáka pro učení se cizímu jazyku.

V současné době, o které se v souvislosti s cizojazyčnou výukou hovoří jako o post-komunikačním období, se zdůrazňuje využívání pozitivních prvků z různých přístupů a jejich přizpůsobení různým učebním kontextům. Tím, že jsou současné metodologické přístupy méně preskriptivní, je doporučováno vše, co učitelům v praxi funguje. Ukazuje se, že využívání mateřského jazyka v cizojazyčné výuce v omezené míře může být pro výuku přínosné, je-li mateřský jazyk užíván smysluplně, tedy jen v případech, kdy se jeho využití jeví jako efektivnější (úspornější z hlediska času a umožňující přesnější vyjádření, vysvětlení, pro zdůraznění rozdílů mezi jazyky atd.).

Malá pozornost mateřskému jazyku v cizojazyčné výuce je věnována v přípravě učitelů i v související literatuře¹⁶. Atkinson (1987, s. 242) se pokusil shrnout důvody, které k této situaci vedly:

Jednou z hlavních příčin je asociace užívání mateřského jazyka a především techniky překladu s gramaticko-překladovou metodou, která je často uváděna jako metoda překonaná a zastaralá. Rozmach přímých metod tak potlačil i některé pozitivní aspekty gramaticko-překladové metody bez ohledu na jejich možný přínos.

Vliv Krashena (1981), který pro cizojazyčné vzdělávání představil dva druhy učení se cizímu jazyku: učení (*learning*) jako proces vědomý a osvojování (*acquisition*) jako proces bezděčný, přičemž vyzdvihl význam osvojování na úkor vědomého učení a explicitního mezijazykového transferu.

Přesvědčení, že cizí jazyk se naučíme jen používáním cizího jazyka. Tento názor se zdá být platný pro vyšší jazykové úrovně, nicméně v nižších jazykových úrovních uvádí Atkinson (1987, s. 242) za přijatelný a přínosný poměr mateřského ku cílovému jazyku asi 5 % ku 95 %.

Naopak, výhody a argumenty pro využití mateřského jazyka ve výuce cizího jazyka shrnuje Atkinson (1987, s. 242) následovně:

Překladová strategie je preferovanou a využívanou strategií učících se, proto by neměla být podceňovaná. Překlad a jazykový transfer jsou přirozenou součástí učení se cizímu jazyku, proto poskytují prostor pro jejich smysluplné využití v omezené míře.

Žákům by mělo být umožněno, aby řekli, co skutečně říci chtějí, tedy vysvětlit svůj záměr v mateřském jazyce, i když pokus o vyjádření v jazyce cílovém by měl být prvotní.

Mateřský jazyk ve výuce může přispívat v hospodaření s časem. Krátké vysvětlení v mateřském jazyce může být efektivnější než dlouhá a někdy žákům nesrozumitelná vysvětlení v cílovém jazyce. Tento důvod bývá také nejčastějším argumentem samotných učitelů.

Výzkum, který jsme v rámci této práce realizovali, přináší také výsledky týkající se užívání mateřského jazyka ve výuce angličtiny. Jedná se o dvě oblasti: *český jazyk jako jazyk vyučovací a překlad*.

Český jazyk jako jazyk vyučovací a překlad

Český jazyk jako jazyk vyučovací a ve formě překladu ve výuce anglického jazyka může plnit nezastupitelnou roli, např. při elicitaci jazyka, při kontrole porozumění, u nižších úrovní při zadávání složitějších aktivit, při vysvětlování gramatických jevů

¹⁶ Atkinson (1987) uvádí, že obecně lze říci, že v učitelském vzdělávání je užívání mateřského jazyka v cizojazyčné výuce věnováno velmi malé množství pozornosti (pokud vůbec nějaké).

a jejich srovnání v rámci mateřského a cílového jazyka. Na druhé straně je potřeba vzít v úvahu, že se obecně poukazuje (např. Littlewood, 1981, s. 45) na výhody užívání cílového jazyka co nejvíce i jako jazyka vyučovacího (např. pro organizační záležitosti, jako prostředek výuky), tak aby byl vytěžen jeho co největší potenciál. Užívání cílového jazyka za těmito účely poskytuje příležitosti ve výuce k tzv. autentické (*real, genuine*) komunikaci, tedy ke komunikaci *kontextově zasazené* (Cummins, 1981; viz kap. 1.2), která je pro učení se cizímu jazyku žádoucí. Jeví se tedy jako žádoucí užívat cílový jazyk jako primární zdroj pro komunikaci ve výuce a mateřský jazyk užívat jen tehdy, je-li to nezbytné a smysluplné.

Kromě využívání mateřského jazyka jako jazyka vyučovacího je mateřský jazyk uplatňován také ve formě překladu. Využívání překladu ve výuce cizího jazyka je považováno za techniku tradiční, uplatňovanou v gramaticko-překladové metodě. S rozšířením komunikačního přístupu se překlad stal poněkud opomíjenou oblastí lingvodidaktiky, přestože, jak jsme uvedli výše, překladová strategie je preferovanou a využívanou strategií učících se. Ukazuje se, že z výuky zejména v monolingválních třídách nebyl nikdy zcela vyloučen (Littlewood & Yu, 2011), protože se zdá být efektivní technikou při elicitaci ekvivalentních struktur v cílovém jazyce. Tato ekvivalence spočívá nejen v úrovni slov ve větách (překlad slova za slovem), ale především v úrovni významu vět. Překlad je tedy vhodnou technikou k upozornění na možnou negativní mezijazykovou interferenci a prostředkem k jejímu předcházení. Další výhodou využití překladové techniky ve výuce je, že poskytuje kompenzaci slabých stránek komunikačních aktivit, v kterých se žáci často vyhýbají použití komplexnějších struktur (Seedhouse, 1999). Přes tyto výhody překladu ve výuce je důležité dodat, že je jen jednou z možných technik podporujících řečovou produkci a nenahrazuje potenciál, který má produkce řeči v komunikaci.

2.3 Shrnutí a diskuze ke kapitole

V kapitole jsme představili teoretická východiska výzkumu: koncept *příležitosti k učení* jako koncept pro zkoumání procesu výuky z pohledu obecně didaktického a koncept *řečových dovedností* pro zkoumání výuky z hlediska oborově didaktického.

Koncept *příležitosti k učení* je ve svém vymezení velmi obecný. Klademe si otázku, zda by se výzkum realizovaný v této práci obešel bez tohoto konceptu. V odpovědi na tuto otázku kriticky připouštíme, že není pro tento výzkum nezbytný, ale současně se domníváme, že je pro naši práci výhodný, a to z následujících důvodů: (a) Jedná se o zavedené východisko, které je obecně uplatňováno pro zkoumání podmínek vstupů a procesů vzdělávání, a zakotvuje tak výzkumy zaměřené na vybrané proměnné do širšího kontextu. (b) Svým obsahovým vymezením odkazuje na to, že výsledkem daného výzkumu budou zjištění o potenciálu, který mají žáci při učení k dispozici. (c) V souvislosti s předchozím argumentem a také v souladu s výzkumem

prezentovaným v této práci umožňuje tento koncept chápat příležitosti k učení jako to, co je ve výuce spoluvytvářeno učitelem a žáky. To nám umožňuje nahlížet výuku komplexně, nejen se zaměřením na příležitosti, které nabízí učitel, ale na všechny příležitosti, které v rámci výuky vznikají a jsou využity. Koncept příležitostí k učení nám tak poslouží jako obecné teoreticky zakotvené pojmenování pro oborově didaktický předmět našeho zkoumání, jímž jsou řečové dovednosti.

Prostřednictvím konceptu *řečových dovedností* je možné usuzovat na některé z oblastí, které jsou zásadní pro rozvíjení komunikační kompetence: jazykový vstup (input/recepcce), jazykový výstup (output/produkce) a interakce. Pohled na výuku z hlediska řečových dovedností je dle našeho názoru vhodným pohledem pro získání poznatků o tom, jak se očekávané výstupy v podobě řečových dovedností promítají do procesů vyučování a učení. Nicméně je třeba upozornit, že taková zjištění jsou do značné míry obecná a nepřinášejí informace o povaze procesů z hlediska jiných důležitých aspektů, které jsme popsali v rámci specifikace jednotlivých řečových dovedností a které jsou pro hlubší porozumění uplatňování řečových dovedností důležité.

Koncept řečových dovedností jsme rozšířili o jejich *integrované pojetí*. V souvislosti s užíváním cizího jazyka se málokdy uplatňují řečové dovednosti separovaně. Většinou jsou v komunikaci zastoupeny v různých kombinacích, což platí i pro jejich uplatnění v reálné výuce. Toto pojetí přesněji vystihuje povahu reálné komunikace, a je tak přístupnější jejímu zkoumání. Míra integrace řečových dovedností také umožňuje do jisté míry usuzovat na komplexnost učebních aktivit integrujících více řečových dovedností.

Koncept řečových dovedností v jejich integrovaném pojetí umožňuje nahlížet pouze tu komunikaci ve výuce, která probíhá v cílovém jazyce. Podstatnou roli ve výuce angličtiny může hrát také uplatňování mateřského jazyka. Proto jsme zahrnuli i tuto problematiku do kapitoly, jež představuje východiska nejen pro celý náš výzkum, ale také pro tvorbu výzkumného nástroje, v němž je uplatňování mateřského jazyka zohledněno.

Jaký je současný stav poznání vztahující se k řečovému dovednostem či uplatňování mateřského jazyka v cizojazyčné výuce, představíme v následující kapitole.

3 STAV POZNÁNÍ – VÝZKUMY, METODOLOGIE A ZJIŠTĚNÍ

V této kapitole představujeme současný stav poznání zkoumané problematiky. Představujeme zjištění z výzkumů domácích a zahraničních, které se týkají problematiky výzkumů učení a vyučování cizích jazyků se zaměřením na komunikaci a interakci ve výuce. Dále rozebíráme metodologické postupy uplatňované ve výzkumech reálných procesů výuky.

3.1 Výzkumy komunikace a interakce ve výuce cizích jazyků – úvod

Jak uvádí Průcha (2005, s. 237), v současném českém pedagogickém výzkumu zaznamenáváme určitý odklon od zkoumání procesuální stránky výuky. V zahraničí je věnováno této problematice více pozornosti (Klette, 2007) – také v oblasti vzdělávání cizím jazykům (např. Dörnyei, 2007; Chaudron, 1988; Lightbown, 2003; Nunan, 2005; Tudor, 2001).

Výzkumy procesuální stránky výuky se pokouší objasnit souvislost mezi osvojováním jazyka a proměnnými, jako jsou výukové metody a typy učebních úloh, jazykový vstup učitele (*teacher input*) a aktivita žáků jako např. žákovská interakce (Nunan, 2005). Oblast interakce je ve výzkumech procesů vyučování a učení cizího jazyka dominantní.

Wu (1998) hovoří o dvou tradicích výzkumů interakce ve výuce cizího jazyka:

- *Výzkum vyučování a učení ve školních třídách (classroom research)*: Nejčastěji uplatňovanou metodou je v těchto výzkumech pozorování, jehož prostřednictvím se zkoumají především formy interakce a funkce jejích různých aspektů, např. výměn sdělení (*turn-taking*), promluv učitele a žáka, žákovské participace, výukových forem, typů interakcí atd. Zaměřují se na pozorovatelné, vnější projevy verbálních výměn ve výuce, ty nejen popisují, ale také je interpretují v souvislosti s vnitřními procesy učení se cizímu jazyku.
- *Výzkum osvojování cizího jazyka (second language acquisition research, SLA research)*: Tento proud výzkumů si klade za cíl zjistit, které faktory podporují osvojování cizího jazyka, zaměřují se na vztahy mezi externími mechanismy verbálních výměn a vnitřními mechanismy učení se cizímu jazyku.

Zmíněné výzkumné tradice se v mnohém prolínají a jak uvádí Lightbownová (2000), v poslední době dochází k propojování výzkumů osvojování cizího jazyka a výzkumů vyučování a učení. Konkrétní cíle se sice liší, ale sjednocující je snaha porozumět

rolím různých účastníků interakce ve výuce, vlivu určitých způsobů vyučování na učení se cizímu jazyku a faktorům, které podporují učení (publikace a přehledové studie viz např. DeKeyser, 2007; Ellis, 1997; Pica, 2005)¹⁷.

3.2 Přehled vybraných výzkumů

Propojování dvou výše zmíněných výzkumných tradic je patrné i ve výzkumech zaměřených na oblast řečových dovedností.

V oblasti řečových dovedností receptivních je často diskutovanou problematikou role jazykového vstupu (*input* – poslech a čtení v cílovém jazyce) a jazykového výstupu (*output* – mluvení a psaní v cílovém jazyce) v procesu rozvíjení komunikační kompetence. Výzkumy zjišťují, do jaké míry se na osvojování cizojazyčné komunikační kompetence podílí uplatnění dovedností receptivních (Long, 1983; Pica, 1987) a produktivních (Swain, 1985). Původní Krashenova hypotéza o srozumitelném jazykovém vstupu jako dostačující podmínce pro osvojování cizího jazyka byla podrobena značné kritice. O jazykovém vstupu jako nezbytné podmínce při osvojování cizího jazyka mnoho pochyb není, přesto se neukázalo, že pouhý srozumitelný jazykový vstup je pro osvojení cizího jazyka dostačující. Pozornost se věnuje především tomu, jak převést nesrozumitelný jazykový vstup tak, aby byl srozumitelný pro žáky. Proto se ve výzkumech zaměřených na jazykový vstup zkoumají faktory učitelovy promluvy, modifikace učitelovy promluvy, otázky kladené učitelem, práce s chybou nebo zpětná vazba. Při zjišťování poměru promluvy učitele a žáka se ukázalo, že učitelé často mluví dvakrát více než žáci, některé studie uvádějí až 80 % podíl učitelovy promluvy ve výuce (Tsui, 1985). V českém prostředí tuto tendenci ukázala i *IVŠV videostudie anglického jazyka* (Najvarová & Najvar, 2009), v jejímž rámci je realizován tento výzkum. Výzkumy Longa (1985) aj. ukázaly, že jistá jazyková zjednodušení, např. opakování, parafráze, zpřístupňují mluvený či psaný text žákům. Výzkumy této linie vycházejí z předpokladu, že jazykový vstup je převeden pro žáky na srozumitelný prostřednictvím interakce a vyjednávání významu (*negotiation of meaning*).

Pica, Young a Doughty (1983) provedli výzkum, v němž dvěma skupinám žáků byly dány pokyny pro sestavení obrazu venkovní scény. Pro první skupinu byl jazyk zjednodušen, aby byl žákům srozumitelnější, v druhém případě jazyk zjednodušen nebyl, ale žáci se mohli ptát na to, čemu nerozuměli. Lepší výkon v porozumění byl shledán u druhé skupiny.

¹⁷ Důkazem zmíněné tendence o propojování výzkumů osvojování cizího jazyka se školní praxí je také např. studie, v níž autorka Pica (1994) z pozice výzkumníka v oblasti osvojování cizího jazyka odpovídá na nejčastěji kladené otázky učitelů cizího jazyka. Otázky, které učitele zajímají, se týkají např. problematiky mezijazykového transferu, míry recepce a produkce, drilu, skupinové práce, explicitní výuky gramatiky, práce s chybami, kulturní integrace žáka nebo výslovnosti.

Nejen z tohoto příkladu, ale i z dalších výzkumů vyplývá, že výuka cizího jazyka by měla být především interaktivním procesem mezi učitelem a žáky a žáky navzájem, v němž je kladen důraz právě na interakci při vyjednávání významu, což jde ruku v ruce s výukou více orientovanou na žáka. Jak ukazuje v přehledové studii Mackeyová (2007), výzkumy interakce se staly empirickou bází pro komunikační přístup (*Communicative Language Teaching, CLT*), který výrazně podporuje interakci ve vyučování a poskytuje žákům příležitosti k propojování *formy* a *významu* v procesu komunikace.

Vedle role jazykového vstupu a interakce ve výuce se výzkumy věnují také roli jazykového výstupu při osvojování cizího jazyka. Tuto linii výzkumů iniciovala Swainová (1985) výzkumy kanadských studentů učících se druhý jazyk v přirozeném jazykovém prostředí, kteří tak měli přístup k extenzivní jazykové expozici cílovému jazyku. Bylo zjištěno, že studenti dosahovali vysoké úrovně receptivních dovedností, tedy neměli potíže s porozuměním, nicméně u dovedností produktivních byla tato úroveň výrazně nižší. Na základě výzkumných zjištění proto Swainová došla k závěru, že jazykovým vstupem dochází k rozvoji komunikační kompetence především v oblasti sémantické, podstatně méně v oblasti gramatické. Z této linie výzkumů vyplývá, že produkce je nezbytná pro vyvážené osvojování různých složek komunikační kompetence a stejně jako role jazykového vstupu, je i role jazykového výstupu při osvojování cizího jazyka nezbytná.

V oblasti českých výzkumů procesů vyučování a učení anglického jazyka nebo cizích jazyků nemáme dosud dostatek empiricky podložených zjištění. V posledních letech však přibývají výzkumy zaměřené na vybrané aspekty cizojazyčné výuky. Existují výzkumy zaměřené na problematiku hodnocení a sebehodnocení ve výuce anglického jazyka (Ondráková, 2008), efektivitu didaktických prostředků, konkrétně interaktivních tabulí a ICT ve výuce anglického jazyka (Bláhová, 2007; Žďárská, 2008), reprodukci genderových stereotypů ve výuce anglického jazyka (Doskočilová, 2010), výslovnost a percepci pro angličtinu specifických hlásek u žáků (Poesová, 2009), výuku reálií a interkulturní komunikační kompetenci (Zerzová, 2011), efektivnost jazykového vzdělávání (Butaš & Butašová, 2006), ranou výuku cizích jazyků (Najvar, 2010), práci s jazykovým portfoliem ve výuce (Brychová, 2009), roli učebnice ve výuce cizích jazyků (Ježková, 2007; Pešková, 2010) nebo projektové vyučování v angličtině (Knutová, 2006). Pozornost je věnována také výuce cizího jazyka žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (Hanušová, 2010; Mlýnková, 2010).

Dále představíme podrobněji výzkumy, v nichž se pozornost zaměřila na obdobnou problematiku, jako sledoval náš výzkum.

Jedním z výzkumů zaměřených na procesy odehrávající se ve výuce cizího jazyka je výzkum realizovaný v disertační práci Čermákové (2005). Autorka pomocí audiozáznamu z 12 vyučovacích hodin zkoumala reálný stav komunikace mezi učitelem a žákem ve výuce cizích jazyků na 2. stupni ZŠ. Ve sledovaných hodinách zjišťovala podíl verbální činnosti učitele, žáků a ticha.

Další výzkum zabývající se cizojazyčnou výukou je popsán v příspěvku Janíkové a Vlčkové (2006). Autorky ve svém výzkumu uplatnily koncept autonomie učení při zkoumání organizačních forem výuky. Jedním ze závěrů bylo zjištění, že se učitelé ve zkoumaných hodinách zaměřovali na rozvíjení dovednosti mluvení v relativně malé míře (srov. Janíková & Vlčková, 2006, s. 143).

Analýzou diskurzu ve školní třídě, konkrétně interakcí mezi učitelem a žáky v hodinách anglického jazyka v českých školách, se zabývá Betáková (2010). Cílem výzkumu bylo zjistit, zda mateřský jazyk, jazyková úroveň a pedagogické vzdělání učitelů ovlivňují způsob interakce ve třídě. Jedním ze zjištění výzkumu, provedeného na základě analýzy videozáznamu vyučovacích hodin anglického jazyka, bylo, že jazyková produkce žáků je ve velké míře závislá na typu otázky kladené učitelem (Betáková, Málková, & Martincová, 2007).

Na Slovensku zkoumá některé aspekty komunikačního přístupu ve výuce anglického jazyka Šipošová (2009). Na vzorku 4 tříd 3. ročníku (celkem 12 videozáznamů vyučovacích hodin) slovenských gymnázií zkoumala frekvenci a typ učitelem kladených otázek – produktivních (otevřených, uzavřených) a reproduktivních (otevřených, uzavřených), přičemž preferovaným typem jsou otázky otevřené produktivní, které jsou blíže reálným životním situacím, aktivizují myšlenkovou činnost a vyžadují lingvisticky komplexní odpovědi. Zjistila, že ve výuce se častěji uplatňují otázky uzavřené, které nevyžadují lingvisticky komplexní odpovědi, a otázky reproduktivní, na něž je odpověď předem známa.

Zahraniční výzkumy se věnují také problematice mateřského jazyka v cizojazyčné výuce (např. Duff & Polio, 1990; Littlewood & Yu, 2011). V českém prostředí se problematice mateřského jazyka ve výuce angličtiny se věnovala Betáková (2000), která provedla výzkumné šetření pomocí strukturovaných dotazníků u 50 učitelů angličtiny nižšího sekundárního stupně vzdělávání. Ve výzkumném souboru byli učitelé plně kvalifikovaní, rekvalifikovaní učitelé ruštiny, učitelé s dlouhou učitelkou praxí i začínající učitelé. Většina učitelů si myslí, že jsou zcela nebo zčásti schopni vést výuku v anglickém jazyce, 10 % učitelů se ovšem domnívá, že toho schopni nejsou. Spíše angličtinu jako vyučovací jazyk uvedlo 75 % učitelů, 25 % učitelů uvedlo, že používají angličtinu pouze v omezené míře.¹⁸

Výzkum spadající do oblasti učení se cizímu jazyku provedla Vlčková (2010) u žáků 9. ročníku 2. stupně ZŠ. Výzkum se zaměřoval na problematiku strategií učení cizímu jazyku a mimojiné bylo zjišťováno průměrné pořadí (na škále od 1 do 4) jednotlivých řečových dovedností z hlediska jejich subjektivního zvládnutí žákem (n = 2384). Ukázalo se, že nejzdatnější se žáci cítí v dovednosti psaní (37 % žáků; 2,8 na škále), poté ve čtení (28 % žáků; 2,7 na škále), v mluvení (24 % žáků; 2,5 na škále), nejslabší

¹⁸ Rolí mateřského jazyka v cizojazyčné výuce, zejména překladem se zabývá také Němec (2011). Ve výzkumu plánuje uplatnit smíšený desing zahrnující dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory.

se cítí v porozumění slyšenému (10 % žáků, 1,9 na škále). Zjištění o největší jistotě žáků v psaní dává do souvislosti se skutečností, že žáci psaní nechápu jako komplexní kognitivně náročnou dovednost, ale spíše jako opisování nebo nácvik ortografie, což je způsobeno tím, že psaní se ve výuce objevuje především ve funkci prostředku, nikoli jako cílové kognitivně náročné dovednosti.¹⁹

Ve výzkumu výukových procesů se uplatňují také videostudie, kdy se pořídí videozáznam výuky, který je dále analyzován. Příkladem je videostudie výuky anglického jazyka DESI (*Deutsch Englisch Schülerleistungen International*) (Klieme et al., 2006). Cílem tohoto projektu bylo s využitím testování a videostudie analyzovat jazykové kompetence žáků v cizím (anglickém) a mateřském (německém) jazyce a postupy uplatňované učiteli. Výzkumu se zúčastnilo 105 německých škol. Byly tak porovnávány parametry v různých úspěšných třídách. Jedním ze zjištění bylo, že jako pozitivní aspekty pro řečovou dovednost poslech se ukázaly např. časté dialogy učitele a žáka, cílový jazyk jako jazyk vyučovací nebo časté zapojení žáků do komunikace.

Komplexní analýzy výuky anglického jazyka jsou prováděny v rámci projektu *IVŠV videostudie*, jehož je i náš výzkum součástí a z tohoto důvodu představíme tento výzkum podrobněji. Výzkumný soubor tvoří 79 videozáznamů výuky u 25 učitelů vybraných náhodným výběrem škol ze tří moravských krajů. Výsledky analýzy ukázaly, že výuka anglického jazyka je do značné míry učitelocentrická. Téměř polovinu času byla výuka vedena formou rozhovoru se třídou a další více než pětina výuky spočívala ve výkladu učitele. Z forem zaměřených na žáka byla nejvíce zastoupena samostatná práce (11 % času výuky), práce ve dvojicích a skupinách byla dohromady zastoupena v 8 % času výuky. Analýza hodin z hlediska fází výuky ukázala výrazné zastoupení procvičování/upevňování učiva (52 % času výuky), aplikace učiva se objevila jen v 10 % času výuky. Žáci nejčastěji pracovali bez didaktických prostředků (51 % času výuky), s učebnicí asi v pětině času výuky, s pracovním listem (12 % času výuky) a s tabulí (9 % času výuky). Audiozáznam či videozáznam se v hodinách uplatňovaly pouze ve 4 % času výuky, což jak poukazují autoři studie, je ve výuce cizího jazyka překvapující zjištění. Poměr slov vyslovených ve veřejné komunikaci učitelem a všemi žáky byl 4:1. U poměru mateřského a anglického jazyka ve výuce byly shledány zásadní rozdíly mezi učiteli. Průměrně učitel v jedné hodině řekl 1455 českých a 1025 anglických slov. Zatímco jeden učitel vyslovil více než 2400 anglických a méně než 200 českých slov, jiný učitel ve svých hodinách vyslovil průměrně více než 2150 českých a méně než 350 anglických slov (Najvarová & Najvar, 2009). Analýzy se zaměřily také na žákovu promluvu v cizím jazyce: nejčastěji byla zastoupena v rámci kontrolovaného procvičování (s nižší mírou komunikativnosti, se zaměřením převážně na *formu* nebo překlad), které zaujímal průměrně 6 minut v jedné vyučovací hodině, v necelých 5 minutách času se uplatňovala doslovná reprodukce textu (např. hlasité čtení, opakování po učiteli atd.), komunikativní procvičování

¹⁹ Strategie učení z pohledu řečových dovedností a jazykových prostředků zkoumá také Příkrylová (2010). Doposud byl proveden pouze předvýzkum, proto zde neuvádíme výzkumná zjištění.

(s vyšší mírou komunikativnosti, se zaměřením převážně na *význam*) se uplatňovalo v 3,5 minutách času vyučovací hodiny (Najvarová, Šamalíková, & Hanušová, 2010). Zerzová (2011) zkoumala v rámci projektu *IVŠV videostudie* výuku anglického jazyka z hlediska výuky reálií a interkulturní komunikativní kompetence. Jedním ze zjištění bylo, že výuka reálií odpovídá spíše jejímu tradičnímu pojetí. Za hlavní aspekt, který snižuje kvalitu výuky reálií a interkulturní komunikativní kompetence, považuje autorka jednostranné zaměření na znalosti žáků (např. zeměpisné údaje, slavné osobnosti a jejich díla, svátky, tradice, životní styl, stravování). Dovednosti potřebné v kontextu interkulturních interakcí nejsou ve výuce rozvíjeny a s postoji žáků k cizím kulturám a interkulturním interakcím není systematicky pracováno.

3.3 Přehled vybraných metodologických postupů (kategoriálních systémů)

Z metodologického hlediska jsou pro náš výzkum podnětné studie, které představují *kategoriální systémy* umožňující podchytit komplexní i specifické aspekty procesu výuky cizího jazyka.

Mezi nejznámější patří *Flandersův systém pro interakční analýzu* (Flanders, 1960), umožňující zkoumat aspekty sociálního klimatu a učitelova vedení ve výuce. Tento systém se stal základem pro mnoho dalších adaptací (např. Moskowitz, 1967; Fanselow, 1977 aj.).

Adaptace Moskowitzové (1967), tzv. FLINT (*the Foreign Language Interaction Analysis System*), zahrnuje kategorie Flandersova systému, ale významnou dimenzí analýzy je i užívání mateřského a cizího jazyka ve vyučování.

Fanselow (1977) vytvořil kategoriální systém nazvaný FOCUS (*Foci for Observing Communication Used in Settings*), na jehož základě chtěl popsat a konceptualizovat, co učitelé ve skutečnosti dělají ve výuce. Systém zahrnoval pět charakteristik komunikace ve výuce: (1) Kdo komunikuje? (2) S jakým pedagogickým záměrem? (3) Jaká média jsou užita? (4) Způsob užití médií. (5) Co je obsahem komunikace?

Komplexním kategoriálním systémem umožňujícím analýzu vyučovacího procesu z hlediska obsahu, formy i rozvíjených dovedností je kategoriální systém COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) (Fröhlich, Spada, & Allen, 1985). Je teoreticky i empiricky zakotven: vychází z komunikačního přístupu ve výuce anglického jazyka a z psycholinguvistické teorie osvojování jazyka. Zahrnuje kategorie, na které teoretici komunikačního přístupu a zároveň výzkumná zjištění poukazovala jako na ty, jež přispívají úspěšnému učení (Spada & Fröhlich, 1995, s. 6). Kategoriální systém se skládá ze dvou částí. Část A se zaměřuje na popis aktivit ve výuce: druh aktivity (např. dril, hraní rolí, diktát), organizační forma, obsah (je dění ve výuce zaměřeno na organizační záležitosti nebo na jazyk (forma, funkce,

diskurz, sociolingvistika) atd.), jaké řečové dovednosti žáci uplatňují (poslech, mluvení, čtení, psaní nebo kombinace řečových dovedností), materiály. V této části se uplatňuje časové kódování v jednodominutových intervalech. Část B se zaměřuje na interakci ve výuce z hlediska charakteristik komunikačního přístupu: míra užívání cílového a mateřského jazyka, předvídatelnost požadovaných informací (*information gap*), délka mluveného projevu, zpětná vazba, možnost výběru či omezení jazykové formy atd. V této části se neuplatňuje časové kódování, ale jedná se o mikro-analýzy vybraných aktivit z části A.

Příkladem domácích výzkumů, které využívají kategoriální systémy pro analýzu procesů vyučování a učení, je projekt *IVŠV videostudie*. V rámci tohoto projektu byly vytvořeny systémy kategorií pro sledování aspektů obecně didaktických (organizační formy výuky, fáze výuky, didaktické prostředky a média a příležitosti k mluvení), umožňující mezipředmětová srovnání, i oborově didaktických (řečové dovednosti, mateřský jazyk ve výuce anglického jazyka, reálie a interkulturní komunikační kompetence, povaha žakovských promluv) (Najvar et al., 2008, 2011).

Poznatky o tom, jak probíhá výuka z pohledu žáků či učitelů anglického jazyka jsou získávány také prostřednictvím dotazníků či rozhovorů (Betáková, 2000; Vlčková, 2010; Příkrylová, 2010; Němec, 2011). Tyto metody umožňují na reálně probíhající procesy pouze usuzovat prostřednictvím toho, co žáci či učitelé tvrdí, že dělají.

3.4 Shrnutí a diskuze ke kapitole

V kapitole jsme podali přehled domácích i zahraničních výzkumů zaměřených na procesuální stránku výuky cizího jazyka. Výsledky zahraničních výzkumů zejména v oblasti osvojování cizího jazyka ukazují zásadní vliv recepce, produkce a interakce v procesu učení se cizím jazykům a akcentují důraz na komunikaci a interakci ve výuce. Výzkumná zjištění také poukazují na potřebnost vyváženého poměru mezi recepcí (v rámci komunikační kompetence dochází k rozvoji oblasti sémantické) a produkcí (v rámci komunikační kompetence dochází k rozvoji oblasti gramatické). Výzkumy také ukázaly, že při osvojování cizího jazyka je zejména důležitá interakce zahrnující vyjednávání významu (*negotiation of meaning*).

Výzkumy výuky cizích jazyků v České republice zatím neposkytují dostatek integrovaných poznatků o tom, jak vypadá výuka anglického jazyka na českých školách. Nicméně lze vysledovat množství témat, která jsou rozpracována, uváděna do českého kontextu a v českých školách zkoumána. Příkladem takového tématu spadajícího do oblasti výzkumů učení se cizímu jazyku jsou strategie učení cizímu jazyku autorek Vlčkové (2010) a Příkrylové (2010), jejichž výzkumy se do jisté míry týkají i oblasti řečových dovedností. Výzkumů zaměřujících se na zkoumání procesů vyučování a učení v cizojazyčné výuce v českých školách je poměrně málo, přičemž

mnohdy je využívána metoda pozorování s využitím videozáznamů. Zaměřují se na podíl verbální činnosti učitele a žáků (Čermáková, 2005) nebo např. na analýzu diskurzu ve výuce angličtiny (Betáková, 2007, 2010). Množství analýz zaměřených na aspekty obecně i oborově didaktické je realizováno v projektu *IVŠV videostudie anglického jazyka* (Najvar et al., 2008; Najvarová & Najvar, 2009).

Uvedené výzkumy posloužily jako inspirace pro metodologické řešení naší výzkumné studie, která je představena níže.

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Kapitola představuje metodologický postup námi provedeného výzkumného šetření: výklad vedeme od představení východisek výzkumu přes cíle výzkumu až k popisu postupu výzkumného šetření (videostudie). Představujeme také námi navržený výzkumný nástroj a popisujeme, jak jsme s ním pracovali.

4.1 Východiska výzkumu

Tato práce vznikla v rámci výzkumného projektu *IVŠV videostudie*, který je realizován od roku 2004 na Institutu výzkumu školního vzdělávání PdF MU a jehož cílem je zkoumat reálně probíhající procesy vyučování a učení v různých vyučovacích předmětech na českých základních školách (Janík & Najvar et al., 2008). Videostudie je souhrnné označení pro výzkumy založené na analýze videozáznamu. Projekt *IVŠV videostudie* byl inspirován podobnými projekty zaměřenými na procesy vyučování a učení v různých zemích.²⁰

IVŠV videostudie jednotlivých vyučovacích předmětů jsou zastřešeny společným výzkumným cílem, který spočívá v realizaci explorativní analýzy procesu vyučování a učení. Záměrem je dokumentovat, popsat a analyzovat proces výuky jednotlivých předmětů na základních školách. V rovině teoretických východisek využívá *IVŠV videostudie* konceptu *příležitosti k učení*, tedy potenciálu nabízeného výukou žákům pro jejich učení (kap. 2.1).

Výzkum výuky anglického jazyka je realizován pod názvem *IVŠV videostudie anglického jazyka* (Najvar, 2008). Analýzy, které jsou realizovány v rámci projektu *IVŠV videostudie anglického jazyka*, se zaměřují na obecně didaktické aspekty umožňující srovnání s jinými předměty (např. využití didaktických prostředků a médií ve výuce, příležitosti k verbálnímu projevu) a na oborově didaktické aspekty (např. práce s reáliemi, zastoupení cílového a mateřského jazyka). V této práci je představena jedna z analýz zaměřující se na oborově didaktické aspekty ve výuce anglického jazyka – na řečové dovednosti.

²⁰ Jedná se např. o mezinárodní videostudii výuky matematiky a přírodních věd TIMSS 1995, 1999, německou videostudii výuky fyziky IPN 2000–2001, 2002–2003, mezinárodní videostudii výuky matematiky LPS 1999, německou videostudii výuky anglického jazyka DESI 2003–2004 aj. (přehled viz Janík & Najvar et al., 2008).

4.2 Cíle a otázky výzkumu

Obecným cílem analýz realizovaných v rámci této práce je posoudit, do jaké míry poskytuje výuka anglického jazyka na 2. stupni základních škol *příležitosti k rozvíjení řečových dovedností* poslechu, mluvení, čtení a psaní.

Výzkumné otázky

Z cíle výzkumu je odvozena formulace výzkumných otázek:

- 1) Do jaké míry je v hodinách anglického jazyka podporován rozvoj řečových dovedností a jaké je zastoupení aktivit umožňujících jejich rozvíjení?
- 2) Do jaké míry nabízí výuka příležitosti k řečové produkci a recepci?
- 3) Do jaké míry jsou v hodinách zastoupeny aktivity integrující řečové dovednosti?
- 4) Do jaké míry probíhají hodiny anglického jazyka v cílovém a mateřském jazyce?

V rovině metodologické je cílem práce vytvoření a ověření kategoriálního systému k popisu aktivit zaměřených na rozvoj čtyř řečových dovedností.

