

**Ústní interakce  
a rozvoj komunikační  
kompetence při  
výuce angličtiny  
s interaktivní tabulí**

Alena Dobrovolná

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.

## Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe



# **Ústní interakce a rozvoj komunikační kompetence při výuce angličtiny s interaktivní tabulí**

Alena Dobrovorná



Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe  
Svazek 2

Kniha vznikla na základě disertační práce pod vedením doc. Mgr. Světlany Hanušové, Ph.D.,  
obhájené na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity dne 8. dubna 2015.

**Recenzovali**

prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková, PhD.

© 2016 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-8485-8

ISBN 978-80-210-8484-1 (brož. vaz.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8485-2016

# Obsah

<b>Úvod</b>	<b>7</b>
<b>1 Didaktické technologie v moderním vyučování</b>	<b>10</b>
1.1 Didaktické technologie a didaktická technika	10
1.1.1 Stručný přehled vývoje didaktické techniky	14
1.1.2 Nové přístupy k výuce podporované počítačem	16
1.1.3 Nové technologie v českých školách	17
1.1.4 Interaktivní tabule a interaktivní učebnice	19
1.1.5 Interaktivita a interaktivní výuka	23
<b>2 Dosavadní zahraniční a domácí výzkumy a přehled literatury</b>	<b>27</b>
2.1 Výzkumy týkající se výuky angličtiny s interaktivní tabulí	36
2.1.1 Poznatky z novějších výzkumů	38
<b>3 Komunikace a komunikační kompetence</b>	<b>45</b>
3.1 Vymezení pojmu komunikace	45
3.2 Kompetence a komunikační kompetence	48
3.3 Modely komunikační kompetence	51
3.4 Komunikační kompetence ve vztahu k vybraným metodám a přístupům	57
3.4.1 Metody nepřímé	60
3.4.2 Metody přímé	61
3.5 Komunikační kompetence v kurikulárních dokumentech a dokumentech vzdělávací politiky	68
3.6 Komunikační akt a komunikační aktivita	69
3.7 Faktory ovlivňující komunikaci v hodinách anglického jazyka	73
3.7.1 Motivace ke komunikaci a role učitele	73
3.7.2 Organizační formy výuky a řešení prostorového uspořádání třídy	75
3.8 Cvičení a jejich typy	78
3.8.1 Návčik, procvičování a cvičení	78
3.8.2 Typologie jazykových cvičení	79
<b>4 Metodologie a průběh výzkumu</b>	<b>85</b>
4.1 Cíle a otázky výzkumu	85
4.2 Výzkumné metody	86
4.3 Průběh výzkumu	90
4.3.1 Údaje o učitelích, třídách a výukových materiálech	92
4.3.2 Pozorování	94

<b>5</b>	<b>Vyhodnocení výzkumu: analýza výsledků</b>	<b>95</b>
5.1	Formy interakce	96
5.2	Typy činností, ke kterým byla IWB využívána	103
5.3	Typy prováděných úkonů	105
5.4	Četnost cíleného procvičování řečových dovedností	107
5.5	Materiály používané s IWB a přídatná technická zařízení	109
5.6	Uspořádání třídy a umístění IWB	111
5.7	Popis vybraných pozorovaných hodin s komentářem	112
5.7.1	Shrnutí a závěry z doplňkových pozorování	123
5.8	Vlastní typologie cvičení	127
5.8.1	Typy cvičení v interaktivních učebnicích a způsob jejich využití v pozorovaných hodinách	129
5.9	Vytváření komunikačních příležitostí a zapojení žáků do vyučování; odpovědi na výzkumné otázky	130
5.10	Pozitivní a negativní aspekty využívání IWB v hodinách angličtiny. Srovnání se zahraničními výzkumnými zjištěními	136
	<b>Diskuze a závěr</b>	<b>141</b>
	<b>Summary</b>	<b>145</b>
	<b>Literatura</b>	<b>147</b>
	<b>Seznam obrázků</b>	<b>151</b>
	<b>Seznam grafů</b>	<b>153</b>
	<b>Seznam tabulek</b>	<b>155</b>
	<b>Jmenný rejstřík</b>	<b>157</b>
	<b>Věcný rejstřík</b>	<b>159</b>
	<b>Přílohy</b>	<b>163</b>

# Úvod

Předkládaná odborná kniha čtenářům nabízí náhled do problematiky vyučování angličtiny s interaktivní tabulí. Prezentuje teorii a dosavadní výzkumy související s touto tematikou a dále výzkum na českých základních školách.

Podnětem zájmu o tuto oblast se stalo stále výraznější ovlivňování sféry vzdělávání rychlým rozvojem vědy a techniky a zaváděním moderních technologií do škol. Ty jsou dnes využívány nejen v technicky a přírodovědně zaměřených předmětech, ale i v hodinách cizích jazyků, což může klást zvýšené nároky zejména na učitele s humanitním vzděláním. Generace současných žáků a studentů již vyrůstá v době, kdy je použití nejrůznějších zařízení zcela běžné a proto i ve škole automaticky očekávají možnost s ní pracovat.

Charakter vyučování cizích jazyků se postupně proměňuje nejen díky výše uvedenému fenoménu, ale i díky stále většímu důrazu na nutnost rozvíjení komunikační kompetence. Jazyk se má stát nástrojem komunikace a volá se po uplatňování principů tzv. komunikačního přístupu, jehož principy stále ještě nejsou ve výuce cizích jazyků na našich školách plně uplatňovány.

Dnes už bychom těžko hledali školu, která nedisponuje alespoň jednou interaktivní tabulí. Využití moderních technologií – konkrétně interaktivních tabulí ve výuce angličtiny na základních školách se proto stalo hlavním tématem výzkumu popisovaného v této publikaci. Výzkumy týkající se tohoto média však přinášejí ne vždy zcela jednoznačné pozitivní závěry; objevuje se celá řada skeptických názorů a kritických poznámek, které nás postupně přivedly ke konkrétním předmětům zkoumání. Při studiu domácích i zahraničních výzkumů jsme v podstatě nenarazili na žádné studie zaměřené konkrétně na výzkum výuky angličtiny s interaktivní tabulí na základních školách. Výzkumy, které jsme studovali, se týkaly jiných předmětů, nebo byly velmi malého rozsahu a spíše popisného rázu. Cílem se tedy stalo zmapovat tuto oblast

a zaměřit se na to, jak učitelé při práci s interaktivní tabulí umožňují žákům aktivně používat jazyk v komunikaci, a to zejména ústní. Výzkumné závěry přinesly částečně odpovědi na otázky, které jsou velmi důležité obecně v oblasti vyučování angličtiny jako cizího jazyka. Nové poznatky zároveň otevřely otázky další a naznačily možné cesty, kterými by se mohl ubírat další výzkum.

Předkládaná monografie je rozčleněna na dvě části, z nichž první obsahuje kapitoly uvádějící čtenáře do problematiky didaktických technologií, vymezují místo interaktivní tabule v systému vyučovacích pomůcek, jejichž kategorizaci představuje z pohledu různých autorů. Ve stručném historickém vývoji didaktických pomůcek jsou zmíněny důležité momenty, které měly významný vliv na vývoj a využívání moderních technologií ve výuce. Je představena metoda Computer Assisted Language Learning<sup>1</sup> (CALL) jako jedna ze stěžejních vyučovacích metod, při níž jsou využívány počítačové technologie. Další část se již konkrétně věnuje interaktivní tabuli a interaktivní učebnici, vysvětluje také pojem interaktivity a interaktivní výuky.

Následuje přehled dosavadního domácího i zahraničního výzkumu výuky s interaktivní tabulí, podrobněji je popsán výzkum, který prováděla autorka Schmid na univerzitě v Lancasteru; jedná se totiž o jediný výzkum týkající se přímo výuky angličtiny, který jsme při studiu dosavadního stavu poznání v době provádění vlastního výzkumu objevili. Doplnuje je podkapitola o výzkumech novějších, které se ale v zásadě nijak nerozcházejí s výsledky námi prezentovaného výzkumu. Také jsou zmíněny vědecké články ke zkoumané tematice zveřejněné na internetu, jež se týkají i menších výzkumných studií či experimentů a jsou relevantní popisované a zkoumané tematice.

Vzhledem k faktu, že výzkum výuky s interaktivní tabulí byl prováděn se zřetelem k jejímu využívání učiteli a současnému rozvíjení komunikační kompetence v anglickém jazyce, bylo také nutno stručně nastínit vývoj vymezení pojmů komunikace a komunikační kompetence od počátečních teorií až po teorie současné. Jsou představeny modely komunikační kompetence a v rámci vybraných výukových metod a metodických přístupů je demonstrováno pojetí a postavení komunikační kompetence. Další pohled na problematiku konceptu rozvoje

1 Do češtiny se většinou termín překládá jako „výuka podporovaná počítačem“.

komunikační kompetence je představen v rámci jeho zakotvení v závazných školských dokumentech. Následuje vymezení pojmů komunikační akt a komunikační aktivita a dále je pojednáno vytváření komunikačních příležitostí a situací ve výuce angličtiny a jsou představeny základní faktory, které ovlivňují ústní komunikaci a interakci v hodině.

Druhou část publikace otevírá kapitola, která seznamuje s postupem výzkumu, s cíli výzkumu a výzkumnými otázkami. Představuje výzkumné metody a popisuje dílčí výzkumná šetření.

Dále je prezentován způsob zpracování dat a jejich analýza. Představeno je i porovnání vlastních závěrů se závěry výzkumných studií obsažených v teoretické části, týkajících se pozitivních a negativních hledisek práce s interaktivní tabulí. Popis vybraných pozorovaných hodin v rámci výzkumu byl pokusem o ilustraci reality tak, jak byla pozorována a zaznamenána při terénním výzkumu.

V závěru práce jsou zhodnoceny výsledky výzkumu, naznačena jsou možná řešení a způsob eliminace negativních jevů objevujících se při používání IWB, stejně jako možnosti pro další výzkum v této oblasti.

## Poznámka

Termín „interaktivní tabule“ bude z důvodu jeho častého používání nahrazován zkratkou IWB<sup>2</sup> (z angl. Interactive Whiteboard) a termín „interaktivní učebnice“ výrazem „i-učebnice“.

<sup>2</sup> V zahraničních zdrojích se také můžeme setkat se zkratkami IW nebo IDW (interactive digital whiteboard). Česká zkratka IT není vhodná, neboť tato je používána pro výraz informační technologie.

# 1

## Didaktické technologie v moderním vyučování

V této kapitole představíme technologii interaktivní tabule a její pozici v systému vyučovacích pomůcek. V první části je uvedena diskuze k jejich kategorizaci a k terminologii a posléze k rozdělení didaktické techniky. Ve stručném historickém přehledu jsou představeny zejména ty pomůcky, které měly zásadní vliv na pozdější vznik a vývoj soudobých moderních technologií. V této části je také popsána metoda Computer Assisted Language Learning (CALL) a je diskutována i problematika využití počítačů v našich školách. Další podkapitola se věnuje interaktivní tabuli, krátce je popsána i interaktivní učebnice, neboť tento typ učebnice je často učiteli, kteří pracují s IWB, používán. Ze stejného důvodu jsou vysvětleny termíny interaktivita a interaktivní výuka, termíny, často zmiňované v tomto kontextu.

### 1.1 Didaktické technologie a didaktická technika

Didaktické technologie spadají do široké kategorie vyučovacích (nebo též učebních) pomůcek. Učební pomůcky definuje Dostál (2011) jako

předměty napodobující skutečnost nebo symboly, které ve vyučování a učení přispívají jako zdroje informací k vytváření, prohlubování a obohacování představ a umožňují vytvářet dovednosti v praktických činnostech žáků. Některé učební pomůcky však ke své prezentaci vyžadují didaktickou techniku (s. 3).

Didaktická technika je „souborné označení technických zařízení užívaných pro výukové účely“ (Průcha, Walterová, & Mareš 2008, s. 43)<sup>3</sup> a je podle citovaných autorů obvykle rozdělována na tradiční a moderní. K tradiční technice patří např. diapojektor, meotar či filmový projektor,

<sup>3</sup> Některé zdroje, např. Výkladový slovník z pedagogiky autorů Koláře a kol. (Grada Publishing, a. s., 2012) považují didaktickou techniku a didaktické technologie za synonyma.

mezi moderní pak počítače a jejich přídatná zařízení, jazykové laboratoře, multimediální výukové systémy apod. (ibid., s. 43). Klement, Dostál, & Klement (2011) vysvětlují rozdíl mezi termíny učební pomůcka a didaktická technika takto:

Z pohledu teorie informací je didaktická technika vysílačem signálů, zatímco učební pomůcka je nosičem zpráv, které se až dalším zpracováním stávají informacemi. Učební pomůcky jsou na rozdíl od didaktické techniky těsně spojeny s obsahem výuky (s. 28).

Turek vztah mezi těmito dvěma koncepty vysvětluje tak, že „učební pomůcky sa môžu v niektorých prípadoch uplatniť len prostredníctvom rozličných zariadení, strojov a prístrojov, ktoré sa nazývajú didaktická technika“ (2008, s. 310).

Jako nejnovější moderní technologie ve vzdělávání jsou pak označovány např. lokální počítačové sítě, internet, multimédia a „mobilní prostředky a přístupy podporující flexischooling<sup>4</sup> a další formy distančního vzdělávání, zahrnující bezdrátové sítě, notebooky, půjčované studentům na práci doma a podobně“ (Kolář & Vališová, 2009, s. 207). Turek (2008) vysvětluje, že pod multimédia se v současné době řadí informační a komunikační technologie a multimediální vyučování znamená, že se ve vyučovacím procesu kombinují více než dva technické vyučovací prostředky (s. 313). Pojem nové technologie vysvětluje i Průcha (2009): „Novými technologiemi vzdělávání se rozumí vzdělávací postupy akcentované dobou, které čerpají z materiálně-technického rozvoje, jenž přináší vyučovacím činnostem učitele a žákovu učení nové a netradiční možnosti...“ (s. 271). Zounek (2004) považuje výrazy „moderní technologie“, „nové technologie“, popř. „moderní média“ za synonyma k pojmu informační a komunikační technologie (s. 112).

Didaktická technika patří dle kategorizace některých autorů (např. Maňák, Hendrich, aj.) do materiálních didaktických prostředků. Průcha (2009), upozorňuje na skutečnost, že klasifikace didaktických prostředků je nejednotná a že „v klasické terminologii se hovoří o učebních pomůckách, didaktické technice a výukových programech (synonymicky výukovém softwaru)“ (s. 271).

<sup>4</sup> „Flexi-schooling“, je trend současného britského školství, kdy žáci část týdne chodí do školy a jeden nebo dva dny v týdnu zůstávají doma a učí je rodiče. (<https://www.scio.cz/o-vzdelavani/trendy-ve-vzdelavani/flexi-schooling.asp>)



## Do klasických prostředků vzdělávací technologie řadí Průcha

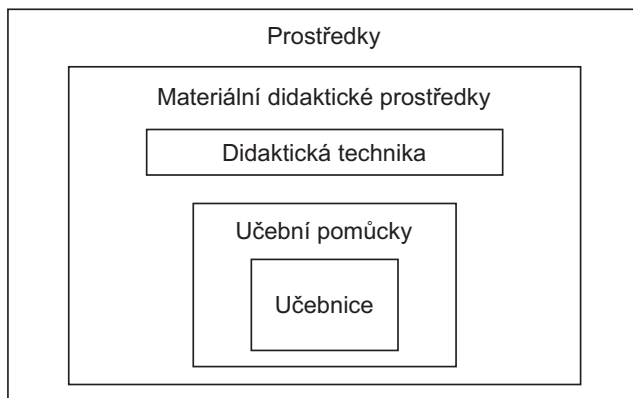
zařízení umožňující vizualizovat učivo (na principu zpětné, filmové nebo televizní projekce), vybavení reprodukcí zvukové informace (na principu optického, magnetického nebo mechanického záznamu zvuku) a další prostředky. Jejich základní vlastností je, že jsou ve vyučování používány samostatně a obvykle tvoří vzájemně propojené didaktické celky. (2009, s. 271)

Choděra uvádí, že základem každého vyučování-učení jsou cíle a prostředky, přičemž pod prostředky řadí učivo a metody (2006, s. 148). Ty jak Janiš (2010), tak Hendrich (1988) označují jako nemateriální didaktické prostředky. Do kategorie materiálních didaktických prostředků řadí Choděra (2006) didaktickou techniku, učební pomůcky a učebnice. Hartánská (2011) ještě doplňuje kategorizaci pomůcek v oblasti lingvodidaktiky: „V lingvodidaktice sa uplatňuje ešte jemnejšie triedenie učebných pomôcok, používa sa aj termín textové materiály a v ostatnom období k nim pribudol termín prostriedky edukačnej technológie“ (s. 128). Srovnání kategorizací Choděry a Janiše nabízí obr. 1 a 2.

### DIDAKTICKÉ PROSTŘEDKY

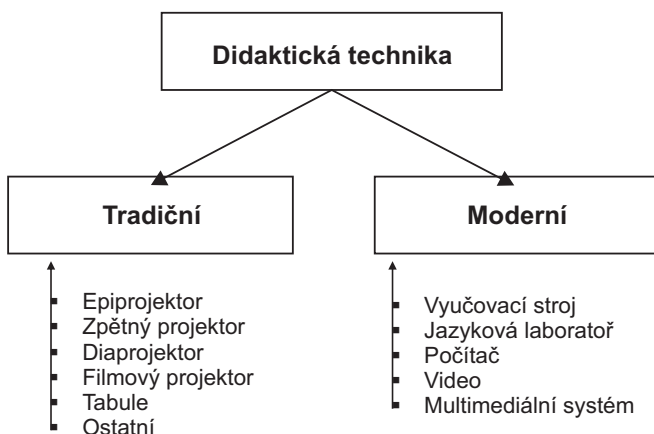
Nemateriální didaktické prostředky	Materiální didaktické prostředky
<ul style="list-style-type: none"><li>• Organizační formy výuky</li><li>• Vyučovací metody</li><li>• Vyučovací zásady</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Učební a metodické pomůcky</li><li>• Učebny a jejich zařízení</li><li>• Didaktická technika</li><li>• Učební pomůcky</li></ul>

Obrázek 1 Kategorizace didaktických prostředků podle K. Janiše (2010)



Obrázek 2 Postavení didaktické techniky v hierarchii prostředků podle R. Choděry (2006, s. 148)

Průcha (in Klement et al., 2011, s. 29) definuje didaktickou techniku jako „souhrnné označení technických zařízení užívaných pro výukové účely“. Současně upřesňuje, že, „didaktickou technikou se rozumí přístroje, nikoliv jejich náplně – programy“. Rozdělení didaktické techniky podle tohoto autora demonstruje obr. 3.



Obrázek 3 Členění didaktické techniky podle J. Průchy, in M. Klement et al (2011, s. 10)

Jak uvádějí Klement et al.,

vývoj vizuální a audiovizuální didaktické techniky je v současnosti velmi často zmiňován se zaváděním moderních informačních a komunikačních technologií do škol. Interaktivní tabule je jedním z nejnovějších typů didaktické techniky. (2011, s. 9)

Interaktivní tabule, jejíž využití v jazykovém vyučování je předmětem zájmu této publikace, a o které bude pojednáno ve zvláštní podkapitole, patří do kategorie moderní audiovizuální techniky. Rambousek (2014) ji řadí mezi technické výukové prostředky a uvádí, že tento termín se vžil pro didaktickou techniku a pro pomůcky, které jsou jejím prostřednictvím realizovány či prezentovány (s. 25).

Další část se krátce zaměří na vývoj didaktické techniky, uvede přehled pomůcek a zařízení, které předcházely dnešním moderním technologiím používaným ve vyučování, a nakonec popíše stav využití moderních technologií na našich základních školách v současnosti.

### **1.1.1 Stručný přehled vývoje didaktické techniky**

Co se týče vývoje vyučovacích pomůcek obecně, Maňák a Švec (2003) je z vývojového hlediska dělí na čtyři generace. Jako nejstarší skupinu označují předstrojové pomůcky, kam patří např. obrazy, kresby nebo modely, v dalším stádiu se objevuje skupina pomůcek spojených s vynálezem knihtisku, což jsou hlavně knihy a jiné tištěné textové materiály; později přibývají „pomůcky zefektivňující lidské smysly“ jako např. dalekohled či mikroskop a konečně čtvrtou generaci tvoří pomůcky, jejichž prostřednictvím komunikuje člověk se strojem (s. 80). Didaktická technika tedy patří do vyučovacích pomůcek této poslední generace. Jak uvádí Slavík a kol., „charakter používané didaktické techniky se po několik staletí neměnil“ (2012, s. 144). Také Dudeney a Hockly (2007) konstatují, že didaktická technika v jazykovém vyučování není nijak nový fenomén a existuje již „celá desetiletí, ne-li století, v případě, že k ní řadíme klasickou tabuli. Od 60. a 70. let 20. století se začaly používat magnetofony, jazykové laboratoře a video a i nadále se používají ve třídách celého světa“ (s. 7).

Didaktických pomůcek pro jazykové vyučování, které se v průběhu jeho vývoje objevily, je nepřeborná řada. K jednomu z prvních výrazných technických vynálezů, o kterých se mnozí domnívali, že

ovlivní charakter vyučování, a to nejen v předmětech cizích jazyků, byly výukové stroje. K jejich elektronizaci dochází v šedesátých letech 20. století a „tento technologický rozvoj byl pokládán za spasitele vzdělávání“ (Bertrand, 1998, s. 89). Společně s vývojem výukových strojů se také rozvíjí programované učení. To je příkladem tzv. regulativní výuky, při které jsou řízeny žákovy učební kroky (Zormanová, 2014, s. 32). Výhodou programovaného učení je volba vlastního tempa, učivo rozdělené do malých celků a okamžitá zpětná vazba (Podlahová a kol., 2012, s. 18). Základy teorie programovaného učení položil americký psycholog Skinner. Jak uvádějí Klement et al. (2012), průlomovým rokem byl rok 1954, kdy na konferenci v Pittsburgu Skinner přednesl referát Věda o učení a umění učit a vyvolal tak hnutí, které bylo nazváno programované učení. Během 60. let se učení rozšířilo do mnoha zemí světa a začaly být zakládány firmy na výrobu vyučovacích strojů. Teorie programovaného učení je v podstatě platná a používaná dodnes, i když v průběhu jejího vývoje byla doplňována a modifikována (např. Pressey, Holland či Crowder) (s. 28).

Zaujetí vyučovacími stroji v době jejich vývoje a používání je patrné z úryvku publikace Vyučovací stroje a programované vyučování (Fry, 1967, s. 8):

Vyučovací stroje a materiály programovaného učení upoutaly v několika uplynulých letech pozornost a zájem pedagogů, správců škol a osob řídicích školení. Příčinou je skutečnost, že materiály programovaného učení se ukázaly překvapivě účinnými. Mohou často vyučovat právě tak dobře jako živý učitel, a někdy dokonce lépe. Mnohdy jsou s to splnit tentýž vyučovací úkol za kratší dobu.

Schmid (2009) uvádí, že první výukové programy byly na bázi tzv. pattern practice drills (drily procvičující jazykové struktury), které, jak vyplývá z výše uvedeného popisu programovaného učení, byly založené na behavioristickém modelu učení vycházejícím z teorie, že se studenti učí skrze imitaci a opakování. V 70. a 80. letech začal být počítačový software „založen na kognitivních přístupech ke komunikačnímu vyučování jazykům a umožňoval studentům maximálnímu vystavení cílovému jazyku ve smysluplném kontextu“ (s. 9).

Gündüz (2005) upozorňuje, že přestože byly počítače používány od první poloviny 20. století, teprve v 60. letech se začínají aplikovat ve sféře vzdělávání. V 70. letech, zvláště v západní Evropě a USA, dochází k rozmachu výuky podporované počítačem. Tomu předcházela

řada výzkumů zaměřených na využití počítačů pro lingvistické účely. Následně tak byly postupně vytvořeny podmínky vhodné pro jazykové vyučování za asistence počítačů (s. 198).

### 1.1.2 Nové přístupy k výuce podporované počítačem

Průlom ve způsobu využití počítačů nastává v 90. letech, kdy se interakce studenta s počítačem mění na interakci mezi studenty samotnými, a to právě prostřednictvím počítačů. Přispěla k tomu značná akcelerace technického pokroku, rozšíření internetu a s ním komunikace prostřednictvím počítačů (tzv. CMC – computer-mediated communication) a nový socio-kognitivní náhled na vyučování založené na principu komunikačního přístupu, které klade důraz na užití jazyka v autentickém sociálním kontextu (Schmid, 2009, s. 9–10). Objevuje se termín Computer Assisted Language Learning, který se vžil pod zkratkou CALL<sup>5</sup> Levy definuje CALL jako „hledání způsobů a výzkum využití počítačů v jazykovém vyučování“ (1997, s. 1). CALL je některými odborníky označováno jako metodický směr, jiní argumentují (a opírají argumentaci o výsledky výzkumů), že učitelé používají ve výuce technologii, která jim slouží jako podpora při využití různých jiných metod a přístupů<sup>6</sup>. Další zkratky, jak uvádí např. Higgins (1983, s. 102), se kterými se lze v odborné literatuře v tomto kontextu setkat, jsou CAI – Computer-Aided instruction, CALI – Computer-Aided Language Instruction, ty byly používány zejména americkými vědci, zatímco britští dávali přednost termínu CAL – Computer Assisted Learning a již výše uvedenému CALL. Jak vysvětluje Davies, této zkratce se v poslední době dává přednost před CALI, neboť implikuje více výuku orientovanou na žáka – instruction ve zkratce CALI napovídá, že výuka je více řízena učitelem (2012). V 80. letech se také objevil název TELL (Technology Enhanced Language Learning).

Schmid (2010) upozorňuje na tři hlavní přístupy – behavioristický (nebo též strukturální), kognitivní a socio-kognitivní, jež vymezili autoři Warschauer a Meskill po provedení analýzy. Behavioristický přístup byl uplatňován v 60. a 70. letech minulého století a, jak již vyplývá z názvu, byl založen na behavioristických teoriích učení, které se v této

<sup>5</sup> Termín se do češtiny se překládá např. jako „výuka za pomoci počítačů (Hanzlíková, 2004) nebo „výuka podporovaná počítačem“ (Klement, Dostál, Bártek, & Lavrinčík, 2011).

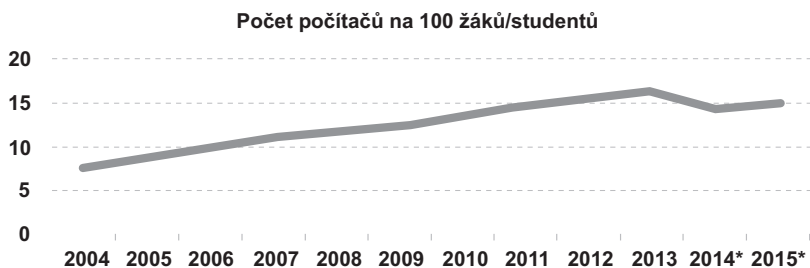
<sup>6</sup> Např. Warschauer toto dokazuje na základě výzkumů prováděných na Havaji a publikovaných v r. 1999 (Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education).

době prosazovaly. Jazyková cvičení byla převážně drilového typu nebo typu „true-false“ a počítač zde měl úlohu jakéhosi mechanického lektora. V 70. a 80. letech se objevuje kognitivní přístup ke CALL, který byl ovlivněn kognitivními teoriemi a jejich pohledem na komunikativní jazykové vyučování. Počítač je stále využíván zejména k procvičování řečových dovedností, ale ubývá drilu a místo toho má student k dispozici výběr odpovědí, má více zodpovědnosti za vlastní učení a také se klade důraz na interakci. Koncem 80. a začátkem 90. let se začínají objevovat kritiky kognitivního přístupu ke CALL. Odborníci se více přiklánějí k sociálnímu či socio-kognitivnímu pohledu na komunikativní vyučování a na používání jazyka v autentických sociálních kontextech. Nastává zde důležitý posun od interakce studenta s počítačem k interakci mezi studenty prostřednictvím počítačů. Warschauer (2000) shrnuje nejdůležitější principy socio-kognitivního přístupu ke CALL, kterými jsou zaměření na studenta, jeho větší autonomie a používání jazyka v aktivitách založených na autentické komunikaci. „Proto byl socio-kognitivní přístup ke CALL všeobecně přijat jako nejadekvátnější konceptuální a metodologický rámec pro využití nových technologií v kontextu jazykového vyučování“ (in Schmid, 2010, s. 160).

Sféra výuky podporované počítačem podléhá konstantně změnám díky neustávajícím technologickým inovacím. Podle Turka (2008) tradiční teorie vyučování neumí uspokojivě odpovědět na otázku, jaké by mělo být optimální využití technologií ve vyučování, a proto se utváří nová vědecká disciplína, kterou je technologie vzdělávání; v angličtině tomuto termínu odpovídá výraz *educational technology*. Tu autor definuje jako disciplínu, která zkoumá „zásady konstrukce a efektivně využívání technických vyučovacích prostředků, zejména informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání“ (s. 316–317).

### 1.1.3 Nové technologie v českých školách

V současné době patří ke standardnímu vybavení škol počítače jak v učebnách, tak v učitelských kabinetech. Pro zajímavost nabízíme graf uvedený na webových stránkách Českého statistického úřadu, který ukazuje vývoj vybavenosti tříd druhého stupně českých základních škol počítači.



Graf 1 Počet počítačů na 100 žáků/studentů ve školách v ČR<sup>7</sup>

Samozřejmostí je připojení počítačů k internetu a většina škol je má navíc propojené i intranetem. Učebna ICT, technikou vybavená jazyková učebna, či jazyková laboratoř již nejsou zvláštností. Ještě před pár lety si školy, kterým se podařilo získat díky grantům nebo jiným finančním zdrojům interaktivní tabule, uváděly tuto skutečnost na webové stránky jako nadstandard. Dnes už i interaktivní tabule patří k běžnému trendu. Mnohé školy mají navíc i přídatná zařízení (např. tablety, či hlasovací systémy). Objevují se tendence nahrazovat žákovské učebnice a sešity notebooky či netbooky, používají se tzv. chytré telefony, tablety.

Tabulka 1 demonstruje průměrný počet vybraných prostředků ICT na jednu školu zjištěných podle šetření České školní inspekce v roce 2013:

Tabulka 1  
Průměrný počet vybraných prostředků ICT na jednu školu<sup>8</sup>

Sledovaný ukazatel	ZŠ celkem	malé ZŠ	velké ZŠ
HW – dataprojektory	6,5	2,4	9,9
HW – interaktivní tabule	4,4	2,0	6,4
HW – tablety pro žáky	0,2	0,1	0,2
HW – tablety pro učitele	0,1	0,0	0,2
HW – počet PC, NTB s možností přístupu žáků mimo výuku	11,0	8,0	13,6

<sup>7</sup> Zdroj: UIV – Ústav pro informace ve vzdělávání. Informační technologie ve školách v České republice, 2015, [https://www.czso.cz/documents/10180/23180699/informacnich\\_techologie\\_ve\\_skolach.pdf/e160a4f5-20f2-4359-9239-379202fac249?version=1.1](https://www.czso.cz/documents/10180/23180699/informacnich_techologie_ve_skolach.pdf/e160a4f5-20f2-4359-9239-379202fac249?version=1.1)

<sup>8</sup> Zdroj: <http://www.ceskaskola.cz/2013/02/csi-podpora-informacnich-technologii-3.html> (2013)

Díky mnohým výzkumům využití počítačů ve školách se rozvíjí teorie i praktické aspekty výuky podporované počítačem a odborníci se vyjadřují o pozitivních a negativních dopadech jejich využití ve školách. Kolář a Vališová (2009), např. uvádějí, že počítač „umožňuje respektovat individuální tempo učební činnosti žáků“, dává učitelům možnost předkládat žákům programy s různou náročností, nebo samostatný výběr doplňujícího učiva. Na druhé straně autoři upozorňují na problémy, které použití počítačů ve vyučování přináší. Žáci méně mluví či píšou, omezují se přímé sociální kontakty, hovoří se o zdravotních rizicích (s. 206). Často jsou také vyslovovány obavy o oddělení vzdělávání díky přílišné orientaci na technologické pomůcky. K tomuto se vyslovuje např. Choděra (2006), který říká:

Možnosti počítačů, které se zdají být nekonečné, však skrývají pro výuku cizích jazyků i jedno nebezpečí, a to nekritické přecenění jejich významu. Počítače nikdy nesmějí překročit rámec servisní role především vůči metodám. Zanedbání těchto proporcí a vztahů závislosti by způsobilo dehumanizaci výchovně-vzdělávacího procesu. (s. 18)

Kolář a Vališová věří, že „škola bude vždy zachovávat určitou vyváženost mezi informační technikou na jedné straně a knihou (tištěným, psaným textem) na straně druhé“ (2009, s. 199). Závěrem je možno citovat slova Skalkové (2007), která konstatuje, že „velký přínos moderních didaktických prostředků spočívá také v tom, že podněcují ke změnám tradičních postupů z hlediska obsahu, metod i organizačních forem vyučování“ (s. 256).

Další podkapitola se bude podrobněji zabývat interaktivní tabulí, jejím stručným popisem a historií zavedení této pomůcky do škol. Budou také diskutovány výhody a úskalí jejího používání ve školní třídě.

#### **1.1.4 Interaktivní tabule a interaktivní učebnice**

První interaktivní tabule byla vyrobena kanadskou společností Smart Technologies v roce 1991. V krátké době se stala velmi populárním nástrojem ve všech oblastech, kde lidé potřebovali prezentace s vizuální podporou. Tabule začala být využívána nejen v podnikatelské sféře a pro použití v kancelářích, pro něž byla původně vyvíjena, ale rychle si našla cestu do škol a vzdělávacích institucí. Jak poukazuje Schmid (2009, s. 15), jedni z prvních uživatelů v této oblasti byli učitelé



v distančních programech na univerzitách a jiných typech vysokých škol. Ale již v první polovině 90. let se interaktivní tabule začala používat ve třídách mnoha evropských a severoamerických zemí a stávala se stále dostupnější pro všechny stupně škol od základních až po vysoké.

Interaktivní tabule je velká bílá plocha, citlivá na dotek. Je propojená s počítačem, který není ovládán prostřednictvím myši a monitoru, ale právě přes tuto plochu, a to dle typu tabule buď přímo prstem, nebo speciálním dotykovým perem zvaným stylus. Swan et al. (2010) její funkci formulují následovně: „Interaktivní tabule umožňují učitelům a studentům interakci s obsahem promítaným z počítačové obrazovky na povrch bílé tabule. Prakticky cokoliv, co je možné provádět na počítači, lze dělat i na interaktivní tabuli“ (s. 132). Schmid (2009) definuje interaktivní tabuli jako „na dotyk citlivé prezentační zařízení“ a vyjmenovává komponenty, ze kterých se toto zařízení skládá. Jsou jimi „počítač, projektor, příslušný software a projekční panel, což je velká, buď volně stojící, nebo na zeď upevněná obrazovka o rozměrech až 2x1 metr“ (s. 12). Výhodou interaktivní tabule je, že „nabízí možnost propojit použití elektronických informačních zdrojů (především obrázky, grafy apod.) dohromady s ‚klasickou‘ funkcí tabule“ (Slavík a kol., 2012, s. 154). Dostál (2011) dodává, že doplníme-li interaktivní tabuli o vhodné učební pomůcky, „můžeme vytvořit podmínky pro intenzivnější vnímání učební látky tak, aby bylo zapojeno co nejvíce receptorů (především zrakových a sluchových), pro rozvoj představivosti a myšlení“ (s. 4).

Interaktivní tabule se nadále vyvíjí a průběžně jsou řešeny a eliminovány nejrůznější problematické oblasti od zdravotních rizik přes technické nedostatky (jako např. nebezpečí poškození zraku paprsky z projektoru se řeší umístěním projektoru za projekční tabuli, což zároveň potlačuje vrhání stínu z projektoru umístěného před tabulí), až po problém zapojení žáků, kteří s tabulí nepracují – např. možností využívání dvou až tří dotykových per současně nebo použitím hlasovacích zařízení, s jejichž pomocí „lze velmi rychle a přesně zjišťovat míru osvojených poznatků a žáky tak aktivně zapojovat do výuky (Dostál, 2009a)“. Grafické bezdrátové tablety slouží k ovládání tabule např. ze zadní části třídy v případě, že pro učitele je vhodnější se pohybovat po učebně. Stejně tak tyto tablety mohou využívat i žáci a nespornou výhodou pak je, že může pracovat i více žáků současně (Dostál, 2009a).

Tato doplňková zařízení jsou však doposud finančně poměrně náročná a v našich školách se s nimi zatím setkáváme spíše výjimečně.

Materiály pro interaktivní tabule jsou dostupné z různých internetových portálů, nebo si je učitelé mohou pomocí softwaru dodávaného k interaktivním tabulím vytvářet. Tato praxe je ale poněkud náročná. Řešením jsou tzv. interaktivní učebnice, což je software pro interaktivní tabule (nebo i notebooky či tablety). Nejedná se ale pouze o učebnici převedenou do digitálního formátu. „Učebnice mohou obsahovat bohatý multimediální obsah, včetně interaktivní grafiky, dotykových diagramů a 3D objektů, filmů, fotogalerií, animací apod.“ (iBooks, Textbooks, <http://www.webopedia.com>). Učebnice převedená do digitální podoby získává novou dimenzi umocněním principu názornosti a srozumitelnosti. Stejně tak přispívá k lepšímu kontaktu učitele se třídou, neboť při vysvětlování učebnicové látky může být potřebná část stránky zvětšena a žáci mohou výklad sledovat na tabuli místo ve vlastní učebnici. První interaktivní učebnicí na našem trhu byla učebnice *Way to Win* pro 6. ročník základních škol a víceletých gymnázií vydaná v roce 2007 Nakladatelstvím Fraus (O nás. [www.fraus.cz](http://www.fraus.cz)). Ojedinělým prvkem učebnic z tohoto nakladatelství je, že série pro jednotlivé ročníky jsou mezi sebou vzájemně propojeny a značně usnadňují uplatňování mezipředmětových vztahů. Poslední novinkou nakladatelství je systém FlexiLearn, který řeší problém nemožnosti využití moderních vzdělávacích materiálů při přípravě žáků v domácím prostředí. Nyní je možné, aby k nim jak žáci, tak učitelé měli přístup z jakéhokoli osobního počítače (O projektu. [ucitel.flexilearn.cz](http://ucitel.flexilearn.cz)).

Na začátku roku 2007 bylo v českých školách podle Neumajera (2008) 2 213 interaktivních tabulí, přičemž střední školy vlastnily zhruba dvojnásobný počet tabulí než školy základní. Díky Státní informační politice ve vzdělávání (SIPVZ) získaly školy nemalé finanční prostředky a začaly své učebny interaktivními tabulemi stále častěji vybavovat. V roce 2008/2009 provedla Česká školní inspekce rozsáhlé šetření (na sběru dat se podílela expertní skupina pro oblast ICT Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy), z něž vyplynulo, že od roku 2005 do roku 2009 se počet interaktivních tabulí zvýšil pětikrát (Případová studie European Schoolnet, 2009). Jak uvádí Dostál (2009a), „v českých školách se interaktivní tabule využívají stále častěji a jejich začlenění do výuky se začíná stávat normou“.

Jako každá jiná pomůcka může být i interaktivní tabule využívána ve výuce s menší či větší efektivitou. Za její krátkou historii bylo napsáno mnoho vědeckých i populárně-naučných článků, ve kterých byla vyzdvižována její pozitiva. Často byla ale též podrobena kritice. U nás došlo k situaci, že mnoho učitelů zastihlo vybavování škol interaktivními tabulemi nepřipravené, a často tedy nepoužívají tabuli správně, na což poukazuje například O. Neumajer (2008). Interaktivní tabule podle něho často slouží jako projekční plátno, žáci se na projekci pouze dívají a učitelé nevyužívají jejího interaktivního potenciálu.

Některé další nevýhody zmiňuje Dostál (2009b) ve svém článku v Časopise pro technickou a informační výchovu, v němž mj. uvádí: „[...] pokud je interaktivní tabule využívána velmi často, zájem žáků opadá a berou ji jako samozřejmost, snadno lze sklouznout k encyklopedismu“ (s. 15). K dalším nedostatkům, které autor jmenuje, patří např. potlačení abstraktního myšlení žáků, pro učitele pak náročnost tvorby vlastních výukových objektů, kde má na mysli zejména čas strávený nad přípravou a dále úroveň počítačové gramotnosti daného učitele. J. Dostál také zmiňuje technické problémy, které mohou nastat – např. nemožnost výškového nastavení tabule u tabulí instalovaných napevno, nebezpečí jejich poškození, odsouvání klasické učebnice do pozadí, omezování písemného projevu, energetická náročnost atd. (ibid.)

Oproti kritickým hlasům je ale nutné také uvést pozitivní stránky tohoto moderního média. Ty shrnuje Schmid (2009), když konstatuje, že interaktivní tabule např. vyhovuje potřebám studentů s rozdílnými učebními styly, zvyšuje motivaci, má příznivý dopad na ovládání IT dovedností a navozuje pozitivní náhled na využití technologií ve vyučování jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků (s. 24–27). Nespornou výhodou je praktický aspekt, který velmi usnadňuje učitelům práci a na který upozorňují např. Dudeney a Hockly (2007). Je jím skutečnost, že interaktivní tabule v sobě spojuje několik médií – mohou na ní být předváděny obrázky, filmy, texty i přehráván zvukový záznam či CD-ROMy, díky připojení k internetu je možné se dostat prakticky ke všem informacím a zdrojům, které učitel potřebuje. Interaktivní tabule se dá používat i k psaní a texty takto vytvořené, stejně jako materiály stažené z internetu, se dají zálohovat k pozdějšímu opakovanému použití (s. 122). Autoři dále uvádějí, že pro jazykovou výuku se může tabule stát nepostradatelným pomocníkem při modelování výslovnosti,

rychlým zdrojem autentického textu z nepřeborné řady zdrojů apod. (s. 124).