4.3 Výzkumný design

Výzkumný design se realizoval ve třech fázích: Přípravná fáze zahrnovala výběr výzkumného vzorku. Tento úkol spolu se sběrem dat (pořizování videozáznamů na školách) byl proveden týmem projektu *IVŠV videostudie anglického jazyka* před vznikem tohoto výzkumného projektu. V realizační fázi výzkumu byly pořízené videozáznamy týmem transkribovány. Následovalo vytváření kategoriálního systému na základě konceptu řečových dovedností a jeho ověřování. Následně proběhlo kódování celého souboru videozáznamů a kvantitativní analýza nakódovaných vyučovacích hodin pomocí programů Excel, SPSS a Statistica. Výběrově byly provedeny analýzy transkriptů s cílem posoudit kvalitu vybraných příležitostí k rozvíjení řečových dovedností a byly představeny výsledky kvantitativních a kvalitativních analýz (tabulka 4).

Tabulka 4
Výzkumný design

	Cíl	Postup/metoda	Poznámky	
Přípravná fáze výzkumu	Výběr výzkumného vzorku	Dopis ředitelům, informování učitelů		
	Sběr dat	Pořizování videozáznamu Dotazníky o typičnosti hodin	2 videokamery dotazník	Provedeno týmem projektu <i>IVŠV videostudie anglického jazyka</i>
Realizační fáze výzkumu	Zpracování dat	Transkripce videozáznamů Vytváření kategoriálního systému	Program Videograph <ul style="list-style-type: none"> Návrh kategoriálního systému Zkušební kódování Identifikace problémů Přepřacování kategoriálního systému Vytvoření finální verze kategoriálního systému 	Týmová spolupráce Na základě transkribovaného materiálu je vytvářen kategoriální systém pro popis a klasifikaci aktivit založený na konceptu <i>integrovanych řečových dovedností</i>
		Ověřování kategoriálního systému Kódování vybraných hodin, ověření inter-rater reliability	<ul style="list-style-type: none"> Strukturované pozorování videozáznamů Časové kódování 	Cohenovo Kappa Přímá shoda
		Kódování	<ul style="list-style-type: none"> Strukturované pozorování Časové kódování 	
	Analýza a vyhodnocení dat	Analýza nakódovaných hodin	<ul style="list-style-type: none"> Kvantitativní analýza Výběrová kvalitativní analýza 	Vyhodnocování v programech Excel, SPSS a Statistica Komentované ukázky z transkriptu
	Závěrečná fáze výzkumu	Publikování výsledků		

Dále představíme jednotlivé fáze podrobněji.

4.4 Přípravná fáze výzkumu

4.4.1 Výběr výzkumného souboru

Jak bylo uvedeno, předkládaná práce je součástí širšího projektu *IVŠV videostudie anglického jazyka*. Informace o tomto projektu byly již dříve publikovány (Najvar et al., 2008), zde stručně shrnujeme pouze nejdůležitější informace týkající se výběru výzkumného souboru. Původní záměr získat náhodný výběr učitelů z České republiky byl z technických důvodů neproveditelný. Z hlediska dostupnosti nejvíce vyhovovaly tři kraje: Jihomoravský, Olomoucký a Zlínský, v nichž je celkem 984 základních škol. Na základě zkušebních nevážených náhodných výběrů škol, kdy významně převažovaly školy z malých sídel, bylo přistoupeno k výběru váženému podle kritéria velikosti sídla (tabulka 5).

Tabulka 5

Základní školy vybraného regionu dle počtu obyvatel daného sídla a jejich vážení

kategorie	x – počet obyvatel sídla, ve kterém se škola nachází	školy v základním souboru	v „losovacím koši“
1.	$x < 722$	n = 198	1x
2.	$722 < x < 1160$	n = 196	2x
3.	$1161 < x < 2530$	n = 197	3x
4.	$2531 < x < 25\ 000$	n = 201	4x
5.	$25\ 001 < x$	n = 192	5x

Pozn. Převzato z Najvar et al. (2008).

Generátor náhodných čísel (*Statistica 7.1*) vybral 45 základních škol, z čehož 15 bylo vyřazeno, protože se jednalo o školy neúplné, málotřídní nebo zvláštní. Zbýlých 30 škol bylo osloveno ke spolupráci na *IVŠV videostudii anglického jazyka*, přičemž 9 škol tuto nabídku odmítlo (podrobněji viz Najvar & Najvarová, 2007). Celkově se tedy do projektu zapojilo 21 škol: 10 z Jihomoravského, 5 z Olomouckého a 6 ze Zlínského kraje. Plánováno bylo pořídít 4 videozáznamy v 7. a 8. ročnících u jednoho učitele. Z různých důvodů (odpadávání hodin atd.) bylo nakonec pořízeno 79 hodin u 25 učitelů (podrobněji viz dále).

4.5 Realizační fáze výzkumu

4.5.1 Popis zkoumaného souboru a sběr dat

Na projektu *IVŠV videostudie anglického jazyka* participovalo 25 učitelů (23 žen, 2 muži) s průměrnou délkou praxe 12,9 let (SD = 10,8). Aprobaci a kvalifikaci pro výuku anglického jazyka na druhém stupni základních škol uvedlo 10 učitelů, 5 učitelů mělo kvalifikaci pro 1. stupeň základních škol (z nich 3 měli aprobaci pro anglický jazyk pro ZŠ), 8 učitelů uvedlo jiný typ nejvyššího dosaženého vzdělání než vysokoškolské, 5 učitelů bylo v době natáčení studenty Katedry anglického jazyka Pedagogické fakulty MU v Brně.

Tabulka 6

Učitelé zapojení do projektu IVŠV videostudie anglického jazyka

kód učitele	pohlaví	let praxe	aprobace	počet hodin	kódy hodin	velikost školy (počet žáků)
A	ž	14	NJ, ORv, Aj	4	Aj_A1, Aj_A2, Aj_A3, Aj_A4	750
B	ž	7	1. stupeň	4	Aj_B1, Aj_B2, Aj_B3, Aj_B4	500
C	ž	3	bez aprobace	4	Aj_C1, Aj_C2, Aj_C3, Aj_C4	160
D	ž	2	1. stupeň ZŠ	4	Aj_D1, Aj_D2, Aj_D3, Aj_D4	140
E	m	3	Tv	4	Aj_E1, Aj_E2, Aj_E3, Aj_E4	730
F	ž	2	bez aprobace	4	Aj_F1, Aj_F2, Aj_F3, Aj_F4	160
G	ž	30	Rj, D	2	Aj_G1, Aj_G2	210
H	ž	4	Aj	4	Aj_H1, Aj_H2, Aj_H3, Aj_H4	500
I	ž	13	bez aprobace	2	Aj_I1, Aj_I2	730
J	ž	14	1. stupeň ZŠ, Aj pro ZŠ	2	Aj_J1, Aj_J2	730
K	ž	12	Čj, Hv	2	Aj_K1, Aj_K2	590
L	ž	5	Čj, Ov	1	Aj_L1	590
M	ž	1	bez aprobace	1	Aj_M1	590
N	m	30	bez aprobace	3	Aj_N1, Aj_N2, Aj_N3	220

kód učitele	pohlaví	let praxe	aprobace	počet hodin	kódy hodin	velikost školy (počet žáků)
O	ž	20	Aj, De, Rj	4	Aj_O1, Aj_O2, Aj_O3, Aj_O4	400
P	ž	4	Nj, Ov	4	Aj_P1, Aj_P2, Aj_P3, Aj_P4	450
Q	ž	8	bez aprobace	2	Aj_Q1, Aj_Q2	650
R	ž	30	Aj, De, Rj	2	Aj_R1, Aj_R2	650
S	ž	12	bez aprobace	4	Aj_S1, Aj_S2, Aj_S3, Aj_S4	500
T	ž	28	Aj, Čj, Vv	4	Aj_T1, Aj_T2, Aj_T3, Aj_T4	200
U	ž	2	1. stupeň ZŠ, Aj pro ZŠ	4	Aj_U1, Aj_U2, Aj_U3, Aj_U4	270
V	ž	1	Aj, Ov	4	Aj_V1, Aj_V2, Aj_V3, Aj_V4	450
W	ž	30	Aj, Čj	4	Aj_W1, Aj_W2, Aj_W3, Aj_W4	300
X	ž	23	1. stupeň ZŠ, Aj pro ZŠ	2	Aj_X1, Aj_X2	490
Y	ž	7	bez aprobace	4	Aj_Y1, Aj_Y2, Aj_Y3, Aj_Y4	550

Pozn. Převzato z Najvar et al. (2008).

V souvislosti s délkou praxe 7 učitelů uvedlo 1–3 roky, 6 učitelů 4–10 let, 6 učitelů 10–20 let a 7 učitelů uvedlo délku praxe 20 let.

Ve školách s méně než 250 žáky bylo pořízeno 21 videozáznamů, 34 videozáznamů bylo pořízeno ve školách s počtem žáků mezi 250 a 500, 24 záznamů bylo pořízeno ve školách s více než 500 žáků.

Oslovování škol a sběr dat proběhl v období únor–červen 2007. Záznamy hodin byly pořízeny standardizovaným způsobem (Janík & Miková, 2006) dvěma videokamerami – žákovskou, snímající činnost většiny žáků pohledem z rohu třídy od tabule, a učitelskou, snímající činnost učitele.

Autenticita hodin

Zaznamenávání vyučovacích hodin pomocí videokamery může ovlivnit jednání pozorovaných, a proto je zde riziko, že sledované hodiny neodpovídají tomu, jak výuka probíhá bez přítomnosti kamery. Výuka tak může být zkreslena v důsledku snahy učitele o „ideální“ hodinu nebo z důvodu nervozity učitele a žáků. Pro podchycení autenticity hodin byly použity učitelské dotazníky, které byly učitelům zadávány po

skončení každé pozorované vyučovací hodiny. Vyhodnocení těchto dotazníků ukázalo (tabulka 7), že učitelé hodnotili většinu (92 %) sledovaných hodin jako typické nebo spíše typické. V 65 % hodin odpověděli učitelé, že se žáci chovali jako obvykle, ve čtvrtině hodin se podle učitelů žáci chovali lépe než obvykle. Ve většině hodin (62 %) učitelé uvedli, že se v dané hodině cítili velmi dobře a ve 34 % hodin mírně nervózní (Najvar et al., 2008).

Tabulka 7

Vyhodnocení dotazníků autentičnosti pro IVŠV videostudii anglického jazyka

	Absolutní četnost (n = 79)	Relativní četnost
Byla tato hodina typická ve srovnání s Vašimi obvyklými hodinami?		
typická	35	44,3 %
spíše typická	38	48,1 %
spíše netypická	5	6,3 %
netypická	1	1,3 %
Jak se v této hodině chovali žáci?		
lépe než obvykle	20	25,3 %
jako obvykle	52	65,8 %
hůře než obvykle	7	8,9 %
Jak jste se v této hodině cítil(a)?		
velmi dobře	49	62,0 %
mírně nervózní	27	34,2 %
nervózní	3	2,8 %
mimořádně nervózní	0	0,0 %

Pozn. Převzato z Najvar et al. (2008).

4.5.2 Transkripce videozáznamů

Pořízené videozáznamy byly doslovně transkribovány v softwaru *Videograph* (Rimmele 2002) zaznamenáváním výpovědí učitele a žáků. Transkripce byla provedena standardizovaným postupem, který byl navržen ve videostudii TIMSS 1999 (Jacobs et al. 2003) a uplatněn i v jiných videostudiích. Takto vytvořený standard pro transkripci zahrnuje systém značek a pravidel adaptovaný pro všechny *IVŠV videostudie*. Každou vyučovací hodinu jsme transkribovali v 10sekundových intervalech podle předepsaného transkripčního systému (Janík & Miková, 2006,

s. 56–57) zaznamenáváním výpovědí učitele (U), žáka (Z), více žáků současně (ZZ), celé třídy (T).

4.5.3 Vytváření výzkumného nástroje – kategoriálního systému

Pro zkoumání procesů vyučování a učení byla zvolena metoda strukturovaného pozorování, která dále umožňuje kvantifikaci sledovaných projevů (Hendl, 2005). Za tímto účelem bylo potřeba vytvořit výzkumný nástroj – kategoriální systém, pomocí něhož by bylo možné zachytit ty aspekty výuky, které se týkají uplatňování řečových dovedností ze strany žáků. Uplatněno bylo časové kódování (*time sampling*); délku časových intervalů jsme zvolili 10 sekund pro co nejpřesnější zachycení dění ve výuce, ale i z důvodu častých proměn v dění, které by nebylo možné zachytit, pokud by byly intervaly delší.

Vytváření kategoriálního systému procházelo několika fázemi (tabulka 8). Postupně byly vytvořeny tři verze. Naší snahou bylo vytvořit takový kategoriální systém, který by umožňoval co nejpřesnější popis a klasifikaci aktivit zaměřených na rozvoj řečových dovedností a zároveň by kódování nevyžadovalo vysoký stupeň vyvozování.

Tabulka 8

Vytváření výzkumného nástroje a další zpracování dat

	Postup při vytváření kategoriálního systému	Metoda	Specifikace postupu
Vytváření výzkumného nástroje, zpracování dat	Návrh kategoriálního systému		Vytváření kategoriálního systému na základě konceptu řečových dovedností Operacionalizace kategorií Ustanovení jednotek analýzy (časové kódování) Vytváření manuálu pro kódovatele
	Zkušební kódování	Strukturované pozorování Časové kódování	Jeden kódovatel Zpřesnění operacionalizace kategorií Průběžné zpřesňování manuálu pro kódovatele
	Identifikace problémů		Zápis problémů
	Přepřacování kategoriálního systému		Přepřacování kategoriálního systému Přepřacování manuálu pro kódovatele
	Validizace kategorií	Cohenovo Kappa Přímá shoda	Dva kódovatelé: zkušební kódování 9 vyučovacích hodin (n = 79 vyučovacích hodin)
	Kódování podle finální verze kategoriálního systému		Kódování (1 kódovatel)

Dále stručně představíme vývoj kategoriálního systému od jeho první do třetí, tj. finální verze i s problémy, které byly důvodem k přepracování předchozích verzí.

Tabulka 9

Vývoj tvorby kategoriálního systému, jeho vlastnosti, problémy a řešení

	První verze kategoriálního systému	Druhá verze kategoriálního systému	Třetí verze kategoriálního systému
Typ proměnných (počet)	kategoriální (6)	kategoriální (7)	kategoriální (19)
Kódování	časové	časové	časové
Stupeň vyvozování	vysoký	vysoký	střední
Jednotka analýzy	10 sekund	10 sekund	10 sekund
Dimenze	1 dimenze: řečové dovednosti (<i>poslech, mluvení, čtení, psaní</i>)	2 dimenze: řečové dovednosti (<i>poslech, mluvení, čtení, psaní</i>); jazykové prostředky	3 dimenze: integrované řečové dovednosti; vyučovací jazyk; překlad
Problémy → řešení	Sporné případy u dovednostních kategorií. → Přesnější specifikace kategorií (např. podle principu převažující aktivity). Vysoká naplněnost zbytkové kategorie <i>ostatní</i> → Nová kategorie <i>jazykové prostředky</i> .	Sporné případy u dovednostních kategorií. → Pojetí integrovaných řečových dovedností. Mateřský jazyk ve výuce → 2 nové kategorie <i>český jazyk jako jazyk vyučovací a překlad</i> .	→ Pod kategorie integrovaných dovedností lze zahrnout veškerou výuku probíhající v cílovém jazyce, včetně osvojování jazykových prostředků. → 2 nové kategorie pro sekvence týkající se výuky, ale probíhající v mateřském jazyce.

První verze kategoriálního systému

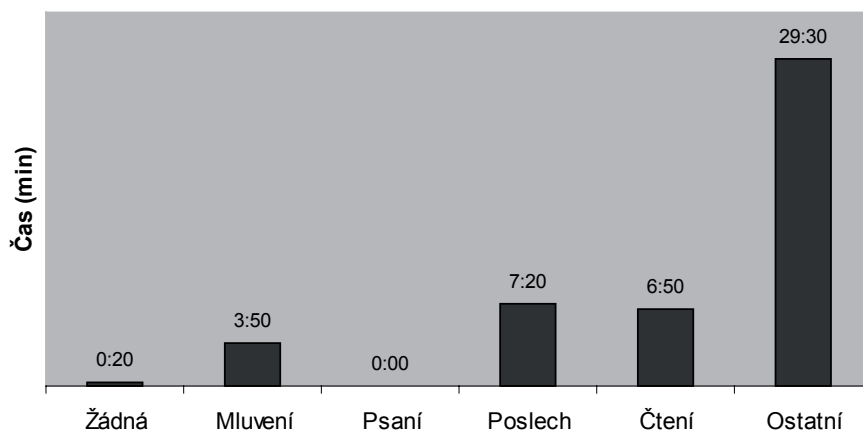
Původním záměrem bylo, aby námi navržený kategoriální systém umožnil zjistit zastoupení čtyř řečových dovedností (s vyšší mírou komunikativnosti – viz kap. 2.2) ve výuce, a bylo tak možné odpovědět na otázku, jaké je ve výuce zastoupení pří-

ležitostí k produkci řeči (prostřednictvím kategorií *mluvení* a *psaní*) a k její recepci (prostřednictvím kategorií *poslech* a *čtení*). Proto první verze navrženého kategoriálního systému (tabulka 10) zahrnovala čtyři dovednostní kategorie (*poslech*, *mluvení*, *čtení*, *psaní*) a dvě kategorie zbytkové (*ostatní* – sekvence netýkající se výuky anglického jazyka; *žádná* – sekvence před zahájením nebo po ukončení výuky učitelem).

Tabulka 10

První verze kategoriálního systému

Kategorie	Subkategorie	Stručné obsahové vymezení
Řečové dovednosti	Mluvení	Promluva žáka v cílovém jazyce.
	Psaní	Písemná produkce žáka.
	Poslech	Poslech s porozuměním.
	Čtení	Čtení s porozuměním.
Zbytková kategorie	Ostatní	Aktivity zaměřené na rozvoj jazykových prostředků (slovní zásoba, gramatika atd.)
	Žádná	Sekvence před a po skončení výuky.



Obrázek 4. Výsledky kódování jedné zkušební hodiny podle první verze kategoriálního systému

Tento kategoriální systém se ukázal jako nevhodný ze dvou důvodů: 1) objevovaly se sporné případy, kdy u některých aktivit nebylo zřejmé, do které z dovednostních kategorií je zařadit, a nedařilo se tak uplatnit princip převažující aktivity v rámci intervalu a v rámci třídy (např. během jednoho 10sekundového intervalu žáci mluvili, poslouchali i četli nebo jeden žák mluvil, ostatní sledovali); 2) vysoká naplněnost

zbytkové kategorie *ostatní* (obrázek 4) vzniklá v důsledku toho, že do ní spadaly ty sekvence výuky, které byly zaměřeny na osvojování jazykových prostředků (nižší míra komunikativnosti – viz kap. 2.2) nebo probíhaly v mateřském jazyce a které nebylo možné zařadit do dovednostních kategorií.

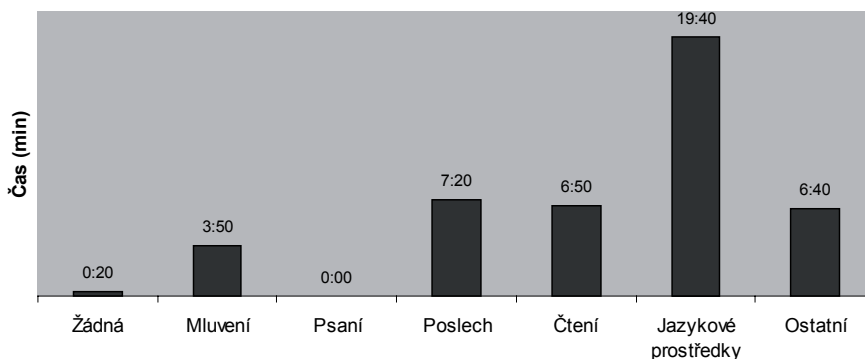
Druhá verze kategoriálního systému

Ve druhé verzi kategoriálního systému jsme zamýšleli přesněji specifikovat dovednostní kategorie (např. podle principu převažující aktivity v daném intervalu a v rámci třídy). Vedle toho jsme kategoriální systém rozšířili o jednu kategorii týkající se osvojování jazykových prostředků, kterou jsme nazvali *jazykové prostředky*, kam bylo možné zařazovat výuku probíhající i v mateřském jazyce. Takto vytvořený kategoriální systém (tabulka 11) sice umožnil redukovat naplněnost zbytkové kategorie *ostatní* (obrázek 5), přesto problémy (např. sporné případy a sekvence s mateřským jazykem ve výuce ve formě jazyka vyučovacího a v překladech) přetrvávaly.

Tabulka 11

Druhá verze kategoriálního systému

Kategorie	Subkategorie	Stručné obsahové vymezení
Přímo souvisí s rozvojem řečových dovedností (vyšší míra komunikativnosti)	Mluvení	Promluva žáka v cílovém jazyce.
	Psaní	Písemná produkce žáka.
	Poslech	Poslech s porozuměním.
	Čtení	Čtení s porozuměním.
Nepřímo souvisí s rozvojem řečových dovedností (nižší míra komunikativnosti)	Jazykové prostředky	Aktivity se zaměřením na osvojení slovní zásoby nebo gramatiky.
Nesouvisí s jazykem	Ostatní	Vše, co nesouvisí s výukou jazyka.
	Žádná	Sekvence před a po skončení výuky.



Obrázek 5. Výsledky kódování jedné zkušební hodiny podle druhé verze kategoriálního systému

Nejzávažnějším problémem při zkušebním kódování podle druhé verze kategoriálního systému se ukázala být skutečnost, že se mluvení, poslech, čtení a psaní často ve výuce objevovaly současně a nebylo tak zřejmé, do které z dovednostních kategorií danou sekvenci výuky zařadit. Dalším důležitým problémem se ukázalo být rozhodování o tom, které sekvence výuky (probíhala-li v anglickém jazyce) zařadit do dovednostních kategorií a které do kategorie jazykových prostředků. Původní záměr podchytit ve výuce učební situace s vyšším komunikačním potenciálem a zařadit je do jedné z dovednostních kategorií se ukázal jako problematický a obtížně realizovatelný. Proto jsme se rozhodli pro posun v pojetí nahlížení řečových dovedností ve výuce a přepracování kategoriálního systému.

Třetí verze kategoriálního systému

Ve třetí, finální verzi kategoriálního systému, která byla použita při hlavních analýzách v této práci, jsme uplatnili koncept *řečových dovedností v jejich integrovaném pojetí* jako možný způsob nahlížení na výuku anglického jazyka. V tomto pojetí je umožněno kódovat pomocí kombinací dovedností (např. poslech-mluvení atd.). Kódování pomocí *integrovaných dovedností* umožňuje postihnout téměř vše, co ve výuce probíhá v cílovém jazyce. Nabízí se zde jiné pojetí vztahu mezi jazykovými prostředky a dovednostmi, kdy řečové dovednosti a jazykové prostředky jsou rozvíjeny současně a navzájem²¹, což znamená, že všechny sekvence v cílovém jazyce nyní spadají do jedné z dovednostních kategorií. Pro vyučování v českém (mateřském) jazyce jsme zařadili novou kategorii *český jazyk jako jazyk vyučovací*. Další novou kategorií je kategorie *překlad* zahrnující překlad z mateřského do cílového jazyka (opačný postup je kategorizován jako čtení či poslech s porozuměním).

²¹ Např. slovní zásoba je osvojována během čtení, psaní, poslechu, mluvení nebo jejich kombinace.

Tabulka 12
Třetí verze kategoriálního systému

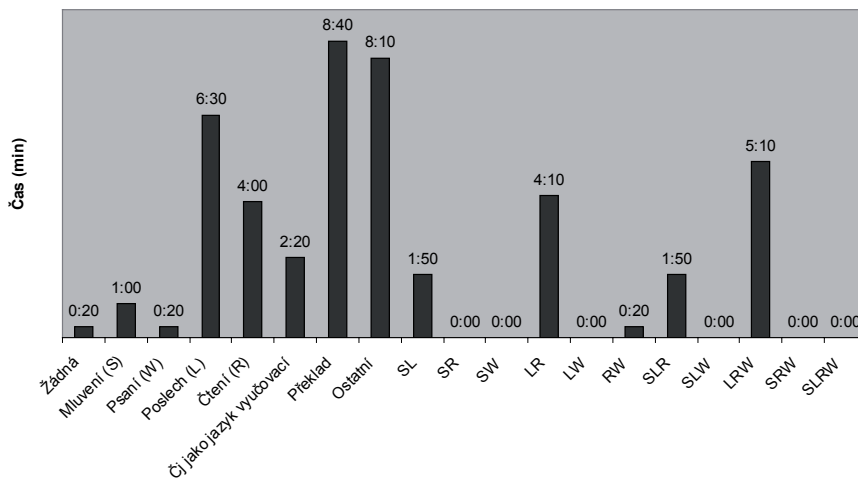
Číslo	Kategorie	Stručné vymezení a příklady aktivit
0	Žádná	Sekvence před výukou či po výuce.
1	Mluvení (S) ²²	Souvislá promluva žáka v cílovém jazyce. Utvoření věty z jednoho údaje.
2	Psaní (W) ²³	Písemná výpověď žáka v cílovém jazyce. Přepis (z tabule).
3	Poslech (L) ²⁴	Poslech s porozuměním. Překlad slyšeného do mateřského jazyka. Organizační pokyny učitele v anglickém jazyce.
4	Čtení (R) ²⁵	Čtení s porozuměním nebo se zaměřením na správnou výslovnost. Překlad čteného do mateřského jazyka.
5	Mluvení-poslech (SL)	Integrace mluvení a poslechu. Učitel vede rozhovor se třídou. Žáci vedou rozhovor mezi sebou navzájem.
6	Mluvení-čtení (SR)	Integrace mluvení a čtení. Žáci odpovídají na napsané otázky, na otázky na základě čteného textu. Větné transformace.
7	Mluvení-psaní (SW)	Integrace mluvení a psaní.
8	Poslech-čtení (LR)	Integrace poslechu a čtení. Žáci poslouchají a zároveň mají plnit úkoly na základě čteného materiálu.
9	Poslech-psaní (LW)	Integrace poslechu a psaní. Diktát. Zápis jen některých částí/slov ze slyšeného.
10	Čtení-psaní (RW)	Integrace čtení a psaní. Žáci písemně odpovídají na napsané otázky. Doplnují slova/věty/části vět do textu. Písemně seřazují věty v odstavci; dokončují věty.
11	Mluvení-poslech-čtení (SLR)	Integrace mluvení, poslechu a čtení. Učitel klade otázky a žáci na základě čteného textu odpovídají.
12	Mluvení-poslech-psaní (SLW)	Integrace mluvení, poslechu a psaní. Žáci si navzájem diktují věty (např. <i>běhací diktát</i>). Žáci vedou rozhovor v anglickém jazyce a zapisují si.
13	Poslech-čtení-psaní (LRW)	Integrace poslechu, čtení a psaní. Žáci během poslechu pracují se čteným materiálem a písemně zpracovávají úkoly.
14	Mluvení-čtení-psaní (SRW)	Integrace mluvení, čtení a psaní.
15	Mluvení-poslech-čtení-psaní (SLRW)	Integrace mluvení, poslechu, čtení a psaní. Tzv. <i>information-gap</i> aktivity. Žáci čtou předem připravené otázky, odpovídají na ně, píšou si poznámky.
16	Překlad	Překlad z mateřského do cílového jazyka.
17	ČJ jako vyučovací jazyk	Výuka se týká anglického jazyka, ale probíhá v českém jazyce.
18	Ostatní	Organizační pokyny v českém jazyce. Netýkají se výuky angličtiny jako takové, nýbrž její organizace.

²² S = speaking

²³ W = writing

²⁴ L = listening

²⁵ R = reading



Obrázek 6. Výsledky kódování jedné zkušební hodiny podle třetí verze kategoriálního systému

V důsledku změn v kategoriálním systému se měnil i stupeň vyvozování. První dvě verze kategoriálního systému byly příliš náročné na kódování v důsledku nízkého počtu kategorií, které měly pokrýt velmi komplexní jevy, které se ve vyučování odehrávaly. Velký problém byl s postižením míry komunikativnosti. Kódovatel musel vyvozovat míru komunikativnosti a jen pokud usoudil, že se daná sekvence řadí k aktivitám s vyšší mírou komunikativnosti, zařadil ji do dovednostní kategorie (*poslech, mluvení, čtení, psaní*). Tento aspekt komunikativnosti se ukázal jako problematický, protože souvisí více s *mírou* komunikativnosti (vhodnější by bylo užití posuzovací škály) než s rozhodováním, zda daná výuková situace *je* či *není* komunikační. Proto jsme ve finální verzi kategoriálního systému od aspektu komunikativnosti odhlédli a uplatnili jsme pojetí integrovaných řečových dovedností, v němž se stupeň vyvozování ukázal při kódování jako nízký či střední a zároveň nám toto pojetí umožnilo přesněji zachytit dění v hodinách.

V tomto pojetí kategoriálního systému kódování nevyžaduje od kódovatele rozhodování o tom, zda daná sekvence má, či nemá komunikační potenciál. Toto rozhodování se ukázalo v předchozích dvou verzích kategoriálního systému jako problematické. Vycházíme z předpokladu, že všechny učební situace vedené v cílovém jazyce disponují komunikačním potenciálem na škále od minimálního do maximálního (viz kap. 2.2).

4.5.4 Ověřování výzkumného nástroje

Abychom mohli zjistit, do jaké míry je námi navržený výzkumný nástroj spolehlivý, bylo třeba podrobně vymezit každou kategorii a na tomto základě vytvořit manuál, který byl určen k výcviku kódovatelů a následně pro samotné kódování. Následovalo kódování zkušebních hodin a zjišťování míry shody mezi kódovateli.

Manuál pro kódovatele

Pro potřeby kódování byl vytvořen manuál pro kódovatele (příloha 1) vymezující každou kategorii z 5 hledisek: *Obsahové vymezení, Z pohledu pozorovatele, Typické slovní podněty, Komentář a Odlišujeme od.*

Manuál pro kódovatele vznikl před zkušebním kódováním a v jeho průběhu byl postupně zpřesňován, aby se dal využít pro zaškolení kódovatelů a pro průběžné ověřování kategoriálního systému.

Součástí manuálu pro kódovatele jsou pokyny pro kódování (tabulka 13), vymezení kategorií s odkazy na konkrétní intervaly (časové vymezení v rámci videozáznamu určité vyučovací hodiny), které slouží jako příklady pro danou kategorii (tabulka 14), a řešení situací, které se nám jevily jako obtížně kódovatelné (přechodové situace, instrukce atd.) (tabulka 15).

Tabulka 13

Pokyny pro kódování (ukázka z manuálu pro kódovatele)

Pokyny pro kódování

Kódováno je to, co je *pozorovatelné* nebo *vyvoditelné z kontextu aktivity* v každém intervalu. Kódujeme komplexně, tzn. sledujeme aktivitu jako celek. Před kódováním každé hodiny si nejdříve projdeme celou hodinu, abychom získali povědomí o její základní struktuře (např. hodina začíná překladem, následuje čtení, mluvení-poslech atd.).

Komplexním kódováním máme na mysli např.: učitel vede rozhovor se třídou; klade otázky a žáci odpovídají. Celou tuto aktivitu tak kódujeme jako *poslech-mluvení*, přestože v intervalu 10s se učitel stihne pouze zeptat nebo žák pouze odpovídá. Pokud je aktivita nápadně přerušena a je zřejmá změna činnosti, měníme kategorii. Např. pokud učitel odbočí a začne učivo vysvětlovat v češtině, kódujeme jako *český jazyk jako jazyk vyučovací*.

Tabulka 14

Ukázka vymezení jedné kategorie z manuálu pro kódovatele

Vymezení kategorií s odkazy na konkrétní intervaly, které slouží jako příklady pro danou kategorii.

Kategorie 8: Poslech-čtení (LR)

Obsahové vymezení:	Integrace poslechu a čtení.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci poslouchají a zároveň mají plnit úkoly na základě čteného materiálu. Např. zaškrťávání slyšených slov/frází, rozhodování o pravdivosti/nepravdivosti předložených tvrzení. Řazení tvrzení do správného pořadí. Učitel se ptá na otázky ohledně čteného materiálu, ale žáci z nějakého důvodu neodpovídají. Opakování po učiteli/audionahrávce s textovou oporou.
Typické slovní podněty:	„Listen and tick the correct answer.“ „Listen and decide whether the statements are true or false.“ Příklad z hodiny Aj_B1u (8:00–8:20): U: „Look at the postcard and tell me who wrote it.“ ZZ: ---
Komentář:	O poslech-čtení se jedná v případě, že žáci nedopisují slova či věty. O poslech-čtení se jedná, pokud žáci z nějakého důvodu neodpovídají (např. nerozumí otázce) nebo odpovídají česky.
Odlišujeme od:	Pokud žáci dopisují slova či věty, jedná se o poslech-čtení-psaní. Pokud žáci odpovídají, jedná se o mluvení-poslech-čtení.

V průběhu zkušební kódování se objevily situace, u nichž nebylo zřejmé, do které kategorie spadají. Důvody byly různé: např. u písemného zkoušení, kdy kódovateli není přístupné, co žáci přesně dělají (jakou řečovou dovednost uplatňují, nebo zda je součástí písemného zkoušení překlad), nebo přechodové situace, kdy dění v daném intervalu může spadat do více kategorií. Proto jsme jako součást *manuálu pro kódovatele* zahrnuli oddíl *Kódování obtížných situací* (tabulka 15), v kterém jsme popsali problémy, s kterými jsme se často potýkali a jež bylo potřeba sjednotit rozhodnutím o tom, do jaké z kategorií tyto obtížně kódovatelné situace zařadit.

Tabulka 15

Řešení obtížných situací při kódování (ukázka z manuálu pro kódovatele)

Kódování obtížných situací:

Princip převažující aktivity:

Kódujeme tu činnost, kterou vykonává celá třída nebo většina žáků. Výjimku z tohoto pravidla tvoří situace zahrnující mluvení. Pokud učitel např. zkouší jednoho nebo několik žáků a ostatní jen sledují, kódujeme jako mluvení nebo např. mluvení-poslech, přestože se dané kódování vztahuje jen na menšinu žáků. Stejně tak je tomu u rozhovoru se třídou, kdy učitel nezahrne do aktivity všechny žáky, ale jen některé.

Písemné zkoušení:

Písemné zkoušení obvykle kódujeme jako čtení-psaní. Někdy je součástí překlad, který není pro kódovatele pozorovatelný. Pokud není pozorovatelný, kódujeme čtení-psaní. Pokud je překlad rozpoznatelnou součástí písemného zkoušení (učitel předem nebo následně diktuje věty na překlad), kódujeme tuto pozorovatelnou činnost jako překlad.

Přechodové situace:

V intervalech, kde se objeví přechod mezi dvěma kategoriemi, kódujeme podle dobíhající aktivity stejně jako předchozí interval.

Interval napůl:

V intervalech, kde začíná nová kategorie (nejde o dobíhající aktivitu) a je následována jinou kategorií, kódujeme podle první poloviny intervalu.

Gramatická cvičení/kontrola předem připravených odpovědí na otázky apod:

Samostatné vypracování zahrnuje čtení-psaní, hlasitá kontrola zahrnuje čtení, nikoli poslech, protože se nejedná v první řadě o kontrolu porozumění.

Instrukce:

Instrukce je součástí aktivity, je-li aktivita zahájena ve stejném intervalu. Přesahuje-li instrukce jeden interval, kódujeme ji zvlášť (poslech nebo český jazyk jako jazyk vyučovací).

Spolehlivost výzkumného nástroje

Výcvik kódovatelů proběhl na základě podrobného seznámení se s manuálem ke kategoriálnímu systému. Bylo vybráno 9 zkušebních hodin (11 % z celkového počtu hodin určených k hlavním analýzám) pro zjištění spolehlivosti výzkumného nástroje. V ideálním případě by se kódování směřující k zjištění spolehlivosti výzkumného nástroje mělo provádět na hodinách stojících mimo zkoumaný soubor. Jelikož jsme takové hodiny neměli k dispozici, byly zkušební hodiny součástí výzkumného souboru, a byly tak zahrnuty do hlavních analýz. Shody mezi kódovateli bylo dosaženo v přijatelné míře (Cohenovo Kappa > 0.70; přímá shoda > 85 %) u většiny zkušebních hodin. U tří hodin byla míra shody mezi kódovateli nedostatečná, proto bylo nutné

opakovat výcvik kódovatelů, popř. zpřesnit manuál pro kódovatele a kódování bylo opakováno. Po druhém kódování zkušebních hodin (vystínované řádky v tabulce 16) byla dosažena shoda mezi pozorovateli v přijatelné míře.