Další zjištění o pozitivních a negativních jevech týkajících se využití technologie dotykových tabulí uvádíme v podkapitole o přehledu dosavadního výzkumu.

Na jedné straně tedy může interaktivní tabule výrazně pomoci při vyučování, může ho učinit názornějším a zajímavějším, ale na druhé straně je zde vážné riziko, že žáci budou postaveni do role pasivních pozorovatelů. Cogill (2010) v této souvislosti zmiňuje pojem IWB Pedagogy nebo též Whiteboard Pedagogy a poukazuje na nutnost vzdělávání učitelů v této oblasti. Má na mysli „[...] techniky a praktiky [prováděné prostřednictvím interaktivní tabule, které] mohou učinit vyučování efektivnějším.“ (s. 163). Lze tedy říci, že otázkou k řešení není, zda používat či nepoužívat interaktivní tabuli pro výuku angličtiny, ale jakým způsobem ji používat, jak často a k jakému cíli, jak zapojit do práce všechny žáky a jaké vyučovací metody volit.

### 1.1.5 Interaktivita a interaktivní výuka

Pojem interaktivita či adjektivum interaktivní jsou v souvislosti s vyučováním velmi často zmiňovány. Odborníci často upozorňují, že užívá-li učitel interaktivní tabuli nebo metody interaktivní výuky, nemusí to nutně znamenat, že ve třídě probíhá interakce mezi učitelem a žákem nebo mezi žáky samotnými. Interakce může mít i jiný význam. Moss et al. (2007) definují tři druhy interaktivity, a to interaktivitu technickou, kde jde o interakci mezi uživatelem – tedy žákem či učitelem – a interaktivní tabulí. Fyzická interaktivita znamená, že žáci chodí k tabuli a na ní manipulují s prvky. Konceptuální interaktivita pak označuje interakce s koncepty a myšlenkami kurikula. Podoba interaktivity je závislá na požadavcích předmětu nebo tématu, dovednostech a schopnostech studentů, časových možnostech a dostupných přídatných technických zařízeních (s. 40). Whyte (in Schmid & Whyte, 2014) popisuje technickou a fyzickou interaktivitu společně jako interakci s tabulí, při které učitel používá nástroje a vlastnosti IWB k prezentaci informací. Žák se aktivně účastní interakce pouze v omezené míře, jde zejména o chození k tabuli a přesunování objektů. Tento typ interaktivity, jak uvádí Whyte, se také někdy nazývá „podpůrný

didaktický“ (supported didactic), „začátečnický“ (apprentice) nebo též „autoritativní“ (authoritative) styl. Jak vyplývá z jednoho z názvů, tato interakce je typická zejména pro začínající uživatele. Konceptuální interaktivita je také nazývána „synergická“ (synergistic) nebo „rozšířená“ (enhanced) a je často pozorována u pokročilých uživatelů, jak učitelů, tak žáků, kteří se již naučili plně využívat potenciálu IWB. Podle Whyte je to právě tento typ interaktivity, ke kterému by se měli učitelé cizího jazyka dopracovat. IWB by tak měla být využívána k podpoře komunikace, k interakci v cizím jazyce při společném řešení úkolů žáky, při neplánovaných diskuzích, které vyplynou z plánovaných aktivit (s. 16).

Klement et al. (2011) definuje interaktivní výuku jako „novou komplexní metodu, která má žákům nabídnout zábavnější a méně stereotypní formu vyučování a učení se. Měla by svými prostředky zapojit žáky do spoluvytváření samotné vyučovací hodiny, a tím zvýšit jejich motivaci k učení“ (s. 35). V tomto případě mají autoři na mysli interakci žáka s vyučovaným obsahem. Podle autorů se interaktivní výuka vyznačuje názorností a systematičností (ibid). Dle našeho názoru patří ale tyto dva principy do každého vyučování a prosazoval je již Komenský. Zvýšený důraz na uplatňování mezipředmětových vztahů, který Klement et al. zmiňují, je však bezesporu výrazným znakem interaktivního vyučování a s moderními technologiemi je daleko snazší předměty vzájemně propojovat a budovat komplexnější systém znalostí. Principem interaktivní výuky je samostatnost a aktivita žáka, který je podněcován k tomu, aby se stal organizátorem vlastního vzdělávání: „interaktivní způsoby vyučování, jako jeden z hlavních didaktických principů pedagogického konstruktivismu přímo vyžadují aktivní spoluúčast žáků při plnění vzdělávacích a výchovných cílů“ (s. 36).

K interaktivitě v kontextu jazykového vyučování se vyjadřuje i stat' již zmíněné autorky Whyte (2014), která ji definuje poněkud odlišně; uvádí, že při jazykovém vyučování je důležitý jak tzv. vstup (input), tak výstup (output). Vstupem se myslí, že žáci vidí a slyší cílový jazyk (přízpůsobený jejich jazykové úrovni), zatímco výstupem se rozumí cílový jazyk produkovaný žáky. „Interakce zahrnuje jak vstup, tak výstup a pokud při interakci žáci diskutují o významu, učí se tím a zdokonalují si jazyk“ (s. 5).

Tato kapitola podává přehled didaktických pomůcek a didaktických technologií se zaměřením na interaktivní tabuli, která je začleněna do systému učebních pomůcek. Ve stručném historickém vývoji jsou představeni nejdůležitější „předchůdci“ moderních technologií a interaktivních dotykových tabulí. Následující kapitola poskytne přehled některých výzkumů v oblasti vyučování s interaktivní tabulí provedených v zahraničí a u nás a posléze se zaměří na výzkumy týkající se konkrétně vyučování cizích jazyků.



## Dosavadní zahraniční a domácí výzkumy a přehled literatury

Následující kapitola podává přehled dosavadních zahraničních i domácích výzkumů týkajících se výuky s interaktivní tabulí. Zde je kromě výzkumů prováděných ve všech vyučovacích předmětech a na různých typech a stupních škol zmíněn i podrobněji výzkum autorky Schmid realizovaný na univerzitě v Lancasteru, který je jako jeden z mála zaměřen na výzkum využití interaktivní tabule ve výuce angličtiny jako cizího jazyka. V době, kdy byl prováděn výzkum popisovaný v této publikaci, byl v podstatě jediným výzkumem většího rozsahu. V této kapitole také předkládáme přehled vědeckých článků publikovaných na internetu, které referují o výzkumných projektech jak v zahraničí, tak u nás. Poslední část kapitoly podává informace o nejnovějších výzkumných studiích v této oblasti.

Technologizace vzdělávání, ke které dochází během posledních dvou dekad a jejíž tempo se zdá být stále vyšší, nutí odborníky zabývat se zkoumáním, jak tento proces ovlivňuje kvalitu vzdělávání, jaká pozitiva či negativa vzdělávání prostřednictvím moderních technologií přináší. „Důležitou otázkou, která by neměla uniknout pozornosti pedagogického výzkumu je, co se s ICT za branami škol vlastně děje, k čemu jsou využívány a jak s nimi učitelé a žáci reálně nakládají“ (Zounek & Šedová, 2008, s. 138). Nejinak je tomu se zájmem o interaktivní tabule, jejichž počet ve školách stále vzrůstá, a tak i ty se stávají často předmětem výzkumů různého rozsahu. První výzkumné projekty se začaly realizovat v zahraničí. Nejvíce výzkumů bylo v této době patrně prováděno ve Velké Británii. Schroeder (2007) tuto skutečnost vysvětluje tím, že do britských základních a středních škol byly postupně vkládány investice, které v konečné fázi měly dosáhnout výše patnácti miliard liber a za něž se měly do roku 2015 modernizovat



učebny a jejich vybavení. V lednu 2004 bylo školám přiděleno 25 milionů liber na nákup interaktivních tabulí. Z důvodu této obrovské investice se provedla celá řada výzkumných studií, aby byla zjištěna míra dopadu zavedení nové technické pomůcky do tříd základních a středních škol (s. 65).

Pravděpodobně jeden z prvních projektů velkého rozsahu byl realizován v Londýně v letech 2003–2005. Cílem výzkumu bylo zhodnotit dopad využití interaktivních tabulí na učení žáků a na práci učitele, na motivaci učitele i žáka, na žákovu pozornost a chování. Byly testovány výsledky v profilových předmětech (v souvislosti s použitím interaktivní tabule) – v angličtině, matematice a v přírodních vědách (Moss et al., 2007, s. 4). Výsledkem tohoto šetření byla rozsáhlá zpráva seznamující jak s pozitivními, tak s negativními dopady využití této didaktické pomůcky. K jedné z nejvíce vyzdvihovaných kritických připomínek patřila právě již výše zmíněná skutečnost, že žáci jsou při práci s interaktivní tabulí pasivní. Autoři výzkumu připouštějí dvě hlavní rizika používání interaktivních tabulí: 1. může dojít k posílení frontálního stylu vyučování; 2. je možné předat více informací rychlejším způsobem a role žáka je postupně omezována na roli diváka. Interaktivita se tak může odehrávat na tabuli, ale nikoliv ve třídě (Moss et al., 2007, s. 8). Již v raných výzkumech prováděných ve Velké Británii, o kterých píše Moss a Jewitt (2010), je zmiňován fakt, že nesprávné používání interaktivní tabule vede nejen k frontálnímu způsobu vyučování, jež ve větší míře při výuce cizího jazyka není žádoucí, ale byly dokonce popsány případy, kdy žáci lépe hodnotili hodiny bez použití interaktivní tabule, než hodiny, ve kterých byla používána (s. 28).

Výzkumný projekt, realizovaný desetičlenným týmem Institutu vzdělávání Londýnské univerzity (Moss et al, 2007), nepopisuje jen negativní stránky a rizika spojená s vyučováním s interaktivními tabulemi. Jedná se o velmi komplexní studii, která poskytuje pohled na nejrůznější aspekty používání interaktivních tabulí.

Do projektu bylo zapojeno 200 ze 412 londýnských středních škol (secondary schools). Ty byly plně vybaveny interaktivními tabulemi a jejich využití pak bylo podrobena detailnímu zkoumání, a to v již zmíněných vyučovacích předmětech – matematice, přírodních vědách a angličtině. Výzkum pokryl takové oblasti, jako počet interaktivních

tabulí pro každý předmět, způsoby, jakými byli učitelé připravováni pro práci s tabulemi, potřeba dalšího vzdělávání, časový poměr práce s interaktivní tabulí a bez ní, přístup k interaktivním tabulím na jednotlivých školách, typy interaktivních tabulí, které byly využívány, procento učitelů, kteří používali internetové zdroje pro práci s nimi, frekvence používání interaktivních tabulí, jak o ní referovali sami učitelé, frekvence používání v jednotlivých předmětech, způsoby, jakými učitelé s tabulemi pracovali atd. Analýza žákovského výzkumu poskytla informace o postoji žáků k interaktivním tabulím. Dále byla zkoumána motivace, reakce na technologii a její využití učiteli, žákovské příležitosti či nadšení frekvencí používání tabulí. Z výzkumu vyplývají zjištění, která jasně indikují velký počet pozitivních přínosů IWB. Z rozhovorů s učiteli a žáky například jasně vyplynulo, že tabule napomáhá názornějšímu vyučování, žáci shodně uváděli, že animace, grafika a vizuální prezentace jim výrazně pomáhaly se učit, vidět detaily věcí a lépe jim porozumět, látku si lépe zapamatovat a vybavit si ji i později. Vizualizace abstraktních konceptů usnadňovala pochopení látky v matematice a fyzice, kde výuku usnadňovaly také „předem připravené obrazce a simulace“ (s. 45). Jak učitelé, tak žáci uvedli, že díky interaktivní tabuli je učení modernější a látka stále aktuálnější (s. 8). Autoři výzkumu také z pozorování zjistili, že díky možnosti promítnout na interaktivní tabuli krátké videoklipy, mohou být hodiny pestré a poutavé. Většina učitelů se také shodla na tom, že interaktivní tabule je významným pomocníkem při opakování, opakovaném vysvětlení a shrnutí učiva (s. 51).

Jiný velký výzkum týkající se interaktivních tabulí byl proveden odborníky z Metropolitan University v Manchesteru v letech 2004–2006. Výzkum v rámci Projektu rozšíření interaktivních tabulí na základních školách (Primary Schools Whiteboard Expansion Project) byl jak kvantitativní, tak kvalitativní povahy a mezi respondenty byli učitelé, ředitelé a zástupci místních úřadů. Vzorek obsahoval 3 156 žáků ze 160 tříd z 96 základních škol v první fázi a 4 116 žáků ze 172 tříd z 97 základních škol ve druhé fázi. Analýza brala v potaz pohlaví žáků, dobu narození, zvláštní vzdělávací potřeby a dokonce i takové údaje jako je nárok na odebírání jídla ve školní jídelně zdarma. Tento výzkum podal zcela nový obraz o dopadu technologie po uplynutí určité doby. Soustředil se na různé aspekty používání IWB v hodinách matematiky,

přírodních věd<sup>9</sup>, angličtiny a psaní. Existuje mnoho zajímavých zjištění a opět nemůže být vyvozen definitivní závěr, že interaktivní tabule má, či nemá pozitivní dopady na kvalitu vyučování nebo na zlepšení žákovských výsledků (Somekh et al., 2007). Jako pozitivní aspekt je ve výzkumné zprávě uvedena pestrost činností, které výuka s interaktivní tabulí přináší, a také snadnost jejího ovládnutí. Učitelé oceňují také fakt, že díky této technologii je pozornost dětí upřena na ně, a mohou tak lépe vést frontálně celou třídu, což je podle jejich názoru u mladších žáků žádoucí. Na druhé straně ale autoři upozorňují, že ne pro všechny žáky je frontální výuka vhodná. Obzvláště žáci se specifickými poruchami učení potřebují individuální přístup a tedy i jiné formy interakce (s. 10). Na základě testování bylo také zjištěno, že výsledky žáků v matematice a v přírodních vědách se výrazně zlepšily, u angličtiny nebylo zlepšení prokázáno. Výzkumná zpráva z Manchesteru také uvádí, že interaktivní tabule obecně přispívá ke zvýšení pozornosti a angažovanosti žáků ve výuce. Ačkoliv nebyl zjištěn výrazný vliv na bezprostřední zkvalitnění vědomostí žáků se specifickými poruchami učení, bylo u těchto dětí zaznamenáno výrazné zlepšení pozornosti a chování. Díky tomu byly ve výsledku i u těchto dětí po dvou letech používání interaktivních tabulí zaznamenány lepší výsledky v národních testech (s. 5). Co se týče učitelů a způsobu, jakým používají interaktivní tabuli, zaznamenali výzkumníci zajímavé zjištění:

Téměř všichni učitelé začínají tím, že používají interaktivní tabuli tak, jak byli zvyklí používat svoji předešlou tradiční tabuli, ale i když je změna v jejich učitelské činnosti minimální, žáci vnímají, že hodiny jsou pestřejší a jsou tak, zdá se, více motivováni. Když se pak stanou učitelé zkušenějšími uživateli interaktivní tabule, jsou schopni ji používat – a skutečně ji také používají – ke zvýšení interaktivity a k nabídce daleko bohatší škály zdrojů (s. 7).

Autoři Glover, Miller a Averis z Keele University ve Staffordshire z analýzy raných výzkumů zjistili, že interaktivní tabule jsou výrazným motivačním prvkem, a to nejen z důvodu, že jsou pro žáky nové. Studium dosavadních výzkumů také došli k poznání, že pozitivní vliv nového média na výuku závisí na čtyřech hlavních faktorech týkajících se práce učitele. V první řadě se jedná o technickou zdatnost v zacházení s interaktivní tabulí v návaznosti na další technologie, jakými jsou počítač či

<sup>9</sup> Předmět je v angličtině označován Science, což v překladu znamená přírodní vědy. Ekvivalent v systému našich předmětů prvního stupně by mohla být prvouka.

internet, dále je to používaná škála učebních materiálů, ať už vytvořená učitelem samotným nebo materiálů komerčních, které dobře zapadají do kontextu a potřeb učení se s interaktivní tabulí. Třetím činitelem jsou dovednosti řízení třídy, pomocí nichž je učitel schopen prodloužit dobu soustředění žáků a konečně dobré povědomí o „interakci učebních a vyučovacích stylů, zvláště o využití vizuálních, verbálních a kinestetických stimulantů učení“ (www.virtualclassrooms.info, s. 1–2). Podrobným pozorováním videostudií z hodin, ve kterých byla používána interaktivní tabule a jejich porovnáváním s hodinami, kde učitel vyučoval bez této didaktické technologie, dospěli k zajímavým poznáním. Ukázalo se, že „učitelé, kteří neměli přístup k interaktivní tabuli, užívali největší škálu vyučovacích postupů“ (s. 4). Také žáci se učili více způsoby a byla pozorována větší flexibilita jak u nich, tak u učitelů.

Prováděly se i další výzkumné studie v jiných evropských zemích, některé z nich se zabývaly informačními a komunikačními technologiemi a vzděláním obecně (např. Přehledné studie dopadu informačních technologií na školy v Evropě provedené v rámci Seskupení informačních a komunikačních technologií při Evropské komisi), některé studovaly konkrétní aspekty. Systematičtější výzkum provedla např. skupina Interactive Whiteboard Working Group (IWB WG), což je sdružení v rámci organizace European Schoolnet. Jeho členy jsou ministerstva vzdělání patnácti členských států Evropské unie. Sdružení bylo založeno s cílem „sdílení zkušeností s interaktivními tabulemi ve školách a zkoumání oblastí společného zájmu“ (Interactive White Board, National Case Studies, 2010, s. 5). Na základě devíti případových studií z několika evropských zemí vznikla v roce 2010 ve spolupráci s britskou University of Wolverhampton příručka Návod k efektivnímu využívání interaktivních tabulí ve školách/třídách (Guidelines for Effective Schools/Classroom Use of IWBs)<sup>10</sup>.

Jak uvádí Schmid (2009), která představuje přehled dosavadních výzkumů ve Velké Británii, existuje také řada zpráv o výzkumných projektech malého rozsahu, prováděných jednotlivými učiteli, školami a vyššími vzdělávacími institucemi po celém světě. Tyto zprávy jsou většinou dostupné na internetu. V odborných periodících jsou často uváděny příklady dobré praxe. Autorka také shrnuje přehled zaměření

10 Dostupné z <http://www.ediseducation.com/Downloads/EuSCRIBE.pdf>

výzkumů: některé studie se soustředily na přístupy a postoje studentů či učitelů k nové technologii, některé se snažily o více holistický náhled na zkoumanou problematiku. Centrem jiných projektů byla naopak vyučovací činnost. Nejvíce výzkumů bylo provedeno na 1. stupni základních škol. K nejfrekventovanějším předmětům, na které byly výzkumy zaměřeny, patřilo čtení a psaní, matematika a přírodní vědy (s. 15–16). Podle Digregoria a Sobel-Lojeski (2009–2010), u výzkumů prováděných v Spojených státech amerických byly nejčastějším centrem zájmu výzkumníků témata „vnímání, motivace, pozornosti, chování, úrovně interakce mezi studentem a učitelem a interaktivní tabulí, učení, didaktické přístupy a dosažené znalosti a dovednosti“. Autoři ale upozorňují, že mnohé z výzkumů byly akční výzkumy malého rozsahu nebo případové studie a není tudíž možné z nich vyvozovat všeobecné závěry (s. 256). Také u nás se výzkumy menšího rozsahu zaměřují na podobná témata, jedná se zejména o akční výzkumy nebo výzkumy v rámci kvalifikačních prací na univerzitách.

Schmid (2009) shrnuje výsledky dosavadních provedených studií, u kterých byla shledána následující zjištění. Jako nejčastěji zmiňované pozitivní stránky využití interaktivní tabule ve vyučování výzkumy dokládají, že tato pomůcka usnadňuje učení studentům s různými učebními styly, neboť výuka může být variována díky možnostem internetu, interaktivních softwarů, stejně jako zvuku a obrazu. Za další výhody interaktivní tabule je považováno, že při jejím užívání se zvyšuje motivace žáků, je podporována interakce, kolaborativní učení a zdokonalují se dovednosti v práci s ICT. V neposlední řadě se vytváří pozitivní postoj k využití technologií pro učení a vyučování. Jako nejčastěji zjištěné negativní jevy uvádí autorka nedostatečnou expertizu učitelů spojenou s nedostatkem času pro přípravu materiálů a výuku orientovanou na učitele (teacher-centered approach) (s. 46–58).