Tabulka 16

Inter-rater-reliability v IVŠV videostudii angličtiny (vystínované řádky se týkají hodin, které byly překódovány)

Hodina	Počet intervalů	Kategorie	κ (Cohenovo Kappa) pozorovatel (1) a (2)	Přímá shoda (%) pozorovatel (1) a (2)
zkušební_A	256	řečové dovednosti	0,824	84 %
zkušební_B	269	řečové dovednosti	0,686	74 %
zkušební_C	281	řečové dovednosti	0,732	75 %
zkušební_D	272	řečové dovednosti	0,74	83 %
zkušební_E	284	řečové dovednosti	0,78	81 %
zkušební_F	275	řečové dovednosti	0,865	88 %
zkušební_G	237	řečové dovednosti	0,851	87 %
zkušební_H	241	řečové dovednosti	0,897	91 %
zkušební_I	258	řečové dovednosti	0,958	97 %

4.5.5 Kódování

Na základě vytvořeného výzkumného nástroje a po ověření jeho spolehlivosti proběhlo kódování vyučovacích hodin jedním kódovatelem. Níže představujeme kategoriální systém rozpracovaný do operačních definic kategorií.

Operační definice kategorií

Kategorie 0: Žádná	
Obsahové vymezení:	Sekvence před výukou či po skončení výuky. Nikoliv v průběhu výuky.
Z pohledu pozorovatele:	Hodina nebyla oficiálně zahájena či ukončena.
Odlišujeme od:	Situace během hodiny, které se přímo netýkají výuky, např. organizační záležitosti, spadají do kategorie ostatní.

Kategorie 1: Mluvení (S)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje souvislou promluvu žáka v cílovém jazyce. Součástí této aktivity není interakce s jiným mluvčím nebo textem nebo je minimální. Cílem je umožnit žákovi souvislý mluvený projev.
Z pohledu pozorovatele:	Žák mluví v cílovém jazyce. Jeho promluva může být aktivizována otázkou či instrukcí učitele, žáka nebo otázkou či instrukcí v učebnici. Neprobíhá kontrola porozumění nebo reakce ze strany ostatních žáků, ani se nejedná o rozhovor mezi učitelem a žákem nebo žáky navzájem. Promluva je často směřována pouze k učiteli, ostatní žáci přihlížejí (jsou pasivní). Děje se tak např. u ústního zkoušení, kdy jsou žáci zkoušeni z předem připraveného tématu. Jedná se tak o sdělení, popis, dávání instrukcí, vyprávění apod. Do této kategorie řadíme i utvoření věty z jednoho údaje (např. jméno, město).
Odlišujeme od:	Přestože aktivita zahrnuje i otázku či instrukci, posuzujeme ji jako aktivitu zaměřenou na mluvení. Pokud se jedná o rozhovor, řadíme ji k integrovaným dovednostem, nejčastěji mluvení-poslech.

Kategorie 2: Psaní (W)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje písemnou výpověď žáka v cílovém jazyce se zaměřením na formu: správné hláskování, interpunkci, gramatiku a výběr slovní zásoby nebo na obsah. Cílem je procvičení hláskování, gramatických forem a slovní zásoby nebo v případě zaměření na obsah originální výpověď. Psaní může být použito jako prostředek (forma), jako cíl (obsah) či jako prostředek i cíl: záměrem je originální výpověď stejně jako procvičení gramatických struktur a slovní zásoby.
Z pohledu pozorovatele:	Žák/žáci píší v cílovém jazyce. Do této kategorie řadíme doslovný přepis, aktivity zaměřené na procvičení hláskování, gramatických forem, slovní zásoby nebo psaní vyprávění, dopisu.
Odlišujeme od:	Kategorií, kde je psaní integrované s ostatními řečovými dovednostmi: se čtením nebo poslechem nebo v integraci s více řečovými dovednostmi.

Kategorie 3: Poslech (L)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje poslech s porozuměním. Cílem aktivit je naučit se rozumět slyšenému/a sledovanému projevu v cílovém jazyce. Do této kategorie řadíme také organizační pokyny v angličtině.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci poslouchají, příp. i sledují audio- nebo videozáznam, poslouchají promluvu učitele či ostatních žáků v cílovém jazyce za účelem porozumění. Žáci překládají, co slyší, z cílového do mateřského jazyka. Do této kategorie řadíme také situace, kdy se učitel táže a žák odpovídá česky, kdy učitel podává delší instrukci (přesahující 1 interval) nebo instrukci ke změně aktivity a kdy se učitel ptá a žáci z nějakého důvodu neodpovídají.
Odlišujeme od:	Předcházející (např. tzv. pre-listening task) a navazující aktivity (např. tzv. comprehension check) řadíme k jiné kategorii dovedností, např. čtení-psaní, mluvení-čtení apod. Hlasité čtení žáků, pokud mají všichni k dispozici text, kódujeme jako čtení. Stručnou instrukci, která nepřesahuje jeden interval, např. „Read the sentence.“ kódujeme jako součást následující aktivity, tzn. v tomto případě jako čtení.

Kategorie 4: Čtení (R)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje čtení s porozuměním, překlad čteného do českého jazyka nebo hlasité čtení i bez kontroly porozumění se zaměřením na správnou výslovnost.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci čtou potichu či nahlas text či věty za účelem porozumění hlavní myšlence či získání konkrétní informace. Obvykle je provázáno či následováno překladem do mateřského jazyka. Do této kategorie řadíme také hláskování napsaných slov.
Odlišujeme od:	Kategorií, kde se čtení uplatňuje v integraci s jinými dovednostmi. Např. s psaním (čtení-psaní), mluvením (mluvení-psaní), poslechem a psaním (poslech-čtení-psaní).

Kategorie 5: Mluvení-poslech (SL)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje ty aktivity, které vyžadují uplatnění dvou řečových dovedností mluvení a poslechu současně. Je vyžadována interakce s druhým mluvčím (učitelem či žákem). Důraz je na porozumění druhému stejně jako na vlastní výpověď.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel vede rozhovor se třídou. Ptá se, žáci odpovídají. Žáci vedou rozhovor mezi sebou navzájem. Do této kategorie řadíme také situace, kdy žáci opakují slova, fráze, věty po učiteli/audionahrávce, a to bez textové opory.
Odlišujeme od:	Pokud se učitel ptá a žáci neodpovídají, řadíme situaci k poslechu. Pokud se učitel ptá a žáci odpovídají česky, řadíme k poslechu.

Kategorie 6: Mluvení-čtení (SR)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují uplatnění dvou řečových dovedností mluvení a čtení současně.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci odpovídají na napsané otázky, na otázky na základě čteného textu bez potřeby poslechu s porozuměním a případné reakce (např. při práci ve dvojicích žáci střídavě tvoří věty nebo odpovídají na napsané otázky bez potřeby interakce) nebo plní danou úlohu směrem k učiteli. Do této kategorie řadíme také větné transformace, komentář/ doplnění psaného textu (částečných vět, tabulek atd.), kdy žáci nemají napsané celé odpovědi, ale sami tvoří výpověď.
Odlišujeme od:	Pokud aktivita vyžaduje poslech, řadíme ke kategorii poslech-mluvení-čtení.

Kategorie 7: Mluvení-psaní (SW)

Obsahové vymezení:	Integrace mluvení a psaní. Tato kombinace dovedností bývá obvykle uplatňována více ze strany učitele (jeho mluvený projev může být provázen psanými poznámkami). U žáků obvykle bývají integrovány s nějakou receptivní dovedností, proto tuto kategorii blíže nespecifikujeme.
Z pohledu pozorovatele:	Jedná se o dvě produktivní řečové dovednosti, které se v této kombinaci ze strany žáků v našem souboru neobjevily, proto blíže nepopisujeme jejich projev.
Odlišujeme od:	–

Kategorie 8: Poslech-čtení (LR)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci dvou řečových dovedností poslechu a čtení současně. Žáci tak na základě poslouchaného a čteného textu plní úlohy.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci poslouchají a zároveň mají plnit úlohy na základě čteného materiálu. Do této kategorie řadíme zaškrťování slyšených slov/frází, rozhodování o pravdivosti/nepravdivosti předložených tvrzení nebo řazení tvrzení do správného pořadí na základě poslechu, porovnávání slyšeného a čteného textu. Řadíme sem i ty situace, kdy se učitel ptá na otázky ohledně čteného materiálu, ale žáci z nějakého důvodu neodpovídají, nebo opakování po učiteli/audionahrávce s textovou oporou. O poslech-čtení se jedná v případě, že žáci nedopisují slova či věty.
Odlišujeme od:	Pokud žáci dopisují slova či věty, jedná se o poslech-čtení-psaní. Pokud žáci odpovídají, jedná se o mluvení-poslech-čtení.

Kategorie 9: Poslech-psaní (LW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci dvou řečových dovedností poslechu a psaní současně. Cílem je písemně reagovat na poslouchaný text.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci poslouchají a zároveň píší. Do této kategorie řadíme diktát, tedy doslovný zápis slyšeného, zápis jen některých částí vět/slov ze slyšeného, pořizování stručných výpisků, parafráze slyšeného projevu nebo stručné shrnutí obsahu v písemné formě.
Odlišujeme od:	V případě použití i čteného materiálu řadíme do poslech-čtení-psaní.

Kategorie 10: Čtení-psaní (RW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci dvou řečových dovedností čtení a psaní současně. Cílem je písemně reagovat na čtený text.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci písemně odpovídají na napsané otázky, doplňují slova/věty/části vět do textu, písemně seřazují věty v odstavci nebo dokončují věty: An expert is someone who...; přepisují text jinak, např. v jiném čase; dokončují příběh. Do této kategorie řadíme také písemné zkoušení nebo situace, kdy žáci píší jeden po druhém na tabuli a kontrolují si se sešitem.
Odlišujeme od:	Doslovného přepisu, který řadíme do kategorie psaní.

Kategorie 11: Mluvení-poslech-čtení (SLR)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci tří řečových dovedností mluvení, poslechu a čtení současně. Cílem je, aby žáci mluvenou formou interagovali s textem i jiným mluvčím.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel klade otázky a žáci na základě čteného textu odpovídají. Žáci na základě napsaných poznámek (čtení) odpovídají (mluvení) na otázky učitele (poslech).
Odlišujeme od:	Pokud žáci z nějakého důvodu neodpovídají, řadíme do kategorie poslech-čtení.

Kategorie 12: Mluvení-poslech-psaní (SLW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci tří řečových dovedností mluvení, poslechu a psaní současně. Cílem je vzájemná interakce žáků v mluvené podobě a písemná formulace myšlenek.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci spolu mluví v cílovém jazyce (mluvení, poslech) a zapisují (psaní), na čem se dohodli.
Odlišujeme od:	–

Kategorie 13: Poslech-čtení-psaní (LRW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci tří řečových dovedností poslechu, čtení a psaní současně. Aktivity integrující tyto tři dovednosti vyžadují, aby žáci písemně zpracovávaly úkoly na základě poslechového i čteného materiálu.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci během poslechu pracují se čteným materiálem a písemně zpracovávají úkoly: buď mají k dispozici napsanou formu poslechu, nebo pouze např. napsané otázky k poslechu. Odpovídají na otázky, doplňují slova, fráze, části vět do tabulky či textu.
Odlišujeme od:	–

Kategorie 14: Mluvení-čtení-psaní (SRW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci tří řečových dovedností mluvení, čtení a psaní současně. Aktivity integrující řečové dovednosti v této kombinaci se patrně neuplatňují (v našem souboru se tato kategorie neobjevila), proto tuto kategorii blíže nespecifikujeme.
Z pohledu pozorovatele:	Tato kombinace se v našem souboru neobjevila, proto blíže nepopisujeme její projevy.
Odlišujeme od:	–

Kategorie 15: Mluvení-poslech-čtení-psaní (SLRW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci všech čtyř řečových dovedností mluvení, poslechu, čtení a psaní současně. Jedná se o tzv. information-gap aktivity, kdy žáci mají k dispozici informace, které chybí jinému žákovi, a současně mají za úkol získat své chybějící informace. Aby úlohu splnili, musí uplatnit všechny řečové dovednosti.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci pracují minimálně ve dvojicích. Každý s jiným textovým materiálem a navzájem si sdělují a dopisují chybějící informace. Žáci čtou předem připravené otázky (čtení), odpovídají na ně (mluvení, poslech), píšou si poznámky (psaní).
Odlišujeme od:	–

Kategorie 16: Překlad

Obsahové vymezení:	Zahrnuje překlad z mateřského do cílového jazyka.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel zadá žákům přeložit slova či věty buď písemnou, nebo ústní formou.
Odlišujeme od:	Překlad čteného či slyšeného z anglického do českého jazyka řadíme ke čtení či poslechu.

Kategorie 17: Český jazyk jako jazyk vyučovací

Obsahové vymezení:	Zahrnuje situace, kdy se výuka sice týká anglického jazyka, ale probíhá v českém jazyce.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel či žáci mluví o angličtině česky. Nejčastěji se týká vysvětlování gramatiky či slovní zásoby. Situace, kdy učitel přeloží do češtiny, co právě řekl v angličtině. Učitel vysvětluje zadání česky. Česká instrukce k aktivitě.
Odlišujeme od:	Organizační pokyny řadíme do kategorie ostatní.

Kategorie 18: Ostatní

Obsahové vymezení:	Zahrnuje organizační pokyny. Netýkají se výuky angličtiny jako takové, nýbrž její organizace.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel řeší organizaci. Probíhá v mateřském jazyce.
Odlišujeme od:	Pokud probíhá v cílovém jazyce, řadíme do kategorie dovednostní, např. poslech. Jedná se pouze o organizaci. Pokud učitelka s žáky opakuje probranou látku, pravidla, slovíčka, řadíme ke kategorii český jazyk jako jazyk vyučovací.

4.5.6 Výběrová kvalitativní analýza

Výsledky kvantitativní analýzy jsme rozšířili o výběrovou kvalitativní analýzu, jejímž cílem je čtenáři přiblížit způsob kategorizování učebních situací z hlediska rozvíjených řečových dovedností. Pokusili jsme se vybrat takové ukázky z transkriptu, které jsme považovali buď za typické, nebo ilustrující určité extrémní případy. Typické ukázky z transkriptu reprezentují přístup většiny učitelů, a tím i přispívají k možné interpretaci a zobecnění výsledků. Ukázky extrémních případů považujeme za přínosné v tom, že dobře ilustrují odlišnosti ve výuce různých učitelů, a pomáhají nám tak usuzovat na možné důvody těchto rozdílů. V našich komentářích k transkriptům se alespoň v náznaku pokoušíme posuzovat kvalitu příležitostí k rozvíjení řečových dovedností.

4.6 Shrnutí a diskuze ke kapitole

V kapitole jsme představili pojetí našeho výzkumu z hlediska metodologie. Představili jsme cíle výzkumu i postup a metody, které jsme v něm uplatnili. Jelikož je tato práce součástí širšího projektu *IVŠV videostudie*, využili jsme data, která byla pořízena týmem projektu ještě před vznikem této práce.

Za účelem zjištění odpovědí na výzkumné otázky bylo nutné vytvořit výzkumný nástroj – *kategoriální systém*, prostřednictvím něhož by bylo možné sledované jevy zachytit. Vytváření výzkumného nástroje se neobešlo bez problémů. Výzkumný nástroj bylo nutné přepracovávat do podoby, která by nejlépe vyhovovala potřebám kódování. Tento postup je obvyklý i u jiných videostudií, ovšem v našem případě byl nutný poměrně výrazný posun v pojmání zkoumané problematiky. Bylo to způsobeno výskytem mnoha sporných případů a vysokou naplněností zbytkové kategorie. Finální verze kategoriálního systému ilustruje posun od pojetí řečových dovedností samostatně k jejich integrovanému pojetí a k odhlédnutí od aspektu komunikativnosti, jehož podchycení se ukázalo jako problematické (vhodnější by bylo použití posuzovacích škál) a obtížně přístupné zkoumání pomocí daného kategoriálního systému. Kategoriální systém založený na integrovaném pojetí řečových dovedností se ukázal jako poměrně nenáročný z hlediska stupně vyvozování a umožnil přesnější zachycení výukového dění než původně navrhované verze kategoriálního systému.

Za problematické lze považovat relativně vysoké množství kategorií v navrženém systému a splnění požadavku disjunktnosti kategorií. Větší *počet kategorií* může být zdrojem obtíží při kódování a ověřování výzkumného nástroje. Zaškolení kódovatelů tak bylo náročnější i v souvislosti se zpřesňováním operačních definic kategorií. Výhody většího počtu kategorií se promítly do středního stupně vyvozování, kdy kategoriální systém postihl všechny možné varianty uplatňování řečových dovedností v reálné výuce, proto kódovatel nemusel vyvozovat, která řečová dovednost v daném intervalu převažuje. Také splnění *požadavku disjunktnosti* kategorií se může jevit jako problematické. Jednotlivé kategorie se sice navzájem nevylučují z hlediska řečových dovedností, ale vylučují se z hlediska jejich počtu a kombinace, a výsledky nám tak poskytnou odpověď na otázku, nejen jaké řečové dovednosti žáci ve výuce uplatňují, ale také zda je uplatňují v interakci s textem či dalším mluvčím; do jak komplexních aktivit (z hlediska řečových dovedností) se žáci ve výuce zapojují.

Následující část práce bude pojednávat o výsledcích realizovaného výzkumu. Naše zjištění budeme prezentovat pomocí tabulek, grafů četností, krabicových, sloupcových a bublinových grafů, které umožňují zobrazit *otisk vyučovacích hodin* z hlediska zastoupení kategorií v průběhu hodin. K ilustraci našich zjištění využijeme také ukázky z transkriptu vyučovacích hodin pro výběrovou kvalitativní analýzu, doplňující výsledky kvantitativního šetření.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole prezentujeme výzkumná zjištění, ke kterým jsme dospěli na základě pozorování a kódování vyučovacích hodin. Předkládáme výsledky analýz na souboru 79 hodin výuky anglického jazyka na 2. stupni ZŠ z hlediska příležitostí k rozvíjení řečových dovedností a z hlediska míry integrace řečových dovedností. Dále předkládáme výsledky využití cílového a mateřského jazyka ve výuce a prezentujeme výsledky týkající se zjištěných vztahů mezi kategoriemi.

Odpovědi na výzkumné otázky strukturujeme do několika podkapitol:

(1) Do jaké míry je v hodinách anglického jazyka podporován rozvoj řečových dovedností a jaké je zastoupení aktivit umožňujících jejich rozvíjení?

Zjištění prezentujeme v podkapitolách *Výsledky za celý soubor* (5.1) a *Analýza hodin z hlediska jednotlivých řečových dovedností* (5.2). Podkapitola *Výsledky za celý soubor* shrnuje výsledky analýzy všech kategorií za celý zkoumaný soubor. Podkapitola *Analýza hodin z hlediska jednotlivých řečových dovedností* je věnována výsledkům analýz příležitostí k rozvíjení jednotlivých řečových dovedností – poslechu, čtení, mluvení a psaní.

(2) Do jaké míry nabízí výuka příležitosti k řečové produkci a recepci?

Zjištění prezentujeme ve třetí podkapitole *Příležitosti k řečové recepci a produkci* (5.3), kde předkládáme výsledky analýzy hodin z hlediska uplatnění receptivních a produktivních řečových dovedností žáky.

(3) Do jaké míry jsou v hodinách zastoupeny aktivity integrující řečové dovednosti?

Zjištění prezentujeme ve čtvrté podkapitole *Integrace řečových dovedností* (5.4), která se věnuje míře integrace řečových dovedností ve výuce různých učitelů. Zjištění týkající se integrace jednotlivých řečových dovedností jsou prezentována v podkapitole 5.2.

(4) Do jaké míry probíhají hodiny anglického jazyka v cílovém a mateřském jazyce?

Zjištění prezentujeme v podkapitolách *Cílový (anglický) a mateřský (český) jazyk ve výuce anglického jazyka* (5.5) a *Překlad ve výuce anglického jazyka* (5.6).

V předposlední, sedmé podkapitole *Vztahy mezi dovednostními kategoriemi a českým jazykem jako jazykem vyučovacím* (5.7) představujeme výsledky týkající se vztahů mezi řečovými dovednostmi navzájem a mezi řečovými dovednostmi a českým jazykem jako jazykem vyučovacím.

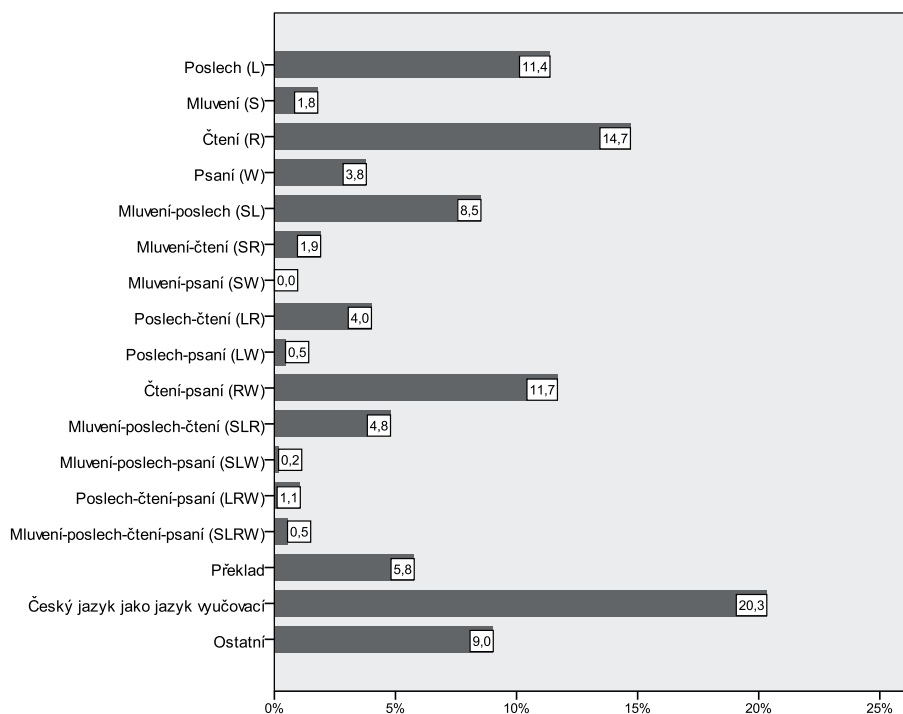
Na závěr shrnujeme v osmé podkapitole *Shrnutí a diskuze ke kapitole* (5.8) zjištěné výsledky a vedeme nad nimi diskusi.

5.1 Výsledky za celý soubor

V této části bude věnována pozornost celkovým výsledkům za celý zkoumaný soubor, který představuje 79 vyučovacích hodin. Budou představeny výsledky zastoupení jednotlivých kategorií v celém souboru, míra zastoupení jednotlivých řečových dovedností a českého jazyka v souboru a rozptyl v jejich uplatňování ve výuce různých učitelů.

5.1.1 Zastoupení jednotlivých kategorií v celém souboru

Cílem této části je předložit výsledky kódování za celý zkoumaný soubor 79 vyučovacích hodin. Tyto výsledky slouží jako podklad pro další zaměřenější analýzy. Obrázek 7 ukazuje zastoupení všech kategorií ve všech hodinách.



Obrázek 7. Celkové zastoupení jednotlivých kategorií v celém zkoumaném souboru

Nejvýrazněji zastoupenou kategorií v celém souboru vyučovacích hodin byl *český jazyk jako jazyk vyučovací*. 20 % času výuky probíhalo v českém jazyce. Poměrně výrazně byla zastoupena kategorie *čtení* (15 % času výuky), kategorie integrující dvě řečové dovednosti *čtení-psaní* (12 % času výuky) a kategorie *poslech* (11 % času

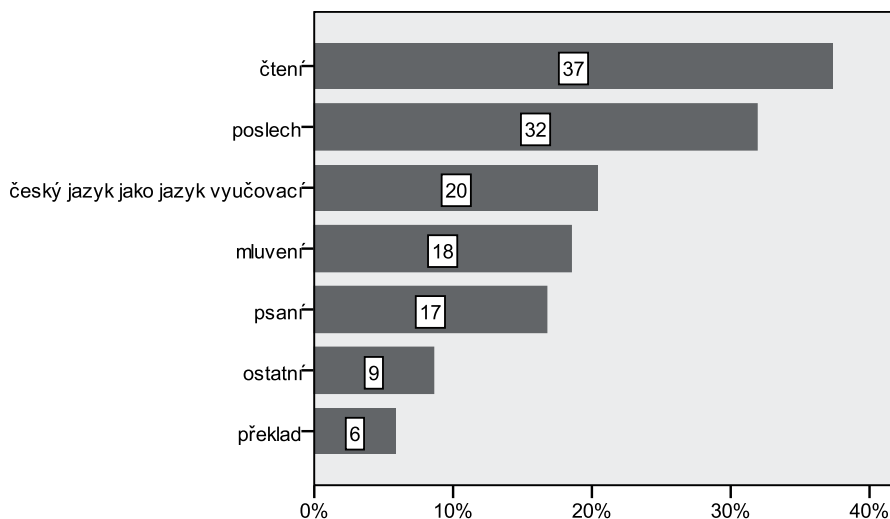
výuky). Z kategorií zahrnujících mluvení byla nejvíce zastoupena kategorie *mluvení-poslech* (9 % času výuky).

Z grafu (obrázek 7) je patrné výrazné zastoupení kategorií samostatných dovedností (*poslech* 11 %, *čtení* 15 %) a nižší míra zastoupení řečových dovedností v integraci s dalšími dovednostmi, které představují komplexnější učební aktivity a častěji se u nich uplatňuje komunikační aspekt (vyšší míra zaměření na *význam*, viz kap. 2.2.1).

5.1.2 Zastoupení čtyř řečových dovedností

Jednotlivé řečové dovednosti poslech, čtení, mluvení a psaní byly ve výuce žáky uplatňovány jednak samostatně, jednak v integraci s jinou nebo jinými řečovými dovednostmi. Obrázek²⁶ 8 ukazuje, v jaké míře byly jednotlivé řečové dovednosti uplatňovány samostatně nebo v integraci.

Zjistili jsme, že nejvíce zastoupenou řečovou dovedností bylo čtení, které bylo v hodinách uplatněno ve 37 % času výuky. Ve 32 % času výuky byl uplatněn poslech, ve 20 % času probíhala výuka v českém jazyce, 18 % času výuky bylo věnováno mluvení, 17 % psaní, 6 % času překladu.



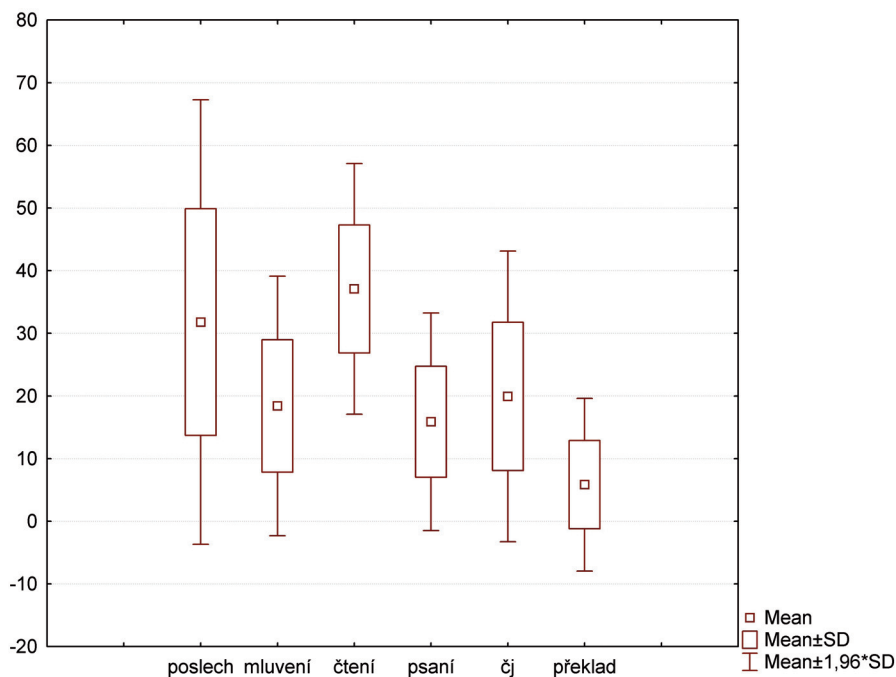
Obrázek 8. Celkové zastoupení řečových dovedností, českého jazyka a překladu ve zkoumaném souboru

²⁶ Součet procentuálního zastoupení jednotlivých položek v grafu je vyšší než 100, k čemuž došlo v důsledku toho, že dovednostní kategorie se objevovaly i integrovaně, proto probíhало-li ve výuce např. mluvení, mohl být současně uplatněn i např. poslech. Nelze proto použít poměrový koláčový graf, který by výsledky zkruslil.

Analýza ukázala, že podstatně více času je ve výuce věnováno dovednostem receptivním než dovednostem produktivním. Zajímavým výsledkem je ovšem skutečnost, že čtení bylo v hodinách více zastoupeno než poslech, u kterého bychom mohli předpokládat největší podíl v hodinách. Poslech je obecně nejužívanější řečovou dovedností v komunikaci a je-li výuka vedena v cílovém jazyce, lze očekávat dominující zastoupení této řečové dovednosti. Dalším zjištěním je také vyšší zastoupení *českého jazyka jako jazyka vyučovacího* než dovedností produktivních – mluvení, psaní, z čehož usuzujeme, že vedení výuky anglického jazyka v jazyce mateřském je poměrně výrazné.

5.1.2.1 Řečové dovednosti ve výuce jednotlivých učitelů

V souvislosti s uplatňováním jednotlivých řečových dovedností ve výuce jsme zjišťovali, v jaké míře jsou si hodiny různých učitelů podobné. Řečové dovednosti chápeme jednak jako prostředek výuky, jednak jako obsah výuky, proto můžeme předpokládat, že ve výuce různých učitelů budou příležitosti k rozvíjení jednotlivých řečových dovedností více či méně podobné. Tento náš předpoklad ovšem zjištěné výsledky nepodporují. Jak ukazuje obrázek 9 a tabulka 17, příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce různých učitelů se výrazně liší. Různá je i míra zastoupení českého jazyka jako jazyka vyučovacího v hodinách angličtiny.



Obrázek 9. Rozptyl řečových dovedností, českého jazyka a překladu mezi učitelů

Jak je patrné z grafu (obrázek 9), nejméně podobná se zdá být výuka různých učitelů v míře příležitostí k poslechu (SD = 18), která byla po čtení druhou nejvíce uplatňovanou řečovou dovedností (32 %). Z tabulky 17 je patrné, že zatímco v hodinách jednoho učitele (jedná se o výsledek agregace všech hodin u učitelů) byl poslech uplatněn v 71 % času výuky, u jiného to byla pouhá 2 %. Velký rozptyl byl zjištěn také v míře, v které učitelé uplatňovali český jazyk v hodinách (SD = 11). Průměrné zastoupení českého jazyka bylo poměrně vysoké (po čtení a poslechu nejvyšší) (20 %). Zatímco u některých učitelů byl český jazyk zastoupen minimálně (min. 2 %), u jiných byl uplatněn téměř v polovině času výuky (max. 42 %). Nejvíce zastoupenou byla v hodinách řečová dovednost čtení (37 %, SD = 10), jejíž spodní hranice zastoupenosti je nejvyšší (min. 13 %). Průměrně méně zastoupené řečové dovednosti mluvení (18 %) a psaní (16 %) byly také uplatněny v hodinách různých učitelů odlišně. Příležitost k mluvení (SD = 11) žáci vůbec neměli u jednoho učitele, u jiného bylo mluvení uplatněno v 38 % výuky. O něco menší rozdíly mezi učiteli můžeme sledovat u řečové dovednosti psaní (16 %, SD = 9; min. 0 %, max. 33 %). Průměrně nejméně zastoupenou byla kategorie překladu (6 %) s nejnižší směrodatnou odchylkou (SD = 7).

Tabulka 17

Porovnání zastoupení řečových dovedností, českého jazyka jako jazyka vyučovacího a překladu u učitelů

Kategorie ²⁷	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	SD
poslech	25	31,80	2,00	71,00	18,10
mluvení	25	18,40	0,00	38,00	10,56
čtení	25	37,08	13,00	53,00	10,21
psaní	25	15,88	0,00	33,00	8,86
český jazyk jako jazyk vyučovací	25	20,44	2,00	42,00	11,38
překlad	25	5,84	0,00	26,00	7,04

5.1.3 Shrnutí výsledků za celý soubor

Výsledky *analýzy jednotlivých kategorií* v celém souboru vyučovacích hodin ukázaly výrazný podíl mateřského jazyka ve výuce angličtiny, který byl nejvíce zastoupenou kategorií vůbec (zabíral pětinu času výuky). Relativně výrazně byly zastoupeny

²⁷ Kategorie *poslech*, *mluvení*, *čtení* a *psaní* nezastupují pouze řečové dovednosti jako samostatné kategorie v kategoriálním systému, ale i kategorie integrovaných řečových dovedností. Např. poslech zastupuje kategorie *poslech* (L), *mluvení-poslech* (SL), *poslech-čtení* (LR), *poslech-psaní* (LW), *mluvení-poslech-čtení* (SLR), *mluvení-poslech-psaní* (SLW), *poslech-čtení-psaní* (LRW) a *mluvení-poslech-čtení-psaní* (SLRW).

kategorie *čtení* (11 % času výuky) a *poslech* (15 % času výuky) jako samostatné kategorie. Kategorie integrující více řečových dovedností byly zastoupeny v nižší míře (nejvíce *čtení-psaní* 12 % času výuky).

Z hlediska *zastoupení jednotlivých řečových dovedností* samostatně i v integraci s dalšími řečovými dovednostmi bylo zjištěno, že nejvíce zastoupenou řečovou dovedností bylo čtení (37 % času výuky) a poslech (32 % času výuky). Mluvení (18 % času výuky) a psaní (17 % času výuky) se ve výuce objevovaly méně. Ve výuce tedy výrazně dominovalo uplatnění receptivních řečových dovedností nad produktivními. Za překvapivé zjištění považujeme vyšší zastoupení čtení než poslechu ve výuce, protože poslech je obecně považován za nejužívanější řečovou dovednost v běžné komunikaci, proto bychom očekávali jeho dominantní postavení.

Zajímavým zjištěním je míra *rozptylu* v uplatňování řečových dovedností, českého jazyka jako jazyka vyučovacího a překladu ve výuce různých učitelů. Ukázaly se výrazné rozdíly mezi učiteli, z nichž největší byl u řečové dovednosti poslechu (průměr 32 %, min. 2 %, max. 71 %, SD = 18), českého jazyka jako jazyka vyučovacího (průměr 20 %, min. 2 %, max. 42 %, SD = 11) a mluvení (průměr 18 %, min. 0 %, max. 38 %, SD = 11). Nejmenší rozptyl, a tedy nejmenší rozdíly ve výuce různých učitelů byly zjištěny v oblasti překladu, psaní a čtení.

Podrobněji se jednotlivými řečovými dovednostmi budeme zabývat dále.

5.2 Analýza hodin z hlediska jednotlivých řečových dovedností

V této části budou prezentována zjištění týkající se jednotlivých řečových dovedností poslechu, čtení, mluvení a psaní. Jednotlivé řečové dovednosti byly v kategoriálním systému zastoupeny nejen samostatně, ale také integrovaně s dalšími řečovými dovednostmi. Proto u jednotlivých řečových dovedností operujeme se všemi kategoriemi zahrnujícími danou řečovou dovednost.

U každé řečové dovednosti se zaměříme na její uplatňování v hodinách různých učitelů. Z výše prezentovaných výsledků víme, že v uplatňování řečových dovedností ve výuce různých učitelů jsou výrazné rozdíly, proto se v této části pokusíme na základě ukázek z konkrétní výuky učitelů osvětlit možné příčiny tohoto značného rozptylu. Ukázky z výuky učitelů budeme prezentovat dvěma způsoby: (a) bublinovými grafy, které znázorňují, v jaké míře se jednotlivé kategorie objevovaly v průběhu vyučovací hodiny; (b) ukázkami z transkriptu výuky konkrétních učitelů, z nichž jsme se pokusili vybrat ty, které považujeme buď za extrémní případy, nebo naopak za typické a reprezentativní v rámci dané kategorie.