Z mimoevropských projektů stojí za zmínku šetření prováděné laboratoří pro výzkum vzdělávání v Coloradu vedenou Marzanem (2009). Do výzkumu bylo zahrnuto 85 učitelů a 170 tříd. Byly vždy odučeny série hodin s interaktivní tabulí a následně v jiných třídách stejné série byly vyučovány bez pomoci této technologie. Jedno z nejpřekvapivějších zjištění bylo, že ve 23 procentech hodin dosáhli lepších výsledků žáci v těch skupinách, kde interaktivní tabule nebyla používána. Aby výzkumníci zjistili, proč k tomuto došlo, analyzovali videonahrávky z pozorovaných

hodin. Popsali následující negativní zjištění. Při práci s hlasovacím zařízením učitelé pouze ukázali statistiku správných a nesprávných odpovědí, ale neanalyzovali s žáky jejich správnost či nesprávnost. Při přehrávání videonahrávek, obrázků, či jiných vizuálních prezentací bylo zřejmé, že žáci byli velmi zaujati předváděným materiálem, ale učitelé jim nedali dostatek času na to, aby o nich mluvili nebo je komentovali. Dále to byla přemíra vizuálních stimulů, která žákům bránila soustředit se na prezentované učivo. Jako negativní rys bylo také popsáno používání tzv. posilujících prvků, což je např. zvuk potlesku, který se ozve, splní-li žák na interaktivní tabuli dobře úkol. Výzkumníci si povšimli, že žáci si více všímají tohoto efektu, než aby si uvědomili obsah odpovědi (s. 80–82).<sup>11</sup>

Přehled odborných článků publikovaných na internetu podává ve své disertační práci Kohout (2013), jenž se věnuje „zmapování stavu používání moderní didaktické techniky, kterou jsou interaktivní dotykové tabule, na druhém stupni základních škol v České republice“ (s. 17). K vyhledávání využil celosvětové databáze odborných článků ze zdrojů Scopus, Science Direct, Web of Science, JStor a Google Scholar<sup>12</sup>. Mezi autorem vyhledanými články je několik studií zabývajících se interakcí a spoluprací žáků při vyučování s interaktivní tabulí, tedy předmět výzkumu, kterým se zabývá i tato publikace.

Pro naše téma je zajímavý výzkum popsáný australským výzkumníkem Maherem (2011) z University of Technology v Sydney, který se zabývá výzkumem interakce studentů při práci ve dvojicích. Jedná se o kvalitativní případovou studii prováděnou ve dvou třídách prvního stupně základní školy (primary school) v Novém Jižním Walesu. Výsledky studie demonstrují, že s interaktivní tabulí je možno pracovat nejen při frontální výuce, ale lze s úspěchem organizovat i párovou práci, kdy učitel přejímá roli facilitátora (s. 137).

Tématem interakce a spolupráce při výuce s interaktivní tabulí se zabýval i výzkum většího rozsahu, jehož autory byli Warwick, Mercer, Kershner a Staarman (2010) z univerzity v Cambridge. Do výzkumného projektu bylo zapojeno 12 čtvrtých a pátých tříd základních škol (primary schools). V hodinách přírodních věd (Science) se výzkumníci snažili kromě jiného nalézt odpověď na otázku „Jak děti používají interaktivní tabulí při společné práci na aktivitách vztahujících se k přírodním

<sup>11</sup> Tato zjištění víceméně korespondovala s výsledky pozorování prováděného autorkou této publikace.

<sup>12</sup> Přehled a obsah článků viz Kohout, 2013, s. 23–28.



vědám?“ (s. 9). Chtěli zjistit, zda interaktivní tabule podstatně přispívá k tomu, aby učitelé podporovali a rozvíjeli produktivní dialog a interakci mezi studenty při společných aktivitách a aby jim umožnili sdílet nápady a myšlenky a vytvořili prostředí pro společné porozumění prostřednictvím kontrolovaných hovorů při aktivitách a při práci v malých skupinách bez učitele (s. 9). Z tohoto výzkumu vyplývá, že prostřednictvím interaktivní tabule je možné žákům poskytnout jak nástroje, tak situace podporující dialog, při kterém dochází k trvalejšímu budování znalostí. Bez podpory spolupráce učitelem a bez nabídky úkolů stimulujících aktivní učení by toto nebylo možné. Autoři také zdůrazňují potřebu stanovení pravidel správné komunikace (s. 20–22).

Problematikou komunikace ve výuce s interaktivní tabulí se také zabývaly české výzkumnice z královehradecké univerzity Maněnová a Žembová (2012), které výsledky svého výzkumu publikovaly na Mezinárodní konferenci o vzdělání a psychologii vzdělávání (International Conference On Education and Educational Psychology). Předmětem jejich zájmu, týkajícího se interaktivních tabulí bylo, jak toto médium ovlivňuje interakci mezi učitelem a žáky, k jakému účelu ve vyučování interaktivní tabule slouží, jak ovlivňuje chování žáků a konečně jaké byly individuální a obecné rysy interakce v analyzovaných hodinách (s. 1720). Jako hlavní výzkumnou metodu použily autorky pozorování. Kromě toho, že dospěly k závěru, že nejvýznamnější funkcí tabule je funkce motivační, učinily řadu dalších zajímavých zjištění. Metodou přímého pozorování a pozorování a analýzy videonahrávek, kdy porovnávaly fáze hodin, ve kterých učitelé používali interaktivní tabuli a ve kterých pracovali bez ní, zjistily, že „chování učitele se měnilo s používáním interaktivní tabule (učitel byl organizovanější), stejně jako se měnilo i žakovské chování (žáci byli schopni se učit navzájem)“. Zajímavé bylo také zjištění, že používání různých forem interakce nebylo závislé na používání či nepoužívání interaktivní tabule, ale byl vyzorován „určitý rozdíl v několika kategoriích žakovské interakce, kdy žáci řídili nebo usměrňovali činnost ostatních, poskytovali jim podporu“. Autorky však připouštějí, že nezískaly žádný důkaz, že by se něco podobného odehrávalo v hodinách, kde interaktivní tabule nebyla používána (s. 1725–1726).

Neméně zajímavý je výzkumný projekt s přesahem do praxe Vzdělání21, který „hledá efektivní cesty zapojení moderních technologií do výuky na českých základních školách. Ověřuje a dokumentuje jejich

reálný přínos pro žáky, učitele i školy samotné“ (Vzdělání21). Součástí projektu je i zkoumání využití interaktivních tabulí a příslušných doplňkových zařízení. Partneři projektu jsou Nakladatelství Fraus, AV MEDIA, Hewlett-Packard, Intel a Microsoft a odborným garantem Karlova univerzita. Cílem tohoto projektu je

- ověřit možnosti zapojení a využití moderních informačních technologií ve vzdělávání na základních a středních školách na základě použití profesionálně připraveného výukového a testovacího obsahu
- zajistit objektivní porovnání nových způsobů výuky s běžnými postupy formou testování a statistického a analytického vyhodnocení
- vytvářet metodické postupy a didaktické návody na efektivní zapojení elektronického obsahu a informačních technologií do výuky a vzdělávání (ibid).

Odborníci z Pedagogické fakulty UK podle informací webové stránky projektu Vzdělání21 zjistili, že digitální technologie ve výuce vedou k posílení principu názornosti, zvyšují aktivitu žáků při vyučování a tím přispívají k lepším výsledkům. „Technologie v kombinaci s kvalitním vzdělávacím obsahem otevírají i lepší možnosti přípravy na výuku, opakování učiva a testování žáků“ (ibid). Na tomto místě je však třeba uvést, že z hodnotící zprávy<sup>13</sup>, ve které jsme se zaměřili na názorné příklady použití interaktivní tabule v hodinách anglického jazyka, nevyplývá, že by se v popsaných hodinách jednalo o příliš inovativní způsob výuky a že téměř všechny uvedené činnosti by mohly být s úspěchem realizovány i za pomoci tradičnější didaktické techniky.

Zajímavý projekt spojený s tvorbou výukových interaktivních modulů pro vybrané předměty 2. stupně realizovala Katedra technické a informační výchovy PdF UP v Olomouci ve spolupráci se sedmácti základními školami v Olomouckém kraji. Tvorbě modulů předcházela poměrně obsáhlý dotazníkový výzkum, jehož respondenty bylo přes 2 tisíce žáků a 36 pedagogů. V dotaznících autoři zjišťovali názory a postoje žáků a učitelů na interaktivní výuku a „její reálný dopad na edukační proces ve výše uvedených předmětech“ (Klement, Dostál, & Klement, 2011, s. 38). I když dle našeho názoru není výzkum příliš propracovaný a reliabilita některých výsledků diskutabilní, přece

13 Hodnotící zpráva Červen 2012, dostupná z <http://www.vzdelani21.cz/hodnoceni-projektu/>.



jen napovídá o velkých možnostech zkvalitnění výuky prostřednictvím moderních technologií, zejména interaktivní tabule a jejích přídatných zařízení. Autoři např. uvádějí, že interaktivní tabule zásadním způsobem zvyšují efektivitu výuky (s. 48), ale tento závěr vyvozují pouze na základě odpovědí v učitelském dotazníku. Pro věrohodný závěr by bylo toto nutné ověřit např. testem žákovských znalostí).

Ač interaktivní tabule u nás patří, jak již bylo zmíněno výše, ke standardnímu vybavení škol, „česká pedagogická teorie doposud tento stav adekvátně neodráží, což prokazuje analýza publikací stěžejních pro obor“ (Dostál, 2011, s. 1). Podle Dostála dosud nebyla vypracována rozsáhlejší monografie, která by analyzovala využívání moderních technologií se zaměřením na vyučování s interaktivní tabulí v našich školách. Autor poukazuje na skutečnost, že zatím je o tomto médiu převážně pojednáváno (podobně jako ve Velké Británii) v článcích a konferenčních sbornících, v časopisech či prakticky orientovaných příručkách (ibid).

Výzkumem využití moderních technologií v České republice se kromě zmíněných a citovaných autorů také dlouhodobě zabývají např. odborníci z Masarykovy univerzity Zounek, Tůma či Šedřová, z Karlovy univerzity je to např. Rambousek nebo Syřiště.

## **2.1 Výzkumy týkající se výuky angličtiny s interaktivní tabulí**

V době, kdy byl prováděn výzkum v této publikaci, jsme nenarazili na žádný rozsáhlejší výzkum týkající se vyučování angličtiny s IWB. Také Schmid (2009) konstatuje, že v oblasti problematiky výzkumu vyučování angličtiny (resp. cizích jazyků) za použití interaktivní tabule „se jeví, že [...] dosud nebyl publikován výzkum většího rozsahu“ (s. 16). Podobně jako u výše jmenovaných výzkumů se jednalo o neformální zprávy, jejichž autory jsou zejména praktikující učitelé. Schmid shrnuje, že všechny zmíněné výzkumy prokazují, že mají tabule potenciál zvýšit kvalitu vyučování. Upozorňuje však, že většina získaných informací z výzkumů je založena na subjektivních názorech učitelů a žáků, jak oni vnímají dopad technologie na učení a vyučování a že tyto závěry byly mnohdy vyvozeny z relativně povrchních výzkumů. Také dodává, že se dosud věnovalo málo pozornosti každodenní praxi používání interaktivní tabule, interakci ve třídě nebo praktickým hlediskům, jakými

jsou tvorba materiálů či vyučovací metody. Je tedy možné říci, že se výzkumy více věnují výuce s interaktivní tabulí než jejímu účinku na výsledky učení (s. 58).

Schmid svůj výzkum prováděla na Lancaster University v seminářích angličtiny pro akademické účely pro zahraniční studenty a zaměřila jej na dění v jazykové třídě. Analyzovala použití prvků technologie interaktivní tabule a jejich vliv na učení a vyučování (s. 59). Vydala se cestou kvalitativního výzkumu, neboť, jak uvádí, s pomocí tohoto typu výzkumu je možné komplexně postihnout „sociální, kulturní a individuální faktory, které utvářejí zkušenost učení se s asistencí počítačů.“ (s. 80). Učila ve dvou studijních skupinách (jedna skupina byla vyučována v létě 2003, druhá v létě 2004) a data získávala jednak ze svých vlastních zápisků, dále od deseti kolegů-pozorovatelů (které nazývá „kritičtí kolegové“) a konečně z rozhovorů se zúčastněnými studenty. K důležitým pozitivním zjištěním patří studenty oceněné bohatství materiálů snadno dostupné skrze interaktivní tabuli (s. 95), zvýšená soustředěnost studentů díky atraktivitě technologie i materiálů na ní prezentovaných. Ta byla potvrzena jak studenty samotnými, tak kritickými pozorovateli (s. 96). Mnozí účastníci výzkumu uvedli, že díky interaktivní tabuli lépe pochopili vyučovaný obsah a oceňovali též rozmanité způsoby prezentování učiva (s. 98). Vyučování s interaktivní tabulí vyhovuje studentům s různými učebními styly a podporuje multisensorické učení. Slovní zásoba je podle názoru většiny studentů vyučována „více holistickým způsobem“ (s. 99). Jak studenti, tak pozorovatelé se shodli, že „použití technologie interaktivní tabule učinilo hodiny efektivnějšími“, a to nejen díky snadnějšímu přístupu k multimediálním zdrojům (s. 101). Úspora času byla studenty často zmiňována jako pozitivní aspekt. Díky ní zbývalo více času na diskuze ve skupinách. Na jedné straně studenti hodnotili rychlý a snadný přístup k informacím, které jsou jim předkládány učitelem, na straně druhé ale připouštěli, že byli takto sváděni k určité lenosti, neboť veškerá vysvětlení a postupy dostali v hotové podobě, aniž by se k nim museli vlastním úsilím dopracovat. Autorka ale proti této kritické poznámce argumentuje tvrzením, že jde v daném případě spíše o metodologický problém než o problém s využíváním technologie (s. 105). Někteří studenti se také cítili „bombardováni“ novými informacemi a fakty ze strany učitele a měli pocit, že jim nebyl dán prostor k řádnému vstřebání nové látky (s. 95). Dle našeho názoru by zde mohl být použit stejný argument jako u předešlého případu.

Schmid také věnuje jednu zvláštní kapitolu své publikace výzkumu práce s hlasovacím zařízením<sup>14</sup>. Ač zúčastnění studenti sami uváděli, že práce s ním byla efektivní a velmi intenzivní, přesto se také zmiňovali o problémových jevech souvisejících s využitím tohoto přídatného prostředku. Na jedné straně sice studenti ocenili soutěživý element při takovém způsobu práce, na druhé straně se však cítili zahanbení, pokud měli mnoho špatných odpovědí (s. 192). Také byly zaznamenány některé faktory omezující participaci studentů. Výzkumnice se zde zmiňuje o hlavním úskalí, kterým jsou úkoly typu ‚úloha s výběrem odpovědí‘ (multiple choice), jež se na interaktivní tabuli ve spojitosti s hlasovacím zařízením nejvíce používají. Použití hlasovacího zařízení mnohé studenty svádí k hádání odpovědí a k náhodnému vybírání možností. Výzkumnice navíc sama v procesu výuky vyzorovala, že v hodině neposkytla mnoho příležitostí k ústnímu projevu studentů, příliš času mluvila sama a výuka tak byla většinou orientovaná na ni jako na vyučující. Tak nebylo poskytnuto mnoho prostoru pro iniciativu studentů. V závěru ale poznamenává, že při promyšlenějším plánování práce s hlasovacím zařízením je možné tyto nedostatky eliminovat (s. 198–200).

### 2.1.1 Poznatky z novějších výzkumů

Z mimoevropských výzkumů velkého rozsahu stojí za zmínku rozsáhlá studie, která sice nebyla zaměřena pouze na výuku cizích jazyků, přesto je ale zajímavá svými výsledky i velkým počtem zkoumaných respondentů. Byla dokončena na začátku roku 2016 v kanadském Québecu, kde v minulých pěti letech byly do škol v masivním měřítku zaváděny interaktivní tabule. Počtem interaktivních tabulí ve školách se dle studie zařadil Québec na druhé místo za Spojené království (Karsenti, 2016, s. 9–11). V úvodu výzkumné zprávy je zajímavá poznámka, že

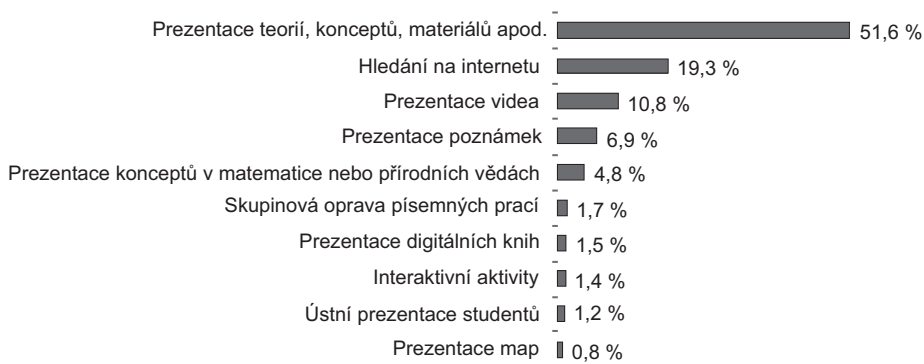
obvyklá obhajoba této masivní invaze [interaktivních tabulí] – předkládaná jak vládami, tak obchodními společnostmi – je, že IWB mohou zlepšit školní a akademické výstupy studentů, zdokonalením učebních technik,

**14** Hlasovací zařízení (Student Response System (SRS) je bezdrátový signalizační systém, který umožňuje pokládat studentům otázky a ti na ně mohou odpovídat prostřednictvím tzv. hlasovátka, stisknutím tlačítka zvolené odpovědi. Po stisknutí tlačítka s odpovědí je vyslán signál (buď infračervený, nebo rádiový), ten je zaregistrován přijímačem, který je připojen k počítači. Počítač zaznamená odpovědi, případně je zobrazí tak, jak si učitel přeje ([http://www.cdmvt.cz/node/318#Co\\_to\\_je\\_hlasovací\\_zarizeni](http://www.cdmvt.cz/node/318#Co_to_je_hlasovací_zarizeni)). Vzhledem k tomu, že v našem výzkumu byla hlasovací zařízení také pozorována, rozhodli jsme se stručně zmínit i tuto oblast.

rozšířením škály učebních zdrojů (např. grafiky, video a audio materiálů) a posílením interaktivity vyučování i jednotlivých aktivit. Nicméně zavedení této technologie do Québecu i jinde vzbuzuje otázky o její skutečné užitečnosti pro školy, zvláště s přihlédnutím k poměru ceny a jejích výhod. (ibid., s. 2, překl. aut.)

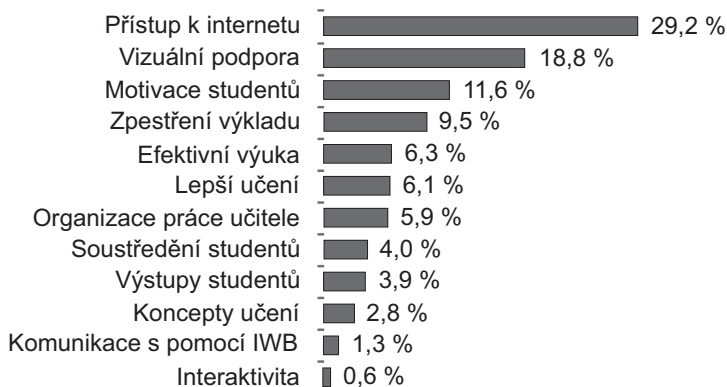
Výzkumem, který by vedl k vyvrácení pochybností a zodpovězení nejen těchto otázek, byl pověřen Tým kanadského výzkumu technologií ve vzdělávání. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak jsou interaktivní tabule používány v québeckých školách a zda je tato praxe spojena s nějakým přínosem, a na druhou stranu, zda přináší nějaké problémy a negativa (ibid., s. 1). Podobné cíle si kladlo mnoho výzkumů prováděných v Evropě (viz úvodní část kap. 2), proto bude zajímavé srovnat, k jakým výsledkům došli kanadští výzkumníci. Výzkumu se účastnilo 11 683 studentů a 1 131 učitelů. Výzkumnými nástroji byly dotazník pro studenty, dotazník pro učitele, individuální rozhovory s učiteli, skupinová interview s učiteli a skupinová interview se studenty. Výstupem byla identifikace způsobů a frekvence využití IWB a dále pozitivních a negativních aspektů. Z nich tým následně vyvodil, že IWB má místo ve školních učebnách, ale za předpokladu, že se vezmou v potaz doporučení uvedená v závěru výzkumné zprávy.

Ve výsledcích tohoto výzkumu je zajímavý graf shrnující hlavní způsoby využití interaktivní tabule ve výuce (viz graf 2). Z něj vyplývá, že více než k polovině úkonů by učiteli stačil počítač, projekční plátno a dataprojektor, a že tedy učitelé nevyužívají funkce IWB, kvůli kterým jsou tabule pořizovány. Víceméně toto zjištění koresponduje se zjištěními z jiných výzkumů.