Dále se budeme věnovat integraci řečových dovedností, abychom zjistili, v jaké míře je daná dovednost uplatňována samostatně nebo v interakci žáků s textem či dalším

mluvčím apod. I tyto výsledky se pokusíme dokreslit ukázkami z výuky konkrétních učitelů.

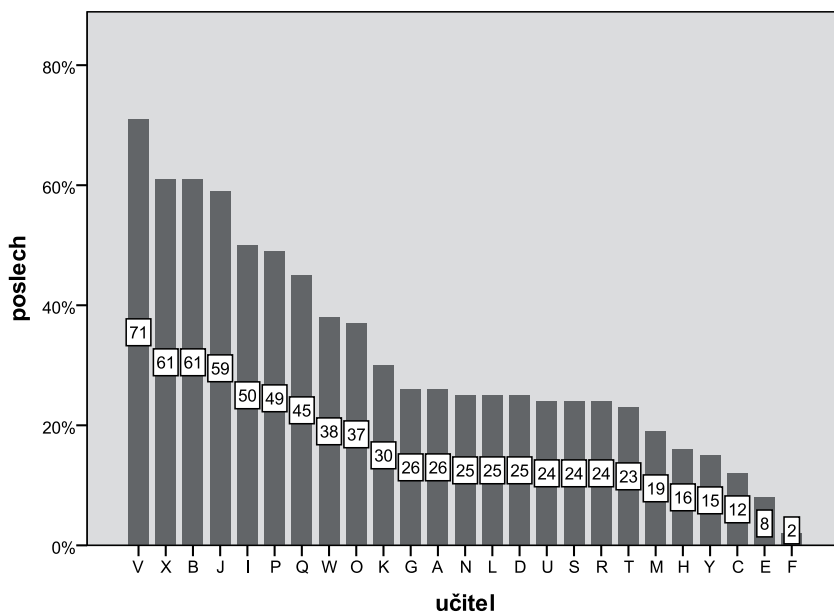
5.2.1 Příležitosti k poslechu

V této části se zaměříme na řečovou dovednost poslech, který byl v našem kategoriálním systému zastoupen celkem osmi kategoriemi:

- samostatně: *poslech* (L)
- v integraci s jednou další řečovou dovedností (LI2D): *mluvení-poslech* (SL), *poslech-čtení* (LR), *poslech-psaní* (LW)
- v integraci se dvěma dalšími řečovými dovednostmi (LI3D): *mluvení-poslech-čtení* (SLR), *mluvení-poslech-psaní* (SLW), *poslech-čtení-psaní* (LRW)
- v integraci všech čtyř řečových dovedností (LI4D): *mluvení-poslech-čtení-psaní* (SLRW)

5.2.1.1 Poslech v hodinách jednotlivých učitelů

Zjišťovali jsme, jak je řečová dovednost poslech (samostatně či v integraci s dalšími řečovými dovednostmi) uplatňována v hodinách jednotlivých učitelů. Výsledky představuje obrázek 10.



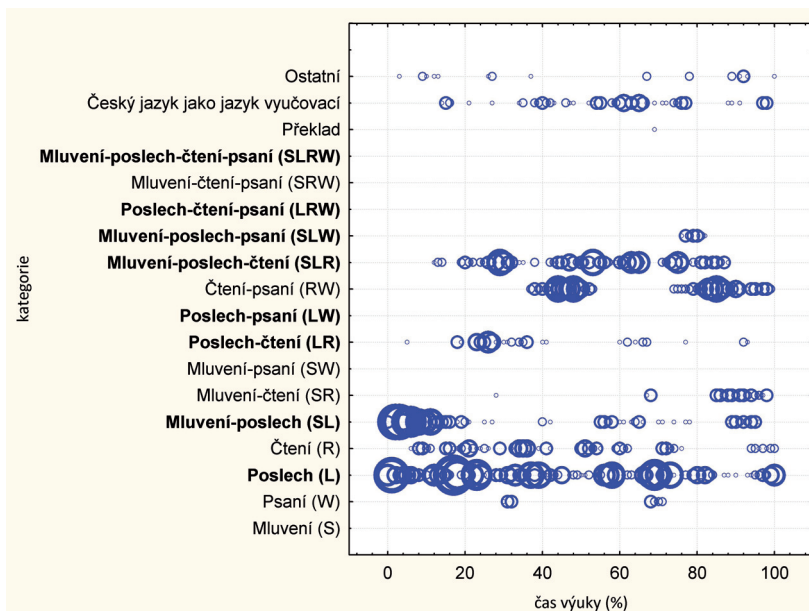
Obrázek 10. Průměrné zastoupení poslechu u jednotlivých učitelů

Z grafu (obrázek 10) je patrné, že v tom, jak je uplatňován poslech, se výuka jednotlivých učitelů poměrně výrazně liší. Průměrně se poslech ve výuce uplatňoval ve 32 % (SD = 18). Příležitosti k poslechu většinu výukového času (nad 50 %) měli žáci u 5 učitelů, 49–30 % u 5 učitelů, 29–20 % u 9 učitelů, 19–10 % u 4 učitelů, méně než 10 % času u 2 učitelů. Tyto rozdíly mezi různou mírou příležitostí k poslechu ve výuce je možné interpretovat několika způsoby: (a) rozdílným množstvím poslechových cvičení – učebních úloh zaměřených na poslech (s audio/-vizuální oporou s využitím různých médií), (b) rozdílným množstvím příležitostí k interakci mezi učitelem a žáky a žáky navzájem (např. při rozhovoru učitelů se žáky v cílovém jazyce nebo rozhovoru žáků mezi sebou v cílovém jazyce) nebo (c) z hlediska převažujícího vyučovacího jazyka, který učitelé používají, což považujeme za významný faktor, protože lze předpokládat, že učitelé, kteří ve výuce používají převážně anglický jazyk jako jazyk vyučovací, nabízejí příležitosti k poslechu ve výrazně větší míře než učitelé, kteří používají český jazyk jako jazyk vyučovací.

5.2.1.2 Poslech v průběhu vyučovací hodiny

Zameříme-li se na zastoupení poslechu v průběhu vyučovací hodiny, pak lze říci, že v hodinách učitelů, u nichž byla tato řečová dovednost zastoupena nejvíce (v 50 a více procentech; učitel V, X, B, J, I), se kategorie poslechu objevovala výrazně v průběhu celé hodiny (obrázek 11) a byly více zastoupeny kategorie integrující poslech s jinou řečovou dovedností. Zdá se tedy, že v těchto hodinách se poslech uplatňoval nejen ve formě učebních úloh zaměřených na poslech, ale také že učitelé využívali anglický jazyk jako jazyk vyučovací, což je naznačeno uplatňováním poslechu průběžně v celé hodině. Nejčastěji se jednalo o integraci poslechu s mluvením, která se často objevovala výrazněji na začátku hodiny, kdy byl často uplatňován rozhovor se třídou v cílovém jazyce.

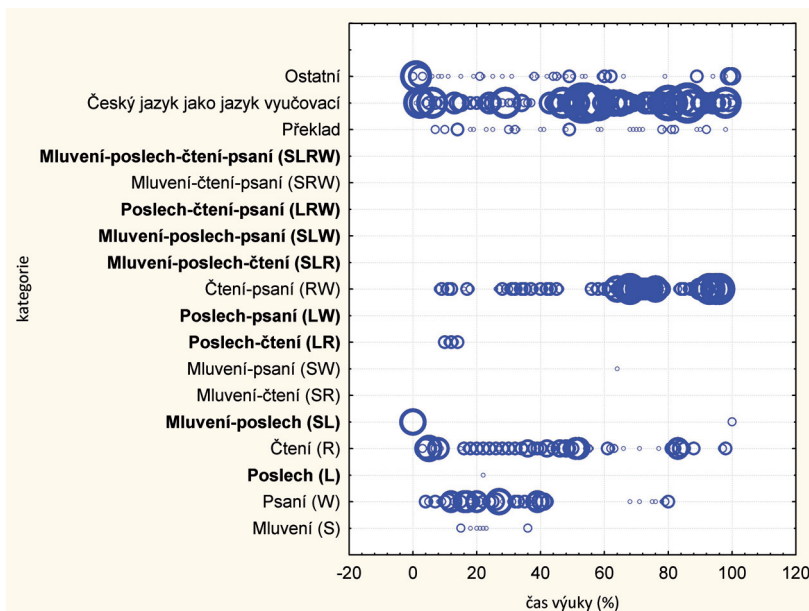
Na příkladu otisku vyučovací hodiny učitele B (obrázek 11) můžeme vidět, že se poslech jako samostatná kategorie objevoval v průběhu celé vyučovací hodiny (27 % času výuky). Poslech byl uplatněn i v integraci s dalšími řečovými dovednostmi: s mluvením (SL) ve 13 % času výuky, se čtením (LR) v 5 % času výuky, s mluvením a čtením (SLR) v 15 % výuky a s mluvením a psaním (SLW) v 1 % času výuky. V hodinách tohoto učitele měli žáci příležitost k uplatnění poslechu ve více než polovině času výuky (61 %), z čehož většinu času v interakci s textem či dalším mluvčím.



Obrázek 11. Otisk²⁸ vyučovací hodiny učitele B (s vysokým zastoupením řečové dovednosti poslechu)

Naopak u učitelů, v jejichž hodinách byl poslech zastoupen nejméně (méně než ve 20 % času), se poslech objevoval průběžně, ale ve velmi malé míře a téměř vůbec nebyly zastoupeny kategorie integrující poslech s jinou řečovou dovedností. Na příkladu otisku vyučovací hodiny učitele F (obrázek 12) vidíme, že poslech jako samostatná kategorie nebyl zastoupen vůbec (0 %) a i v integraci s jinými řečovými dovednostmi, s mluvením (1 %) a se čtením (1 %), byl zastoupen zanedbatelně a vždy jen v jednom úseku vyučovací hodiny, nikoli průběžně. Žáci ve vyučovací hodině tohoto učitele neměli téměř žádnou příležitost k uplatnění poslechu (2 % času výuky). Pokud se podíváme na kategorii *český jazyk jako jazyk vyučovací*, pak lze toto nízké zastoupení poslechu u učitele F interpretovat tak, že výuka byla výrazně více vedena v mateřštině, právě na úkor cílového jazyka, který představuje podstatnou část příležitostí k poslechu.

²⁸ Ve snaze zachytit příležitosti k učení ve výuce byl zkoumán časový souběh jednotlivých analyzovaných kategorií v čase výuky. Zde prezentovaný *otisk vyučovací hodiny* vzniká překrytím časového souběhu analyzovaných kategorií ve všech vyučovacích hodinách jednoho učitele (Najvar & Najvarová, 2009, s. 187–189).



Obrázek 12. Otisk vyučovací hodiny učitele F (s nízkým zastoupením řečové dovednosti poslechu)

Pro ilustraci výše představených otisků vyučovacích hodin učitelů zařazujeme ukázkou z transkriptu jejich výuky. Následující dvě ukázky považujeme za příklad různých přístupů učitelů k podobné učební úloze a zároveň nám tyto dvě ukázky pomohou do jisté míry vysvětlit rozdíly v zastoupení kategorie poslechu ve výuce.

Tabulka 18

Řečová dovednost poslech ve výuce (ukázka z transkriptu)

Ukázky předkládáme pro ilustraci extrémních případů v souvislosti s uplatňováním řečové dovednosti poslech. Hodina Aj_B1 představuje příklad výuky vedené v anglickém jazyce, hodina Aj_F1 je příkladem výuky vedené v českém jazyce. Prezentovaná učební situace je z hlediska učební úlohy a jejího potenciálu k uplatnění řečových dovedností podobná: v obou ukázkách je záměrem, aby žáci na základě krátkého textového či obrazového materiálu odpověděli na jednoduchou otázku (v ukázce hodiny Aj_B1: „Kdo je autorem předložené pohlednice?“; v ukázce hodiny Aj_F1: „Co dělá osoba na obrázku?“).

Ukázka z transkriptu

Hodina Aj_B1 (00:07:20–00:09:50)

U: ... So now, please. Take your books, take your books. Open it.

U: On page eighty-four. Open your books on page eighty-four.

U: So, you can see here a lot of pictures. You can see here two postcards as well. So. *Can you tell me who these postcards are from? Who is the author of these postcards?* Postcards. What is it postcard, Evi?

Z: Pohlednice.

U: Yes. There are two postcards, yeah? The first one. Have a look at it. First one. *Who is it from? Who's the author? Who is it from?* Hani?

Z: England?

U: Yes, it is in Scotland, not England, but *who is it from? The person who wrote, who wrote the postcard?* What do you think? The first one. *The name.*

ZZ: Loch Ness.

U: *Name, name of the person, children.*

Z: Gerry.

U: Gerry? No, *somebody writes to Gerry. Who writes to Gerry? Who writes to Gerry?* It's below, below, at the end.

U: *What name is it?* Jarde.

Z: Slade?

U: No. Honzo?

Z: It's Nick's.

U: Yes, of course. It's Nick's postcard. Second one. *Who's the author? Who is it from?* Have a look at the end.

U: At the end. *Who is it from?*

Z: It si from Tracy.

U: Tracy! Yeah. The second one's from Tracy...

Komentář k ukázce

Tato ukázka představuje učební úlohu, v níž se žáci mají podívat na pohlednici a odpovědět na otázku, kdo pohlednici poslal. Jedná se o učební úlohu integrující poslech, mluvení a částečně i čtení, přestože pokud žáci správně rozumí otázce učitelky, nemusí si číst text na pohlednici, pouze jméno autora.

Učitelka nejdříve představuje, co mohou žáci na stránkách učebnice vidět, a pak, na co se mají zaměřit. Následně pokládá jednoduchou otázku. V ukázce vidíme příklad toho, co se v didaktice anglického jazyka nazývá *negotiation of meaning*, tedy *vyjednávání významu*. Přestože žáci zprvu nerozumí a odpovídají nesprávně, učitelka opakuje a reformuluje svou otázku tak dlouho (v ukázce vyznačeno kurzívou), dokud žáci neporozumí a neodpoví správně. Dochází tak k tomu, že poměrně jednoduchá úloha umožní vystavit žáky rozsáhlému jazykovému materiálu, z hlediska řečových dovedností především uplatnit poslech, ale i čtení a mluvení. V druhé části ukázky, kdy učitelka pokládá stejnou otázku k jiné pohlednici, žáci už rozumí a odpovídají správně.

Z ukázky je patrné, že výuka je vedena v anglickém jazyce, což žákům umožňuje extenzivní expozici cizímu jazyku a je pro žáky přiměřeně náročná.

Hodina Aj_F1 (00:06:00–00:06:50)

U: Když se podíváme na ten druhý obrázek, zase je tam picture. What is Michael doing, co Michael dělá v tom druhém?

Z: Kterej myslíte, tento?

U: No, to áčko.

Z: Jde do školy.

Z: Vchází do třídy.

U: Vchází do třídy.

Z: Jak se to řekne?

U: Začátek je tady na tabuli stejně, akorát že místo první dáš druhý.

Z: Jo, in the two picture.

U: Jak je druhý?

Z: Second.

U: Second. In the second picture.

Z: Ehm...go...ne.

U: coming

Z: coming to the class

U: to the class je třída jako lidé a třída jako místnost je?

Z: classroom

U: classroom. Zkus to teďka napsat.

[Žák jde k tabuli.]

Tato ukázka představuje situaci, kdy mají žáci popsat, co vidí na obrázku, konkrétně, co osoba na obrázku dělá. Mohli bychom předpokládat určité podobnosti s výše uvedenou ukázkou hodiny Aj_B1. Přístup učitelky a postup je ovšem odlišný. Tato učební situace spadá spíše do kategorií *český jazyk jako jazyk vyučovací a překlad*.

Učitelka mluví pouze česky, pokud anglicky, pak ihned překládá do češtiny, čímž je obtížnost dané úlohy snížena. Žáci také odpovídají česky nebo jsou vyzváni k překladu do angličtiny, přičemž zadaný úkol (použit sloveso *come* ve správném tvaru) zodpovídá sama učitelka. Cizojazyčná expozice je v tomto případě minimální, žáci nemají možnost cizí jazyk slyšet a pokud nečemu nerozumí nebo neví správnou odpověď, učitelka odpovídá za ně.

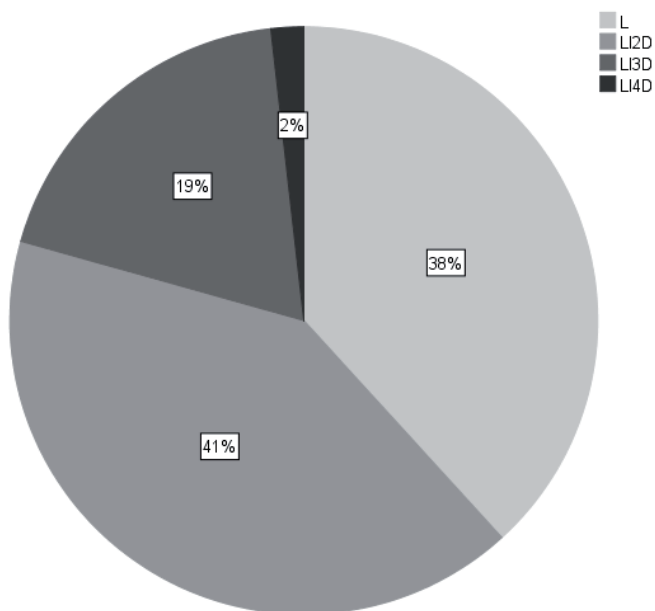
Uvedené ukázky představují extrémní případy v rámci zkoumaného souboru z hlediska příležitostí k poslechu ve výuce různých učitelů, které nám do jisté míry umožňují vysvětlit výrazné rozdíly mezi učiteli. V hodinách učitelů s vysokým zastoupením kategorií zahrnujících poslech je patrná tendence využívat potenciál výuky k jazykové expozici (k jazykovému vstupu) v maximální možné míře. Zdá se, že tyto učitelé více využívají angličtinu jako vyučovací jazyk, a to i v případech, kdy by bylo „jednodušší“ použít mateřštinu. V ukázce hodiny Aj_B1 (tabulka 18) byl dobře ilustrován jev *vyjednávání významu* (*negotiation of meaning*; viz kap. 2.2.2.3), které samo o sobě je zdrojem nejen extenzivního jazykového vstupu, ale také interakce s mluvčím a podněcuje žáky k reakci – k produkci jazyka. Efektivitu tohoto přístupu podporují výzkumná zjištění (např. Long, 1985; Pica, Young, & Doughty, 1983), ale také koresponduje s povahou běžné komunikace mimo kontext školy. Tento přístup ve výuce klade nároky nejen na učitelovu odbornou způsobilost v oblasti úrovně znalosti o jazyce, ale především v oblasti znalosti jazyka a jeho užívání. Daný přístup ovšem nabízí mnohem větší komunikační potenciál než přístup v ukázce hodiny učitele F.

Nepoměrně méně náročný přístup z hlediska nároků na učitele i žáky jsme představili v ukázce hodiny Aj_F1 (tabulka 18), kdy učitel rovnou přechází do mateřštiny, a podobnou učební situaci tak není možné zařadit do kategorie s uplatněním poslechu. Expozice cizímu jazyku je téměř nulová; místo *vyjednávání významu* (*negotiation*

of meaning) – uplatněním recepce, produkce, interakce, dochází pouze k překládání. Potenciál pro rozvíjení komunikační kompetence je omezený a daná úloha se omezuje pouze na jazykovou *formu* (viz kap. 2.2.1).

5.2.1.3 Poslech samostatně a v integraci

Všechny poslechové aktivity tvoří v rámci zkoumaného souboru hodin 32 % času výuky. Obrázek 13 ukazuje, v jaké míře byl poslech zastoupen v hodinách jako samostatná kategorie a v jaké míře v integraci s dalšími řečovými dovednostmi.



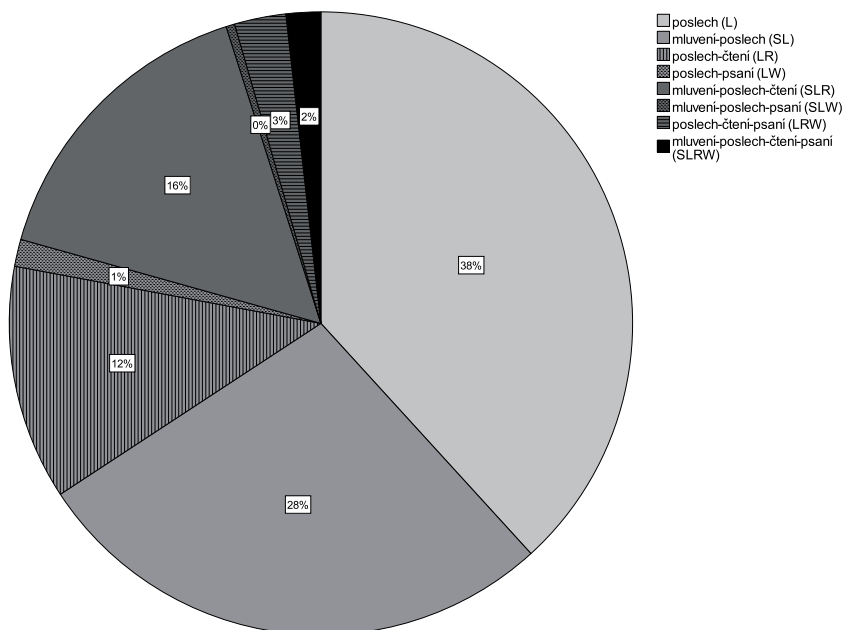
Obrázek 13. Integrace poslechu

Ze zhruba třetiny výukového času věnovanému poslechu byl poslech jako samostatná kategorie zastoupen z 38 % (L). Většina učebních aktivit, v nichž žáci uplatňovali poslech, zahrnovala integraci s dalšími řečovými dovednostmi: ve 41 % s jednou další řečovou dovedností (LI2D), v 19 % se dvěma dalšími řečovými dovednostmi (LI3D), nepatrně v integraci všech čtyř řečových dovedností (LI4D), což naznačuje převažující aktivní podíl činnosti žáků v poslechových aktivitách, které zahrnovaly verbální interakci žáka s dalším mluvčím či textem. Niže se zaměříme na to, s jakými řečovými dovednostmi byl poslech ve výuce integrován.

Integrace poslechu s dalšími řečovými dovednostmi

Z celkového výukového času věnovaného poslechu byl poslech uplatněn v integraci s jednou další řečovou dovedností ve 41 % času (obrázek 14). Průměrně nejvíce byl

integrován s mluvením (SL) (8,5 % ve všech hodinách; 28 % ze všech poslechových aktivit). Tato kategorie zahrnuje převážně ty učební aktivity, kdy učitel vede rozhovor se třídou. Druhou zastoupenou kategorií integrující více dovedností je *mluvení-poslech-čtení* (SLR) (16 %). Tato kategorie zahrnovala ty učební situace, v nichž buď učitel, nebo žáci navzájem si kladli otázky a na základě textové opory na tyto otázky odpovídali. Jednalo se tak o interakci žáka s textem i dalším mluvčím. Jen nepatrně byl poslech uplatněn v jiné kombinaci řečových dovedností.



Obrázek 14. Další řečové dovednosti v integraci s poslechem

Převažující podíl aktivit integrujících poslech s jinou či jinými řečovými dovednostmi považujeme za pozitivní z toho důvodu, že integrované dovednosti chápeme jako komplexnější struktury – vyžadují od žáků interakci s textem či jiným mluvčím, proto se nejedná pouze o příležitost k poslechu, ale je vyžadováno porozumění a verbální reakce. Pro ilustraci uvádíme dvě ukázky z transkriptu, z nichž první představuje učební situaci s uplatněním poslechu samostatně (L), druhá je typickým příkladem často zastoupené kategorie *mluvení-poslech* (SL) – poslechu integrovaného s mluvením formou rozhovoru učitele se třídou.

Tabulka 19

Poslech jako samostatná kategorie (ukázka z transkriptu)

Ukázka je příkladem učební situace spadající do kategorie poslechu jako samostatné kategorie. Tato kategorie představovala nejčastěji právě ty učební situace, kdy učitel zadával pokyny k učebním úlohám.

Ukázka z transkriptu	Komentář k ukázce
<p>Hodina Aj_X1 (00:24:00–00:25:20)</p> <p>U: And I think it will be very, very easy for you. Exercise three A, page thirty-one. Yes. That's the Liam's conversation with Miss Brown. If you remember, he was ill and he had a letter for Miss Brown. And now the sentences. You will have two long papers, yeah? Take two and pass them. Two long papers? Everybody takes two papers. Ok. The textbook up, up and the papers down.</p>	<p>Ukázka představuje učební situaci, v níž učitelka zadává pokyny k učební úloze. Jedná se o příklad učební aktivity, v níž se uplatňuje poslech jako samostatná kategorie, protože nedochází k verbální zpětné vazbě ze strany žáků. Kontrola porozumění tak probíhá neverbální reakcí žáků – tím, že plní pokyny.</p>

Z ukázky je patrné, že poslech jako samostatná kategorie, přestože nezahrnuje verbální reakci žáků, může být pro žáky podnětem k aktivní činnosti, u které probíhá kontrola porozumění neverbálně – činem. Poslech jako samostatná kategorie byl ve zkoumaných hodinách uplatněn právě v situacích, v nichž učitel dával instrukce k učebním úlohám nebo řešil jiné organizační pokyny v cílovém jazyce.

V další ukázce se podíváme na poslech uplatněný společně s verbální reakcí žáků.

Integrace poslechu a mluvení (SL) byla ve zkoumaných hodinách jednou z nejčastěji zastoupených integrovaných kategorií. Převážná část učebních aktivit byla založena na rozhovoru učitele se třídou (Najvar, Najvarová 2009). Ukázka je příkladem poslechových aktivit, v nichž kontrola porozumění probíhá prostřednictvím verbální reakce žáků.

Kromě zaměření na poslech je tato učební aktivita také příležitostí k produkci jazyka – k mluvení. Taková učební aktivita může mít poměrně velký komunikační potenciál a protože se jedná o interakci žáka s učitelem, je zde prostor pro rozvíjení nejen *plynulosti*, ale i *přesnosti*²⁹ (kterou neumožňuje v plné míře práce ve dvojicích a skupinách). Nevýhodou ovšem je, že žáci mají při svém počtu ve třídě příležitost mluvit jen poměrně krátce, protože mluví jeden po druhém.

²⁹ Pojmy *plynulost (fluency)* a *přesnost (accuracy)* viz kap. 2.2.1.

Tabulka 20

Integrace řečových dovedností – poslech-mluvení (ukázka z transkriptu)

Ukázka je typickým příkladem učební situace integrující dvě řečové dovednosti – mluvení-poslech (SL) uplatňované v rozhovoru učitele se třídou.

Ukázka z transkriptu	Komentář k ukázce
Hodina Aj_P2 (00:00:30–00:01:50) U: So at first. How are you today? Z: I am fine. U: What's your name? Z: I am Filip. U: Where are you from? Z: I am from [název města]. U: Where is [název města]? Z: In the Czech Republic. U: And where is the Czech Republic? Z: In Europe. U: Europe. And how old are you? Z: I am thirteen. U: Do you have any brothers or sisters? Z: Yes, I have one brother. (...) U: Do you have any pets? Z: Yes, I have. U: What do you have? Z: I have a hamster. U: A hamster Z: and a dog.	Ukázka je příkladem učební aktivity integrující <i>mluvení-poslech</i> (SL). Tato kategorie byla ve výuce poměrně výrazně zastoupena, zejména na začátku vyučovacích hodin. Ukázka tedy představuje obvyklý začátek zkoumaných vyučovacích hodin: rozhovor učitele se třídou v anglickém jazyce. Záměrem je aktivizovat žáky (tzv. warm-up/rozcvička, zahřátí), naladit je na anglický jazyk, zároveň si procvičit odpovídání na běžné otázky. Obvykle učitel postupně zapojuje všechny žáky.

5.2.1.4 Příležitosti k poslechu: shrnutí

Analýza vyučovacích hodin ukázala velký rozptyl v uplatňování poslechu ve výuce různých učitelů, tzn. že žáci tak měli rozdílný přístup k příležitostem k poslechu. Nad průměrem 32 % času výuky byl poslech uplatněn jen u menšiny učitelů (9), z toho u 5 ve více než polovině času výuky. U většiny učitelů byl poslech uplatněn pod 32 % času výuky, z čehož u 4 v méně než 20 % času výuky a u 2 dokonce v méně než 10 % času výuky. Domníváme se, že zásadním ukazatelem pro vysvětlení těchto rozdílů je volba vyučovacího jazyka³⁰ (viz ukázky z transkriptů tab. 18).

Z hlediska integrace poslechu bylo zjištěno, že převážná část poslechových aktivit byla uplatněna v integraci s dalšími řečovými dovednostmi, nejvíce s mluvením (SL) a s mluvením a poslechem (SLR). Pokud žáci měli příležitost k poslechu, pak se jednalo převážně o aktivity interaktivní, nejčastěji v rozhovoru s učitelem nebo v interakci současně s učitelem/spolužákem a textem.

³⁰ Otázkou vztahů mezi kategoriemi se také zabýváme dále v kap. 5.7.

5.2.2 Příležitosti k mluvení

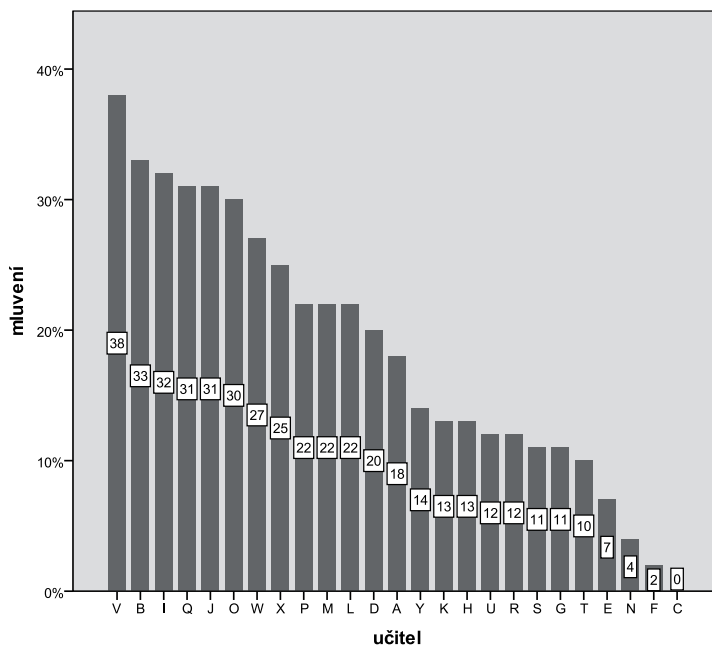
Další zkoumanou dovedností je produktivní dovednost mluvení. Tato řečová dovednost byla v kategoriálním systému zastoupena celkem osmi kategoriemi:

- samostatně: *mluvení* (S)
- v integraci s jednou další řečovou dovedností (SI2D): *mluvení-poslech* (SL), *mluvení-čtení* (SR), *mluvení-psaní* (SW)
- v integraci se dvěma dalšími řečovými dovednostmi (SI3D): *mluvení-poslech-čtení* (SLR), *mluvení-poslech-psaní* (SLW), *mluvení-čtení-psaní* (SRW)
- v integraci všech čtyř řečových dovedností (SI4D): *mluvení-poslech-čtení-psaní* (SLRW)

Ve zkoumaném souboru se ovšem mluvení objevilo jen v sedmi kategoriích. Kategorie integrující *mluvení-čtení-psaní* (SRW) se ve zkoumaném souboru neobjevila.

5.2.2.1 Mluvení v hodinách jednotlivých učitelů

Zjišťovali jsme, jak je řečová dovednost mluvení (samostatně či v integraci s dalšími řečovými dovednostmi) uplatňována v hodinách jednotlivých učitelů. Výsledky představuje obrázek 15.

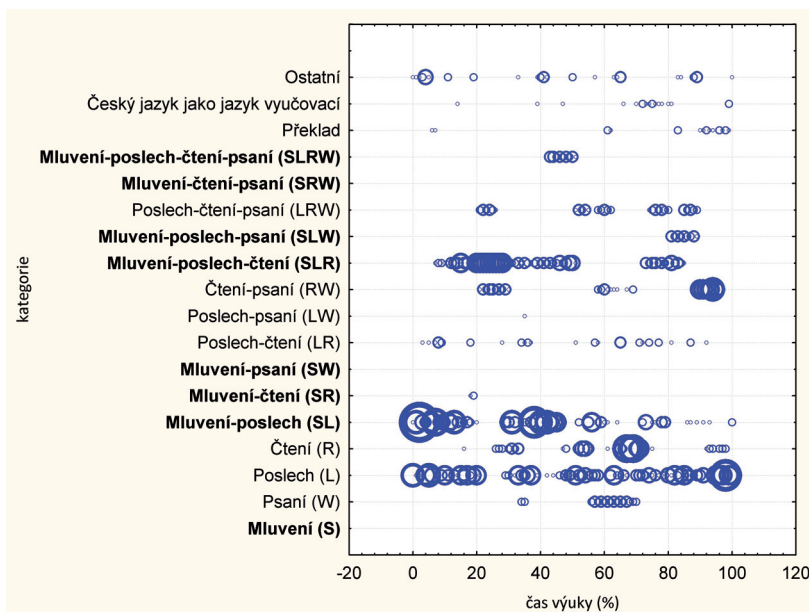


Obrázek 15. Průměrné zastoupení mluvení u jednotlivých učitelů

Průměrné zastoupení učebních aktivit zahrnujících mluvení v celém souboru bylo 18 % (SD 11). Ve 30 % nebo více bylo mluvení zastoupeno u 6 učitelů. 20–29 % času bylo mluvení věnováno u 6 učitelů, 19–10 % času u 9 učitelů a méně než 10 % času u 4, z čehož u jednoho učitele se mluvení vůbec nevyskytovalo.

5.2.2.2 Mluvení v průběhu vyučovací hodiny

Řečová dovednost mluvení byla ve vyučovacích hodinách uplatňována převážně průběžně, a to především v aktivitách integrujících mluvení s dalšími dovednostmi. V integraci s poslechem (SL) bylo častěji zařazeno na začátek hodiny, často ve formě rozhovoru učitele se třídou. Příklad prezentujeme níže v otisku hodiny učitele, v jehož výuce měla řečová dovednost mluvení vysoké zastoupení.



Obrázek 16. Otisk vyučovací hodiny učitele V (s vysokým zastoupením řečové dovednosti mluvení)

Ve vyučovací hodině učitele V (obrázek 16) se mluvení jako samostatná kategorie neobjevovalo. Bylo zastoupeno výhradně v aktivitách integrujících mluvení s dalšími řečovými dovednostmi. Nejvyšší zastoupení mluvení lze sledovat na začátku hodiny v integraci s poslechem (SL), poměrně ve velké míře je zastoupeno i v průběhu hodiny. Další výrazně zastoupenou kategorií je *mluvení-poslech-čtení* (SLR), tedy v aktivitách vyžadujících interakci s textem a dalším mluvčím. Příklad takové aktivity ve výuce učitele V předkládáme níže.

Tabulka 21

Integrace řečových dovedností – mluvení-poslech-čtení (ukázka z transkriptu)

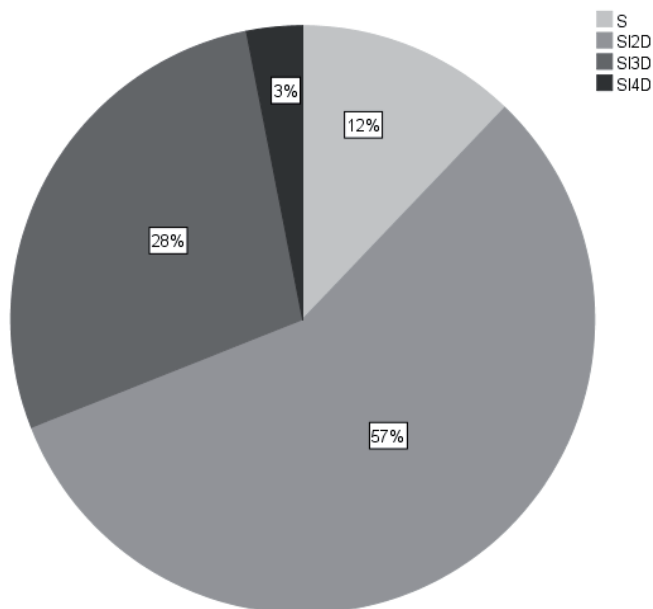
Ukázka je typickým příkladem učební úlohy integrující mluvení se čtením a poslechem (SLR). Žáci na základě čteného materiálu odpovídají na otázky učitelky.

Ukázka z transkriptu	Komentář k ukázce
<p>Hodina Aj_V4 (00:17:40–00:17:50) U: And let's go on. Take your textbooks, please, take your textbooks. It's page number thirty-seven, page number thirty-seven. And yesterday we... we read the story. Ok? What was the name of the boy? Z: Tim. U: Tim. And what happened to him? What happened to him? Z: Fell? U: Yeah, he fell down...? Z: Down stairs. U: Down stairs. Good. When did Tim get up? Tell me. When did he get up? When did he get up? Katko? Z: At eight o'clock. U: At eight o'clock. Good. Did he have a shower? Pavle? Did he have a shower? Z: Yes. U: Shower? Z: Yes. U: No. ZZ: No. U: Lucko? Z: He had a bath. U: He had a bath. Excellent. Was he happy? U: Verčo. Z: Nevim. U: Verčo. Was he happy? Z: Happy... jako, jak se řekne „na začátku“?</p>	<p>Gramatický aspekt učební úlohy – procvičování minulého času – není explicitně vyjádřen, což žáky podněcuje především k zaměření se na význam textu. Výuka je vedena v anglickém jazyce. Učitelka pokládá otázky, žáci vyhledávají informace v textu, v kterém se už orientují, protože ho mají přečtený. Co se týče práce s chybou, v případě, že žák odpoví špatně, zeptá se učitelka jiného žáka. Úloha klade větší důraz na význam než na formu, je tedy příkladem úloh s vyšší mírou komunikativnosti.</p>

Mluvení je v ukázce zastoupeno v aktivitě integrující tři řečové dovednosti, a to při rozhovoru učitele se třídou, přičemž žáci odpovídají s textovou oporou. Ukázka reprezentuje učební úlohy, které jsou zaměřeny na gramatické nebo lexikální aspekty, mají ovšem i potenciál komunikační, protože podněcují žáky k zaměření pozornosti na význam. V kategorii mluvení-poslech-čtení (SLR) můžeme tuto učební úlohu považovat za reprezentativní příklad.

5.2.2.3 Mluvení samostatně a v integraci

Řečová dovednost mluvení byla v hodinách zastoupena v necelé pětině času výuky, z níž ve 12 % bylo mluvení zastoupeno samostatně (S). Převážně se uplatňovalo v integraci. S jednou další řečovou dovedností bylo zastoupeno v 57 % (SI2D), se dvěma dalšími řečovými dovednostmi ve 28 % (SI3D) a nepatrně (3 %) v integraci všech čtyř řečových dovedností (SI4D).

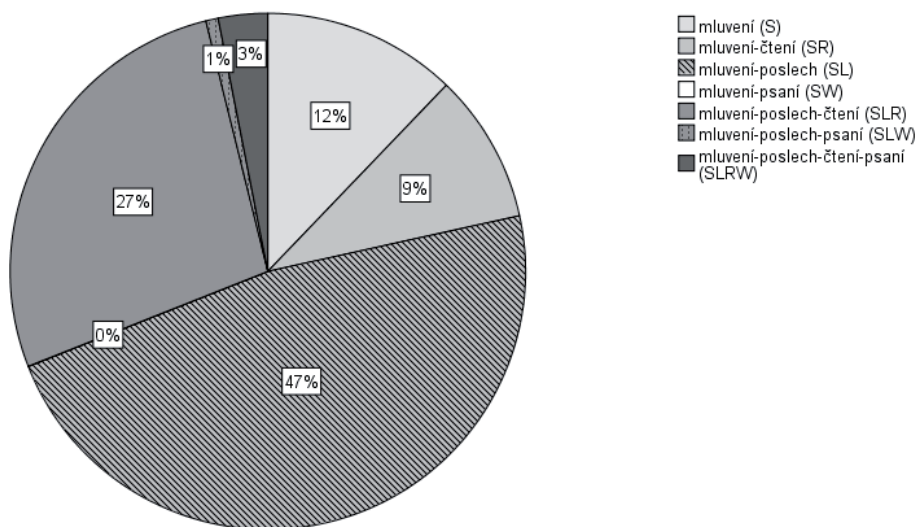


Obrázek 17. Integrace mluvení

Dále se podíváme, s jakými řečovými dovednostmi se mluvení nejčastěji integrovalo.

Integrace mluvení s dalšími řečovými dovednostmi

Z grafu (obrázek 18) je patrné, že nejvíce bylo mluvení integrováno s poslechem (SL) (47 %). Převážně se jednalo o interakci učitele a žáka (rozhovor se třídou). Výrazněji se tato řečová dovednost integrovala s poslechem a čtením (SLR) (27 %), kdy žáci interagovali s textem a dalším mluvčím. Méně výrazně se mluvení uplatňovalo se čtením (SR) (9 %) nebo samostatně (S) (12 %) (tato kategorie zahrnovala převážně utvoření věty z jednoho údaje nebo souvislou promluvu žáka v cílovém jazyce, která byla ovšem ve sledovaných hodinách zastoupena jen nepatrně). V kombinaci s dalšími dovednostmi se mluvení téměř neuplatňovalo.



Obrázek 18. Další řečové dovednosti v integraci s mluvením

Mluvení jako samostatná kategorie (S) se ze všech ostatních řečových dovedností objevovalo nejméně, a bylo tak nejvíce spojeno s verbální interakcí mezi žáky navzájem nebo mezi žáky a učitelem.

5.2.2.4 Příležitosti k mluvení: shrnutí

Podobně jako u poslechu můžeme i o mluvení říci, že žáci měli u různých učitelů velmi odlišné množství příležitostí k mluvení (max. 38 %; min. 0 %). Příležitosti k mluvení tak byly ve výuce některých učitelů minimální. Domníváme se, že to může být proto, že poskytnout ve výuce žákům množství příležitostí k mluvení je organizačně náročnější než u ostatních řečových dovedností (učební úlohy zaměřené na mluvení nelze provádět hromadně narozdíl od poslechu, čtení, psaní, tak aby zůstala zachována míra kontroly učitelem). Z hlediska integrace se mluvení ukázalo jako řečová dovednost uplatňující se většinou v integraci, a to nejvíce ze všech čtyř řečových dovedností. Nejčastěji se jednalo o *mluvení-poslech* (SL) reprezentující převážně rozhovor učitele se třídou, který se často objevoval na začátku výuky jako rozcvička (*warm-up*).

5.2.3 Příležitosti ke čtení

Druhou zkoumanou receptivní dovedností je čtení. Tato řečová dovednost byla v kategoriálním systému zastoupena celkem osmi kategoriemi:

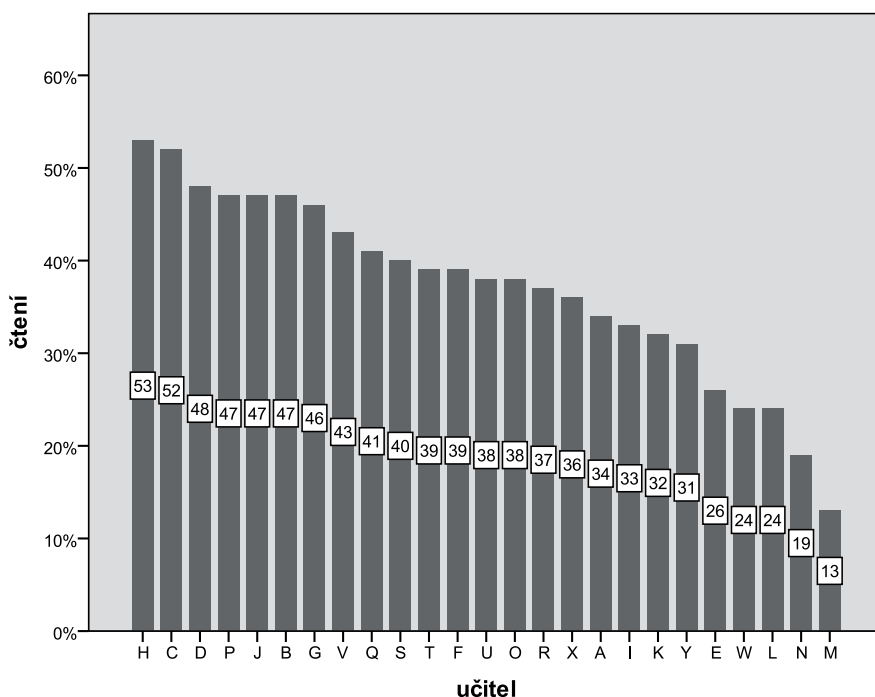
- samostatně: *čtení* (R);

- v integraci s jednou další řečovou dovedností (RI2D): *mluvení-čtení* (SR), *poslech-čtení* (LR), *čtení-psaní* (RW);
- v integraci se dvěma dalšími řečovými dovednostmi (RI3D): *mluvení-poslech-čtení* (SLR), *poslech-čtení-psaní* (LRW), *mluvení-čtení-psaní* (SRW);
- v integraci všech čtyř řečových dovedností (RI4D): *mluvení-poslech-čtení-psaní* (SLRW).

Ve zkoumaném souboru se ovšem čtení objevilo jen v sedmi kategoriích. Kategorie *mluvení-čtení-psaní* (SRW) se ve zkoumaném souboru neobjevila.

5.2.3.1 Čtení v hodinách jednotlivých učitelů

Zjišťovali jsme, jak je řečová dovednost čtení (samostatně či v integraci s dalšími řečovými dovednostmi) uplatňována v hodinách jednotlivých učitelů. Výsledky představuje obrázek 19.



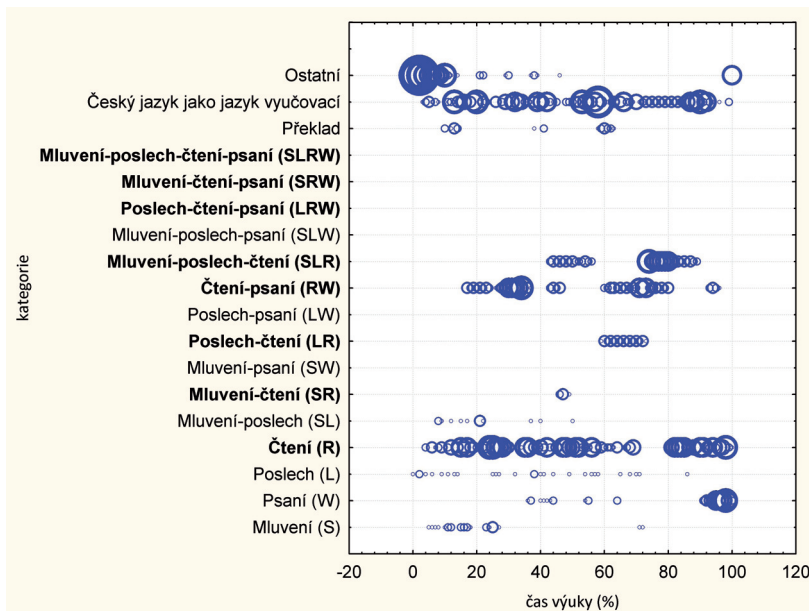
Obrázek 19. Průměrné zastoupení čtení u jednotlivých učitelů

Řečová dovednost čtení byla ve zkoumaném souboru zastoupena (průměrně) nejvíce ze všech čtyř řečových dovedností (37 %; SD = 10) a byla také poměrně výrazněji než ostatní řečové dovednosti zastoupena u všech učitelů. U dvou učitelů žáci četli ve více

než polovině času výuky, 49–30 % času měli žáci příležitost ke čtení u většiny (18) učitelů, méně než 30 % u 5 učitelů.

5.2.3.2 Čtení v průběhu vyučovací hodiny

Zaměříme-li se na zastoupení řečové dovednosti čtení v průběhu vyučovací hodiny u učitelů s nejvyšším zastoupením čtení ve výuce (ve 47 a více procentech; učitel H, C, D, P, J, B), pak lze sledovat, že čtení bylo výrazně uplatněno v průběhu celé hodiny kromě začátku hodiny. Ve výuce zmíněných učitelů je také patrné uplatňování čtení jako samostatné kategorie i v integraci s jinými řečovými dovednostmi.



Obrázek 20. Otisk vyučovací hodiny učitele H (s nejvyšším zastoupením řečové dovednosti čtení)

Z průběhu vyučovací hodiny učitele H (obrázek 20) je patrné, že čtení bylo kromě začátku hodiny uplatněno v průběhu celé hodiny, a to především jako samostatné kategorie (R). Podobně výrazně, ale spíše jednorázově bylo čtení integrováno s psaním (RW) a s mluvením a poslechem (SLR).

V následující ukázce představujeme uplatnění řečové dovednosti čtení v různých učebních úlohách. Učitel H zvolil postup (1.–3. část), který nebyl častý u dalších učitelů: postup od práce s textem v cílovém jazyce k doslovnému překladu do mateřštiny. U jiných učitelů byl častěji uplatňován postup opačný.

Tabulka 22

Řečová dovednost čtení (ukázka z transkriptu)

Představujeme ukázkou z transkriptu učitele H se zaměřením na řečovou dovednost čtení: v ukázce je zachycena sekvence tří kroků práce s textem. V první části je příklad integrace dvou řečových dovedností poslech-čtení (LR), druhá část ilustruje učební situaci, v níž dochází k integraci tří řečových dovedností poslech-mluvení-čtení (SLR), třetí část je příkladem čtení (R) jako samostatné kategorie.

Ukázka z transkriptu	Komentář k ukázce
<p>Hodina Aj_H3 (00:25:00–00:26:00) U: (...) Pustím vám..., je tam spousta slov, která nebudete umět vyslovit, proto budeme to dělat..., jenom po větách to opakujte a potom přečteme a přeložíme společně. Dávejte dobrý pozor i na ten první poslech, protože tam se vás budu ptát na některé věci. (...) CD: [nahrávka] (...) Keith and Tom went to London on Saturday. They visited the Tower of London. U: No, všichni. T: [třída čte] Keith and Tom went to London on Saturday. They visited the Tower of London. CD: Good morning, may I see you tickets, please? T: [třída čte] Good morning, may I see your tickets, please? U: Snažte si i intonaci vždycky napodobit. CD: Here you are. T: [třída čte] Here you are. (...)</p>	<p>1. část V této první části ukázky poslouchají žáci text, který mají současně před sebou, a mají opakovat s textovou oporou po nahrávce. Záměrem úlohy je kromě porozumění textu především nácvik výslovnosti. V oblasti řečových dovedností je ukázka příkladem situace spadající do kategorie <i>poslech-čtení</i> (LR).</p>
<p>00:31:20–00:33:10 U: Teď se podíváme, jak jste rozuměli. Můžete se koukat do toho článku. A poslechněte, co se vás ptám, jo? When was the Tower of London built? When? Davide? Z: In nineteen fifty-eight. U: Zkus celou větou. Z: The Tower of London is built U: was built Z: was built Z: in U: je to tam přesně napsané, kdy byl postavený? Z: Ne. Není. U: kdy byla dokončena. No. Z: ten ninety-seven U: 1097 was finished. Ten ninety-seven. How old is the Tower of London? Pepo. Z: The Tower of London is nineteen hundred and fifty years old.</p>	<p>2. část Na poslech a hlasité čtení textu navazuje kontrola porozumění. Učitelka pokládá otázky k textu, žáci s textovou oporou odpovídají. Z hlediska řečových dovedností spadá tato situace převážně do kategorie <i>mluvení-poslech-čtení</i> (SLR). Poslech je uplatněn při otázkách učitelky, pak žáci vyhledávají informace v textu a následně formulují odpověď. Z ukázky je také patrný způsob práce s chybou. Učitelka žáky v případě chyby sama opravuje a pokyny dává v českém jazyce.</p>

(00:34:30–00:35:40)

U: Tak, to je docela těžký článek. Takže společně si ho volně přeložíme.

U: Podíváme se, jestli tomu rozumíme. Začni Pepo.

Z: [čte] Good morning. May I see your tickets, please?

Dobrý den, ukažte mi lístky, prosím.

U: Honzo?

Z: Here you are. Tady jsou.

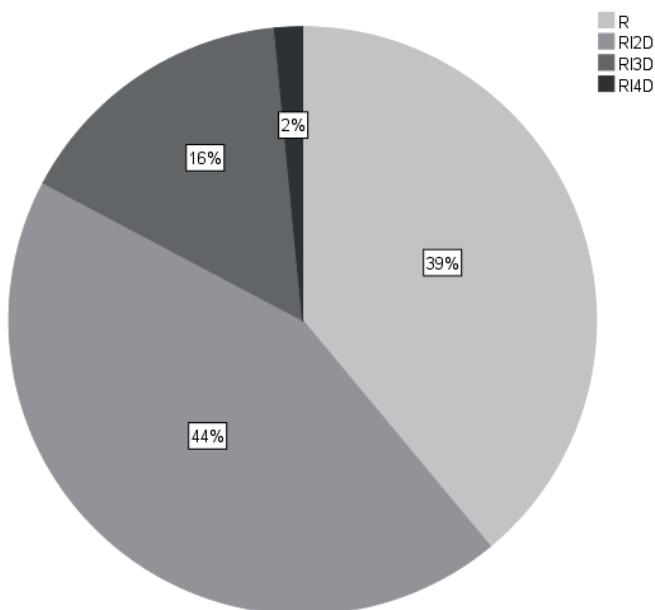
3. část

Po otázkách na kontrolu porozumění v anglickém jazyce následuje čtení s překladem. Učitelka zařadila překládání textu až na konec práce se čteným textem, tak aby bylo více využito toho, co úloha nabízí – práce s cizojazyčným textem (např. odhadování významů slov z kontextu, orientace v textu atd.). Ukázkou jsme kategorizovali jako *čtení (R)* (instrukce v českém jazyce jako *český jazyk jako jazyk vyučovací*).

Čtení je v ukázce postupně uplatněno ve třech úlohách spadajících do různých kategorií. V první části je pozornost zaměřena ve větší míře na *formu* – na jazykové prostředky (nácvik výslovnosti), postupně se v druhé části pozornost přesouvá na *význam* – porozumění čtenému, vyhledání klíčových informací (parciální čtení) a formulace odpovědi. V poslední části práce s textem je kladen důraz opět ve vyšší míře na *formu* a slovní zásobu – čtení s překladem. Zařazení čtení s překladem až jako poslední úlohu považujeme za pozitivní v tom smyslu, že je využit i komunikační potenciál úlohy v druhé části. Častější postup práce s textem v hodinách jiných učitelů byl právě opačný – doslovný překlad předcházel úlohám uplatňujícím globální či parciální čtení, které tak do jisté míry pozbyly svůj smysl, protože žáci se již nemuseli snažit se v textu sami orientovat, odhadovat význam z kontextu atd., což je cenné pro budoucí uplatnění čtení mimo kontext školy.

5.2.3.3 Čtení samostatně a v integraci

Jak je patrné z obrázku 21, z celkového výukového času věnovaného čtení bylo čtení samostatně (R) uplatněno v 39 % času. Kategorie čtení zastupovala převážně hlasité čtení (které se v hodinách většinou uplatňovalo společně s překladem čteného do češtiny) a hlasité čtení i bez kontroly porozumění zaměřené na správnou výslovnost. Výsledky tedy naznačují, že čtení je poměrně hodně uplatňováno jako hlasité čtení (zaměřené na kontrolu výslovnosti a spojeno s překladem jako kontrolou porozumění).

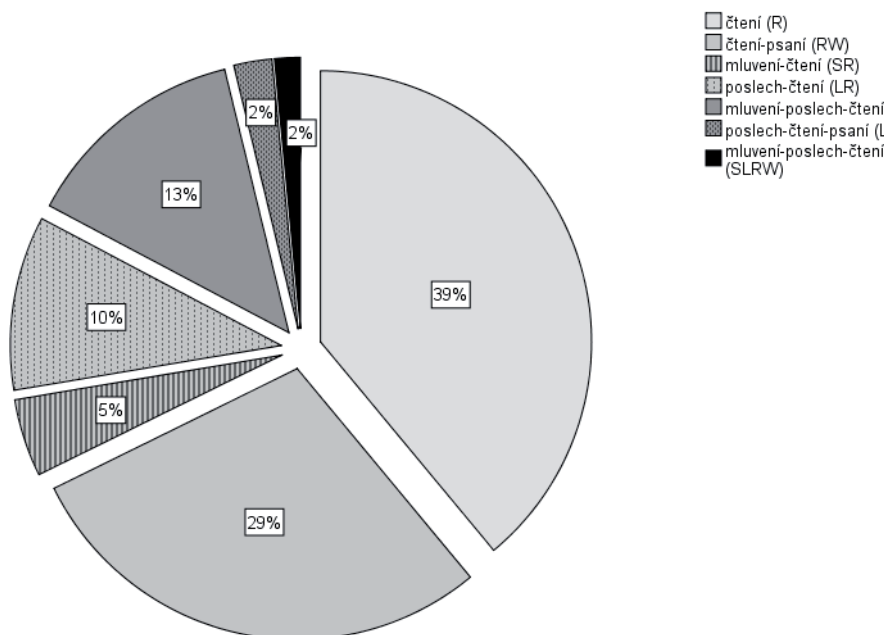


Obrázek 21. Integrace čtení

Čtení se podobně jako poslech ve výuce objevovalo většinou v integraci s dalšími řečovými dovednostmi. Z celkového času výuky, v němž se uplatňovalo čtení, byla tato dovednost uplatněna integrovaně s jednou další řečovou dovedností (RI2D) ve 44 % času, v 16 % se dvěma dalšími řečovými dovednostmi (RI3D), pouze nepatrně (2 %) byla uplatněna v integraci se všemi řečovými dovednostmi (RI4D).

Integrace čtení s dalšími řečovými dovednostmi

Téměř třetinu času výuky, v které se uplatňovalo čtení, tvořilo čtení v integraci s psaním (RW) (29 %). Do této kategorie spadala převážně gramatická cvičení, písemné zkoušení nebo kontrola úloh s tabulí. Nejednalo se tedy v první řadě o nácvik porozumění textu se zaměřením na *význam*, ale převážně na *formu*. Ve 13 % času, v kterém se uplatňovalo čtení, bylo čtení integrováno s poslechem a mluvením (SLR), kdy žáci na základě čteného materiálu interagovali ještě s dalším mluvčím. V 10 % byly zastoupeny aktivity integrující čtení s poslechem (LR), kdy žáci zaškrtávali slyšená slova či fráze, rozhodovali o pravdivosti či nepravdivosti předložených tvrzení na základě poslechu, řadili tvrzení do správného pořadí, popřípadě opakovali po učiteli či audionahrávce s textovou oporou. Menší podíl (5 % času) měly aktivity integrující čtení s mluvením (SR) nebo s poslechem a psaním (LRW) (2 %).



Obrázek 22. Další řečové dovednosti v integraci se čtením

Pro ilustraci předkládáme ukázkou z transkriptu hodiny Aj_Q1, která je příkladem učební situace integrující čtení a psaní (RW). Situace integrující čtení a psaní tvořily třetinu všech učebních aktivit, v nichž se uplatňovalo čtení.

Tabulka 23

Integrace řečových dovedností – čtení-psaní (ukázka z transkriptu)

Ukázku bychom mohli označit za typický příklad v dané kategorii: záměrem je osvojení jazykových prostředků, jedná se tedy o orientaci především na formu, přičemž je zdůrazněn i význam jazykového materiálu, s kterým se pracuje, tím, že je gramatika představena ve významovém kontextu. Ukázka je rozdělena do tří částí: v první části dává učitelka žákům pokyny k učební úloze. Tato část spadá do kategorie český jazyk jako jazyk vyučovací. Druhá část, v které pracovali žáci samostatně, a není tudíž k dispozici transkript, je příkladem kategorie čtení-psaní (RW). Ve třetí části probíhá kontrola učební úlohy z druhé části a učební situace spadá do kategorie čtení (R) a mluvení-poslech (SL).

Ukázka z transkriptu	Komentář k ukázce
<p>Hodina Aj_Q1 (00:12:20–00:18:00) [učitelka rozdává papírky] U: Ok. You've got here five sentences comparing two things. Budeme porovnávat dvě věci. First of all, put the adjectives into the correct form. Dejte to do správného tvaru, jak jsme si cvičili to srovnávání, takže ten druhý stupeň and then decide if the sentence is true or false. [učitelka píše na tabuli] U: Is it true or false? Ok, what do you think? Co si myslíte? Je to pravda, nebo to není pravda? [žáci pracují ve dvojicích] (...) U: To přídavné jméno to dáte do toho správného tvaru, jo? Jak se tvoří ten druhý stupeň přídavného jména, takže dáte správně tu koncovku a rozhodnete, jestli si myslíte, že to je pravda, nebo není to pravda.</p>	<p>Ukázka je příkladem situací, které spadají do kategorie <i>český jazyk jako jazyk vyučovací</i>. Učitelka sice zprvu dává pokyny k učební úloze v angličtině, ihned je překládá do češtiny, čímž je potenciál k poslechu minimalizován. Ze zadání úlohy také vyplývá, že přestože je záměrem úlohy nácvik jazykových prostředků – stupňování přídavných jmen, je v ní kladen důraz také na význam tvrzení, jejichž pravdivost mají žáci posoudit.</p>
<p>00:13:20 – 00:18:00 [žáci pracují ve dvojicích]</p>	<p>Žáci tvoří správné tvary přídavných jmen, doplňují je do vět a rozhodují o pravdivosti tvrzení. Pracují s jazykovým materiálem jednak na úrovni struktury, jednak na významové úrovni.</p>
<p>00:18:00 – 00:19:00 U: Evo, can you read the first sentence, please. Z: Tokyo is bigger than New York – false. U: So, do you think it's true or false? Z: False. U: False? Z: Yeah. False. U: Are you – are you sure? ZZ: True! True! Jo. U: So, when I tell you that Tokyo has a – has thirty-four and half million people living in Tokyo and in New York there are twenty-one million. So, thirty-four million people in Tokyo, twenty-one million people in New York. So, what's bigger? ZZ: Tokyo U: Tokyo is bigger, so this is true. So, Tokyo is the biggest city in the world.</p>	<p>Žáci čtou doplněné věty a rozhodují o jejich pravdivosti. Proto tuto učební aktivitu řadíme do kategorie <i>čtení</i> (R). V druhé části je aktivita přerušena učitelkou, která hovoří s žáky v angličtině, a jedná se tak o kategorii <i>mluvení-poslech</i> (SL).</p>

Učební aktivity integrující čtení a psaní (RW) jsou ve zkoumaném souboru jednou z nejvíce zastoupených kategorií. Zřejmě je tomu tak proto, že do této kategorie spadají úlohy zaměřené na procvičování gramatiky a slovní zásoby, které tvoří podstatnou část cizojazyčné výuky (analýza stejného výzkumného souboru z hlediska *fází* výuky ukázala, že *procvičování/upevňování* učiva tvoří 52 % času výuky; viz Najvar & Najvarová, 2009, s. 186). Ukázka z transkriptu ilustruje příklad takové úlohy. Daná učební úloha je zaměřena na procvičování gramatické *formy*, nicméně *význam* není opomenut. Ukázka je tak příkladem často užívaných učebních úloh zaměřených primárně sice na strukturu jazyka, ale současně podněcuje žáky k práci s významem.

5.2.3.4 Příležitosti ke čtení: shrnutí

Příležitosti ke čtení byly zastoupeny průměrně nejvíce ze všech zkoumaných řečových dovedností. Také byly zastoupeny poměrně výrazněji v hodinách všech učitelů a rozdíly ve výuce různých učitelů nebyly příliš velké. Čtení se ve výuce objevovalo často samostatně, což naznačuje výrazné zastoupení především hlasitého čtení zaměřeného na výslovnost a čtení s překladem do češtiny.

Z hlediska integrace čtení s dalšími řečovými dovednostmi dominovala integrace čtení s jednou další řečovou dovedností, v jejímž rámci převládalo zastoupení kategorie *čtení-psaní* (RW), zahrnující v převážné míře doplňovací učební úlohy zaměřené na gramatiku a slovní zásobu.

5.2.4 Příležitosti k psaní

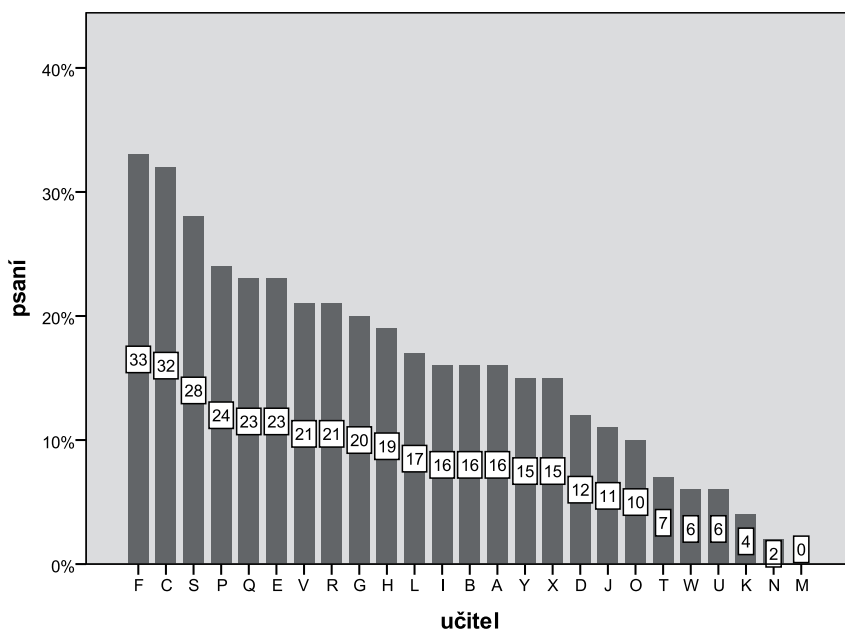
V této části se zaměříme na produktivní řečovou dovednost psaní, které bylo v našem kategoriálním systému zastoupeno celkem osmi kategoriemi.

- samostatně: *psaní* (W)
- v integraci s jednou další řečovou dovedností (WI2D): *mluvení-psaní* (SW), *poslech-psaní* (LW), *čtení-psaní* (RW)
- v integraci se dvěma dalšími řečovými dovednostmi (WI3D): *mluvení-poslech-psaní* (SLW), *poslech-čtení-psaní* (LRW), *mluvení-čtení-psaní* (SRW)
- v integraci všech čtyř řečových dovedností (WI4D): *mluvení-poslech-čtení-psaní* (SLRW)

Ve zkoumaném souboru se ovšem psaní objevilo jen v sedmi kategoriích. Kategorie integrující *mluvení-čtení-psaní* (SRW) se ve zkoumaném souboru neobjevila.

5.2.4.1 Psaní v hodinách jednotlivých učitelů

Zjišťovali jsme, jak je řečová dovednost psaní (samostatně či v integraci s dalšími řečovými dovednostmi) uplatňována v hodinách jednotlivých učitelů. Výsledky představuje obrázek 23.

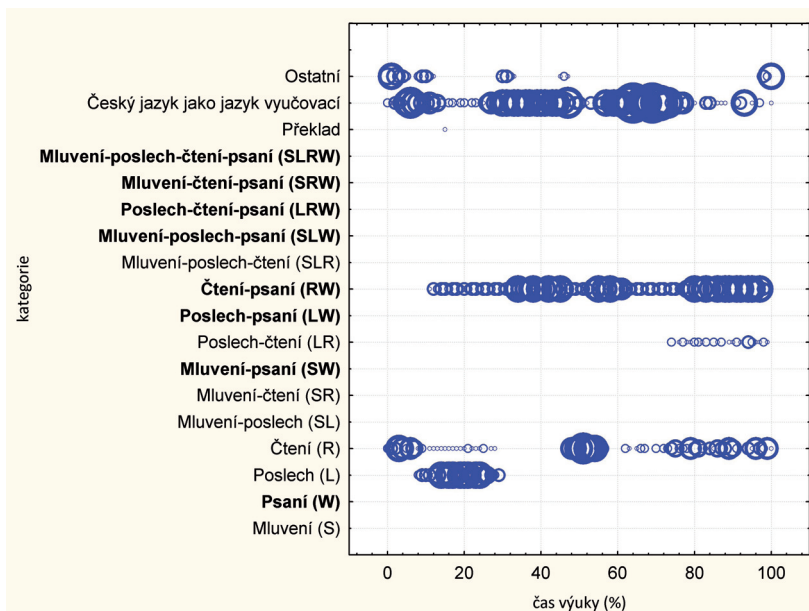


Obrázek 23. Průměrné zastoupení psaní u jednotlivých učitelů

Psaní bylo průměrně nejméně žáky uplatňovanou řečovou dovedností (16 %; SD = 9). U dvou učitelů měli žáci příležitost k psaní ve více než 30 % času výuky, u 7 učitelů v 20–29 % času výuky, u 10 učitelů v 10–19 % času výuky, u 5 učitelů příležitosti k psaní zabíraly méně než 10 % času výuky, u 1 učitele žáci nepsali vůbec.

5.2.4.2 Psaní v průběhu vyučovací hodiny

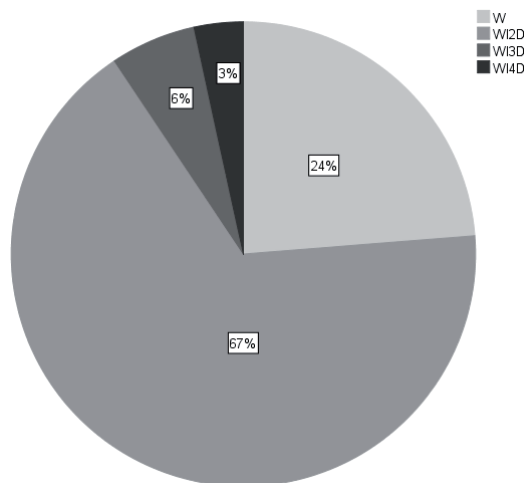
Psaní se často objevovalo v průběhu celé vyučovací hodiny. Na otisku vyučovací hodiny učitele C (obrázek 24), v jehož výuce jsme zaznamenali vysoké zastoupení této dovednosti, se psaní objevilo jen v jedné kategorii *čtení-psaní* (RW), což naznačuje velký podíl doplňovacích gramatických úloh v jeho hodinách.



Obrázek 24. Otisk vyučovací hodiny učitele C (s vysokým zastoupením řečové dovednosti psaní)

5.2.4.3 Psaní samostatně a v integraci

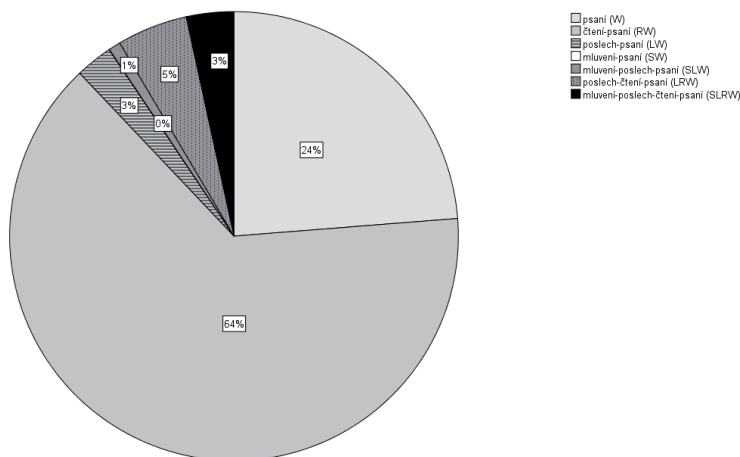
Řečová dovednost psaní byla ve výuce zkoumaných učitelů zastoupena průměrně v 16 % času. Jak ukazuje graf (obrázek 25), ve většině výukového času věnovaného psaní bylo psaní integrováno s jednou další řečovou dovedností (67 %) (WI2D), psaní se uplatňovalo jako samostatná kategorie (W) ve 24 %. Spíše nepatrně bylo psaní integrováno s více dovednostmi: se dvěma dalšími v 6 % (WI3D), v kombinaci všech čtyř řečových dovedností ve 3 % (WI4D).