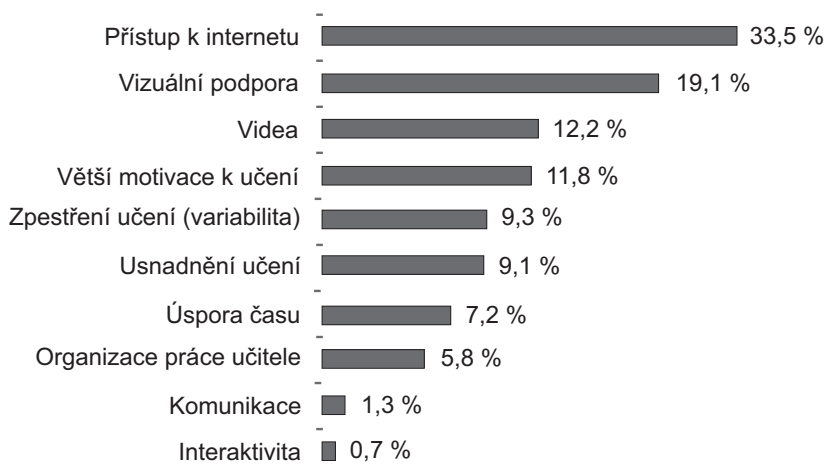


Graf 2 Hlavní způsoby využití IWB ve výuce (Karsenti, 2016, s. 15)

Zjištěné výhody IWB, jak je uváděli učitelé a žáci, jsou demonstrovány v grafu 3 a 4.



Graf 3 Hlavní výhody IWB podle učitelů (Karsenti, 2016, s. 18)



Graf 4 Hlavní výhody IWB podle studentů (Karsenti, 2016, s. 17)

Z obou grafů lze vypožorovat, že IWB je považována téměř shodným podílem učitelů i studentů za motivační nástroj a dobrou vizuální podporu, která usnadňuje učení a vyučování činí rozmanitějším a různorodějším. Oběma skupinami je pozitivně zmíněn fakt, že tabule pomáhá učitelům lépe organizovat jeho práci. Co je ale zajímavé, že komunikace a interaktivita jsou zmíněny jen okrajově.

Jako nejčastější nevýhody, zmiňované učiteli, jsou technické problémy (70 %), a časová náročnost na přípravu (17 %), studenti uvedli stejně tak technické problémy (33 %), malou projekční plochu (25 %) a dále nedostatečnou schopnost učitelů používat IWB (19%). Malé procento studentů (3,8 %) si povšimlo, že při práci s IWB chybí jakákoliv interaktivita, učitelé tento problém nezmínili vůbec (ibid., s. 21–24).

Z již zmíněných doporučení jsou patrně nejdůležitější následující: vytvořit školicí programy pro učitele, ve kterých by se naučili používat interaktivní prvky IWB, ocenit čas, který by učitelé školení věnovali (není specifikováno jakým způsobem, pozn. aut.), nevnucovat učitelům využívání moderní technologie za každou cenu. Vzhledem k faktu, že prakticky všechny školy v Québecu jsou vybaveny interaktivními tabulemi, doporučují autoři výzkumu zařadit do přípravy budoucích učitelů program, ve kterém by se učitelé naučili IWB užívat z technického i didaktického hlediska. Pro další výzkum doporučují

neustávat v hodnocení dopadu IWB na vzdělávání a ve zkoumání toho, jakým způsobem je IWB ve výuce využívána a jaké přináší klady a záporny (ibid. s. 28).

Na interaktivní tabuli z pohledu učitele cizího jazyka se zaměřili Koenraad, Whyte a Schmid (2013, s. 149–152) a stejně tak si uvědomili nezbytnost jejich vzdělávání v oblasti práce s novými technologiemi. Klíčovým zjištěním bylo, že ke zkvalitnění výuky je nutná nejen podpora ve formě školení ve využívání IWB, ale že mnozí učitelé potřebují inovovat vlastní vyučovací metody, zejména v oblasti přechodu od metod tradičních ke komunikativnímu vyučování. Autoři v této souvislosti referují o dvou evropských projektech, u jejichž zrodu stáli a o něž se stále starají. Jedná se o projekty iTILT<sup>15</sup> a SmartVET<sup>16</sup>, které jsou oba založeny na zjištěních z analýzy potřeb všeobecného a specifického profesního rozvoje učitelů a mají výrazný přesah do praxe. Projekt iTILT se zaměřuje na „efektivní využití interaktivní tabule v komunikativně založeném jazykovém vyučování“ (s. 150) a v jeho rámci spolupracují učitelé ze šesti evropských zemí. Těm je poskytována podpora ve formě tréninkových modulů a příkladů dobré praxe, školení jsou prováděna se zřetelem k principům komunikačního přístupu. V lednu 2013 byla spuštěna webová stránka [www.itilt.eu](http://www.itilt.eu), která je veřejně přístupná a mohou jí tedy využívat i učitelé, kteří se projektu neúčastní.<sup>17</sup>

Projekt SmartVET probíhal v letech 2011 až 2013 v Irsku, byl orientován na odborné školy a poskytoval možnost dalšího profesního rozvoje učitelům z této sféry. Probíhal zejména formou sdílení zkušeností, kdy byli vyhledáni tzv. „IWB Champions“ (s. 153), tedy zkušení uživatelé IWB, kteří formou účasti v projektu byli dále školeni. Posléze předávali své zkušenosti i nově nabyté vědomosti dalším kolegům. Záměrem projektu bylo vytvořit komunitu učitelů a expertů, která by umožnila sdílet zkušenosti a nápady, odborně vypracované materiály a videa s vyučovacími hodinami, kde jsou uplatňovány inovativní přístupy. Podporu projektu tvoří jeho webová stránka [www.smartvetproject.eu](http://www.smartvetproject.eu), na jejíž úvodní straně jsou popsány hlavní cíle. Patří k nim identifikace dobré praxe v oblasti školení v práci s IWB a poskytnutí školení učitelům odborných škol v Irsku. Učitelé by měli získat kompetence potřebné

15 Interactive Technologies in Language Teaching

16 VET – vocational education and training

17 Více informací viz uvedená webová adresa <http://www.smartvetproject.eu>

k vytváření učebních materiálů vhodných pro IWB a k jejich integraci do každodenní praxe. Dalším cílem je pak podpora využití IWB k zajišťování programů dalšího vzdělávání pro učitele odborných škol ([http://www.smartvetproject.eu/?page\\_id=13](http://www.smartvetproject.eu/?page_id=13)).

Již výše několikrát zmíněná autorka S. Whyte (in Schmid & Whyte, 2014) popisuje studii, při které spolu s E. C. Schmid zkoumala používání IWB učiteli francouzštiny a němčiny jako cizího jazyka. Při výzkumu se opět potvrdilo, že učitelé potřebují nejen technickou, ale zejména didaktickou podporu k tomu, aby používali IWB (a jiné technologie) správně a účinně (s. 16).

Autorky popisují výzkum vyučování s IWB, kdy zároveň zkoumaly uplatňování metody task-based learning spolu s možnostmi využití IWB pro video-konference při výuce cizího jazyka. Výzkum nebyl velký svým rozsahem, jednalo se o případovou studii, které se účastnily pouze dvě třídy mladších žáků. Byl však konkrétně zacílen na velmi zajímavé téma. Jednou z výzkumných otázek bylo, jakým způsobem může IWB podporovat komunikaci na dálku mezi partnery (včetně kategorie mladších žáků). Ze závěrů studie vyplývá, že pro podobný typ aktivit (kontakty a komunikace na dálku) je IWB velmi vhodným médiem, že učitel, který je vyškolen jak po technické, tak po didaktické stránce, může tuto komunikaci na dálku velmi účinně řídit, podporovat žáky v jejich úsilí a plánovat jim úkoly, které jim pomohou rozvíjet komunikační dovednosti. Kromě posílení motivace k učení se cizímu jazyku, aktivity založené na autentické komunikaci spojené s video konferencemi, pomohly žákům ve zlepšení řečových dovedností, rozšířily jim slovní zásobu, žáci si zlepšili výslovnost, pochopili smysl učení se cizímu jazyku a v neposlední řadě byla posílena jejich schopnost samostatně pracovat (s. 79–80).

Zatímco autoři výše zmíněného výzkumu v Quebecu vyvodili ze svých šetření soubor doporučení pro práci s IWB, autorky Whyte a Schmid (2014) po řadě výzkumů vypracovaly kromě toho i ucelený soubor doporučení pro tvorbu materiálů pro výuku jazyků s IWB. Z nejdůležitějších je nutno jmenovat důraz na komunikační charakter jazyka, který by měl být zasazen do smysluplného kontextu, aktivity navrhované v materiálech by měly mít činnostní povahu, stejně tak mluvnice by měla být prezentována a procvičována v kontextu komunikace, materiály by měly podporovat autonomii žáků a v neposlední řadě interakci



a kolaborativní učení. Dále je zdůrazněna nutnost komunikační povahy jednotlivých aktivit, které by měly mít vzdělávací cíl, neměly by sloužit pouze zábavě žáků. Úkoly v jednotlivých materiálech by měly být blízké reálným situacím tak, aby žáci cítili jejich význam a současně by měly mít motivační charakter. Měly by poskytovat prostor pro objevování a induktivní učení, podněcovat diskuzi. Z technického hlediska by stránky a soubory neměly obsahovat příliš mnoho informací nebo mnoho různých stimulů, kterými by se žáci mohli cítit přehlčeni nebo rozptylováni (2014, s. 245–247).

Kapitola podává přehled vybraných dosavadních výzkumů, z jejichž rozboru vyplývá, že je výzkum vyučování s interaktivní tabulí poměrně bohatý, a že se postupně začínají objevovat i šetření týkajících se výuky angličtiny jako cizího jazyka.

Výsledky výzkumů podávají doklady jak o pozitivních, tak o negativních působeníh interaktivní tabule na učení a vyučování a bude zapotřebí provádět další výzkumná šetření, aby byly zodpovězeny dosud nevyřešené či sporné otázky. Výuka angličtiny s interaktivními tabulemi a příslušnými doplňky nabízí široké pole zkoumání a vzhledem k plošnému rozšiřování této technologie je potřebné, aby byla tato oblast zkoumána a popisována. Inspirací mohou být nové výzkumy prováděné v zahraničí, o jejichž výsledky se opírají projekty na pomoc zkvalitnění výuky nejen cizích jazyků za současného využití moderních technologií. Z popsanych studií je zjevné, že zejména metodická podpora v této oblasti je velmi důležitá.

Cílem této kapitoly je vysvětlit pojem komunikace a komunikační kompetence a stručně pojednat o vývoji, kterým prošlo vymezení těchto pojmů od prvních diskuzí až po současné teorie jak zahraničních, tak českých odborníků. Jsou představeny základní modely komunikační kompetence a je popsána pozice komunikační kompetence v rámci vybraných výukových metod a metodických přístupů. Dále je vysvětleno pojetí komunikační kompetence v kurikulárních a školských dokumentech.

Pro účely výzkumné části práce bylo nutné charakterizovat komunikační akt a komunikační aktivitu, teoreticky pojednat o možnostech vytváření komunikačních příležitostí a situací v hodinách cizího jazyka, stejně jako uvést základní faktory ovlivňující komunikaci v hodině. Poslední část seznámí čtenáře s typologií komunikačních aktivit z pohledu některých odborníků.

## 3.1 Vymezení pojmu komunikace

Pojem komunikace je dnes často zmiňován v nejrůznějších kontextech. Je rozebírán mnoha odborníky a v mnoha oborech a vědách o člověku. Je odvozen z latinského výrazu „communicatio“, který znamená „sdělení“ nebo „oznámení“. V obecném významu označuje termín „přenos mezi živými organismy vůbec, mezi neživými útvary a organismy až po sociální komunikaci, s nímž je tento výraz užíván synonymně a implicitně“ (Geist, 2000, s. 123). Definice komunikace jednotlivými odborníky, školami a směry jsou značně rozdílné a nejednotné. Teorii komunikace se zabývá řada vědních disciplín – např. psychologie, lingvistika, sociologie, pedagogika, lingvodidaktika, biologie či matematika. Ani uvnitř těchto jednotlivých disciplín nejsou autoři v definování jednotní.

Synonymně s termínem komunikace je mnoha autory používán termín „sociální komunikace“. Hendrich a kol. ji definují jako „výměnu obsahů – významů, smyslů – (sdělování, přenos informací) mezi jednotlivými lidmi nebo společenskými skupinami“ (1988, s. 35). Gavora (2005) uvádí tři hlavní vymezení komunikace. Prvním základním vymezením je dorozumívání. Podmínkou komunikace tedy je, „aby si lidé rozuměli, mluvili stejným jazykem, hovořili o jedné věci a dosáhli myšlenkového souladu“ (s. 9). Druhým vymezením komunikace je sdělování – jde o situace, kdy mluvčí předává informace, poznatky, popisuje své pocity, postoje, názory apod. Ve třetím vymezení jde v zásadě o výměnu informací mezi lidmi – tedy o vysílání a přijímání informací, jejich vnitřní zpracování účastníky komunikačního procesu ve smyslu analýzy a porozumění sdělenému (ibid).

Mareš a Křivohlavý (1995) definují sociální komunikaci v užším pojetí jako „sdělování, tj. výměnu informací“, v širším pojetí ji chápou jako vzájemnou výměnu představ, idejí, nálad, pocitů či postojů. Zároveň upozorňují na nutnost použití adjektiva „sociální“, aby nedošlo k záměně s komunikací technickou, která „probíhá mezi dvěma stroji, případně mezi dvěma částmi technického zařízení“ (s. 15).

Komunikace byla vždy neoddelitelnou součástí lidské existence a nedokážeme si patrně představit jediný obor lidské činnosti, který by se bez ní obešel. Toto nepopíratelně platí i pro vzdělávání, kde je komunikace hlavním nástrojem ke sdělení vyučovaného obsahu. Tento typ je nazýván komunikací výukovou, která je chápána jako „výměna sdělení mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací jednotky“ (Šedová, Švaříček, & Šalamounová, 2012, s. 20). Pedagogická komunikace je zvláštním typem sociální komunikace; jedná se vlastně o „výměnu informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu“ (Gavora, 1988, s. 22). Nelešovská označuje pedagogickou komunikaci za takový typ komunikace, jejímž „prostřednictvím vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle“ (2005, s. 26). Pecina a Zormanová charakterizují pedagogickou komunikaci jako „základní prostředek realizace výchovy a vzdělávání“ a považují ji za „nezbytnou podmínku vyučování“ (2009, s. 25). Mareš a Křivohlavý (1995) definují pojem optimální pedagogické komunikace jako komunikace probíhající v procesech vzdělávání a výchovy, která kromě plnění určitých pedagogických funkcí také pomáhá vytvořit pozitivní emocionální klima při pedagogickém procesu, zajišťuje dobré

vztahy mezi všemi jeho účastníky, „umožňuje řídit sociálně psychologické procesy v kolektivu, vytváří nejlepší podmínky pro rozvíjení motivace žáků a tvořivých stránek jejich učení, formuje osobnost žáků správným směrem a dovoluje co nejlépe pedagogicky využít zvláštností učitelovy osobnosti“ (s. 25).

Pedagogická komunikace bývá často zmiňována v souvislosti s interakcí, termínem, který označuje výměnu nebo sdělování informací, jež mají přispět k dosažení výukového cíle. Gavora ji definuje jako „vzájemné působení nebo ovlivňování“ (2005, s. 9). Interakce je realizována prostřednictvím komunikace, komunikace je tedy jejím nástrojem (Janoušek 1984, s. 23). A je to právě interakce, která by měla být jednou ze stěžejních činností při jazykovém vyučování, neboť zatímco v neязыkových předmětech je komunikace nástrojem, při vyučování jazykům se stává i cílem, tj. žáci se učí v cizím jazyce komunikovat. Po zvládnutí určitých základů se pak komunikace v cílovém jazyce ideálně stává nástrojem k dalšímu učení a vyučování.

„Komunikace je základním prostředkem realizace výchovy a vzdělávání prostřednictvím verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků“ (Gavora, 2005, s. 25). Jelínek (2000/2001), který se komunikací zabývá v souvislosti s vyučováním cizím jazykům, rozlišuje skutečnou sociální komunikaci, jež probíhá mimo školní prostředí, a komunikaci učební. Tu vysvětluje jako cizojazyčnou komunikaci užívanou coby „základní způsob vyučování-učení danému jazyku“ (s. 3). V rámci učební komunikace se pak vyskytují nejrůznější kontexty a situace – např. komunikace při plnění zadaných úkolů (např. zjistit informace o spolužácích) nebo komunikace, která má reálný, nikoliv jen za účelem procvičování vytvořený účel (učitel požádá žáka, aby rozdal sešity nebo otevřel okno, případně se žák zeptá učitele, zda si může půjčit slovník apod.). Jak vyplývá z výše uvedeného, nejběžnějším typem interakce při výukové komunikaci je tedy rozhovor mezi učitelem a žákem. Veselý definuje koncept učební komunikace, v jejímž kontextu by měla být i komunikace mezi dvěma či více žáky (1991/1992, s. 34).

V rovině obecné může podle autorů Mareše a Křivohlavého (1995) probíhat předávání informací třemi základními způsoby – prostřednictvím komunikace verbální, nonverbální neboli mimoslovní a komunikace činem, platí to ovšem i v rovině komunikace pedagogické (s. 57). Náš výzkum (a tedy i teoretická část práce) se týká především komunikace

verbální, a to zejména její ústní podoby nebo, jak ji definují Mareš a Křivohlavý „zvukové formy řeči“ (ibid.).

Schopnost komunikovat jak v mateřském, tak v cizím jazyce spadá do oblasti komunikační kompetence, jež je považována za jednu z klíčových kompetencí a je zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2007).

### **3.2 Kompetence a komunikační kompetence**

Kompetence je výraz, s nímž se v posledních letech hojně setkáváme nejen v oblasti vzdělávání. Pro různé profese a obory se stanovují potřebné kompetence, kterými je vyjádřen soubor znalostí, dovedností a schopností potřebných k výkonu určité činnosti. Termín pochází z angličtiny, kde označuje „rozsah dovedností nebo znalostí“ nebo též „dovednost potřebnou pro výkon určitého povolání nebo pro splnění určitého úkolu“ (Macmillan Dictionary [online]). V češtině výraz kompetence evokuje něco mimořádného; kompetentního člověka považujeme za schopného, vzdělaného a povolání k určitým kvalifikovaným činnostem. Ve vztahu ke vzdělávání chápeme kompetenci spíše jako procesuální veličinu, a jako takovou je nutno ji budovat a rozvíjet. Kompetence je i v tomto smyslu velmi široký pojem a může se týkat celého spektra činností. Skalková (2007) definuje kompetence jako „obecné schopnosti založené na znalostech, hodnotách a dispozicích, které jedinci umožní jednat, úspěšně se začlenit do společenských vztahů, ale zároveň si uchovat svou nezávislost“ (s. 101). Charakteristické rysy kompetence shrnuje ve svém článku Tandlichová (2011, s. 79): kompetence má podle ní i dalších autorů činnostní charakter, neboť je rozvíjena prostřednictvím praktických zkušeností a později je uplatňována v praxi. Tvoří ji celek vědomostí, dovedností a postojů. Nevyjadřuje trvalý stav, neboť se její úroveň mění a vyvíjí v průběhu výchovy a vzdělávání. Turek (2008, s. 200) definuje kompetenci jako „schopnosť (správanie, činnosť alebo komplex činností), ktorú charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti.“

Hovoříme-li o komunikační kompetenci v souvislosti s výukou cizích jazyků, pak máme na mysli schopnost dorozumět se v daném cizím jazyce. Choděra (2001, s. 54) charakterizuje komunikační kompetenci jako schopnost „sdělovat sociálně vhodné verbální informace“. Komunikace ovšem neznamená pouhé sdělování, jde i o proces opačný,

a to přijímání informací a případné další reakce na ně. Tuto bipolaritu zachycuje stručná definice J. Veselého (1991/1992, s. 34), který říká, že komunikace je „schopnost jedince kódovat a dekódovat cizojazyčné texty“, přičemž má na mysli běžné sféry lidské komunikace.

Choděra (2006) uvádí, že „pojem komunikace v didaktickém smyslu existuje v několika podobách“ – jako cizojazyčná pseudokomunikace, která probíhá v rámci tzv. „komunikativních (řečových) cvičení (na rozdíl od cvičení jazykových)“, dále jako „autentická cizojazyčná komunikace učební“, učitel při výuce cizího jazyka se žáky v tomto cílovém jazyce komunikuje, případně zprostředkovává komunikaci s rodilým mluvčím. Další podobou, v níž se uvedený typ komunikace vyskytuje, je autentická „cizojazyčná komunikace neučební“, která probíhá v reálném prostředí mimo školu (s. 97).