Obrázek 25. Integrace psaní

Integrace psaní s dalšími řečovými dovednostmi

Z celkového výukového času, v němž se uplatňovalo psaní, bylo psaní nejčastěji integrováno se čtením (RW) (64 %). V menší míře bylo uplatněno v kombinaci s dalšími řečovými dovednostmi: s poslechem (LW) (3 %), s mluvením a poslechem (SLW) (1 %), s poslechem a čtením (LRW) (5 %).



Obrázek 26. Další řečové dovednosti v integraci s psaním

Níže představujeme ukázkou, která slouží jako ilustrace uplatnění dovednosti psaní ve výuce angličtiny.

Tabulka 24

Řečová dovednost psaní (ukázka z transkriptu)

Ukázka představuje učební úlohu zaměřenou na opakování slovní zásoby prostřednictvím užití slov ve větách. Uvádíme ji jako příklad aktivit, v nichž se uplatňovala řečová dovednost psaní jako samostatná kategorie. Ukázka zahrnuje zadání učební úlohy učitelem a následnou kontrolu.

Ukázka z transkriptu	Komentář k ukázce
<p>Hodina Aj_Q1 (00:02:40–00:02:50) U: I am going to give each pair two adjectives. Make sentences. Vytvoříte věty, dostanete každý dvě přídavná jména, ty které jsme dělali, jo? A vytvoříte věty, ale tak, aby to trošičku – to přídavné jméno nějak bylo vysvětlené v té větě, jo? Jenom abyste nedostali třeba easy a vy jste nenapsali „It is easy“. (...) So, write down, Jakub and Nicolas – friendly and warm. You two – far and small (...), you can cooperate. Můžete spolupracovat, jo? Nemusí to být tak – uděláte dvě věty společně – sunny and large, Eva and Pavla – high – vysoký and cold (...). Můžete klidně využít i informace z toho článku, co byl o Británii. (...) Takže you – you’ve got – you’ve got three to five minutes, jo? Five minutes at the most. Nepoužívejte žádné stupňování, jenom, jenom prostě použít ty přídavná jména do věty. 00:05:30–00:10:30 [žáci pracují na úkolu, učitelka monitoruje] U: Finished? So, can you – can you now tell us your sentences? The other – the others, please, shhh, Jakube! – Please be quiet and listen! Lad a s Eliškou? You had happy and dangerous. Z: [čte odpověď] Tiger is a dangerous animal. U: Ok. Z: We are happy when we have (a) holiday. U: Ok. (...)</p>	<p>Ukázka představuje situaci zaměřenou na opakování slovní zásoby. Uplatněnou dovedností je především psaní – utvoření věty z jednoho údaje. Ukázka začíná instrukcí učitelky, která je sice zpočátku zadána v angličtině, ovšem ihned poté přeložena do češtiny. Přestože je aktivita zaměřena na slovní zásobu, učitelka některá slova žákům sama překládá. Jedná se o příklad užití psaní jako prostředku k procvičení slovní zásoby, kdy žáci tvoří především gramaticky správné věty bez výraznějšího kontextuálního zasazení, čímž má daná úloha nižší komunikační potenciál. Žáci pracují ve dvojicích a na vytvoření dvou vět je jim přiděleno pět minut, což lze považovat za nadbytečné. Následná kontrola cvičení spočívá v přečtení napsaného a nijak vytvořené věty či nápady žáků nerozvíjí.</p>

Psaní je v ukázce užito především jako prostředek k procvičení či opakování gramatiky a slovní zásoby. V předložené ukázce (tabulka 24) se záměr učební úlohy neomezuje pouze na *formu*, ale tvrzení napsaná žáky mají být také pravdivá – je zde tedy využit i aspekt významový, i když není příliš silný.

Psaní bylo ve zkoumaných hodinách uplatněno v naprosté většině případů jen jako prostředek³¹. Psaní jako cíl (s ohledem na důraz stylistický či tvůrčí) se ve výuce neobjevilo (což považujeme za překvapující).

³¹ K podobným závěrům došla ve svém výzkumu také Vlčková, 2010 (kap. 3.2).

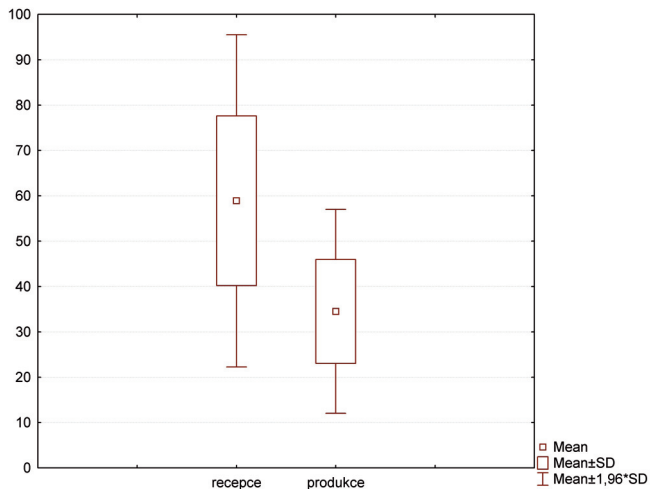
5.2.4.4 Příležitosti k psaní: shrnutí

Psaní bylo průměrně nejméně uplatňovanou řečovou dovedností ve výuce angličtiny (16 % času výuky), což lze vysvětlit tak, že žáci častěji používali psaní jako prostředek (např. pouze doplňování slov), méně tvořili vlastní krátké výpovědi, téměř vůbec jsme nepozorovali zaměření psaní jako cíle (s důrazem na stylistickou a tvůrčí složku), což považujeme za překvapivé zjištění, protože psaní, podobně jako čtení a poslech lze ve výuce uplatňovat hromadně a je lépe než mluvení (pokud probíhá ve dvojicích či skupinkách) přístupné kontrole učitele. Produkce řeči, více než její recepce (Swain, 1985), rozvíjí komunikační kompetenci v oblasti gramatické, a tím je přínosná *přesnosti* projevu. Domníváme se příležitostí k psaní, především jako cíle, bylo ve zkoumaných hodinách relativně málo.

V oblasti integrace psaní se ukázalo, že se jedná o dovednost ve výuce uplatňovanou společně s dalšími řečovými dovednostmi, nejčastěji se čtením (64 %). Kategorie *čtení-psaní* (RW) většinou zastupovala učební úlohy zaměřené na gramatiku či slovní zásobu a psaní bylo tedy nejčastěji uplatněno právě v jejich rámci.

5.3 Příležitosti k řečové recepci a produkci

Výuku anglického jazyka jsme zkoumali také z hlediska příležitosti k řečové recepci a produkci. Obě kategorie se vztahují k výuce v cílovém jazyce, tj. v angličtině, a nás zajímalo, v jaké míře mají žáci příležitost k uplatňování receptivních a produktivních řečových dovedností a zda jsou dané řečové dovednosti uplatňovány podobně ve výuce různých učitelů.



Obrázek 27. Rozptyl recepce a produkce u učitelů

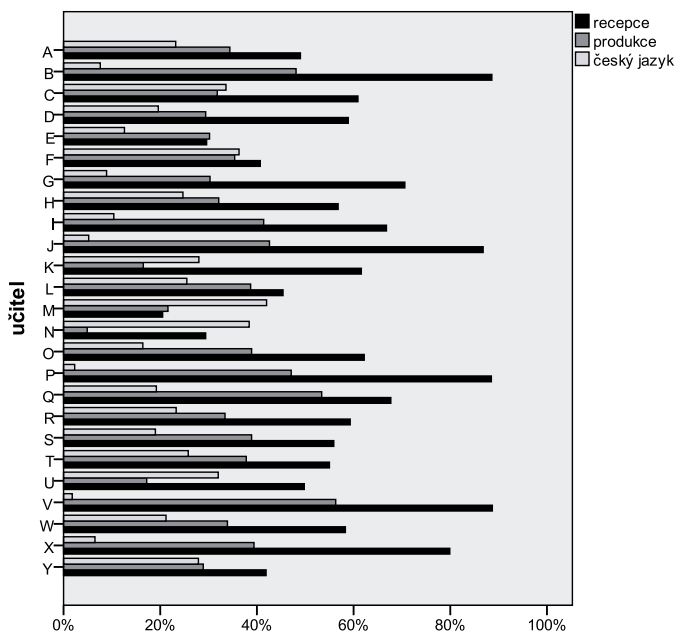
Z výsledků je patrné (obrázek 27, tabulka 25), že v hodinách anglického jazyka převažovala recepce, která byla ve výuce průměrně zastoupena v 59 %, nad produkcí, průměrně zastoupenou v 35 % času výuky. Kromě tohoto rozdílu v zastoupení recepce a produkce je z grafu (obrázek 27) patrný také rozdíl v rozptylu recepce a produkce u různých učitelů. Zatímco příležitosti k recepci byly průměrně více zastoupeny než příležitosti k produkci, v hodinách různých učitelů je patrný větší rozptyl (SD = 19) v jejich zastoupení. Příležitosti k produkci byly zastoupeny průměrně méně, ale s menšími rozdíly v hodinách různých učitelů (SD = 11).

Tabulka 25

Srovnání procentuálního zastoupení recepce a produkce ve výuce

	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	SD
recepce	25	58,91	20,50	88,70	18,69
produkce	25	34,50	4,90	56,30	11,47

Nyní se podíváme na zastoupení příležitostí k recepci a produkci blíže – ve výuce různých učitelů. Protože považujeme za důležité uvést v této souvislosti i míru užívání mateřského jazyka, zobrazujeme v obrázku 28 pro srovnání také kategorii *český jazyk* jako jazyk vyučovací.



Obrázek 28. Příležitosti k recepci a produkci u jednotlivých učitelů

Míra zastoupení příležitostí k uplatňování receptivních a produktivních řečových dovedností (obrázek 28) se výrazně lišila ve výuce různých učitelů. U naprosté většiny učitelů převažovala recepce nad produkci. Z grafu je patrné, že u učitelů s nejvyšším zastoupením recepce (učitelé B, J, P, V) je poměrně výrazně zastoupena i produkce. To lze interpretovat tak, že v hodinách těchto učitelů byly výrazně zastoupeny aktivity integrující dovednosti receptivní a produktivní (např. *mluvení-poslech, čtení-psaní*), ale výrazné zastoupení recepce může vysvětlovat také skutečnost, že ve výuce těchto učitelů byl hlavním jazykem výuky anglický jazyk. Podíváme se proto na míru užívání mateřského jazyka u těchto učitelů: u učitelů B, J, P i V je mateřský jazyk uplatňován minimálně (v méně než 10 % času výuky). Naopak u učitelů, v jejichž výuce byla recepce zastoupena nejméně (učitelé M, N), byly poměrně málo zastoupeny i příležitosti k produkci a výuka probíhala ve velké míře v mateřském jazyce.

Zajímalo nás proto, zda existuje statisticky významný vztah mezi mírou recepce, produkce a uplatňováním českého jazyka ve výuce ve zkoumaném souboru. K ověření normality rozložení dat v souboru jsme využili Kolmogorov-Smirnovův test.

Rozložení dat pro všechny zkoumané položky splňovalo podmínky normality: recepce ($p = 0,922$); produkce ($p = 0,606$); český jazyk jako jazyk vyučovací ($p = 0,986$), proto jsme ke zjištění síly vztahu využili parametrický test, a to Pearsonův korelační koeficient. Výsledky ukázaly středně těsný pozitivní vztah mezi recepcí a produkcí ($r = 0,689$; $p < 0,01$) a velmi těsný negativní vztah mezi českým jazykem jako jazykem vyučovacím a recepcí ($r = -0,811$; $p < 0,01$) a českým jazykem jako jazykem vyučovacím a produkcí ($r = -0,705$; $p < 0,01$).

Tabulka 26

Těsnost vztahu mezi recepcí, produkcí a českým jazykem jako jazykem vyučovacím (Pearsonův korelační koeficient)

Korelace (N = 25)			
	recepce	produkce	český jazyk jako jazyk vyučovací
recepce	1	,689**	-,811**
produkce	,689**	1	-,705**
český jazyk jako jazyk vyučovací	-,811**	-,705**	1

** Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,01.

Výsledky ukázaly, že recepce a produkce neprobíhají ve výuce jedna na úkor druhé, ale právě naopak. Čím více měli žáci příležitostí k řečové recepci, tím více příležitostí měli také k řečové produkci. Středně těsný pozitivní vztah mezi recepcí a produkcí lze vysvětlit častým zastoupením receptivních a produktivních řečových dovedností

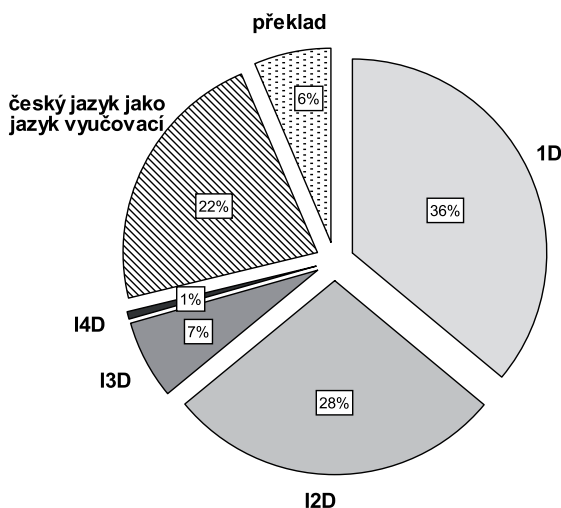
v integraci. Zdá se tedy, že výuka vedená v anglickém jazyce (učitelé B, J, P, V) poskytuje nejen množství příležitostí k řečové recepci, ale také k řečové produkci. Naopak český jazyk jako jazyk vyučovací se v hodinách objevoval právě na úkor recepce i produkce, tedy na úkor výuky vedené v anglickém jazyce. Výuka vedená ve velké míře v českém jazyce vykazuje méně příležitostí k recepci (což lze předpokládat, protože vyučovacím jazykem je český jazyk), ale rovněž k produkci řeči, která je často iniciována právě jazykovým vstupem ze strany učitele.

5.4 Integrace řečových dovedností

Míra integrace řečových dovedností ve výuce do jisté míry vypovídá o typu a komplexnosti učebních úloh a dalších učebních situací probíhajících v cílovém jazyce, do kterých byli žáci zapojeni. Kategoriální systém, který jsme vytvořili, umožnil rozdělení učebních aktivit podle míry integrace řečových dovedností, nicméně neumožňuje jednoznačně tvrdit, že čím více byly řečové dovednosti ve výuce integrovány, tím byla výuka „lepší“.

Přesto nás integrace řečových dovedností zajímala, protože vycházíme z předpokladu, že aktivity integrující více řečových dovedností jsou komplexnější v tom, že zahrnují interakci s textem nebo dalším mluvčím a jsou blíže běžnému užívání cizího jazyka v komunikaci. Verbální interakce/komunikace je podmíněna uplatněním jak receptivních, tak produktivních řečových dovedností a častěji se uplatňuje větší zaměření na *význam* než na *formu*. Kvalitativní analýza aktivit by jistě odhalila mnoho výjimek z tohoto obecného předpokladu, proto je analýza v této oblasti jen snahou o naznačení tendencí v tom, jak jsou ve výuce zastoupeny aktivity komplexní a svou povahou bližší běžnému užívání cizího jazyka.

Analýza ukázala (obrázek 29), že poměr aktivit, v nichž byla žáky uplatněna jedna dovednost samostatně a v integraci, je půl na půl (36 % – jedna dovednost samostatně, 36 % – řečové dovednosti v integraci). Z kategorií integrujících více řečových dovedností převládala integrace dvou dovedností (20 %), integrace více řečových dovedností nebyla v souboru výrazně zastoupena.



Obrázek 29. Zastoupení řečových dovedností v jejich integraci v celém souboru

Níže předkládáme ukázkou učební úlohy integrující všechny čtyři řečové dovednosti.

Uvedené ukázky učebních úloh integrujících více řečových dovedností se vyznačují častou prací žáků ve dvojicích či skupinkách, což je důležitou součástí výuky cizího jazyka. Takové učební situace poskytují zvýšený potenciál k interakci a produkci řeči ve výuce a zaměřují se více na *význam* a *plynulost* projevu, protože učitel často nemá výraznou kontrolu nad *přesností* projevů všech žáků. Proto učební úlohy integrující více řečových dovedností (nejčastěji tři nebo čtyři) stabilněji disponovaly vyšším komunikačním potenciálem než úlohy integrující jednu nebo dvě řečové dovednosti, z nichž některé úlohy komunikační potenciál měly, jiné byly zaměřeny výrazně na *formu*. Zřejmě i proto, že kontrola žáků při těchto úlohách je omezená, byly úlohy integrující více řečových dovedností ve zkoumaném souboru méně zastoupeny.

Tabulka 27

Integrace čtyř řečových dovedností (ukázka k transkriptu)

Ukázka představuje příklad učební úlohy integrující všechny čtyři řečové dovednosti. Samotná činnost žáků při plnění této úlohy probíhá ve dvojicích, proto nemáme k dispozici transkript. Předkládáme zadání učitele k úloze.

Ukázka z transkriptu	Komentář k ukázce
Hodina Aj_D4 (00:24:00–00:33:30) U: Tak. Look at your paper. Look at your paper. (...) U: Tak. Each one of you has got some information about yourself. Každý z vás má o sobě napsané nějaké informace and you have to find information about your partner. Vy musíte zjistit informace, najít nebo zjistit informace about your partner, o tvém partnerovi. Budete se ptát přesně na ty informace, které tam máte vypsáné. Děcka, ale já to řeknu jenom jednou, Verčo, Patriko a spol. tam vzadu. Já to nebudu opakovat, pak nebudete vědět, na co se máte ptát. Tak, what does name mean? To je jasné. What does name mean? Z: Nájemník. U: Name je? ZZ: Jméno. U: Jméno, takže se zeptáte na jméno. Age? Z: Věk. U: Věk, přesně tak. From? Z: Kde bydlíš. U: Odkud. Odkud ten člověk je. Sister's name? Z: Sestřino jméno. U: Jméno sestry. Dogs' names. Z: Psí jméno. U: Jméno, pozor, dogs' names. Jména psů. Je tam množné číslo. And favourite football team? Oblíbený? ZZ: fotbalový tým U: V podstatě ty samé informace jsou také pro chlapce. Child's name znamená? No? Child's name? Jméno koho? Dítěte. Girl or a boy? Jestli je to? Z: kluk U: Kluk nebo holka. A poslední, favourite city? Oblíbené?	Transkript zaznamenával pokyny k úloze, k samotnému provádění úlohy jsme měli k dispozici pouze vizuální záznam, který bychom popsali takto: Žáci pracují ve dvojicích. Každý z nich má k dispozici text s informacemi o sobě a s chybějícími informacemi o partnerovi. Žáci mají na základě jednoho slova tvořit otázky, odpovídat na ně, napsat si poznámky nebo najít a přečíst odpověď. Úloha je tak komplexní v tom, že od žáků vyžaduje zaměření pozornosti k vlastní produkci (formulaci otázek, formulaci písemných poznámek) i recepci (porozumění výpovědi partnera a vyhledání správných informací v textu).

Z: Město.

U: Město. Tak, podíváme se ještě, jak se na to budete ptát? Jak se zeptáte například kolik je ti let? Vy tam sice máte napsané age, ale to slovíčko age vůbec nemusíte použít. Jak se zeptáte, kolik je ti let? No, úplně jednoduše: jak jsi starý. How?

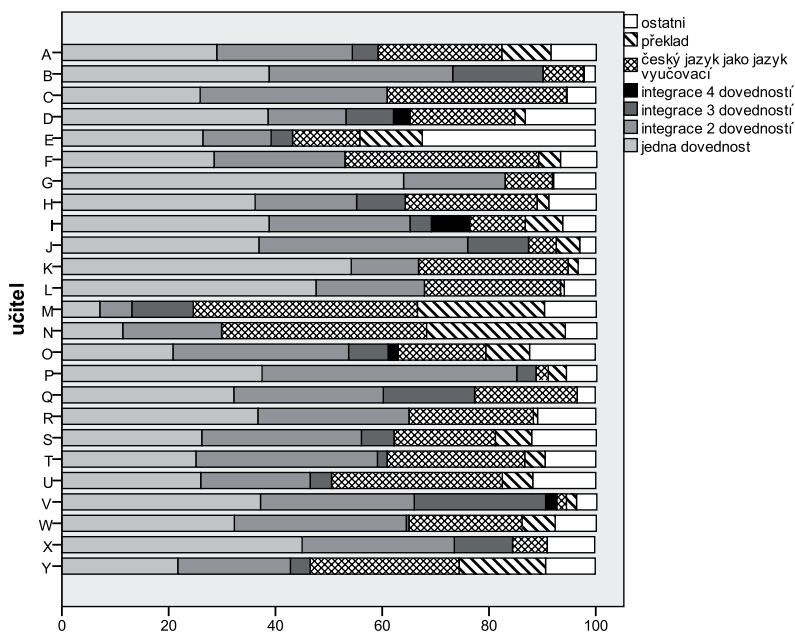
Z: How old are you.

U: Výborně. How old are you?

U: Vy si tam pouze budete psát ta čísla, co vám řeknou. Nebo jedno slovo, nepište mi tam věty. jak se zeptáš: odkud jsi? Luky?

00:28:10–00:33:30 [práce ve dvojicích: otázky, odpovědi]

Podíváme-li se na výuku jednotlivých učitelů, jsou mezi nimi patrné výrazné rozdíly (obrázek 30). Žáci měli možnost verbálně interagovat s textem či s dalším mluvčím u všech učitelů, ale z časového hlediska k tomu měli odlišné příležitosti: v hodinách např. učitelů B, J, P, V měli žáci příležitost k verbální interakci větší podíl výuky než např. u učitelů K, L, M, N. Komplexnější aktivity zahrnující 3 nebo 4 řečové dovednosti se ve výuce příliš neobjevovaly: u učitelů C, F, G, K, L, N, R nebyly zastoupeny vůbec, u většiny učitelů pak nijak výrazně.



Obrázek 30. Integrace řečových dovedností v hodinách jednotlivých učitelů

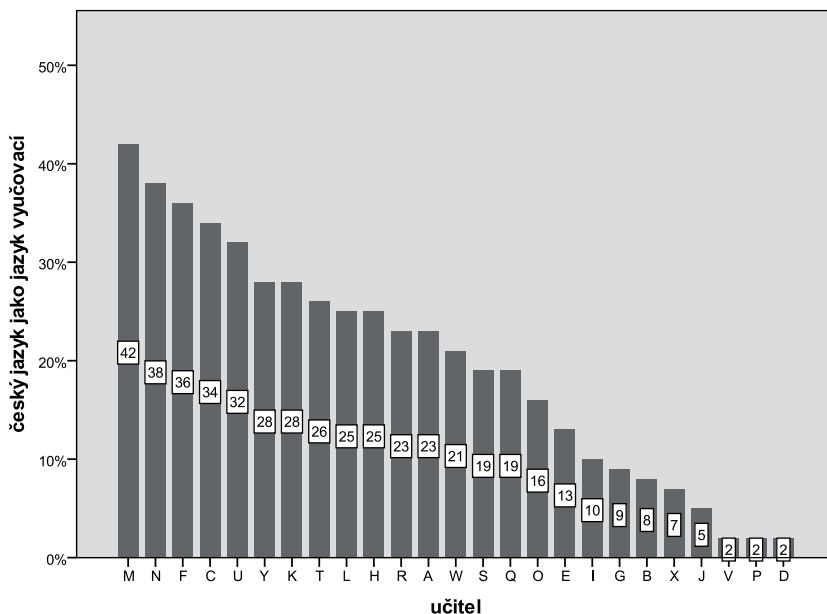
Z grafu (obrázek 30) je dále patrné zastoupení překladu (z mateřského jazyka do cílového) a využití češtiny jako vyučovacího jazyka, kdy se žáci učí o anglickém

jazyce v jazyce českém. Kategorie *ostatní* představuje takové sekvence, které se netýkají bezprostředně výuky, ale spíše její organizace.

5.5 Cílový (anglický) a mateřský (český) jazyk ve výuce anglického jazyka

Kategorie *český jazyk jako jazyk vyučovací* je sice (svého druhu) „zbytkovou“ kategorií našeho kategoriálního systému, přesto se v analýze ukázalo, že ve výuce anglického jazyka hraje poměrně významnou roli.

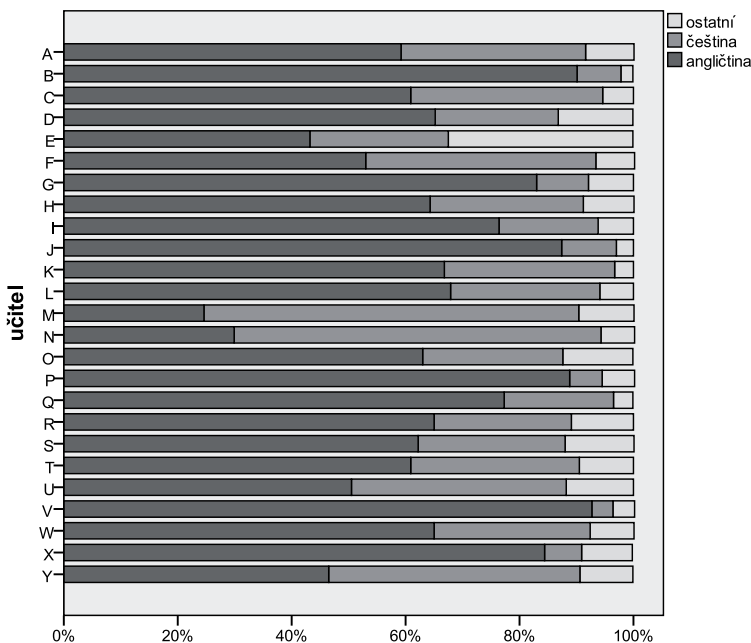
V celém souboru hodin byla kategorie *český jazyk jako jazyk vyučovací* zastoupena průměrně 20 % času výuky. Jak je patrné z grafu (obrázek 31), zjistili jsme velké rozdíly mezi učiteli: z celkem 25 učitelů pouze 2 vyučovali v mateřském jazyce v méně než 5 % času výuky, 5 učitelů vyučovalo v mateřském jazyce 5–10 % výukového času, 11–20 % výukového času bylo vyučováno v mateřském jazyce u 5 učitelů, 8 učitelů vedlo 21–30 % času výuku v mateřském jazyce, 5 učitelů vyučovalo v mateřském jazyce více než 30 % výukového času. Tato zjištění je obtížné posoudit, neboť nemáme přesné údaje o tom, na jaké úrovni ovládají žáci ve třídě cílový jazyk či jaké mohou být další důvody vysvětlující zjištěné rozdíly.



Obrázek 31. Průměrné zastoupení kategorie český jazyk jako jazyk vyučovací u jednotlivých učitelů

Kategorie *český jazyk jako jazyk vyučovací* byla u většiny učitelů zastoupena v průběhu celé výuky, z čehož usuzujeme, že český jazyk je zavedeným vyučovacím jazykem prostupujícím celý čas výuky a ojediněle bývá ve výuce zastoupen jen v určitém úseku hodiny.

Ve výuce jednotlivých učitelů nás zajímal také poměr výuky vedené v anglickém a českém jazyce: u většiny učitelů probíhala výuka převážně v angličtině (obrázek 32): u některých dokonce v 90 % výuky a jen méně než 5 % času u nich výuka probíhala v češtině. Za jakousi kritickou hranici užití českého jazyka ve výuce považujeme 15–20 % času výuky. Hodiny, které jsme po shlédnutí označili za vedené téměř výhradně česky, vykazovaly naplněnost kategorie *český jazyk jako jazyk vyučovací* blížící se 20 % a více. Z 25 učitelů se k této hranici blížilo nebo bylo nad ní 16 učitelů, což považujeme za závažné zjištění, protože jen u menšiny učitelů se dle pozorování výuka jevila jako vedená ve větší míře v cílovém jazyce. Obrázek 32 ilustruje tyto výsledky za každého učitele. Pod kategorií *čeština* jsme zahrnuli také *překlad* jako kategorii spadající spíše do oblasti využívání mateřského jazyka ve výuce angličtiny.



Obrázek 32. Podíl výuky v českém a anglickém jazyce u jednotlivých učitelů

Pro ilustraci předkládáme ukázkou z výuky učitele W, u něhož bylo zastoupení *českého jazyka jako jazyka vyučovacího* výraznější (nad 20 % času výuky).

Tabulka 28

Český jazyk jako jazyk vyučovací (ukázka z transkriptu)

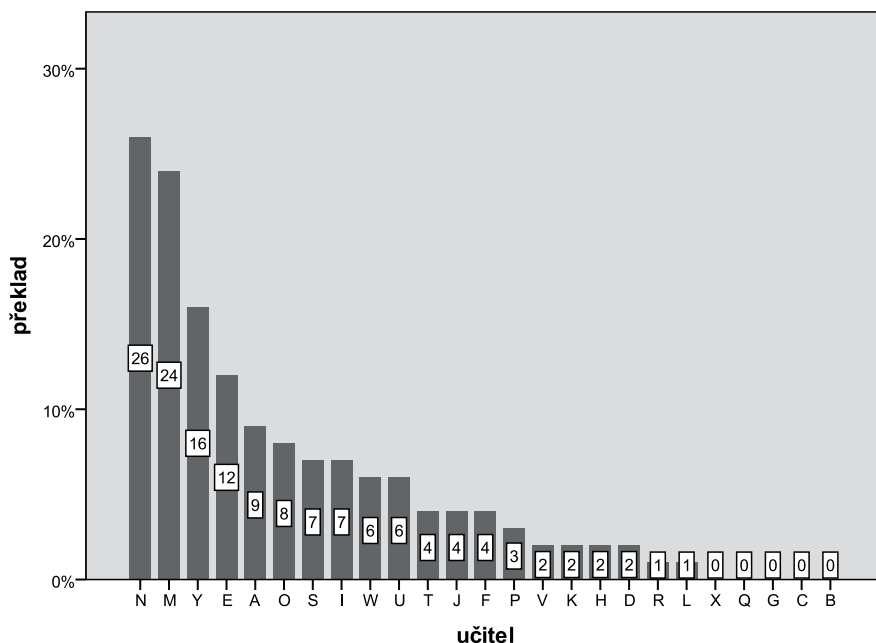
Ukázka představuje poslechové cvičení, které má sloužit jako zdroj jazykového materiálu pro nové učivo – podmínkové věty. Ukázka spadá postupně do kategorií poslechu-čtení (LR), poslechu-čtení-mluvení (SLR) a českého jazyka jako jazyka vyučovacímho.

Ukázka z transkriptu	Komentář k ukázce
<p>Hodina Aj_W3 (00:04:20–00:12:00) U: Open your textbooks. On page sixty-six. Nejdřív si poslechneme ten článek o... Poslechneme si ho do sluchátek, abyste se dobře soustředili. Přesuň se támhle. 00:05:30–00:08:40 [žáci poslouchají text ve sluchátkách] 00:08:40–00:12:00 U: It was a story. Fairytale. ...Which (characters) are there in the fairytale? What is it about? What is it about? There are some animals. Which animals? ZZ: Monkey. U: Monkey. (...) U: Ne, fable. ... So it's a fable about monkey, antelope and a lion. Kdo mi řekne česky obsah toho příběhu? U: Prosim. Z: Takže ta antilopa pomohla té opici, protože jí bolely nohy, tak si na ní sedla. A tam viděly toho lva. A ta opice řekla, že... U: Tak, bude pokračovat někdo jiný. Takže antilopa pomáhala opici, když ju bolely nohy, odvezla ji na zádech, ale... Potom nastala taková situace nebezpečná? Tomáši? Z: No tak potkaly lva. U: Ješte ho nepotkaly, viděly, že se k nim blíží z dálky. Z: No, tak dobře. A skočila na antilopu a ona vyskočila na strom. Z: Antilopa dělala, že je mrtvá. (...) U: Máme tady plno vět, které začínají slovíčkem „if“. Co znamená if? ZZ: Jestli, jestliže. U: Řekneme si nejdřív česky. Které jsou tam věty s tím jestli. Že ona uvažuje. Co by se mohlo stát? Co by se mohlo přihodit? Jestli ten vlk, ten lev přijde... U: Jaké jsou tam? Zkuste, tak jaké jste si zapamatovali? Jestli bude hladný? Z: Zabije nás. U: Tak nás? ZZ: Sežere.</p>	<p>Učitelka zařadila poslechové cvičení s textovou oporou, které má v další části výuky sloužit jako zdroj pro nové učivo. Instrukce dává převážně v českém jazyce. Anglický jazyk používá jen pro pokyny, u nichž si je jistá, že žáci budou dobře rozumět. Po poslechu následuje několik jednoduchých kontrolních otázek v angličtině k hlavním postavám poslouchaného příběhu. Kontrola porozumění slyšenému a čtenému probíhá v českém jazyce, což lze považovat za nevyužití potenciálu, který daná úloha nabízí, tím spíš, že poslech je evidentně pro žáky jednoduchý, je podpořen textem a žáci mu dobře rozumí. Žáci tak měli příležitost k poslechu zjednodušenému textovou oporou a následná práce s poslouchaným a čteným textem probíhala pouze v českém jazyce, tedy bez možnosti uplatnění řečových dovedností v cílovém jazyce.</p>

Poslech je v ukázce využit v integraci se čtením, žákům je tedy poskytnuta příležitost k recepci řeči. Porozumění textu probíhá formou krátkého rozhovoru se třídou. Hlavní část kontroly porozumění probíhá v českém jazyce formou převyprávění slyšeného/čteného v češtině. Potenciál, který úloha nabízí k produkci řeči, není téměř využit, a tím ztrácí úloha na obtížnosti.

5.6 Překlad ve výuce anglického jazyka

Ve většině zkoumaných hodin se uplatňoval také překlad. Překlad byl v našem kategoriálním systému jednou ze (svého druhu) „zbytkových“ kategorií, proto zde předkládáme jen stručná zjištění. Kategorie překlad zastupovala ty učební situace, v nichž žáci překládali z mateřského do cílového jazyka. Opačný postup byl kategorizován jako čtení či poslech.



Obrázek 33. Průměrné zastoupení kategorie překlad u jednotlivých učitelů

Analýza ukázala, že překlad má ve výuce většiny učitelů své místo, u některých velmi významné (čtvrtina času výuky). U pětiny učitelů se překlad nevyskytoval vůbec. Z toho vyplývá, že tradiční přístupy k cizojazyčné výuce, mezi které patří i překlad, mají své místo ve výuce angličtiny v různém poměru u většiny učitelů.

5.7 Vztahy mezi dovednostními kategoriemi a českým jazykem jako jazykem vyučovacím

Výše prezentované analýzy uplatnění řečových dovedností ve výuce a míra užívání mateřského jazyka jako jazyka vyučovacího či v překladech nás podnítily k hledání vztahu mezi nimi. Nejdříve se zaměříme na vztah mezi řečovými dovednostmi navzájem, poté na vztah mezi řečovými dovednostmi a českým jazykem.

Pro zjištění normality jsme využili Kolmogorov-Smirnovův test. Rozložení dat pro všechny zkoumané položky splňovalo podmínky normality: poslech ($p = 0,157$); čtení ($p = 0,970$); mluvení ($p = 0,699$); psaní ($p = 0,963$); český jazyk jako jazyk vyučovací ($p = 0,913$); překlad ($p = 0,252$).

5.7.1 Vztah mezi řečovými dovednostmi

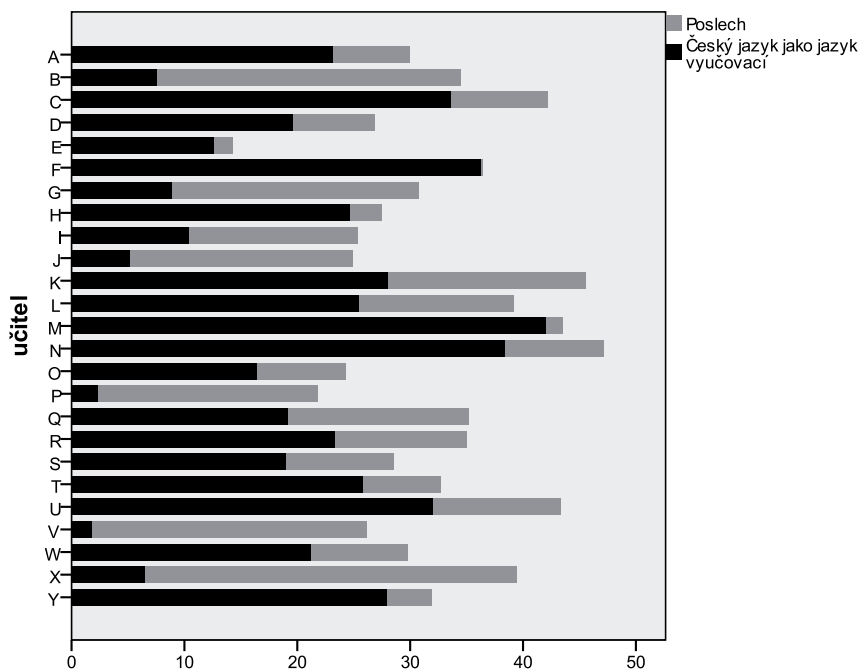
V oblasti řečových dovedností nás zajímalo, zda lze sledovat mezi nimi korelace: byl zjištěn velmi těsný pozitivní vztah mezi poslechem a mluvením ($r = 0,851$; $p < 0,001$). Čím více příležitostí měli žáci k poslechu, tím více příležitostí měli i k mluvení. To lze vysvětlit tak, že tyto dvě řečové dovednosti se často objevovaly ve vzájemné integraci, proto se také ukázala souvislost v jejich uplatňování.

Zjistili jsme také středně těsný vztah mezi čtením a psaním ($r = 0,529$; $p < 0,001$). I v tomto případě lze tvrdit, že se dané řečové dovednosti objevovaly poměrně často v integraci.

Zjištění vztahu mezi jednotlivými řečovými dovednostmi ukázalo, že ve zkoumaných hodinách existuje pozitivní vztah vždy mezi dovednostmi receptivní a produktivní, v případě poslechu a mluvení se jedná o zvukovou formu komunikace, v případě čtení a psaní o psanou formu komunikace. Integrace těchto řečových dovedností odpovídá také tomu, jak jsou užívány v běžné každodenní komunikaci.

5.7.2 Vztah kategorie český jazyk jako jazyk vyučovací k řečovým dovednostem

Zajímala nás také souvislost *českého jazyka vyučovacího a poslechu* jako samostatné kategorie, protože kategorie poslech zastupovala v hodinách především ty situace, kdy učitel užíval cílový jazyk jako jazyk vyučovací. Mohli bychom proto předpokládat, že ve výuce s vysokým zastoupením kategorie *poslech* bude *český jazyk jako jazyk vyučovací* zastoupen poměrně málo a naopak ve výuce s vysokým zastoupením kategorie *českého jazyka jako jazyka vyučovacího* bude méně zastoupena kategorie *poslechu*.



Obrázek 34. Poměr kategorií poslech a český jazyk jako jazyk vyučovací v hodinách jednotlivých učitelů

Z grafu (obrázek 34) je patrné, že učitelé s vysokým podílem kategorie *poslechu* jako samostatné kategorie (V, X, B, J) používali český jazyk jako vyučovací jazyk v poměrně malé míře (do 10 %). Naopak u učitelů s vysokým zastoupením kategorie *český jazyk jako jazyk vyučovací* (M, N, F, C) je zřejmé nízké nebo téměř žádné zastoupení kategorie *poslechu*.

Tabulka 29

Těsnost vztahu mezi českým jazykem jako jazykem vyučovacím a poslechem (Pearsonův korelační koeficient)

Korelace (N = 25)	Český jazyk jako jazyk vyučovací	Poslech
Český jazyk jako jazyk vyučovací	1	-,702**
Poslech	-,702**	1

** Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,01.

Výsledky testu síly vztahu náš předpoklad potvrdily: mezi kategorií *český jazyk jako jazyk vyučovací* a *poslechem* vychází velmi těsný negativní vztah ($r = -0,702$; $p < 0,01$).

Kategorie českého jazyka jako jazyka vyučovacího negativně korelovala také s dalšími řečovými dovednostmi: zjistili jsme středně těsný vztah se čtením ($r = -0,484$; $p < 0,05$), středně těsný vztah s mluvením ($r = -0,610$; $p < 0,01$), vztah s psaním nebyl zjištěn.

Výsledky provedených testů síly vztahu lze interpretovat tak, že čím více byl ve výuce jednotlivých učitelů zastoupen český jazyk, tím méně měli žáci příležitosti k rozvíjení řečových dovedností poslechu, mluvení a čtení.

Dále jsme zjistili pozitivní korelace mezi českým jazykem vyučovacím a překladem ($r = 0,501$; $p < 0,05$), což lze vysvětlit tak, že obě tyto kategorie reprezentují spíše tradiční pojetí cizojazyčné výuky, proto lze předpokládat, že učitelé, kteří vedou výuku spíše v českém jazyce, častěji zařazují překlad.

5.8 Shrnutí a diskuze ke kapitole

V následujícím textu se pokusíme shrnout výzkumná zjištění a odpovědět tak na položené výzkumné otázky.

1) Do jaké míry je v hodinách anglického jazyka podporován rozvoj řečových dovedností a jaké je zastoupení aktivit umožňujících jejich rozvíjení?

Analýza ukázala, že žáci měli příležitost k rozvíjení řečových dovedností v 65 % času výuky. Ze zbylých 35 % většina času výuky (20 %) byla výuka vedena v českém jazyce (žáci se o angličtině učili česky), méně času bylo věnováno překladu nebo organizačním záležitostem.

Z hlediska zastoupení jednotlivých řečových dovedností samostatně i v integraci s dalšími řečovými dovednostmi bylo zjištěno, že nejvíce příležitostí měli žáci k uplatňování čtení (37 % času výuky) a poslechu (32 % času výuky). Mluvení (18 % času výuky) a psaní (17 % času výuky) se ve výuce objevovaly méně. Ve výuce tedy výrazně dominovalo uplatnění receptivních řečových dovedností nad produktivními. Za překvapivé zjištění považujeme vyšší podíl zastoupení čtení než poslechu, protože poslech je obecně považován za nejužívanější řečovou dovednost v běžné komunikaci, proto bychom očekávali jeho dominující postavení.

Za důležité zjištění považujeme výsledky rozptylu v uplatňování řečových dovedností, českého jazyka jako jazyka vyučovacího a překladu ve výuce různých učitelů. Výsledky ukázaly výrazné rozdíly mezi učiteli. Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností byly v hodinách různých učitelů výrazně odlišné. Největší rozdíly jsme

zjistili u řečové dovednosti poslechu (průměr 32 %, SD = 18), českého jazyka jako jazyka vyučovacího (průměr 20 %, SD = 11) a mluvení (průměr 18 %, SD = 11). Poměrně nejvíce podobná byla výuka různých učitelů v oblasti překladu a řečových dovedností psaní a čtení.

Analýza vyučovacích hodin z hlediska uplatnění *poslechu* žáky ukázala výrazné rozdíly ve výuce různých učitelů. Žáci tak měli rozdílný přístup k příležitostem k poslechu. Nadprůměrně byl poslech uplatněn jen u menšiny učitelů, z toho u některých ve více než polovině času výuky. U většiny učitelů byl poslech uplatněn v méně než třetině času výuky, u některých dokonce jen nepatrně. Z hlediska integrace poslechu bylo zjištěno, že převážná část poslechových aktivit byla uplatněna v integraci s dalšími řečovými dovednostmi: pokud žáci měli příležitost k poslechu, pak se jednalo převážně o aktivity interaktivní, nejčastěji v rozhovoru s učitelem nebo v interakci současně s učitelem/spolužákem a textem.

Příležitosti ke *čtení* měli žáci průměrně nejvíce ze všech zkoumaných řečových dovedností. Také byly zastoupeny poměrně výrazněji v hodinách všech učitelů a rozdíly ve výuce různých učitelů nebyly příliš velké. Čtení se ve výuce objevovalo často samostatně, což naznačuje výrazné zastoupení především hlasitého čtení zaměřeného na výslovnost a čtení s překladem do češtiny. Z hlediska integrace čtení s dalšími řečovými dovednostmi dominovala integrace čtení s jednou další řečovou dovedností, především *čtení-psaní*, zahrnující v převážné míře doplňovací učební úlohy zaměřené na gramatiku a slovní zásobu.

Podobně jako u poslechu můžeme i o *mluvení* říci, že žáci měli u různých učitelů velmi odlišné množství příležitostí k mluvení. Příležitosti k mluvení měli žáci ve výuce některých učitelů minimální. Domníváme se, že to může být proto, že poskytnout ve výuce žákům množství příležitostí k mluvení může být poměrně obtížné z důvodu nemožnosti poskytovat je hromadně při zachování kontroly chyb učitelem. Potřebným alternativním řešením je práce žáků ve dvojicích či skupinách, kde ovšem zůstává upozaděna *přesnost* projevu (kontrola chyb) a pokud žáci nejsou zvyklí na tuto formu práce, může být pro učitele organizačně velmi náročná. V důsledku pak učitelé preferují frontální výuku s vyšší mírou kontroly, ale s nižším množstvím příležitostí k mluvení pro každého žáka. Převahu výuky řízené učitelem podporují i výsledky analýzy organizačních forem na téměř souboru dat, které ukázaly, že práce ve dvojicích a práce ve skupinách byly dohromady zastoupeny v 8 % výuky a výuka byla do značné míry řízena učitelem (Najvar & Najvarová, 2009, s. 186). Z hlediska integrace se mluvení ukázalo jako řečová dovednost uplatňující se většinou v integraci (nejvíce ze všech řečových dovedností). Nejčastěji se jednalo o *mluvení-poslech* (SL) reprezentující převážně rozhovor učitele se třídou, který se často objevoval na začátku výuky jako rozcvička (*warm-up*).

Psaní bylo průměrně nejméně uplatňovanou řečovou dovedností ve výuce angličtiny, což lze vysvětlit tak, že žáci častěji používali psaní jako prostředek (např. pouze

doplňování slov), méně tvořili vlastní krátké výpovědi, téměř vůbec jsme nepozorovali zaměření psaní jako cíle (s důrazem na stylistickou a tvůrčí složku), což považujeme za překvapivé zjištění, protože psaní, podobně jako čtení a poslech lze ve výuce uplatňovat hromadně a je lépe než mluvení (pokud probíhá ve dvojicích či skupinách) přístupné kontrole učitele. Produkce řeči více než recepce rozvíjí komunikační kompetenci v oblasti gramatické (Swain, 1985), a tím je přínosná *přesností* projevu. Domníváme se příležitosti k psaní, především jako cíle, bylo ve zkoumaných hodinách relativně málo. V oblasti integrace psaní se ukázalo, že se jedná o dovednost ve výuce uplatňovanou společně s dalšími řečovými dovednostmi, nejčastěji se čtením (64 %). Kategorie *čtení-psaní* (RW) většinou zastupovala učební úlohy zaměřené na gramatiku či slovní zásobu a psaní bylo tedy nejčastěji uplatněno právě v jejich rámci.

2) Do jaké míry nabízí výuka příležitosti k řečové produkci a recepci?

Bylo zjištěno, že ve výuce dominuje uplatňování receptivních dovedností žáky nad uplatňováním produktivních dovedností. Zatímco příležitosti k recepci byly průměrně více zastoupeny (59 %) ve výuce než příležitosti k produkci (35 %), v hodinách různých učitelů jsou patrné velké rozdíly (SD = 19) v jejich uplatňování. Příležitosti k produkci byly uplatňovány průměrně méně (35 %), ale rozptyl v jejich uplatňování byl menší v hodinách různých učitelů (SD = 11).

3) Do jaké míry jsou v hodinách zastoupeny aktivity integrující řečové dovednosti?

Analýza ukázala, že poměr aktivit, v nichž byla žáky uplatněna jedna dovednost samostatně a v integraci, je půl na půl (36 % – jedna dovednost samostatně, 36 % – řečové dovednosti v integraci). Z kategorií integrujících více řečových dovedností převládala integrace dvou dovedností (20 %), integrace více řečových dovedností nebyla v souboru výrazně zastoupena.

4) Do jaké míry probíhají hodiny anglického jazyka v cílovém a mateřském jazyce?

U většiny učitelů probíhala výuka převážně v angličtině: u některých dokonce v 90 % výuky a jen méně než 5 % času u nich výuka probíhala v češtině. Zjistili jsme ovšem velké rozdíly mezi učiteli: pouze 2 z 25 učitelů vyučovali v mateřském jazyce v méně než 5 % času výuky, 13 učitelů vedlo výuku v mateřském jazyce ve více než 20 % času výuky, což považujeme za závažné zjištění, protože z pohledu pozorovatele se taková vyučovací hodina jevila jako vedená převážně v českém jazyce.

V této kapitole jsme předložili výzkumná zjištění, ke kterým jsme dospěli, a odpověděli na výzkumné otázky. V následující – závěrečné části práce se budeme věnovat celkovému zhodnocení nejen výsledků, ale také kritickému ohlednutí na celý postup práce na tomto výzkumu.

Závěr

V této práci jsme zpracovávali téma příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka na 2. stupni základních škol v České republice. V závěru práce se pokusíme o kritické zhodnocení našeho přístupu k tématu, použitého metodologického postupu a navrženého výzkumného nástroje. Na základě zjištění, ke kterým jsme dospěli, naznačíme možné směřování dalších výzkumů v dané oblasti.

Pokusili jsme se předložit základní přehled vývojových trendů v pojetí a cílech cizojazyčného vzdělávání. Zaměřili jsme se na současné pojetí výuky cizích jazyků, které vychází z komunikačního přístupu, jenž klade důraz na vyvážené rozvíjení všech složek komunikační kompetence, která je v současných kurikulárních dokumentech vymezována jako cíl, resp. očekávaný výstup cizojazyčného vzdělávání. Předpokladem naplnění tohoto explicitně definovaného cíle cizojazyčného vzdělávání je zavedení a realizace činnostně orientované výuky, v níž mají žáci dostatek příležitostí aktivně uplatnit své znalosti v činnostech, jež vedou k rozvíjení jejich komunikační kompetence. V případě cizojazyčné výuky jsou znalosti o jazyce „pouze“ nezbytným předpokladem k jeho správnému užívání v komunikaci, tj. k porozumění slyšenému, čtenému, mluvení a psaní. Úroveň komunikační kompetence se tedy projevuje v užívání jazyka uplatňováním těchto čtyř řečových dovedností. Řečové dovednosti jsou jednak cílem (očekávaným výstupem – viz např. RVP ZV, 2007), jednak prostředkem a učivem cizojazyčného vzdělávání. Zajímalo nás, v jaké míře je podporován rozvoj řečových dovedností v reálné výuce. Toto téma jsme pojali jako problém pro náš výzkum, jehož zjištění nám poskytla odpovědi na otázky, *jak* je výuka anglického jazyka realizována a *co* se žáci učí.

Původní záměr rozlišovat ve výuce učební situace komunikační (zaměřené na význam) a ty zaměřené na jazykové prostředky (formu) se ukázal jako problematický a musel být revidován. Ve výuce se zaměření na formu a význam prolínaly do té míry, že často nebylo převažující zaměření jednoznačné. Proto z důvodů operacionalizace a realizace tohoto výzkumu došlo v průběhu tvorby kategoriálního systému k posunu v našem pojetí řečových dovedností. V tomto pojetí lze řečové dovednosti nahlížet podle *míry* komunikačního potenciálu – od uplatnění řečových dovedností v situacích s minimálním komunikačním potenciálem zaměřených na formu k uplatnění řečových dovedností v situacích s vysokým komunikačním potenciálem zaměřených na plnění komunikačního záměru.

Náš náhled na výuku z hlediska uplatňovaných řečových dovedností má svá omezení a neposkytuje odpovědi na mnohé důležité otázky: Způsob uchopení tématu nám sice umožnil získat poznatky o kvantitě příležitostí k rozvíjení řečových dovedností žáky, ale pro zjištění, s jakým úspěchem je výuka realizována, je zásadní také kvalita těchto příležitostí. O posuzování kvality příležitostí jsme se pokoušeli při analýzách

transkriptů, nicméně je třeba upozornit, že kvalitativní analýzy by měly být hlubší, a proto bychom je rádi navrhli jako důležité téma pro navazující výzkumy.

Metodologickým základem našeho výzkumu byla videostudie, která zde prokázala svůj potenciál. Pro uchopení zkoumané problematiky jsme vytvořili výzkumný nástroj – kategoriální systém. Vytvořený kategoriální systém umožňuje identifikovat a analyzovat proměnné, které tvoří významnou součást výuky anglického jazyka, a to výukové aktivity, do kterých jsou žáci zapojeni za účelem rozvíjení receptivních a produktivních dovedností a podpory interakce. Při kódování jsme využívali především videozáznam z kamery zachycující učitele jako hlavního aktéra při vytváření příležitostí k učení. Vzhledem k tomu, že příležitost k učení chápeme také jako to, co je využíváno žáky, bylo pro nás důležité sledovat také činnost žáků a na tomto základě pozorované jevy kategorizovat.

Jednotkou analýzy byl desetisekundový interval, který považujeme pro účely naší analýzy za vhodný, protože umožňuje podchytit dynamiku změn dění ve výuce. Nicméně i tak se od kódovatele vyžaduje jistý stupeň vyvozování – nahlížet na učební aktivity komplexně, předvídat a vyhodnotit, které řečové dovednosti se v dané učební aktivitě uplatňují a dle vlastního vyhodnocení kódovat. V případě využití delší jednotky analýzy by dle našeho názoru bylo kódování velmi hrubé a přišli bychom tak o přesné a podrobné zachycení dění ve výuce. Vedle toho stupeň vyvozování by byl relativně vysoký a dosažení shody mezi kódovateli by bylo mimořádně náročné. Delší intervaly bychom volili v případě, kdy by bylo možné vyučovací hodinu rozdělit do menšího množství úseků a ty kódovat zvlášť, např. analýzy učebních úloh z hlediska uplatněných řečových dovedností nebo z hlediska převažujícího zaměření na určitou řečovou dovednost. Zvolená délka jednotky analýzy umožnila zohlednit ty faktory, které jsou pro cizojazyčnou výuku specifické a které se nemusí projevit např. v analýze učebních úloh, ale ve výuce hrají zásadní roli. Mezi tyto faktory patří vyučovací jazyk (cílový či mateřský), často související s úrovní jazykové vybavenosti učitele. Za výhodu kategoriálního systému považujeme to, že nám umožnil pokrýt téměř celý čas výuky (91 %), zbylých 9 % času tvořily různé organizační pokyny, které se netýkaly přímo výuky a probíhaly vždy v mateřském jazyce. Tato výhoda zdá se být vykoupena tím, že námi vytvořený kategoriální systém neumožňuje poznávat procesy vyučování a učení hlouběji, např. z hlediska míry komunikativnosti. Za tímto účelem by bylo třeba vytvořit odpovídající systém škál, což je výzvou pro další výzkum.

Za nejzávažnější zjištění provedeného výzkumu považujeme především výrazné rozdíly ve výuce různých učitelů. Zatímco někteří učitelé vyučují převážně (či téměř výhradně) v cílovém jazyce, jiní v jazyce mateřském. Tyto rozdílné přístupy se nepochybně projevují na úrovni komunikační kompetence žáků a z hlediska příležitostí k učení je tak mnoho žáků značně znevýhodněno, protože využívání českého jazyka jako jazyka vyučovacího se děje právě na úkor příležitostí k recepci a produkci řeči žáků. Výsledky také ukázaly dominantní zastoupení receptce nad produkcí řeči žáků.

Tento výsledek bychom mohli předpokládat, ovšem nepředpokládaným zjištěním bylo, že žáci ve výuce více času četli než poslouchali. To lze interpretovat tak, že učitelé využívali angličtinu jako vyučovací jazyk poměrně málo, čímž se snížil potenciál výuky z hlediska příležitostí k poslechu. Z hlediska integrace řečových dovedností lze shrnout, že řečové dovednosti byly poměrně často uplatňovány v integraci, ovšem nejčastěji jen s jednou další řečovou dovedností. Komplexnější aktivity integrující tři nebo čtyři řečové dovednosti byly zastoupeny poměrně málo.

Obdobně koncipovaná videostudie výuky angličtiny v Německu *DESI* (Klieme et al., 2006) ukázala, že výuka je v rozsahu 84 % vedená v anglickém jazyce (v České republice byla výuka vedená v anglickém jazyce v 65 % času), nicméně více než polovinu z tohoto času hovoří učitel. V Německu se zdá být více příležitostí k poslechu anglického jazyka, v České republice je více užíván mateřský jazyk ve výuce. Pokud jde o objem řečové produkce žáky, nezdá se být ani v Německu vysoký; spíše je srovnatelný s výsledky v České republice (Najvar & Najvarová, 2009; Najvarová, Šamalíková, & Hanušová, 2010).

Podnětů pro další výzkumy je celá řada, protože ucelené poznatky o tom, jak probíhá výuka anglického, resp. cizího jazyka na českých školách, nejsou k dispozici. Zjištění tohoto výzkumu jsou omezená, protože neumožňují hlubší vhled do zkoumané problematiky. Proto by bylo vhodné směřovat další výzkumy ke kvalitativní stránce příležitostí k učení ve výuce, což by poskytlo hlubší porozumění tomu, jaký potenciál výuka anglického jazyka žákům nabízí. Závažným zjištěním našeho výzkumu je využívání mateřského jazyka ve výuce angličtiny. Proto považujeme za potřebné zaměřit se na příčiny užívání mateřského jazyka ve výuce. Využívají učitelé mateřský jazyk ve výuce angličtiny z důvodů např. nízké jazykové úrovně žáků, časové úspory nebo vlastní nejistoty v cizojazyčné komunikaci (což lze předpokládat s ohledem na nízký počet kvalifikovaných učitelů)? S tím souvisí hledání odpovědi na otázku, v jaké míře je mateřský jazyk užíván smysluplně a v jaké míře by bylo možné ho ve výuce nahradit jazykem cílovým. Vedle využívání mateřského jazyka ve výuce je důležité zaměřit se také na komunikaci v cílovém jazyce a odpovědět na otázku míry komunikativnosti ve výuce: Učí se žáci převážně „o“ jazyce (o struktuře jazyka), nebo „jazyku“ (komunikaci)? S tím souvisí také kvalitativní charakteristiky v uplatňování jednotlivých řečových dovedností: jaké charakteristiky (např. z hlediska kognitivní náročnosti) vykazují učební aktivity zaměřené na produkci řeči a jaké na recepci řeči či aktivity integrující více řečových dovedností.

Nahlížet výuku z hlediska řečových dovedností považujeme za výhodné, protože nám umožňují poznávat nejen, jak je výuka realizována, ale také, co se žáci učí. Zvolené pojetí umožňuje porovnávat procesy a výsledky žáků (zjišťování úrovně čtyř řečových dovedností).

Přestože jsme si v této práci nekladli za cíl jakkoli hodnotit reálný stav výuky anglického jazyka, interpretace výzkumných nálezů umožňují usuzovat na jisté tendence ve zkoumané oblasti. Zdá se, že výuka anglického jazyka vykazuje značné rezervy zejména z důvodů rozdílného přístupu žáků k příležitostem k učení. Za významný faktor této tendence považujeme nerovný přístup k příležitostem k učení již na úrovni vstupních podmínek, tj. především nízký počet kvalifikovaných učitelů. (Prioritou školství je bezpochyby úspěšně provedená kurikulární reforma, která se bez učitelů-profesionálů neobejde.) Výsledky této práce naznačují, že zde je prostor pro zlepšení již na úrovni vstupních podmínek výuky anglického jazyka, což se projeví v procesech a konečně i ve výsledcích žáků.

Summary

The book deals with the topic *language skills* in Czech lower-secondary English classes. The research is a part of *IRSE Video Study* employing a video-based methodology which is used to carry out observational analyses of the processes of teaching and learning in various school subjects.

We presented general trends and contemporary approaches in English education. We focused on the communicative approach as the leading approach in foreign language education and the communicative competence as the goal of foreign language education.

Presented research is based on two theoretical concepts: (1) the concept of *opportunities to learn* as a theoretical base for studying teaching and learning; (2) the four *language skills* – listening, speaking, reading, writing which we see both as the educational content, and as the means of communication in English classroom. Within the communicative competence language skills play an executive role. The expected outcomes of foreign language education are defined in areas of language reception (listening, reading), production (speaking, writing) and interaction (integration of skills) (SERRJ/CEFR, 2002; RVP ZV/FEP EE, 2002). The focus of the research was to investigate whether and to what extent the goals of foreign language education are reflected in English classes in the Czech Republic.

The general purpose of the research was to explore the quantity of opportunities which pupils have to develop language skills. We have operationalized the purpose into four specific research questions which focus on: (1) Opportunities to activities developing language skills; (2) Opportunities to activities developing language reception and production; (3) Opportunities to activities integrating language skills and (4) Opportunities to instruction in the target language (How much target language is used in the classroom?).

In order to answer the research questions a research instrument – a system of categories was developed. The system of categories consists of categories for describing activities involving language skills in separation (listening, speaking, reading, writing) as well as their various combinations (e.g. listening-writing). To find the proportion of communication in the target language (English) and the mother tongue (Czech) in the lessons, the categories relating to the use of the Czech language (as the language of instruction or in translations) were involved in the system of categories.

The research findings showed differences among lessons of various teachers. Major differences were found in the use of the target language and the mother tongue in the observed lessons. In some teachers the prevalent language of instruction is English, whereas in some teachers Czech is used predominantly. These differences imply that pupils have different opportunities to the target language exposure. The differences

among teachers were also found in reception and production. Generally, pupils had more opportunities to use receptive skills (listening and reading) than productive skills (speaking and writing), but unexpectedly, there were more opportunities to reading than to listening. This result might be influenced by the prevalent use of mother tongue in some lessons which decreased the potential of the lesson for listening. As far as the integration of the language skills is concerned, we have found that all language skills were often used in integration but there were not many opportunities for pupils to engage in more complex activities integrating three or four language skills (these activities tend to involve more communicative potential and be focused more on fluency and meaning than accuracy and form).

This research provides only limited information on the real processes of teaching and learning in English classes. We are aware of the fact that the topic is quite general and does not provide in-depth insight into the issue which requires a more qualitatively-oriented analysis.

Investigating language classes from the viewpoint of language skills seems to be convenient for a number of reasons. The concept of language skills enables us to investigate both *how* (language skills as a means) the teaching and learning of English is realized and *what* (language skills as content) the pupils learn in English classes. The focus on language skills also enables us to compare the processes and the outcomes (measuring the level of the four skills).

Seznam literatury

- Allwright, D. (1991). *The death of the method* (Working Paper No. 10). Lancaster, England: The University of Lancaster, The Exploratory Practice Centre.
- Allwright, D., & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, L. W. (1975). Student involvement in learning and school achievement. *California Journal of Educational Research*, 26(2), 53–62.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241–247. DOI: 10.1093/elt/41.4.241
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Betáková, L. (2004). Co nejvíce potřebují učitelé anglického jazyka na českých základních školách? In R. Repka, & L. Adamcová. *Teoretické východiská a perspektívy vyučovania cudzích jazykov na roznych typoch škôl* (39–43). Bratislava: Univerzita J. A. Komenského.
- Betáková, L. (2010). *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Betáková, L. (2000). The importance of using the target language in the classroom. In D. Little, L. Dam, & J. Timmer (Eds.), *Focus on learning rather than teaching: why and how* (pp. 175–191). Dublin: Centre for Language and Communication Studies.
- Betáková, L., Málková, J., & Martincová, K. (2007). *Structure of classroom discourse*. Příspěvek přednesený na konferenci English Projects in Teaching and Research in Central Europe, Chemnitz University of Technology (5. 5. 2007). Dostupné z <http://www.tu-chemnitz.de/phil/english/ece2/programme.pdf>
- Bláhová, J. (2007). Role učitele v počítačově podporované výuce cizích jazyků. In R. Jandová (Eds.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice: JČU. [CD-ROM]
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Co.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Brychová, A. (2009). *Evropské jazykové portfolio jako nástroj seberefektivního hodnocení cizojazyčné kompetence* (Disertační práce). Brno: PdF MU.
- Butaš, J., & Butašová, A. (2006). Úroveň niektorých cudzojazyčných kompetencií žiakov 9. ročníka ZŠ. *Pedagogická revue*, 58(2), 156–176.
- Caldwell, J. H., Huit, W. G., & Graeber, A. O. (1982). Time spent in learning: Implications from research. *The Elementary School Journal*, 82(5), 470–480. DOI: 10.1086/461282
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. DOI: 10.1093/applin/1.1.1
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers' College Record*, 64(8), 723–733.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35.
- Celce-Murcia, M., & Olshain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170. DOI: 10.1515/iral.1967.5.1-4.161

- Crabbe, D. (2007). Learning opportunities: Adding learning value to tasks. *ELT Journal*, 61(2), 117–125. DOI: 10.1093/elt/ccm004
- Crabbe, D. (2003). The quality of language learning opportunities. *TESOL Quarterly*, 37(1), 9–34. DOI: 10.2307/3588464
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197–205.
- Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quarterly*, 14(2), 175–187. DOI: 10.2307/3586312
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *Schooling and language minority students* (pp. 3–49). Sacramento: California State Department of Education, Office of Bilingual Bicultural Education.
- Čermáková, H. (2005). *Komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve výuce cizího jazyka na 2. stupni základních škol* (Disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Černý, J. (1998). *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico.
- De Bot, K. (1996). The psycholinguistics of the output hypothesis. *Language Learning*, 46(3), 529–555. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1996.tb01246.x
- DeKeyser, R. M. (2007). *Practice in a second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. USA: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Doskočilová, M. (2010). Výzkum výskytu a reprodukce genderových stereotypů ve výuce angličtiny. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 157–165). Brno: Paido.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199. DOI: 10.3102/00346543053002159
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23(2), 167–180. DOI: 10.1207/s15326985ep2302_6
- Duff, P., & Polio, C. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 74(2), 154–166. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1990.tb02561.x
- Ellis, R. (1990). *Instructed second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fanselow, J. F. (1977). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10(5), 583–593. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1977.tb03035.x
- Fisher, C. W., Berliner, D. C., Filby, N. N., Marliave, R., Cahen, L. S., Dishaw, M. M., & Moore, J. E. (1980). Teacher behaviors, academic learning time and student achievement: An overview. In C. Denham, & A. Lieberman (Eds.), *Time to learn* (pp. 7–22). Washington, DC: National Institute of Education.
- Fisher, C. W., Filby, N. N., Marliave, R., Cahen, L. S., Dishaw, M. M., Moore, J. E., & Berliner, D. C. (1978). *Teaching behaviors, academic learning time and student achievement: Final report of phase III-B, beginning teacher evaluation study in beginning teacher*

- evaluation study*. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development.
- Flanders, N. A. (1960). *Interaction analysis in the classroom: A manual for observers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Fröhlich, M., Spada, N., & Allen, P. (1985). Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, 19(1), 25–27. DOI: 10.2307/3586771
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hammerly, H. (1985). *An integrated theory of language teaching*. Blaine, WA: Second Language Publications.
- Hanušová, S. (2010). Individuální zvláštnosti žáka v cizojazyčném vyučování. In J. Havel, & H. Filová, et al., *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Inclusive Education in Primary School* (pp. 217–225). Brno: Paido.
- Hanušová, S. (2003). Pregraduální příprava učitelů anglického jazyka na fakultách vysokých škol v ČR. *Pedagogická orientace*, 13(1), 17–33.
- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46(4), 350–355. DOI: 10.1093/elt/46.4.350
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Hiebert, J., & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, 30(2), 393–425. DOI: 10.3102/00028312030002393
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109–131. DOI: 10.2307/40264513
- Hrdlička, M. (2005). K otázce komunikační metody a komunikativnosti. In *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (webový portál). Dostupné z <http://www.auccj.cz/?p=kotazcekomunikace>
- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. HUXLEY, & E. Ingram (Eds.), *Language acquisition: Models and methods* (pp. 3–28). London: Academia Press.
- Chaudron, J. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Academia.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton de Gruyter.
- Jacobs, J., Garnier, H., Gallimore, R., Hollingsworth, H., Bogart Ginnion, K., Rust, K., Kawanka, T., Smith, M., Wearne, D., Manaster, A., Etterbeek, W., Hiebert, J., Stigler, J., & Gonzales, P. (2003). *Third international mathematics and science study 1999. Video study technical report. Volume 1: Mathematics*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Institute of Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janík, T., & Najvar, P. (2008). Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae*, 2(1), 7–28.
- Janíková, V. (2005). *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.