Prvním autorem, který termín „kompetence“ v souvislosti s učením se jazyku zmínil (konkrétně šlo o pojem „lingvistická kompetence“), byl Chomsky. Ten vymezuje termíny kompetence a performance. Performance je spojovaná u Chomského se skutečným používáním jazyka a s kritériem přijatelnosti (1965, s. 9), zatímco kompetence je podle něj zvládnutí pravidel, pomocí nichž je význam zakódován do zvuků (s. 4). Jeho pojetí doplnil a rozvinul Hymes (1972), americký lingvista, sociolingvista, antropolog a etnograf, který poprvé použil termín „komunikační kompetence“. Zkoumal problém komunikace a komunikační kompetence z různých pohledů. Uvádí propracovanější koncept a k Chomského výkladu performance vysvětluje, že nelze definovat kompetenci bez přihlídnutí k sociokulturním vlivům na používání jazyka. Nesouhlasí s charakteristikou performance tak, jak ji podal Chomsky, který zdůrazňoval hlavně psychologické aspekty komunikace a opomíjel kulturní vzorce a sociální kontext. Hymes dodává, že komunikační kompetence každého z nás je ovlivňována sociokulturním prostředím, ve kterém žijeme (s. 62). Toto prostředí spoluutváří nejen náš mateřský jazyk, ale má vliv i na cizí jazyk, kterému se učíme v prostředí naší vlastní komunity. Hendrich a kol. (1988) k tomuto problému uvádějí, že

jazyková komunikace je sociálně dostatečně určena jednak širokým makrosociálním kontextem, jednak kontextem mikrosociálním. Oba tyto kontexty vymezují komunikativní situaci, v níž má komunikant určitou sociálně komunikativní roli. Realizace komunikativního aktu přiměřeného dané situaci vyžaduje, aby jazyková schopnost komunikantova byla na úrovni jeho role, ať jde o porozumění řeči nebo o jeho vlastní projev. (s. 29)

Student podvědomě přenáší vlastní vzorce do cizího jazyka, čímž může narušit koncept „vhodnosti“. V praxi se toto projeví tak, že pro určité situace zvolí sice gramaticky správné, nicméně pro danou situaci a kontext zcela nevhodné jazykové prostředky.

Termín „komunikační kompetence“ (ve starších zdrojích se setkáváme s termínem „komunikativní kompetence“) se pak poprvé začíná objevovat v odborné didaktické a lingvodidaktické literatuře v 70. letech 20. století. Lightbown a Spada (2013) definují komunikační kompetenci jako „schopnost používat jazyk v různých prostředích a přitom brát v úvahu vztahy mezi mluvčími a konkrétními situacemi.“ Dále doplňují, že „někdy je termín interpretován jako schopnost sdělit zprávu i přesto, že sdělení chybí gramatická přesnost“ (s. 214–215). Littlewood (1981) pod termín komunikační kompetence zahrnuje čtyři „domény“, které společně utvářejí u určitého mluvčího dovednost komunikovat a které musí být brány v úvahu při výuce jazyka. Je to lingvistická kompetence – dovednost manipulovat prvky lingvistického systému za účelem efektivního sdělení, dovednost rozpoznat jednotlivé formy zvládnuté v rámci lingvistické kompetence a jejich komunikační funkce. Dále je součástí komunikační kompetence „dovednost co nejefektivněji používat jazyk ke sdělení významu v konkrétních situacích“ a konečně „povědomí o sociálním významu jednotlivých jazykových forem“, což bude pro většinu studentů jazyka znamenat zvládnutí „obecně přijatelných forem a vyhnout se těm, které by mohly potenciálně způsobit urážku“ (s. 6). Z Littlewoodova popisu obsahu komunikační kompetence tedy vyplývá, že si autor všímá nejen procesu komunikace samotné, ale i jejího zařazení do určitého kontextu. V tomto ohledu vychází z teorií odborníků, kteří se fenoménem kontextu zabývali a kteří ve svém bádání postupně vymezovali a charakterizovali rozebíraný pojem.

Hymes (1972) ve svém výkladu teorie komunikační kompetence vyvozuje její čtyři složky, a to kompetenci gramatickou, která stanovuje, co je formálně možné, kompetenci psycholingvistickou – co a do jaké míry je proveditelné, sociálně kulturní (co je vhodné) a pravděpodobnostní – co je skutečně provedeno (s. 279). Autor tak zdůrazňuje posun od úzkého zaměření se na jazyk jako na systém. Přidáním označení „komunikační“ před termín „kompetence“ zdůrazňuje, že gramatická pravidla by neměla žádný smysl, kdyby neexistovala pravidla jejich použití v komunikaci.



Tak jako pravidla syntaxe mohou ovlivňovat fonologické aspekty a pravidla sémantická snad mohou ovlivňovat aspekty syntaxe, tak podobně pravidla mluvních aktů se mohou stát řídícím faktorem pro lingvistickou normu jako celek. (1972, s. 278).

Jak upozorňuje Brown (2000), v posledních desetiletích 20. století díky rozvíjejícím se teoriím sociálního konstruktivismu, které mimo jiné zdůrazňují, že sociální svět je zobrazován a spoluvytvářen jazykem, odborníci věnující se teorii učení a vyučování cizím jazykům začínají stále více upozorňovat na důležitost vzájemné interakce s ostatními. Jazyk začíná být chápán jako komunikace mezi jednotlivci. Učitelé a autoři výukových materiálů nyní považují třídu za místo pro vytváření příležitostí ke smysluplným autentickým interakcím mezi žáky – uživateli jazyka. Na výuku cizího jazyka přestává být nahlíženo již jen jako na „potenciálně předvídatelný vývojový proces“. Komunikační kompetence zdomácněla jako termín v teorii vyučování cizím jazykům a stále je aktuálním termínem také v současných trendech vyučování a výzkumu (s. 245). Teorie komunikační kompetence je dále rozvíjena a vznikají její modely. Brown (1987) uvádí, že klíčovou prací, definující komunikační kompetenci, je práce Canalea a Swaine z roku 1980<sup>18</sup>, později rozšířená o samostatnou studii Canalea z roku 1983<sup>19</sup>. Ti se také jako jedni z prvních zabývají komunikační kompetencí v kontextu cizojazyčného vyučování (s. 199).

### 3.3 Modely komunikační kompetence

Ve svých pracích vymezují Canale a Swaine (1980) model o čtyřech různých subkategoriích, z nichž se komunikační kompetence skládá. První dvě subkategorie se vztahují k lingvistickému systému, druhé dvě k funkčním hlediskům komunikace. Jejich model tedy sestává z těchto složek: gramatická kompetence, která znamená „znalost lexikálních jednotek a morfologických pravidel, syntaxe, větných a gramatických sémantických vzorců a fonologie“. Diskurzivní kompetence (discourse competence) pak znamená dovednost konverzovat v cizím jazyce, tedy např. vědět, jakým způsobem předávat slovo, jak udržovat plynulou

<sup>18</sup> Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. (1980) *Applied Linguistics*, 1, 1-47

<sup>19</sup> From communicative competence to communicative language pedagogy (1983). In Richards, & Schmidt, (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman



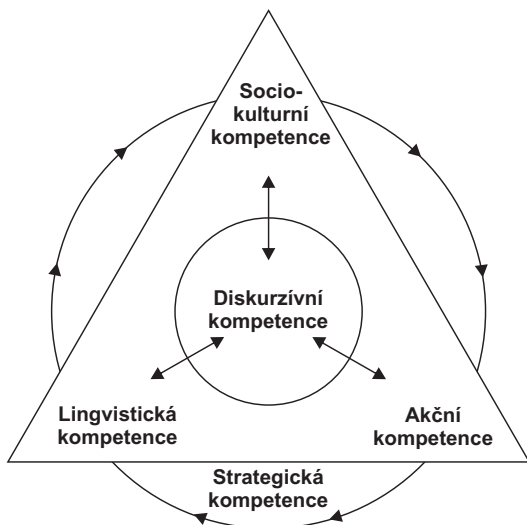
konverzaci, nebo jak rozvíjet téma hovoru. Patří sem též umění začít rozhovor, vstoupit do něj, přerušit druhé účastníky, ověřit si porozumění řečenému a potvrdit si správnost svého názoru či výpovědi. Podobně to pak platí i o jazyce v písemné formě. Sociolinguvistická kompetence (sociolinguistic competence) se skládá ze dvou souborů pravidel: sociokulturních pravidel užití jazyka a z pravidel diskurzu. Sociokulturní pravidla určují správnost použitého jazyka z hlediska vhodnosti (zde se autoři odkazují na již výše zmíněnou Hymesovu složku sociálně-kulturní). Čtvrtou subkategorii je strategická kompetence (strategic competence), která je považována za velmi komplexní (s. 29). U Canalea a Swaine je tato kompetence popsána jako „verbální a nonverbální komunikační strategie“, pomocí které se kompenzují problémy při komunikaci vzniklé např. nedostatečnou jazykovou vybaveností mluvčího, jeho nepozorností, nesoustředěností či únavou (s. 30). Brown ještě dodává, že „strategická kompetence je způsob, jakým manipulujeme s jazykem, abychom dosáhli komunikačního cíle“ (2000, s. 248).

V průběhu následujících let byl model Canalea a Swaine některými autory přepracován či doplněn. Přesto, zřejmě pro svou snadnou aplikovatelnost, je na jejich model stále odkazováno. Bachman, který jej v roce 1990 přepracoval a upravil, používá místo termínu „komunikační kompetence“ termín „jazyková kompetence“, a spojuje gramatickou a diskurzivní kompetenci do jedné subkategorie nazvané organizační (organizational competence). Naopak sociolinguvistickou kompetenci rozděluje do dvou složek – ilokuční (illocutionary competence), která reflektuje funkční aspekty jazyka, a sociolinguvistickou (v níž se odráží aspekty jako např. stupeň formálnosti, jazykový rejstřík, kulturní hlediska apod.). Strategickou kompetenci navíc Bachman vidí jako rozhodující pro „výběr mezi mnoha možnými volbami“ v oblasti slovní zásoby, frází a jiných produktivních a receptivních prostředků používaných pro sdělení významu a přiděluje jí jakousi řídicí funkci (Brown, 2000, s. 248).

V letech 2006 až 2010 ve spolupráci s Palmerem Bachman model dále rozvíjí a modifikuje. Autoři zdůrazňují, že centrem zájmu při testování jazyka je jazyková dovednost (language ability), kterou definují jako „způsobilost, která umožňuje uživatelům jazyka tvořit a interpretovat projev“ („capacity that enables language users to create and interpret discourse“). Jazyková dovednost se skládá ze znalosti jazyka (language knowledge) a ze strategické kompetence (2010,

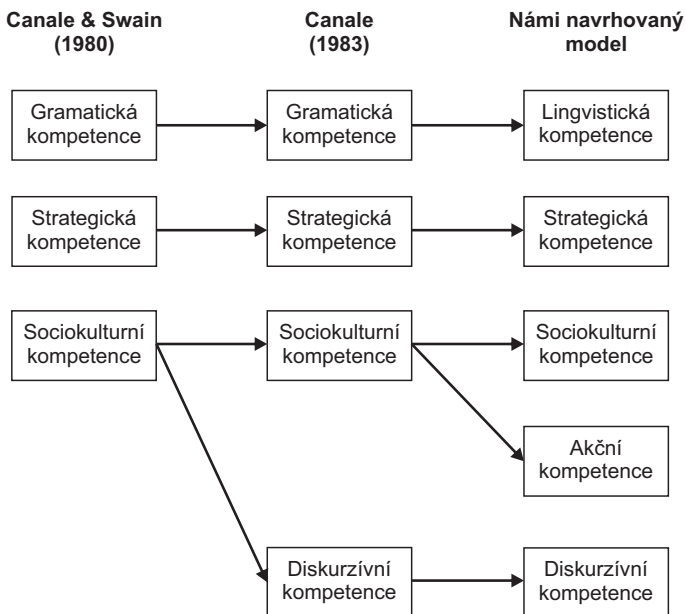
s. 33). Znalost jazyka zahrnuje znalost organizace jazyka (organisational knowledge) a pragmatickou znalost (pragmatic knowledge). Pod znalost organizace jazyka autoři řadí gramatickou znalost (kam náleží znalost slovní zásoby, syntaxe a fonologie) a textuální znalost (tj. koheze a rétorická a konverzační dovednost). Pragmatická znalost zahrnuje znalost funkční, která označuje, v jakém poměru se nacházejí jednotlivé výpovědi či věty a texty ke komunikačním cílům uživatele jazyka a znalost sociolingvistickou, označující vztah mezi výpověďmi, větami a texty a mezi rysy prostředí, v němž se daným jazykem hovoří (2010, s. 44–45). Tento model je považován za komplexnější a přehlednější než model Canalea a Swaine.

Celce-Murcia, Dörnyei a Thurrell (1995) komentují Bachmanův a Palmerův model a konstatují, že je sice systematický, nicméně je vytvořený pro potřeby testování jazykových úrovní, nikoliv s ohledem na cíle jazykového vyučování. Záměrem trojice autorů bylo tedy vytvořit takový model, který by byl využitelný při tvorbě jazykového sylabu (s. 5–8). Prezentují svůj model komunikační kompetence jako pyramidu (viz obr. 4), jejíž tři vrcholy představují sociokulturní kompetenci, lingvistickou kompetenci a akční kompetenci (actional competence). Poslední zmíněná subkategorie je autory definována jako dovednost předat komunikační záměr a na druhé straně mu také porozumět, a to provedením mluvních aktů a jejich interpretací. Uvnitř pyramidy se nachází kruh, který reprezentuje diskurzivní kompetenci. Pyramida je pak obklopena dalším kruhem, reprezentujícím strategickou kompetenci, umožňující mluvícímu, vybavenému touto kompetencí, „zprostředkovávat zprávy a řešit problémy nebo kompenzovat nedostatečnosti ve kterékoliv jiné základní kompetenci“ (1995, s. 9).



Obrázek 4 Schematic Representation of Communicative Competence (1995, s. 10)

Zajímavé je i schéma na obr. 5, ve kterém je vidět vývoj pojetí tří výše zmíněných autorů vycházejících z modelu Canalea a Swaine.



Obrázek 5 Chronologický vývoj navrhovaného modelu (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, 1995, s. 11)

Autoři poukazují na dvě drobné terminologické obměny oproti modelu Canalea a Swaine. Rozhodli se použít termínu lingvistická kompetence místo gramatická kompetence, aby bylo jasné, že „tato složka také zahrnuje lexikum a fonologii ještě navíc k morfologii a syntaxi“ (Celce-Murcia et al, s. 11). Sociokulturní kompetencí nahradili socio-lingvistickou kompetenci, aby ji odlišili od akční kompetence, a také aby zdůraznili „skutečnost, že jazykové prostředky jsou obsaženy v lingvistické, akční a diskurzivní složce, zatímco sociokulturní znalost je nezbytná pro vhodné rozmístění prostředků v jiných složkách“ (ibid, s. 11).

Pojmem komunikační kompetence ve vztahu k vyučování cizímu jazyku se také zabývá Hedge (2000), která při vysvětlení pojmu vychází zejména z teorií Hymese, Bachmana, Canala a Swaine a dalších. Kategorizuje pojem do pěti hlavních složek, kterými jsou lingvistická kompetence, pragmatická kompetence, diskurzivní kompetence, strategická kompetence a plynulost (fluency). Její vymezení lingvistické kompetence v podstatě odpovídá Bachmanově a Palmerově „znalosti jazyka“, pragmatická kompetence víceméně odpovídá socio-kulturní kompetenci, jak ji chápe Hymes, Bachman ji označuje jako socio-lingvistickou. Hedge však odlišně od zmíněných autorů definuje kompetenci strategickou, do které zahrnuje tzv. achievement strategies. Achievement strategy je strategie vedoucí k dosažení určitého sdělení za předpokladu, že mluvčí nezná nějaký výraz a objasní ho jinými prostředky (opisem, synonymem apod.). Jiným příkladem těchto strategií může být tzv. reduction strategy, kterou mluvčí použije, pokud si např. není jist správností nějaké gramatické struktury, a tak se jí úplně vyhne (s. 53). V české literatuře tomuto termínu odpovídá termín kompenzační strategie<sup>20</sup>. Poslední složkou je plynulost neboli fluency a vztahuje se k ústní produkci. Je to schopnost propojovat plynule a bez námahy či váhání jednotlivé řečové úseky (ibid, s. 53).

V české lingvodidaktice se pojmem a charakteristikou komunikační kompetence zabývá Choděra (2001), který také vychází z již uvedených modelů. Za základní považuje kompetenci lingvistickou; tu nazývá též „vědomostí o jazyce“ a do protikladu k ní staví zbývající tři kompetence, a to jazykovou, řečovou a komunikační. Kompetence

20 Např. R. Kohoutek, K. Vlčková, V. Janíková nebo I. Hrozková

jazyková, nebo též lingvální, spočívá podle něj „v nezprostředkovaném povědomí prvků jazykového systému, přímém spojení označujícího a označovaného ve vědomí...“ (s. 55). Jako sekundární dovednost nižší úrovně označuje autor kompetenci řečovou, při jejímž zvládnutí student jazyka dokáže správně pochopit nebo produkovat text „ve shodě i s normou cizího jazyka“. Sekundární dovedností vyšší úrovně je podle Choděry kompetence komunikační, jež v sobě zahrnuje „prostředky verbální a nonverbální komunikace, faktory interkulturní senzitivity a tolerance, sociokulturní, sociolingvistické, extralingvistické a paralingvistické faktory typické pro dané jazykové společenství.“ Zároveň však autor poznamenává, že při plnění vzdělávacího a výchovného cíle mají kompetence jinou podobu (ibid, s. 55).

K dalším českým autorům studujícím a popisujícím fenomén komunikační kompetence patří Šebesta (1999). Ten ji definuje jako „soubor mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit účast druhých na nich“ (s. 60). Do jím vymezených subkategorií se promítají jednotlivé výše zmíněné modely. Komunikační kompetence podle Šebesty zahrnuje „ovládání jazyka resp. jazyků“, „interakční dovednosti“ (těmi autor myslí respektování zvláštností komunikační situace a prostředí, ve kterém komunikace probíhá, a následnou volbu vhodných prostředků a postupů) a konečně „kulturní znalosti“ (ibid, s. 60).

Komunikační kompetenci zcela logicky zmiňuje i Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak poukazuje Newby (2009),

vydání Společného evropského referenčního rámce pro jazyky v roce 2001 bylo důležitým milníkem ve výuce cizích jazyků. Jeho hlavním cílem je srozumitelným způsobem popsat, co se musí žáci naučit, aby mohli používat jazyk ke komunikaci a jaké znalosti a dovednosti si musí vypěstovat, aby komunikovali efektivně. (s. 9)

Autor dále uvádí, že dokument neopomíjí ani kulturní kontext, do kterého je jazyk zasazen (ibid, s. 9). Společný evropský referenční rámec pro jazyky představuje dva druhy kompetencí: kompetenci obecnou a kompetenci jazykovou, která se skládá z kompetence lingvistické (znalosti lexikální, syntaktické a fonologické), kompetence sociolingvistické (týká se sociokulturních podmínek užívání jazyka) a kompetence pragmatické (využití jazykových prostředků) – do této oblasti spadá kompetence komunikační (SERRJ, 2002, s. 13). Tyto komponenty jsou

charakterizovány jako „znalost formálních prostředků, na jejichž základě mohou být konstruovány a formulovány správně vytvořené a smyslu-  
plné výpovědi, a schopnost tyto prostředky užívat“ (s. 111). Strategická  
kompetence není do modelu zahrnuta, je však zajímavé, že každá jazy-  
ková složka je definována ve smyslu znalosti obsahu a schopnosti tuto  
znalost použít. Dílčí složky jazykové kompetence jsou lexikální, grama-  
tická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická kompetence.  
Sociolingvistická kompetence zahrnuje znalosti a dovednosti používat  
vhodně jazyk v daném sociálním kontextu. Pragmatická kompetence se  
skládá ze dvou složek – diskurzivní kompetence a funkční kompeten-  
ce. Součástí obou je tzv. plánovací kompetence, která zahrnuje řazení  
výpovědí do sekvencí podle interakčních schémat. Strategická kompe-  
tence není, jak již bylo uvedeno, jako samostatná zmíněna, neboť je  
ve Společném referenčním rámci pojata jako strategie v nejširším slova  
smyslu (s. 110–153).

Ač se výše zmíněné výklady a rozdělení od sebe více či méně odli-  
šují, nelze přehlédnout výrazné podobnosti. Bezesporu za jedno z nejdů-  
ležitějších zjištění pro výuku cizích jazyků lze považovat fakt, že znalost  
jazyka nelze oddělit od sociokulturního a situačního kontextu a má-li  
být tento jako nástroj správně a vhodně používán, je třeba od začátku  
jednotlivé složky brát v potaz a nesoustředit se pouze na rozvoj lingvis-  
tické kompetence.

### **3.4 Komunikační kompetence ve vztahu k vybraným metodám a přístupům**

V předchozí části je popsán vývoj pojetí komunikační kompetence a je-  
jích modelů. Teoretické poznatky v této oblasti spolu s poznatky zejména  
z psychologie a lingvistiky výrazně ovlivňovaly v průběhu 20. století  
vývoj výukových metod a přístupů.

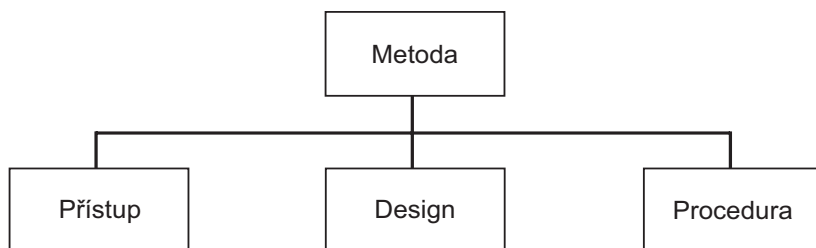
V následující podkapitole budou stručně rozebrány vybrané vý-  
ukové metody a přístupy a bude popsáno, jaké místo v jejich pojetí zaují-  
mal rozvoj komunikační kompetence. V první části vysvětlíme pojmy  
metoda a metodický přístup nejprve v obecném didaktickém pojetí a po-  
sléze z pohledu lingvodidaktiky.

Existuje mnoho definic výukové metody, odborníci stále hleda-  
jí optimální způsob, jak vyjádřit její podstatu a hlavní aspekty. Chlup

ji charakterizuje jako „cílevědomý, promyšlený způsob nebo postup, kterého učitel soustavně užívá a jímž usiluje v souhlase s podstatou vyučování o dosažení stanoveného výchovně vzdělávacího cíle.“ (in Mojžíšek, 1985, s. 5). Maňák a Švec (2003, s. 21) považují metodu za neadekvátnější operativní nástroj učitelovy vzdělávací kompetence, „neboť právě metoda zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. [...] Metodě přísluší funkce nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáky“. Z obou definic jsou tedy patrné dva důležité momenty – metoda a cíl. Maňák a Švec přidávají ještě třetí a vytvářejí tak trojúhelník, jehož základ je tvořen potřebami společnosti; na jednom bodu základny je právě metoda, na druhém pak obsah. Cíle tvoří vrchol trojúhelníku a celý proces cesty k cíli je ovlivňován klimatem třídy a komunikací (s. 23).

Choděra (2006, s. 91) uvádí, že ač jednotliví autoři definují pojem výukové metody různými způsoby, přece jen „se shodují, že jde o nějaký způsob činnosti“. Hendrich a kol. (1988, s. 256) vysvětlují metodu v pojetí cizojazyčného vyučování v jejím širším slova smyslu jako „metodický směr, v němž se uplatňují aspekty řady věd, především lingvistiky, psychologie, pedagogiky, antropologie, filozofie, kybernetiky, sociologie a dalších oborů“. V tomto širším pojetí se v domácí literatuře setkáváme i s pojmy jako „postup“, „způsob“, „koncepce“, které jsou ovšem považovány za „obecné výrazy běžného jazyka užívané v odborném textu“ (Choděra, 2006, s. 91). V anglofonním prostředí se terminologie v této oblasti liší. Richards a Rodgers (2001) uvádějí, že „výuka jakéhokoliv předmětu je obvykle založena na analýze povahy předmětu samotného a aplikaci principů vyučování vycházejících z výzkumů a teorie psychologie vzdělávání. Výsledek se pak všeobecně pojmenovává jako výuková metoda nebo přístup, což je soubor vyučovacích principů spolu se souborem učebních praktik, které jsou z principů vyvozeny“ (s. viii, překl. aut.). Metoda je tedy těmito autory definována jako systematický soubor výukových praktik založených na určité teorii jazyka a jazykové výuky. Koncept metody považují Richards a Rogers za velmi významný a poukazují na to, že „hledání stále lepších metod bylo hlavním zájmem učitelů a aplikovaných lingvistů v průběhu celého 20. století“ (s. 1). Autoři při vymezení pojmu metody vycházejí z Anthonyho modelu z roku 1963, který identifikoval „tři úrovně konceptualizace a organizace; ty označil termínem „přístup“ (approach), „metoda“ (method) a „technika“

(technique)“. Na úrovni přístupu jsou specifikovány předpoklady a poznatky o jazyce a učení se jazyku. Metoda tvoří stupeň, na kterém je teorie uvedena do praxe, technika pak představuje konkrétní postupy ve třídě (s.19). Richards a Rodgers ocenili na tomto třístupňovém modelu jeho jednoduchost a srozumitelnost, dle jejich názoru však postrádal zaměření na povahu metody (Anthony např. nezmínil roli učitele a žáka, nevedl, jak bude přístup realizován prostřednictvím metody, nebo v jakém vztahu se nachází metoda vůči technice). Tento model proto revidovali a upravili. V jejich pojetí se metoda vztahuje k přístupu (approach), je organizačně podmíněna designem a prakticky realizována procedurou (procedure) (s. 20). Přístup se opírá o teorie jazyka a učení se jazyku a slouží jazykové výuce jako „zdroj praktik a principů“ (s. 20). Design označuje úroveň, na které dochází k analýze metod (s. 24) a procedura znamená uskutečnění konkrétní techniky, praktiky a typu chování, které fungují ve výuce jazyka v rámci konkrétní metody (s. 31). Pro přehlednost uvádíme zjednodušené schéma modelu Richardse a Rogerse – obr. 6<sup>21</sup>.



Obrázek 6 Model konceptu výukové metody podle Richardse a Rogerse (2001, s. 33)

Larsen-Freeman a Anderson užívají pojmu „metoda“ ve smyslu „koherentního souboru zásad spojeného s určitými technikami a postupy“ (2011, s. xvi). Pro popis komplexnějších metod založených na nových postupech a poznacích, jakými jsou učební strategie, kooperativní učení či využití technologií, používají termín „metodické inovace“ (methodological innovations).

Choděra (2006, s. 92) definuje metodu v užším slova smyslu jako „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti.

21 Podrobněji viz Richards, Rogers, 2001, s. 33



Naproti tomu metodu v širším slova smyslu vysvětluje jako „globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, ‚metodický směr‘“. Autor rozděluje vyučovací metody podle „míry aproximace metody k cíli“ na přímé a nepřímé.

Na jednom okraji spektra leží metody, které svou podobou anticipují výstup procesu, tj. jsou založeny na komunikaci učitele a žáků v cílovém jazyce – jim říkáme přímé, protože mívají k cíli přímo, na druhém pak metody, které vedou k výstupu procesu nějakou oklikou, tj. jsou založeny na permanentním odkládání komunikace v cílovém jazyce ve prospěch pouhé přípravy k ní – jim říkáme nepřímé (s. 94).

Hendrich a kol. (1988) podobně jako Choděra staví do protikladu dvě základní koncepce, které označuje jako syntetickou a analytickou. „V pedagogické literatuře je syntetická koncepce známa pod názvem metoda gramaticko-překladová, zatímco analytická koncepce ve své krajní formě je obecně označována shrnujícím názvem metoda přímá“ (s. 256).

Vzhledem k nepřebernému množství metod a metodických přístupů a řady jejich modifikací, které se objevovaly zejména ve 20. století, budou v následujících podkapitolách uvedeny základní charakteristiky pouze vybraných metod a metodických přístupů a bude ukázáno, jaké postavení v nich zaujímal nácvik komunikace a rozvoj komunikační kompetence. Do výběru byly zařazeny zejména ty metody a přístupy, které výrazně ovlivnily vývoj koncepcí cizojazyčné výuky.

### **3.4.1 Metody nepřímé**

Jak uvádí Choděra (2006, s. 98–99), metody nepřímé jsou charakteristické neustálou konfrontací s mateřským jazykem. „Jazykové jednotky [jsou] stále podrobovány teoretickým, zejména gramatickým výkladům a komentářům ve výchozím jazyce žáků.“ Výsledkem teoretických rozprav je omezování komunikace v cizím jazyce, které je cílem cizojazyčné výuky.

#### **3. 4. 1. 1 Metoda gramaticko-překladová**

Gramaticko-překladová metoda se objevila v samých počátcích vývoje didaktiky cizích jazyků sahajících v podstatě až do středověku, kdy byla vyučována zejména latina a později starořečtina. Tehdy se ještě nejednalo o výuku jazyků, jež by měly později sloužit ke komunikaci, jak

ji chápeme z dnešního hlediska. Hlavním cílem bylo porozumět psaným textům a na psaný projev samotný byl kladen poměrně velký důraz. Psaní ovšem většinou nebylo využíváno k písemné komunikaci, ale hlavně k procvičování a testování znalosti jazykových struktur. Většina výuky probíhala v mateřském jazyce. Klíčová byla gramatika, hlavní činností při učení se jazyku byl překlad. Gramaticko-překladová metoda se hojně rozšířila v polovině 19. století a udržela se na „scéně“ cizojazyčného vyučování více než 100 let. Jak uvádějí Larsen-Freeman a Anderson, na začátku 20. století bylo hlavním důvodem pro používání této metody pomoci žákům „číst a ocenit literaturu v cizím jazyce“ (2011, s. 13). Také se předpokládalo, že se studenti prostřednictvím studia gramatiky cizího jazyka seznámí lépe s gramatikou jazyka vlastního, což jim pomůže jej lépe ovládat jak v psané, tak v mluvené podobě. Studium cizího jazyka mělo také rozvíjet intelektuální schopnosti studentů – nepředpokládalo se totiž, že by byl jazyk využíván v budoucnu ke skutečné komunikaci (ibid, s. 13).

Zatímco v 50. letech minulého století byla gramaticko-překladová metoda v západních zemích nahrazována progresivnějšími způsoby výuky, u nás díky určité politické izolaci přetrvávala až do let osmdesátých a u mnohých učitelů se s jejími výraznými prvky setkáváme dodnes. Jak uvádí Hanušová v článku *Metody cizojazyčné výuky, udržování této metody, či některých jejích rysů pravděpodobně souvisejí s menší náročností výuky z hlediska učitele, který nemusí po celou vyučovací hodinu používat cizí jazyk, nemusí hledat či tvořit doplňkové materiály, ani přemýšlet o vhodných metodách práce. Také dospělí studenti často tuto metodu výuky sami vyžadují, neboť takto byli kdysi ve školách sami vyučováni. „Ve skutečnosti však neodlišují skutečné jazykové kompetence od schopnosti manipulovat s jazykovým materiálem podle daného vzoru“* (Hanušová, s. 2).

### 3.4.2 Metody přímé

U metod, jež označujeme jako přímé, se objevují tendence soustředit se při vyučování více na mluvenou stránku jazyka a na jeho používání v situačním kontextu. Mnohdy je zdůrazňována podobnost s učením se mateřskému jazyku. Jak podotýká Choděra, s tímto názorem nelze zcela souhlasit, neboť „zatímco dítě se učí mateřskému jazyku incidentálně,

spontánně, v procesu neformálním, žák se cizímu jazyku učí v procesu řízeném, intencionálním, formálním“ (2006, s. 95).

### 3. 4. 2. 1 Přímá metoda (Direct Method)

Přímá metoda je charakteristická používáním pouze cílového jazyka, v centru pozornosti je výuka ústního projevu a poslechu. „Záměrem učitelů aplikujících přímou metodu je naučit studenty komunikovat v cílovém jazyce. Aby bylo tohoto s úspěchem dosaženo, studenti by se měli naučit v cílovém jazyce myslet“ (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, s. 30).

Jak uvádí Hendrich a kol. (1988), pojem přímá metoda začal být oficiálně používán až po roce 1901, kdy se ve Francii díky výnosu francouzského ministerstva školství začala používat v lyceích. „Do té doby byly její formy známy pod různými názvy, jako například ‚nová metoda‘, ‚přirozená metoda‘, ‚Gouinova metoda‘, ‚reformní metoda‘, ‚radikální metoda‘, ‚Berlitzova metoda‘ apod.“ (s. 261).

Jak Hendrich podotýká, přímá metoda byla přínosem mnoha pozitivních změn ve výuce cizího jazyka, což se týkalo zejména zdůraznění používání jazyka jako komunikačního nástroje. Potlačení výuky mluvniče a zdůrazňování intuitivního učení však ve výsledku učení se jazyku zpomalovalo a nemělo zdaleka očekávaný efekt (s. 261–262).

Vzhledem k odlišnosti podmínek, ve kterých se žák novému cizímu jazyku učí, od podmínek učení se jazyku mateřskému, se tedy nedá hovořit o „čistých“ přímých metodách, které jsou podle Choděry „ideálním konstruktem“ (2006, s. 95). Mnozí zastánci přímé metody (např. Jones, Palmer aj.) ustupují od radikálního postoje k výlučnému užívání cizího jazyka při výuce a připouštějí používání jazyka mateřského tam, „kde jsou bezpřekladové postupy málo efektivní“ (Hendrich, 1988, s. 263).

Vzhledem k tomu, že prostřednictvím gramaticko-překladové metody se žáci nenaučili v cizím jazyce komunikovat, přímá metoda se stala brzy velmi používanou a populární. Jedná se o metodu bezpřekladovou, při níž je jazyk vyučován přímo pomocí demonstrace a vizuálních pomůcek. Klade se důraz na vytváření přímé asociace mezi jazykovými formami a jejich významem. Cílem je komunikace, proto jsou zařazovány do vyučování v hojně míře konverzační aktivity a jsou nabízeny příležitosti používat jazyk v reálných kontextech (Larsen-Freeman, Anderson, 2011, s. 25–29).

„Spíše přímé metody“, jak je nazývá R. Choděra (2006) zahrnují širokou škálu nejrůznějších koncepcí a přístupů.

### 3. 4. 2. 2 Audio-orální metoda (Audio-Lingual Method)

Z přímé metody vychází metoda audio-orální (někdy též nazývaná audio-lingvální), která vznikla v době druhé světové války z naléhavé potřeby jazykově vybavit vojáky sloužící v britských a amerických jednotkách, stejně jako pracovníky v technické, ekonomické i politické sféře. Učení tedy muselo být rychlé a efektivní (Hendrich a kol., 1988, s. 266).

Audio-orální metoda se opírá o lingvistickou teorii amerického strukturalismu a o psychologickou teorii behaviorismu (ibid, s. 267). Vzhledem k tomu, že podle těchto teorií je jazyk souborem návyků, se při této metodě hojně využívá cvičení založených na drilu, pomocí kterých jsou studentům vštěpovány správné gramatické struktury, a cílem je následné zautomatizování těchto struktur. Důraz na gramatické struktury byl kladem zejména díky předpokladu, že „většina problémů, které studenti cizího jazyka zažívají, je způsobena konfliktem mezi odlišnými gramatickými strukturami“ (Coady, Huckin, 1997, s. 10), proto se dbalo na srovnávání struktur cizího a mateřského jazyka. K tomuto účelu byly přímo vytvořeny učebnice, založené na uměle vytvořených řečových situacích. Ač mluvený projev a zejména nácvik dialogu převažoval, nedalo se zde mluvit o komunikaci, ale spíše o reagování na opakující se a lehce pozměňované stimuly. Pro své slabé stránky je dnes tato metoda používána jen okrajově.

### 3. 4. 2. 3 Komunikační přístup – Communicative Approach<sup>22</sup>

Průlomem do vyučování cizích jazyků je metoda komunikačního přístupu, která je považována za „značně zmírněnou metodu přímou“ (Choděra, 2006, s. 95). Jak uvádějí Richards a Rodgers (2001), vznik a rozvoj tohoto metodického přístupu byl dán zejména Chomského kritikou teorie strukturální lingvistiky, který poukázal na to, že současné strukturální teorie jazyka nebraly vůbec v úvahu jeho základní charakteristiku – „tvořivost a jedinečnost jednotlivých vět. [...] Britští lingvisté

<sup>22</sup> Ve starších zdrojích se setkáváme s pojmem „komunikativní přístup“ (viz např. Hendrich, Choděra apod.)

pak zdůraznili další základní dimenzi jazyka, která nebyla dostatečně brána v potaz v přístupu k učení jazykům té doby – funkční a komunikační potenciál jazyka“ (s. 153). Z toho důvodu dochází k odklonu od pouhého zaměření se na jazykové struktury, klade se důraz na komunikaci a jazyk se nestává pouze cílem, ale také nástrojem. Je vyzdvihována důležitost autentických materiálů a používání jazyka pro situace blízkí se situacím reálným. „Komunikační přístup se od dřívějších metodických směrů a přístupů liší jednak pojetím cílové kategorie – komunikační kompetence a jednak doporučenými postupy a technikami pro cizojazyčné vyučování, které mají k dosažení požadovaného cíle vést“ (Najvar & Najvarová, 2011, s. 2). Littlewood upozorňuje, že nepostačuje učit studenty manipulovat se strukturami cizího jazyka, ale je potřeba tyto struktury spojovat s jejich komunikačními funkcemi. Kombinací nového pohledu na jazyk z funkčního hlediska s tradičním strukturálním pojetím lze dosáhnout

komplexnější komunikační perspektivy. [...] Tím získáme ucelenější představu o tom, čemu se studenti musí naučit, aby mohli používat jazyka jako komunikačního nástroje. [...] Studenti si také musí vypěstovat strategie, díky kterým si budou umět spojit danou strukturu s její komunikační funkcí v reálné situaci a v reálném čase. (1981, s. x, překl. aut.)

Principy komunikačního přístupu popisují např. Larsen-Freeman a Anderson (2011, s. 119–121) nebo Richards a Rodgers (2001, s. 156–157). Hlavním požadovaným cílem je dosažení komunikační kompetence. Tomuto cíli jsou podřízeny všechny ostatní principy. Většina učení by proto měla probíhat v komunikaci. „Pokusy o komunikaci jsou podporovány od samého začátku“ (Richards & Rodgers, 2001, s. 156), cílový jazyk je nástrojem komunikace ve třídě, nikoliv jen objektem studia, zdůrazňuje se maximální užití cílového jazyka od začátku jeho učení, pro udílení instrukcí, jednoduché rozhovory se studenty apod. Rozhovory neslouží jako vzory k memorování, ale využívají se ke skutečné komunikaci. Je zdůrazňováno co nejautentičtější užívání jazyka, proto by studenti měli dostat příležitost pracovat s jazykem tak, jak slouží v autentické komunikaci a měl by být používán v reálném kontextu. Skutečné komunikační situace mohou být navozovány pomocí jazykových her, u kterých je důvod k výměně informací (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, s. 120).

Thornbury (2006) upozorňuje, že pro komunikační přístup se též používá název komunikační jazykové vyučování a jedná se o jakýsi zastřešující termín pro směry, které se vyskytly v jazykovém vyučování v 70. letech minulého století. Tyto směry byly charakteristické odklonem od výuky jazykových systémů (zejména mluvnice a slovní zásoby) v izolaci a přikloněním se k výuce těchto systémů v kontextu reálné komunikace. Lingvistická kompetence jako cíl jazykového vyučování byla teda nahrazena kompetencí komunikační (s. 36).

Komunikační přístup však neodmítá výuku gramatiky, jak uvádějí Larsen-Freeman a Anderson (2011); naučit se používat mluvnické struktury správně je nedílnou součástí komunikační kompetence. Zároveň je ale důležité, aby mluvnice a slovní zásoba, kterou se žáci učí, vycházela z funkce, situačního kontextu a z rolí účastníků rozmluvy (s. 121).

U nácviiku ústního projevu je „plynulost (fluency) a akceptovatelný jazyk primárním cílem“ (Richards & Rodgers, 2001, s. 157); přesnost je posuzována v rámci daného kontextu. Při důrazu na plynulost projevu má obsah sdělení klíčový význam. Chyby nejsou považovány za negativní jev, naopak jsou brány jako „přirozený výsledek rozvoje komunikačních dovedností“ (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, s. 120). Žák při práci s cílovým jazykem často postupuje cestou pokusu a omylu. Učitel vystupuje v roli facilitátora při organizaci komunikačních aktivit a během nich pak plní roli poradce (ibid, s. 120).

Jedním z hlavních úkolů učitele je navozovat situace podporující komunikaci a všemi způsoby motivovat žáky k aktivnímu používání cílového jazyka. Žáci dostávají dostatek příležitostí k vyjádření vlastních myšlenek a názorů a jsou vedeni k vytváření strategií napomáhajících porozumění. Jak uvádí Gondová, „je zodpovědností učitele vybrat vhodné a primerané komunikativne úlohy a zvolit pre ne aj primeraný kontext“ (2009, s. 165).