- Janíková, V., & Vlčková, K. (2006). Organizační formy výuky a učivo v cizojazyčné výuce z hlediska autonomního učení. Pilotní výzkum. In V. Janíková (Ed.), *Autonomie a cizojazyčná výuka* (pp. 124–147). Brno: Masarykova univerzita.
- Jelínek, S. (2006). K rámcové charakteristice činnostního pojetí vyučování cizím jazykům. In P. Nečasová, & E. Podhajská (Eds.), *Činnostní pojetí vyučování cizím jazykům* (pp. 12–20). Praha: PedF UK v Praze.
- Ježková, V. (2007). Hlavní výsledky výzkumu učebnic němčiny pro ZŠ. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice: JČU. [CD-ROM]
- Klette, K. (2007). Trends in research on teaching and learning in schools: Didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147–160. DOI: 10.2304/eeerj.2007.6.2.147
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H-G., Schröder, K., Thomé, G., & Willenberg, H. (2006). *Unterricht und Kompetenzwerb in Deutsch in Deutsch und Englisch*. Frankfurt am Main: DIPF.
- Knecht, P., Janík, T., Najvar, P., Najvarová, V., & Vlčková, K. (2010). Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problémů ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 4(3), 37–62.
- Knutová, D. (2006). Projektové vyučovanie v angličtine. *Pedagogická revue*, 58(2), 113–126.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). *The natural approach*. Oxford: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Beyond methods: Macro-strategies for language teaching*. New Haven, CT, USA: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48. DOI: 10.2307/3587197
- Leow, R. P. (2007). Input in the L2 classroom: An attentional perspective on receptive practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 21–50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. (2003). SLA research in the classroom. *Language Learning Journal*, 28(1), 4–13. DOI: 10.1080/09571730385200151
- Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean theorem. *Learning and Instruction*, 19(6), 527–537. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2008.11.001
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64–77. DOI: 10.1017/S0261444809990310
- Long, M. (1985). Input and second language acquisition theory. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377–393). Rowley, MA: Newbury House.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4(2), 126–141. DOI: 10.1093/applin/4.2.126
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In

- W. Ritchie, & Bhatia, T. (Eds.), *Handbook of research on second language acquisition* (pp. 413–468). New York: Academic Press.
- Lynch, T. (1998). Theoretical perspectives on listening. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 3–19. DOI: 10.1017/S0267190500003457
- Mackey, A. (2007). Interaction as practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 85–110). USA: New York.
- Maňák, J. Kompetence ve struktuře kurikula. In D. Greger, & V. Ježková (Eds.), *Školní vzdělávání, zahraniční trendy a inspirace* (pp. 87–102). Praha: Karolinum.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322. DOI: 10.3102/01623737017003305
- McDonough, S. H. (1999). Learner strategies (state of the art article). *Language Teaching*, 32(1), 1–18. DOI: 10.1017/S0261444800013574
- McPartland, J. M., & Schneider, B. (1996). Opportunities to learn and student diversity: Prospects and pitfalls of a common core curriculum. *Sociology of Education (Special Issue on Sociology and Educational Policy: Bringing Scholarship and Practice Together)*, 69, 66–81.
- Mlýnková, R. (2010). Výuka anglického jazyka v heterogenních třídách základních škol s využitím alternativních technik a metod výuky. In V. Janíková, & S. Hanušová (Eds.), *Cizí jazyky ve výzkumu* (pp. 103–112). Brno: Masarykova univerzita.
- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principles and practices. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 69–85). Boston: Heinle and Heinle.
- Moskowitz, G. (1967). The FLINT system: An observational tool for the foreign language classroom. In A. Simon, & E. G. Boyer. *Mirrors of behavior: An anthology of classroom observation instruments* (pp. 1–15). Philadelphia: Center for the Study of Teaching at Temple University.
- Mothežníková, J. (1995). Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. *Cizí jazyky*, 38(5–6), 170–183.
- Najvar, P. (2010). *Raná výuka cizích jazyků v České republice na konci 21. století*. Brno: Paido.
- Najvar, P. et al. (2011). *Videostudie v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Najvar, P., & Najvarová, V. (2007). Metodologický postup CPV videostudie anglického jazyka: Analýza výuky anglického jazyka na 2. stupni základní školy. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice: JČU. [CD-ROM]
- Najvar, P., Najvarová, V., Soběslavská, V., Šebestová, S., Vlčková, K., & Zerková, J. (2008). CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2(1), 73–91.
- Najvarová, V., & Najvar, P. (2009). The CPV video study of English: Analysing the processes of teaching and learning in Czech lower-secondary English classes. In S. Hanušová, et al., *Research in English language teacher education* (pp. 177–189). Brno: Masarykova univerzita.
- Najvarová, V., Šamalíková, S., & Hanušová, S. (2010). Povaha žákovských promluv ve výuce anglického jazyka: vybrané výsledky CPV videostudie. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník z konference*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

- Němec, M. (2010). Didaktický potenciál překladu ve výuce angličtiny. In V. Janíková, & S. Hanušová (Eds.), *Cizí jazyky ve výzkumu* (pp. 71–86). Brno: Masarykova univerzita.
- Nunan, D. (2005). Classroom research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 225–240). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ondráková, J. (2008). Hodnocení a sebehodnocení ve výuce cizích jazyků. In T. Svatoš, & J. Doležalová (Eds.), *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. [CD-ROM]
- Ondráková, J. (2005). *Chyba a učení cizím jazykům*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ESL Magazine*, 6(1), 18–20.
- Pešková, K. (2010). Návrh diagnostického nástroje pro hodnocení vizuálních prostředků v učebnicích německého jazyka pro výuku reálií. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 73–98). Brno: Paido.
- Piaget, J. (1966). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Piaget, J. (1972). *The principles of genetic epistemology*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1974). *To understand is to invent*. New York: Viking Press.
- Pica, T. (2005). Classroom learning, teaching, and research: A task-based perspective. *Modern Language Journal*, 89(3), 339–352. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2005.00309.x
- Pica, T. (1994). Questions from the language classroom: Research perspectives. *TESOL Quarterly*, 28(1), 49–79. DOI: 10.2307/3587198
- Pica, T. (1987). Second language acquisition, social interaction in the classroom. *Applied Linguistics*, 7(1), 1–25.
- Pica, T., Young, R., & Doughty, C. (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21(4), 737–758. DOI: 10.2307/3586992
- Píšová, M. (2010a). Burning issues in English language didactics. In *Challenges in foreign language education* (pp. 99–103). Bratislava: Univerzita J. A. Komenského. [CD-ROM]
- Píšová, M. (2010b). Učitel-expert. Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika*, 60(3/4), 242–253.
- Píšová, M., & Kostková, K. (2011). Případová studie: Výuka anglického jazyka a kurikulární reforma – staronové otázky? In M. Píšová, K. Kostková, & T. Janík (Eds.), *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* (pp. 54–98). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Poesová, K. (2009). Percepce anglické hlásky schwa. In Z. Sikorová, M. Malčík, & K. Pavlica (Eds.), *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu* (pp. 418–426). Ostrava: PedF OU v Ostravě. [CD-ROM]
- Průcha, J. (2005). Česká pedagogická věda v současnosti: Pokus o pozitivní reflexi stavu. *Pedagogika*, 55(3), 230–247.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing.
- Průcha, J. (2009). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing.
- Příkrylová, J. (2010). Strategie učení cizímu jazyku a jejich diagnostikování. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 167–176). Brno: Paido.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. (2007). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.
- Rivers, W., & Temperley, M. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Rost, M. (2006). Areas of research that influence L2 listening instruction. In E. Usó-Juan, & A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 47–74). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Rost, M. (2001). Listening. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 7–13). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching. State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–278. DOI: 10.2307/3587463
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Seedhouse, P. (1999). Task-based interaction. *ELT Journal*, 53(3), 149–156. DOI: 10.1093/elt/53.3.149
- Seidel, T., & Prenzel, M. (2006). Stability of teaching patterns in physics instruction: Findings from a video study. *Learning and Instruction*, 16(3), 228–240. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2006.03.002
- Selinker, L., & Tomlin, R. S. (1986). An empirical look at the integration and separation of skills in ELT. *ELT Journal*, 40(3), 227–235. DOI: 10.1093/elt/40.3.227
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton.
- Spada, N., & Fröhlich, M. (1995). *Communicative orientation of language teaching (COLT) observation scheme*. Sydney, Australia: National Center for English Language Teaching and Research.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal*, 33(2), 455–488. DOI: 10.3102/00028312033002455
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass, & C. G. Madden. *Input in second language acquisition*. Newbury House Publishers, Inc., Rowley.
- Swan, M. (1990). A critical look at the communicative approach. In R. Rossner, & R. Bolitho (Eds.), *Currents of change*. Oxford: OUP.
- Šamalíková, S., Zlatníček, P., Knecht, P., & Janík, T. (2010). Monitoring, evaluate, assessment: vymezení pojmů. In T. Janík, P. Knecht, & P. Najvar, et al., *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (pp. 43–52). Brno: Paido.
- Šipošová, M. (2009). Otázky učitel'a vo vyučovaní anglického jazyka – efektívny nástroj rozvoja komunikatívnej kompetencie žiaka. In Z. Sikorová, M. Malčík, & K. Pavlica (Eds.), *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu* (pp. 410–417). Ostrava: PedF OU v Ostravě. [CD-ROM]

- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Tsui, A. (1985). Analysing input and interaction in second language classrooms. *RELC Journal*, 16(1), 8–32. DOI: 10.1177/003368828501600102
- Tsui, A., & Fullilove, J. (1998). Bottom-up or top-down processing as a discriminator of L2 listening performance. *Applied Linguistics*, 19(4), 432–451. DOI: 10.1093/applin/19.4.432
- Tudor, I. (2001). *The dynamics of the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (Eds.). (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25. DOI: 10.1017/S0267190504000017
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vlčková, K. (2010). *Žákovské strategie učení cizímu jazyku ve všeobecném vzdělávání* (Habilitační práce). Dostupné z http://is.muni.cz/do/rect/habilitace/1441/Vlckova/habilitace/HABILITACNI_PRACE_2010.pdf
- Widdowson, H. G. (2000). Skills and knowledge in language learning. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 548–553). London: Routledge.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiley, D. E., & Harnischfeger, A. (1974). Explosion of a myth: Quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles. *Educational Researcher*, 4(4), 7–12. DOI: 10.3102/0013189X003004007
- Williams, E. (1999). Teaching reading. In K. Johnson, & H. Johnson (Eds.), *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: a handbook of language teaching* (pp. 330–335). Oxford: Blackwell Publishing.
- Wu, B. (1998). Towards an understanding of the dynamic process of L2 classroom interaction. *System*, 26(4), 525–540. DOI: 10.1016/S0346-251X(98)00036-0
- Zerzová, J. (2011). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
- Žďárská, L. (2008). Efektivita interaktivních tabulí ve výuce anglického jazyka. In T. Svatoš, & J. Doležalová (Eds.), *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. [CD-ROM]

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1. Model komunikační kompetence podle Savignonové	19
Obrázek 2. Dimenze komunikační kompetence podle Bachmana	20
Obrázek 3. Struktura komunikační kompetence integrující řečové dovednosti	21
Obrázek 4. Výsledky kódování jedné zkušební hodiny podle první verze kategoriálního systému	62
Obrázek 5. Výsledky kódování jedné zkušební hodiny podle druhé verze kategoriálního systému	64
Obrázek 6. Výsledky kódování jedné zkušební hodiny podle třetí verze kategoriálního systému	66
Obrázek 7. Celkové zastoupení jednotlivých kategorií v celém zkoumaném souboru	80
Obrázek 8. Celkové zastoupení řečových dovedností, českého jazyka a překladu ve zkoumaném souboru	81
Obrázek 9. Rozptyl řečových dovedností, českého jazyka a překladu mezi učiteli	82
Obrázek 10. Průměrné zastoupení poslechu u jednotlivých učitelů	85
Obrázek 11. Otisk vyučovací hodiny učitele B	87
Obrázek 12. Otisk vyučovací hodiny učitele F	88
Obrázek 13. Integrace poslechu	91
Obrázek 14. Další řečové dovednosti v integraci s poslechem	92
Obrázek 15. Průměrné zastoupení mluvení u jednotlivých učitelů	95
Obrázek 16. Otisk vyučovací hodiny učitele V	96
Obrázek 17. Integrace mluvení	98
Obrázek 18. Další řečové dovednosti v integraci s mluvením	99
Obrázek 19. Průměrné zastoupení čtení u jednotlivých učitelů	100
Obrázek 20. Otisk vyučovací hodiny učitele H	101
Obrázek 21. Integrace čtení	104
Obrázek 22. Další řečové dovednosti v integraci se čtením	105
Obrázek 23. Průměrné zastoupení psaní u jednotlivých učitelů	108
Obrázek 24. Otisk vyučovací hodiny učitele C (s vysokým zastoupením řečové dovednosti psaní)	109
Obrázek 25. Integrace psaní	110
Obrázek 26. Další řečové dovednosti v integraci s psaním	110
Obrázek 27. Rozptyl recepce a produkce u učitelů	112
Obrázek 28. Příležitosti k recepci a produkci u jednotlivých učitelů	113
Obrázek 29. Zastoupení řečových dovedností v jejich integraci v celém souboru	116
Obrázek 30. Integrace řečových dovedností v hodinách jednotlivých učitelů	118
Obrázek 31. Průměrné zastoupení kategorie český jazyk jako jazyk vyučovací u jednotlivých učitelů	119
Obrázek 32. Podíl výuky v českém a anglickém jazyce u jednotlivých učitelů	120
Obrázek 33. Průměrné zastoupení kategorie překlad u jednotlivých učitelů	122
Obrázek 34. Poměr kategorií poslech a český jazyk jako jazyk vyučovací v hodinách jednotlivých učitelů	124

Tabulka 1: Dimenze komunikační kompetence podle Canala a Swainové	18
Tabulka 2: Rámec pro posuzování příležitostí k učení	28
Tabulka 3: Lingvistické dovednosti a komunikační schopnosti	30
Tabulka 4: Výzkumný design	55
Tabulka 5: Základní školy vybraného regionu dle počtu obyvatel daného sídla a jejich vážení	56
Tabulka 6: Učitelé zapojení do projektu IVŠV videostudie anglického jazyka	57
Tabulka 7: Vyhodnocení dotazníků autentičnosti pro IVŠV videostudii anglického jazyka	59
Tabulka 8: Vytváření výzkumného nástroje a další zpracování dat	60
Tabulka 9: Vývoj tvorby kategoriálního systému, jeho vlastnosti, problémy a řešení	61
Tabulka 10: První verze kategoriálního systému	62
Tabulka 11: Druhá verze kategoriálního systému	63
Tabulka 12: Třetí verze kategoriálního systému	65
Tabulka 13: Pokyny pro kódování	67
Tabulka 14: Ukázka vymezení jedné kategorie z manuálu pro kódovatele	68
Tabulka 15: Řešení obtížných situací při kódování	69
Tabulka 16: Inter-rater-reliabilita v IVŠV videostudii angličtiny	70
Tabulka 17: Porovnání zastoupení řečových dovedností, českého jazyka jako jazyka vyučovacím a překladu u učitelů	83
Tabulka 18: Řečová dovednost poslech ve výuce (ukázka z transkriptu)	88
Tabulka 19: Poslech jako samostatná kategorie (ukázka z transkriptu)	93
Tabulka 20: Integrace řečových dovedností – poslech-mluvení (ukázka z transkriptu)	94
Tabulka 21: Integrace řečových dovedností – mluvení-poslech-čtení (ukázka z transkriptu)	97
Tabulka 22: Řečová dovednost čtení (ukázka z transkriptu)	103
Tabulka 23: Integrace řečových dovedností – čtení-psaní (ukázka z transkriptu)	105
Tabulka 24: Řečová dovednost psaní (ukázka z transkriptu)	111
Tabulka 25: Srovnání procentuálního zastoupení recepce a produkce ve výuce	113
Tabulka 26: Těsnost vztahu mezi recepcí, produkcí a českým jazykem jako jazykem vyučovacím	114
Tabulka 27: Integrace čtyř řečových dovedností (ukázka k transkriptu)	117
Tabulka 28: Český jazyk jako jazyk vyučovacím (ukázka z transkriptu)	121
Tabulka 29: Těsnost vztahu mezi českým jazykem jako jazykem vyučovacím a poslechem	124

Příloha: Manuál pro kódovatele

Pokyny pro kódování

Kódováno je to, co je *pozorovatelné* nebo *vyvoditelné z kontextu aktivity* v každém intervalu. Kódujeme komplexně, tzn. sledujeme aktivitu jako celek. Před kódováním každé hodiny si nejdříve projdeme celou hodinu, abychom získali povědomí o její základní struktuře (např. hodina začíná překladem, následuje čtení, mluvení-poslech atd.).

Komplexním kódováním máme na mysli např.: učitel vede rozhovor se třídou; klade otázky a žáci odpovídají. Celou tuto aktivitu tak kódujeme jako *poslech-mluvení*, přestože v intervalu 10s se učitel stihne pouze zeptat nebo žák pouze odpovídá. Pokud je aktivita nápadně přerušena a je zřejmá změna činnosti, měníme kategorii. Např. pokud učitel odbočí a začne učivo vysvětlovat v češtině, kódujeme jako *český jazyk jako jazyk vyučovací*.

Kategorie 0: Žádná

Obsahové vymezení:	Sekvence před výukou či po skončení výuky. Nikoliv v průběhu výuky.
Z pohledu pozorovatele:	Hodina nebyla oficiálně zahájena či ukončena.
Typické slovní podněty:	–
Komentář:	–
Odlišujeme od:	Situace během hodiny, které se přímo netýkají výuky, např. organizační záležitosti, spadají do kategorie <i>ostatní</i> .

Kategorie 1: Mluvení (S)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje souvislou promluvu žáka v cílovém jazyce. Součástí této aktivity není interakce s jiným mluvčím nebo textem nebo je minimální. Cílem je umožnit žákovi souvislý mluvený projev.
Z pohledu pozorovatele:	<p>Žák mluví v cílovém jazyce. Jeho promluva může být aktivizována otázkou či instrukcí učitele, žáka nebo otázkou či instrukcí v učebnici.</p> <p>Neprobíhá kontrola porozumění nebo reakce ze strany ostatních žáků, ani se nejedná o rozhovor mezi učitelem a žákem nebo žáky navzájem.</p> <p>Promluva je často směřována pouze k učiteli, ostatní žáci přihlížejí (jsou pasivní). Děje se tak např. u ústního zkoušení, kdy jsou žáci zkoušeni z předem připraveného tématu. Jedná se tak o <i>sdělení, popis, dávání instrukcí, vyprávění apod.</i></p> <p>Do této kategorie řadíme i <i>utvoření věty z jednoho údaje (např. jméno, město).</i></p>
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• „<i>Tell me something about your family.</i>“• „<i>Describe the picture...</i>“• Ukázka (Aj_S4: 7:40–37:50):• U: „<i>Kamile, zkus vyčiasovat sloveso „být“ v minulém čase.</i>“• Z: „<i>I was, you were...</i>“
Komentář:	---
Odlišujeme od:	Přestože aktivita zahrnuje i otázku či instrukci, posuzujeme ji jako aktivitu zaměřenou na mluvení. Pokud se jedná o rozhovor, řadíme ji k integrovaným dovednostem, nejčastěji <i>mluvení-poslech.</i>

Kategorie 2: Psaní (W)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje písemnou výpověď žáka v cílovém jazyce se zaměřením na formu: správné hláskování, interpunkci, gramatiku a výběr slovní zásoby nebo na obsah. Cílem je procvičení hláskování, gramatických forem a slovní zásoby nebo v případě zaměření na obsah originální výpověď. Psaní může být použito jako prostředek (forma), jako cíl (obsah) či jako prostředek i cíl: záměrem je originální výpověď stejně jako procvičení gramatických struktur a slovní zásoby.
Z pohledu pozorovatele:	Žák/žáci píší v cílovém jazyce. Do této kategorie řadíme <i>doslovný přepis</i> , aktivity zaměřené na <i>procvičení hláskování, gramatických forem, slovní zásoby</i> nebo <i>psaní vyprávění, dopisu</i> .
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• „<i>Take your pens...</i>“• „<i>Write about...</i>“• „<i>Write down 10 words...</i>“• Ukázka (Aj_S4u: 24:10-24:30): <i>přepis</i>
Komentář:	---
Odlišujeme od:	Kategorií, kde je psaní integrované s ostatními řečovými dovednostmi: se čtením nebo poslechem nebo v integraci s více řečovými dovednostmi.

Kategorie 3: Poslech (L)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje poslech s porozuměním. Cílem aktivit je naučit se rozumět slyšenému/a sledovanému projevu v cílovém jazyce. Do této kategorie řadíme také organizační pokyny v angličtině.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci poslouchají, příp. i sledují audio- nebo videozáznam, poslouchají promluvu učitele či ostatních žáků v cílovém jazyce za účelem porozumění. Žáci překládají, co slyší, z cílového do mateřského jazyka. Do této kategorie řadíme také situace, kdy se <i>učitel táže a žák odpovídá česky</i> , kdy učitel podává <i>delší instrukci (přesahující 1 interval)</i> nebo <i>instrukci ke změně aktivity</i> a kdy se <i>učitel ptá a žáci</i> z nějakého důvodu <i>neodpovídají</i> .
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• „<i>Now check your answers with your partner.</i>“• Ukázka (Aj_S4u: 28:30–28:40): U: „<i>What was Tim doing? What was Tim doing?</i>“ Z: „<i>Kdo?</i>“ U: „<i>Tim. I'm sorry. Tina.</i>“
Komentář:	Předcházející (např. tzv. <i>pre-listening task</i>) a navazující aktivity (např. tzv. <i>comprehension check</i>) řadíme k jiné kategorii dovedností, např. <i>čtení-psaní, čtení-mluvení</i> apod. podle prováděné činnosti.
Odlišujeme od:	Předcházející (např. tzv. <i>pre-listening task</i>) a navazující aktivity (např. tzv. <i>comprehension check</i>) řadíme k jiné kategorii dovedností, např. <i>čtení-psaní, mluvení-čtení</i> apod. Hlasité čtení žáků, pokud mají všichni k dispozici text, kódujeme jako <i>čtení</i> . Stručnou instrukci, která nepřesahuje jeden interval, např. „ <i>Read the sentence.</i> “ kódujeme jako součást následující aktivity, tzn. v tomto případě jako <i>čtení</i> .

Kategorie 4: Čtení (R)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje čtení s porozuměním, překlad čteného do českého jazyka nebo hlasité čtení i bez kontroly porozumění se zaměřením na správnou výslovnost.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci čtou potichu či nahlas text či věty za účelem porozumění hlavní myšlence či získání konkrétní informace. Obvykle je provázeno či následováno překladem do mateřského jazyka. Do této kategorie řadíme také hláskování napsaných slov. (Aj_R2u 28:10–31:10).
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• „<i>Now we're going to read...</i>“, „<i>Could you read the sentence...?</i>“• Ukázka (Aj_D4u 7:40-7:50): U: „<i>Read the sentence. Translate into Czech.</i>“
Komentář:	---
Odlišujeme od:	Kategorií, kde se čtení uplatňuje v integraci s jinými dovednostmi. Např. s psaním (<i>čtení-psaní</i>), mluvením (<i>mluvení-psaní</i>), poslechem a psaním (<i>poslech-čtení-psaní</i>).

Kategorie 5: Mluvení-poslech (SL)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje ty aktivity, které vyžadují uplatnění dvou řečových dovedností <i>mluvení</i> a <i>poslechu</i> současně. Je vyžadována interakce s druhým mluvčím (učitelem či žákem). Důraz je na porozumění druhému stejně jako na vlastní výpověď.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel vede <i>rozhovor se třídou</i> . Ptá se, žáci odpovídají. Žáci vedou <i>rozhovor mezi sebou navzájem</i> . Do této kategorie řadíme také situace, kdy <i>žáci opakují slova, fráze, věty</i> po učiteli/audionahrávce, a to <i>bez textové opory</i> .
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• „<i>Good morning, boys and girls.</i>“• „<i>How are you today?</i>“• „<i>What did you do yesterday afternoon?</i>“• „<i>What time do you get up?</i>“• <i>U: Good morning children. T: Good morning Mrs U: Sit down.</i>• Ukázka (Aj_B1u: 28:00–28:10): <i>U: „Listen to me and repeat: don't be silly.“</i> <i>T: „Don't be silly.“</i>
Komentář:	---
Odlišujeme od:	Pokud se učitel ptá a žáci neodpovídají, řadíme situaci k <i>poslechu</i> . Pokud se učitel ptá a žáci odpovídají česky, řadíme k <i>poslechu</i> .

Kategorie 6: Mluvení-čtení (SR)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují uplatnění dvou řečových dovedností <i>mluvení</i> a <i>čtení</i> současně.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci <i>odpovídají na napsané otázky</i> , na otázky na základě čteného textu <i>bez potřeby poslechu</i> s porozuměním a případné reakce (např. při práci ve dvojicích žáci střídavě tvoří věty nebo odpovídají na napsané otázky bez potřeby interakce) nebo plní danou úlohu směrem k učiteli. Do této kategorie řadíme také <i>větné transformace, komentář/ doplnění psaného textu</i> (částečných vět, tabulek atd.), kdy žáci nemají napsané celé odpovědi, ale sami tvoří výpověď.
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• „<i>Read the question and answer.</i>“• Ukázka (A1_J1u: 36:50–38:50): <i>Z: (čte) „Do children have an egg hunt?“ (odpovídá podle vyplněné tabulky): „In Britain yes. In Czech no.“</i>
Komentář:	---
Odlišujeme od:	Pokud aktivita vyžaduje poslech, řadíme ke kategorii <i>poslech-mluvení-čtení</i> .

Kategorie 7: Mluvení-psaní (SW)

Obsahové vymezení:	Integrace mluvení a psaní. Tato kombinace dovedností bývá obvykle uplatňována více ze strany učitele (jeho mluvený projev může být provázen psanými poznámkami). U žáků obvykle bývají integrovány s nějakou receptivní dovedností, proto tuto kategorii blíže nespecifikujeme.
Z pohledu pozorovatele:	Jedná se o dvě produktivní řečové dovednosti, které se v této kombinaci ze strany žáků v našem souboru neobjevily, proto blíže nepopisujeme jejich projev.
Typické slovní podněty:	---
Komentář:	---
Odlišujeme od:	---

Kategorie 8: Poslech-čtení (LR)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci dvou řečových dovedností <i>poslechu</i> a <i>čtení</i> současně. Žáci tak na základě poslouchaného a čteného textu plní úlohy.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci poslouchají a zároveň mají plnit úlohy na základě čteného materiálu. Do této kategorie řadíme <i>zaškrtování slyšených slov/frází, rozhodování o pravdivosti/nepravdivosti</i> předložených tvrzení nebo <i>řazení tvrzení do správného pořadí</i> na základě poslechu, porovnávání slyšeného a čteného textu. Řadíme sem i ty situace, kdy se učitel <i>ptá na otázky</i> ohledně čteného materiálu, ale <i>žáci</i> z nějakého důvodu <i>neodpovídají</i> , nebo <i>opakování po učiteli/audionahrávce s textovou oporou</i> . O <i>poslech-čtení</i> se jedná v případě, že žáci nedopisují slova či věty.
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• „<i>Listen and tick the correct answer.</i>“• „<i>Listen and decide whether the statements are true or false.</i>“• Ukázka (Aj_B1u: 8:00–8:20): U: „<i>Look at the postcard and tell me who wrote it.</i>“ ZZ: ---
Komentář:	O <i>poslech-čtení</i> se jedná v případě, že žáci nedopisují slova či věty. O <i>poslech-čtení</i> se jedná, pokud žáci z nějakého důvodu neodpovídají (např. nerozumí otázce) nebo odpovídají česky.
Odlišujeme od:	Pokud žáci dopisují slova či věty, jedná se o <i>poslech-čtení-psaní</i> . Pokud žáci odpovídají, jedná se o <i>mluvení-poslech-čtení</i> .

Kategorie 9: Poslech-psaní (LW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci dvou řečových dovedností <i>poslechu</i> a <i>psaní</i> současně. Cílem je písemně reagovat na poslouchaný text.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci poslouchají a zároveň píší. Do této kategorie řadíme <i>diktát</i> , tedy doslovný zápis slyšeného, <i>zápis jen některých částí vět/slov</i> ze slyšeného, <i>pořizování stručných výpisků</i> , <i>parafráze</i> slyšeného projevu nebo stručné <i>shrnutí obsahu</i> v písemné formě.
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• Ukázka (Aj_J2: 25:30–27:40): „<i>Listen and write down... „</i>“
Komentář:	Žáci poslouchají a píší, ale nepracují se čteným materiálem.
Odlišujeme od:	V případě použití i čteného materiálu řadíme do <i>poslech-čtení-psaní</i> .

Kategorie 10: Čtení-psaní (RW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci dvou řečových dovedností <i>čtení</i> a <i>psaní</i> současně. Cílem je písemně reagovat na čtený text.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci písemně <i>odpovídají</i> na napsané otázky, <i>doplňují slova/ věty/části vět</i> do textu, písemně <i>seřazují věty</i> v odstavci nebo <i>dokončují věty</i> : <i>An expert is someone who...; přepisují text jinak</i> , např. v jiném čase; <i>dokončují příběh</i> . Do této kategorie řadíme také <i>písemné zkoušení</i> nebo situace, kdy <i>žáci píší jeden po druhém na tabuli</i> a <i>kontrolují si</i> se sešitem.
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• „<i>Write a story using these words... „</i>“• „<i>Rewrite the sentences... „</i>“• „<i>Fill in the gaps... „</i>“• Ukázka (Aj_C1: 14:50–20:40): „<i>Write answers to the questions... „</i>“
Komentář:	---
Odlišujeme od:	Doslovného přepisu, který řadíme do kategorie <i>psaní</i> .

Kategorie 11: Mluvení-poslech-čtení (SLR)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci tří řečových dovedností <i>mluvení, poslechu a čtení</i> současně. Cílem je, aby žáci mluvenou formou interagovali s textem i jiným mluvčím.
Z pohledu pozorovatele:	<i>Učitel klade otázky a žáci na základě čteného textu odpovídají. Žáci na základě napsaných poznámek (čtení) odpovídají (mluvení) na otázky učitele (poslech).</i> (Aj_O4u: 20:50–21:30).
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• Ukázka (A1_B1u: 8:20–10:00): U: „<i>Who is it from, Hani?</i>“ Z: „<i>England?</i>“
Komentář:	---
Odlišujeme od:	Pokud žáci z nějakého důvodu neodpovídají, řadíme do kategorie <i>poslech-čtení</i> .

Kategorie 12: Mluvení-poslech-psaní (SLW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci tří řečových dovedností <i>mluvení, poslechu a psaní</i> současně. Cílem je vzájemná interakce žáků v mluvené podobě a písemná formulace myšlenek.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci spolu mluví v cílovém jazyce (<i>mluvení, poslech</i>) a zapisují (<i>psaní</i>), na čem se dohodli.
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• Ukázka (Aj_V1u: 36:20–40:00): „<i>Discuss and write down three pieces of advice.</i>“
Komentář:	---
Odlišujeme od:	---

Kategorie 13: Poslech-čtení-psaní (LRW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci tří řečových dovedností <i>poslechu, čtení a psaní</i> současně. Aktivity integrující tyto tři dovednosti vyžadují, aby žáci písemně zpracovávaly úkoly na základě poslechového i čteného materiálu.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci během poslechu pracují se čteným materiálem a písemně zpracovávají úkoly: buď mají k dispozici napsanou formu poslechu, nebo pouze např. napsané otázky k poslechu. Odpovídají na otázky, doplňují slova, fráze, části vět do tabulky či textu. (Aj_A2u: 25:40–27:40).
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• „<i>Listen and answer the questions...</i>“• „<i>Listen and fill in the gaps.</i>“• Ukázka (Aj_V1u: 24:10–25:50): „<i>Listen and complete the text.</i>“
Komentář:	---
Odlišujeme od:	---

Kategorie 14: Mluvení-čtení-psaní (SRW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci tří řečových dovedností <i>mluvení, čtení a psaní</i> současně. Aktivity integrující řečové dovednosti v této kombinaci se patrně neuplatňují (v našem souboru se tato kategorie neobjevila), proto tuto kategorii blíže nespecifikujeme.
Z pohledu pozorovatele:	Tato kombinace se v našem souboru neobjevila, proto blíže nepopisujeme její projevy.
Typické slovní podněty:	---
Komentář:	---
Odlišujeme od:	---

Kategorie 15: Mluvení-poslech-čtení-psaní (SLRW)

Obsahové vymezení:	Zahrnuje aktivity, které vyžadují integraci všech čtyř řečových dovedností <i>mluvení, poslechu, čtení a psaní</i> současně. Jedná se o tzv. <i>information-gap</i> aktivity, kdy žáci mají k dispozici informace, které chybí jinému žákovi, a současně mají za úkol získat své chybějící informace. Aby úlohu splnili, musí uplatnit všechny řečové dovednosti.
Z pohledu pozorovatele:	Žáci pracují minimálně ve dvojicích. Každý s jiným textovým materiálem a navzájem si sdělují a dopisují chybějící informace. Žáci čtou předem připravené otázky (<i>čtení</i>), odpovídají na ně (<i>mluvení, poslech</i>), píšou si poznámky (<i>psaní</i>). (Aj_I2: 13:40)
Typické slovní podněty:	---
Komentář:	---
Odlišujeme od:	---

Kategorie 16: Překlad

Obsahové vymezení:	Zahrnuje překlad z mateřského do cílového jazyka.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel zadá žákům přeložit slova či věty buď písemnou, nebo ústní formou.
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• „<i>Translate into English.</i>“• Ukázka (Aj_S4u: 41:20–41:30): U: „<i>Jakube, zeptej se Alice, co právě dělala.</i>“
Komentář:	---
Odlišujeme od:	Překlad čteného či slyšeného z anglického do českého jazyka řadíme ke <i>čtení</i> či <i>poslechu</i> .

Kategorie 17: Český jazyk jako jazyk vyučovací

Obsahové vymezení:	Zahrnuje situace, kdy se výuka sice týká anglického jazyka, ale probíhá v českém jazyce.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel či žáci mluví o angličtině česky. Nejčastěji se týká vysvětlování gramatiky či slovní zásoby. Situace, kdy učitel přeloží do češtiny, co právě řekl v angličtině. Učitel vysvětluje zadání česky. Česká instrukce k aktivitě.
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• Ukázka (Aj_S4u: 1:10–41:20): U: „<i>A neříkáme, tak jak v češtině on TV, na televizi, ale jenom televizi. We were watching---?</i>“ ZZ: „<i>TV.</i>“ U: „<i>TV.</i>“
Komentář:	---
Odlišujeme od:	Organizační pokyny řadíme do kategorie <i>ostatní</i> .

Kategorie 18: Ostatní

Obsahové vymezení:	Zahrnuje organizační pokyny. Netýkají se výuky angličtiny jako takové, nýbrž její organizace.
Z pohledu pozorovatele:	Učitel řeší organizaci. Probíhá v mateřském jazyce.
Typické slovní podněty:	<ul style="list-style-type: none">• Rozdávání/sbírání písemek, plánování písemky. Zapisování známek atd.• Ukázka (Aj_J1u: 43:40–43:50): U: „<i>Tak, co jsme dělali tuto hodinu?</i>“
Komentář:	Jedná se pouze o organizaci. Pokud učitelka s žáky opakuje probranou látku, pravidla, slovíčka, řadíme k <i>českému jazyku jako jazyku vyučovacímu</i> .
Odlišujeme od:	Pokud probíhá v cílovém jazyce, řadíme do kategorie dovednostní, např. <i>poslech</i> . Jedná se pouze o organizaci. Pokud učitelka s žáky opakuje probranou látku, pravidla, slovíčka, řadíme k <i>českému jazyku jako jazyku vyučovacímu</i> .

Kódování obtížných situací:

Princip převažující aktivity:

Kódujeme tu činnost, kterou vykonává celá třída nebo většina žáků. Výjimku z tohoto pravidla tvoří situace zahrnující *mluvení*. Pokud učitel např. zkouší jednoho nebo několik žáků a ostatní jen sledují, kódujeme jako *mluvení* nebo např. *mluvení-poslech*, přestože se dané kódování vztahuje jen na menšinu žáků. Stejně tak je tomu u rozhovoru se třídou, kdy učitel nezahrne do aktivity všechny žáky, ale jen některé.

Písemné zkoušení:

Písemné zkoušení obvykle kódujeme jako *čtení-psaní*. Někdy je součástí překlad, který není pro kódovatele pozorovatelný. Pokud není pozorovatelný, kódujeme *čtení-psaní*. Pokud je překlad rozpoznatelnou součástí písemného zkoušení (učitel předem nebo následně diktuje věty na překlad), kódujeme tuto pozorovatelnou činnost jako *překlad*.

Přechodové situace:

V intervalech, kde se objeví přechod mezi dvěma kategoriemi, kódujeme podle dobíhající aktivity stejně jako předchozí interval.

Interval napůl:

V intervalech, kde začíná nová kategorie (nejde o dobíhající aktivitu) a je následována jinou kategorií, kódujeme podle první poloviny intervalu.

Gramatická cvičení/kontrola předem připravených odpovědí na otázky apod:

Samostatné vypracování zahrnuje *čtení-psaní*, hlasitá kontrola zahrnuje *čtení*, nikoli *poslech*, protože se nejedná v první řadě o kontrolu porozumění.

Instrukce:

Instrukce je součástí aktivity, je-li aktivita zahájena ve stejném intervalu. Přesahuje-li instrukce jeden interval, kódujeme ji zvlášť (*poslech* nebo *český jazyk jako jazyk vyučovací*).



muni
PRESS

**Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka:
videostudie**

Mgr. Simona Šebestová, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita roku 2014
1. elektron. vyd., 2014

ISBN 978-80-210-6825-4

DOI 10.5817/CZ.MUNI.M210-6825-2014

Publikace pojednává o procesech vyučování a učení ve výuce anglického jazyka na druhém stupni základní školy z hlediska příležitostí k rozvíjení řečových dovedností. V první části publikace je představen základní přehled vývojových trendů v pojetí a cílech cizojazyčného vzdělávání v mezinárodním i domácím kontextu, příležitosti k učení a řečové dovednosti jako teoretická východiska výzkumu a současný stav poznání zkoumané problematiky u nás i v zahraničí. Těžištěm publikace je výzkum realizovaný prostřednictvím videostudie s cílem zjistit, v jaké míře nabízí výuka anglického jazyka příležitosti k rozvíjení řečových dovedností poslechu, mluvení, čtení a psaní. Je představen proces vytváření výzkumného nástroje kategoriálního systému a postup kvantitativní a výběrové kvalitativní analýzy pořizených videozáznamů. Výzkumná zjištění přinášejí odpovědi na otázky týkající se příležitostí k rozvíjení řečových dovedností a míry jejich integrace a využití cílového a mateřského jazyka ve výuce.

Mgr. Simona Šebestová, Ph.D.



Absolventka oboru učitelství anglického a českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a doktorského studia oboru pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současnosti je učitelkou anglického a českého jazyka na základní škole a spolupracuje s Institutem výzkumu školního vzdělávání PdF MU. Zaměřuje se na didaktiku anglického jazyka, zejména na problematiku rozvíjení řečových dovedností. Je spoluautorkou monografií *Nástroje pro monitoring a evaluaci kvality výuky a kurikula* (2010), *The power of video studies in investigating teaching and learning in the classroom* (2009), *Kurikulum – výuka – školní klima – učitelské vzdělávání* (2009), *K perspektivám školního vzdělávání* (2009) a odborných studií.



IVŠV
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta MU

muni
PRESS