Co se týče organizace práce ve třídě, studenti jsou často rozdělováni do malých skupin nebo do dvojic, aby byl zvýšen podíl komunikační praxe. Od studentů se pak očekává, že budou komunikovat s ostatními, a to buď ústně při párové nebo skupinové práci, nebo písemnou formou.

Mateřský jazyk je používán v opodstatněných případech v rozumné míře, závisející na věku a úrovni žáků, stejně jako na situaci, ve které je užit. Překlad do mateřského jazyka má místo tam, kde z něj mají žáci prospěch.

## Metoda komunikačního přístupu

byla v r. 1982 prohlášena Radou Evropy za hodnou doporučení ve výuce cizích jazyků a je dnes metodou dominující, tj. tvoří konvenční paradigma. Jak však vyplývá z Evropského referenčního rámce pro jazyky (2002, s. 145), není dnes tento generální kurz brán dogmaticky, takže se připouští pestrost metod podle konkrétních podmínek výuky (Choděra, 2006, s. 95, 96).

Brown (1987) shrnuje hlavní myšlenky autorů vyjadřujících se k principům komunikačního přístupu do čtyř hlavních bodů: 1. Cílem jazykového vyučování by měl být rozvoj všech komponentů komunikační kompetence, tedy ne pouze gramatické nebo lingvistické. 2. Struktura a obsah vyučovací hodiny by měly být dány prvotně funkcí jazyka, které je podřízena forma. 3. „Konečným kritériem úspěšnosti komunikace je skutečné sdělení a pochopení zamýšleného obsahu“. 4. Ve třídě, kde se vyučování řídí zásadami komunikačního přístupu, „musí studenti používat jazyk, jak produktivně, tak receptivně v předem nenacvičených kontextech“ (s. 213).

Brown dále poukazuje, že pro učitele, který není příliš jazykově zdatný, je těžké efektivně v cílovém jazyce vyučovat. Daleko jednodušší je cvičit se žáky rozhovory, drily, dělat cvičení podle učebnice či diskutovat o mluvnických pravidlech. Autor upozorňuje, že i přes tuto překážku je nutné sledovat komunikační cíle, k čemuž mohou účinně napomoci moderní technologie (ibid., s. 213).

### **3. 4. 2. 4 Metoda učení se cizím jazykům pomocí řešení úloh řečového typu<sup>23</sup> (Task-based Approach)**

Z komunikačního přístupu vychází tzv. metoda Task-based Approach, jejíž popularita vzrůstá nejen mezi učiteli, ale i mezi autory učebnic. Jde o moderní přístup k získávání jazykových znalostí, u kterého žáci skrze zadaný úkol vlastně sami objevují, které gramatické struktury a které oblasti lexika budou pro splnění úkolu potřebovat, jinak řečeno, student se učí jazykovým systémům a naučené okamžitě používá v komunikaci blízké se reálným situacím. Podle Thornburyho (2006, s. 37) je to tzv. slabá forma komunikačního přístupu, která převládala a stala se standardem pro vyučování angličtiny v mnoha částech západního světa. Jak uvádí Janíková (2008–2009), stimulem pro vznik a rozvoj této

<sup>23</sup> Český termín použila Janíková a kol. v publikaci *Výuka cizích jazyků* (2011 s. 63)



metody byla „narůstající nespokojenost zejména dospělých jedinců, kteří se učili cizím jazykům. [...] Jako nejzávažnější problém se ukázalo používání takových aktivit ve výuce, které se zásadně lišily od úloh, jež pak na žáky čekaly při používání jazyka v konkrétních životních situacích“ (s. 111). Proto je základem tohoto metodického přístupu vytváření úloh blízcím se svojí podstatou reálným situacím. Žáci často musejí mezi sebou diskutovat o způsobu provedení úkolu, o možných postupech apod., čímž dále jazyk procvičují. Nunan (2004) uvádí, že „koncept ‚úlohy‘ se stal důležitým prvkem při tvorbě sylabu, výuce a hodnocení.“ Výuku založenou na metodě task-based approach charakterizují takové prvky, jakými je např. výběr obsahu učiva vycházející z potřeb žáků, důraz na výuku komunikace interakcí v cílovém jazyce, používání autentických textů, vytváření příležitostí k zaměření se nejen na samotný jazyk, ale i na učební proces, propojení vyučovaného jazyka s jazykem reálným (s. 1). Na témže místě Nunan uvádí soubor principů a postupů, o které se task-based language learning opírá:

- Výběr obsahu je založen na potřebách studentů.
- Důraz je kladen na výuku komunikace prostřednictvím interakce v cílovém jazyce.
- Zavádění autentických materiálů do vyučování.
- Studentům jsou poskytovány příležitosti k zaměřování se nejen na jazyk, ale i na samotný proces učení se jazyku.
- Větší využívání vlastní osobní zkušenosti studentů jako důležitých prvků přispívajících k učení.
- Propojení učení se jazyku ve třídě s jazykem mimo prostředí třídy. (ibid. s. 1, překl. aut.)

V dnešní době, která je označována jako post-komunikační, se objevují tendence eliminovat postupy, pro které byl tento přístup kritizován (např. nulové používání mateřského jazyka) a vnést do něj užitečné prvky a postupy z jiných metod. Nicméně stále zůstává v popředí důraz na funkční interakci a na budování komunikační kompetence.



### 3.5 Komunikační kompetence v kurikulárních dokumentech a dokumentech vzdělávací politiky

V předešlých podkapitolách byla rozebrána definice komunikace a komunikační kompetence a stručně vysvětlen vývoj obsahu a kategorizace komunikační kompetence. V této části bude vysvětleno, jak jsou komunikační kompetence a její rozvoj chápány v závazných dokumentech, a to konkrétně v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knize), v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) a ve Školních vzdělávacích programech (ŠVP). V RVP ZV se

zvýrazňuje role aktivní a tvořivé činnosti žáků v procesu vzdělávání (nikoliv jen předávání hotových poznatků), která vede k jednotě utváření vědomostí a dovedností jich používat... To je podporováno zavedením pojmu kompetence, klíčové kompetence, jichž je potřeba dosáhnout v procesu vzdělávání (Skalková, 2007, s. 101).

Současné komunikační pojetí výuky cizích jazyků „klade důraz na vyvážené rozvíjení všech složek komunikační kompetence, která je v současných kurikulárních dokumentech vymezována jako cíl, resp. očekávaný výstup cizojazyčného vzdělávání“ (Šebestová, Najvar, & Janík, 2011, s. 342). Zatímco Bílá kniha (2001) zmiňuje koncept komunikační kompetence spíše na obecné rovině jako důraz na „osvojení účinné komunikace“ (s. 48), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání rozpracovává v návaznosti na Bílou knihu „cílové zaměření vzdělávání na daném stupni/pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy“ (Průcha et al., 2008, s. 197). Komunikační kompetence patří spolu s kompetencí k učení, kompetencí k řešení problémů, sociální a personální kompetencí a kompetencemi občanskou a pracovní k tzv. klíčovým kompetencím. K obecným cílům základního vzdělání patří podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání „vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci“ (RVP ZV, 2013, s. 12).

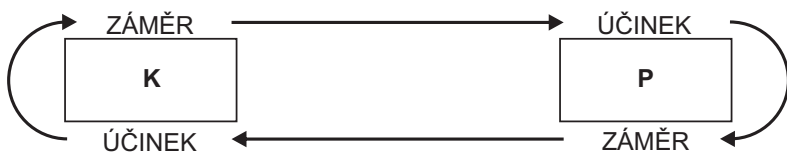
Klíčové kompetence nejsou přísně vázány na jednotlivé předměty, nicméně určité skupiny předmětů jsou vhodnější pro rozvíjení určitých kompetencí; v našem případě oblast Jazyk a komunikace má jako jednu z priorit právě rozvoj komunikační kompetence. Ta „je složkou komunikačně orientované výuky mateřského a cizího jazyka“ (Šebesta, 1999, s. 59) a proto patří její rozvíjení k často zmiňovaným prioritním cílům těchto předmětů. Vzdělávací obor Cizí jazyk poskytuje

„živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa“ (RVP ZV, 2013, s. 20). Konkrétním cílem tohoto oboru (tedy i předmětu Anglický jazyk) vztahujícím se ke komunikační kompetenci je pak cíl domluvit se jednoduchým způsobem v běžných každodenních situacích (ibid, s. 19). Jak podotýká Hlavsová, jedním z cílů výuky by mělo být „vypěstování připravenosti pro všechny složky sociálního řečového kontaktu“ (1994, s. 16). Vzhledem k tomu, že „rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě“ (RVP ZV, 2013, s. 10), je zřejmé, že výuka jazyka se musí praktikovat hlavně za pomoci metod komunikačního přístupu tak, aby nabyté vědomosti nezůstaly jen na teoretické rovině. Hendrich a kol. (1988) tento požadavek formuluje v definici komunikačního cíle výuky:

Komunikativním cílem při vyučování cizím jazykům se rozumí takové osvojení cizího jazyka, aby mohl sloužit jako nástroj dorozumívání (prostředek komunikace) [...] Komunikativní osvojení jazyka je důležitým prostředkem pro dosažení vzdělávacího a výchovného cíle, a naopak vzdělávací a výchovný cíl jsou prostředkem pro rozvoj komunikativního cíle (1988, s. 89).

### **3.6 Komunikační akt a komunikační aktivita**

Komunikace se uskutečňuje formou komunikačního aktu, který je podle Gavory (2005) základní jednotkou komunikačního proudu. Je to „úsek komunikace obsahující jeden komunikační záměr a jeden komunikační obsah“ (s. 15). Brown (2000) říká, že „komunikace je sérií komunikačních aktů, [...] které jsou systematicky používány k dosažení určitého účelu“. Autor také dodává, že je třeba, aby student chápal komunikační záměr a naučil se, jak dosáhnout tohoto záměru lingvistickými prostředky (s. 250). Hendrich a kol. (1988) uvádí, že „každého aktu komunikace se účastní alespoň dva partneři, z nichž jeden má roli komunikátora (odesilatele, sdělovaatele, autora), druhý roli příjemce (komunikanta, recipienta)“ (s. 36). Na obr. 7 autor prezentuje schéma určitého momentu komunikačního aktu. Poukazuje na důležitou věc, a to, že „reálné komunikační akty jsou při užívání cizího jazyka velmi rozmanité a pestré. Měly by takové být i při vyučování cizímu jazyku“ (s. 38).



K – komunikátor, P – příjemce

Obrázek 7 Schematický snímek určitého komunikačního aktu

V jazykové výuce je dovednost tvořit komunikační akty jedním z dílčích cílů na cestě k umění dorozumět se v cizím jazyce. Přesněji řečeno, postupnými kroky (které jsou součástí složitého a dlouhodobého procesu osvojování a učení se jazyku) si žáci vytvářejí stálým opakováním a nácvikem návyky a dovednosti, které jim později, ať už v simulovaných či reálných složitějších situacích, pomohou v úspěšném předávání významů a jejich interpretaci. Vyučování je v podstatě

nepřetržitý řetězec komunikačních aktů. Jedná se o akty mezi učitelem a žákem, učitelem a žáky. Jestliže se nejedná o frontální vyučování, může ve třídě probíhat několik komunikačních aktů současně, a to v rámci rozhovorů žáků mezi sebou (Gavora, 2005, s. 15).

Ne každá žákova výpověď je ovšem komunikačním aktem. Komunikační akt musí mít v sobě záměr, komunikujeme proto, abychom dosáhli určitého cíle neboli záměru. Ten, jak poukazuje Hendrich a kol. (1988), výrazně ovlivňuje charakter komunikace. Cíle komunikačních aktů mohou být velmi různorodé od prosté výměny informací přes snahu dohodnout se o společné činnosti, zkoordinování postupu určité činnosti nebo úsilí, řešení konfliktu či přesvědčování až po běžný společenský kontakt. Hendrich již před třiceti lety upozorňoval, že „dosavadní jazykové vyučování trpí značnou jednostranností, když v mluvním výcviku i v písemném vyjadřování převažují nebo dokonce jsou jediným typem komunikační akty s informačním cílem“ (s. 37), bohužel i dnes je tato jednostrannost u některých vyučujících stále patrná.

Hlavsová (1994) hovoří o tvorbě promluvy v cizím jazyce jako o velmi složitém procesu, při kterém se integruje myšlení a systém řeči, „v němž se uplatňují současně tři složky jazykové kompetence mluvního: znalost zvukového plánu jazyka, znalost lexika a znalost gramatiky“ (s. 63). Promluva může obsahovat jeden nebo více mluvních (komunikačních aktů) a je ovlivňována dvěma faktory – faktorem paměti

a faktorem analogie. Faktor paměti se uplatňuje u tzv. hotových výpovědí, kterými jsou např. pozdravy, ustálená frazeologická spojení apod. Faktor analogie se uplatňuje v případě, že mluvčí tvoří

výpověď, kterou v dané podobě nikdy předtím nepronášel ani neslyšel. [...] Výpověď je utvářena na základě analogie a vhodnou syntaktickou strukturou, kterou mluvčí ovládá jako součást své jazykové kompetence. (ibid., s. 64)

Někdy mluvčí kombinuje „polohotový útvar“, komponent jazyka, který má uložený v paměti a podle záměru promluvy jej pak doplní na koncovou výpověď (s. 64). Hlavsová dále uvádí, že při sestavování jazykového minima (a dle našeho názoru i při sestavování jazykových učebnic) je nutné brát v úvahu poměr reprodukováných prvků promluvy a prvků „na místě konstruovaných“. Ten by měl mimo jiné ovlivnit proporcionalitu cvičení jazykových, předkomunikativních a komunikativních<sup>24</sup> (s. 65).

Šebesta vyslovuje názor, že „předmětem zájmu komunikačně orientovaného jazykového vyučování jsou primárně komunikační činnosti“ (1999, s. 60). Respektování činnosti povahy jazykových předmětů je nutno brát při výuce cizího jazyka stále v úvahu tak, aby učitel nedával přednost pouze frontálnímu stylu výuky (viz následující podkapitola).

...nestačí pouze realizovat průpravná cvičení a objasňovat jednotlivé jazykové struktury, což bylo typické pro tradiční přístupy, ale je třeba se důsledně věnovat i vytváření komunikačních příležitostí. Základním východiskem komunikačního přístupu je chápání komunikace nejen jako cíle, ale i cesty k cíli. Žák se učí jazyku jeho používáním, autentickou komunikací v cílovém jazyce (Najvar & Najvarová, 2011, s. 167).

Koncept příležitosti ke komunikaci spadá na jedné straně do kategorie příležitostí k rozvíjení řečových dovedností, na straně druhé do kategorie příležitostí k učení, což jsou pojmy, které spolu úzce souvisejí a jsou vzájemně propojeny. U nás se výzkumem v této oblasti zabývají např. Šebestová, Najvar a Janík, kteří prokázali, že pro rozvoj komunikační kompetence je ideální vytvářet výukové situace (příležitosti k učení), kde se uplatní více řečových dovedností současně (2011, s. 323).

Výuka vedená v cílovém jazyce umožňuje využít potenciálu učebního prostředí, které se nabízí, zvýšit objem jazykového vstupu (input) ve výuce, a je tak prostorem pro osvojování jazyka se zaměřením na sdělování

obsahů, stejně jako je jednou z mála příležitostí k autentické komunikaci. (ibid., s. 326-327)

Autoři dále upozorňují, že aktivity zaměřené více na význam než na formu, poskytují „potenciál k nácvičku funkčního využívání jazyka, nikoli pouze k manipulaci s jazykovým materiálem (jazykovými prostředky)“ (s. 328).

Šebestová (2011), která se ve svém výzkumu zabývá vytvářením příležitostí k učení v anglickém jazyce, v této souvislosti zmiňuje komunikaci v rámci těchto příležitostí a vyslovuje názor, že

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. (2011, s. 26)

Autorka ve svém výzkumu zjistila, že žáci dostávali u jednotlivých učitelů zastoupených ve vzorku velmi rozdílné množství příležitostí k mluvení, u některých se jednalo o množství minimální. Vzhledem k organizační náročnosti párové a skupinové práce mnozí učitelé podle Šebestové dávají přednost frontálnímu stylu výuky, která žákům poskytuje výrazně méně příležitostí k mluvení (s. 128). V našem výzkumu se zabýváme příležitostmi k rozvoji komunikační kompetence, potažmo k poskytování příležitostí ke komunikaci v anglickém jazyce, otázkou tedy bude, zda vyzkoušíme určitou paralelu k těmto zjištěním.

Hlavsová hovoří o „situativním zakotvení“ ústního projevu, čímž má na mysli fakt, že „řečová činnost se odehrává v řečových situacích“ (1993, s. 105). Vytváření řečových situací, tedy v podstatě příležitostí k mluvení a komunikaci je tedy nezbytné pro rozvoj komunikační kompetence.

V 80. letech minulého století proběhla zajímavá diskuze mezi odborníky reagující na zavádění komunikačního přístupu do vyučování cizím jazykům, o které referuje I. Pýchová (1996/97). Zásadní podstatou komunikačního přístupu je změna učitelovy role, kdy je nutné, aby se vzdal „své tradiční role představující zdroj vědomostí a poznatků“ a stal se facilitátorem, což znamená, že povede studenty k samostatnosti a zodpovědnosti za vlastní učení. To spočívá zejména ve vytváření možností samostatné práce, práce v párech a ve skupinách, na rozdíl od frontálního přístupu, který byl běžný zejména při využívání gramaticko-překladové metody (s. 40). Ellis (1988) se domnívá, že pokud studenti pracují

ve skupinách a hovoří mezi sebou, využívají daleko širší repertoár řečových aktů než při pouhé komunikaci s učitelem. Naproti tomu podotýká, že studenti si fixují chyby, které slyší od svých spolužáků a deformují si tak vyučovaný jazyk. (s. 213).

### **3.7 Faktory ovlivňující komunikaci v hodinách anglického jazyka**

Samotná komunikace v cizím jazyce závisí na mnoha faktorech, které budou rozebrány v následujících podkapitolách. K základním faktorům patří aktivita žáků a jejich motivace, dále jsou to role učitele, jež při výuce zaujímá, a řečové situace, které pro žáky vytváří. Za velmi důležitý faktor považujeme míru učitelova používání cílového jazyka. Komunikaci v hodině jazyka mohou ovlivnit i takové prvky, jakými jsou používané organizační formy výuky či prostorové uspořádání třídy.

#### **3.7.1 Motivace ke komunikaci a role učitele**

Hlavsová poukazuje na fakt, že „ke spuštění řečového mechanismu je zapotřebí prvotní stimul, z něhož se vyvine motiv a dále komunikativní záměr mluvčího“ (1994, s. 75). Zde záleží na osobnostní charakteristice žáka, která výrazně ovlivňuje motivaci ke komunikaci. Někteří žáci potřebují mimořádně silnou verbální i neverbální podporu, aby byli schopni překonat jazykovou inhibici. Jiní žáci jsou naopak vedeni touhou komunikovat v cizím jazyce i za cenu dopouštění se chyb. „Podstatné je, aby žák adekvátně vyjádřil svůj komunikativní záměr, splnil svůj komunikativní cíl, dbal přitom přiměřené jazykové správnosti a neužíval jazykových prostředků, kterými si není jist“ (ibid, s. 76).

Hlavsová ještě k problému motivace dodává, že pro některé žáky může být překážkou jejich malá fantazie; nekomunikují tedy proto, že nevědí, o čem mají hovořit a „neumějí si zformovat komunikační záměr“. Zde autorka nabízí řešení v podobě stimulace a motivace pomocí vizuálních pomůcek a materiálů (např. obraz, film či videozáznam), které „stimulují myšlenkovou činnost, napomáhají udržení pozornosti a udávají směr diskusi“ (s. 76). (Takové stimuly nám v dnešní době může zprostředkovat i interaktivní tabule. Může tedy být teoreticky silným motivačním faktorem pro nácvik komunikace. Jejím prostřednictvím může

např. učitel poskytnout celou řadu podnětů ke komunikaci, od podpory v podobě frazeologie a slovní zásoby přes příklady rozhovorů či prezentace situačního kontextu, ve kterém má komunikace probíhat.)

Při motivaci žáků ke komunikaci je nezastupitelná role učitele. Scrivener (2005) hovoří o třech základních učitelských rolích – explainer (vysvětlující), involver (zahrnující) a enabler (umožňující, dávající prostor) (s. 18). Roli vysvětlujícího učitel zaujímá zejména při výkladu nové látky, v hodinách cizího jazyka jde nejčastěji o vysvětlování gramatiky. Vysvětlování a výklad je ale nutné omezit na potřebné minimum tak, aby bylo žákům umožněno co nejvíce a co nejdříve procvičovat a používat naučené v praxi. To nastává v případě, kdy učitel „vstoupí“ do poslední zmíněné role a navozuje „situace, ve kterých není iniciátorem ani hlavním aktérem on, ale žáci“ (Gavora, 2005, s. 93). Jinými slovy, učitel postupně přechází od vysvětlování přes „mírné“ vedení žáka až k samostatnému projevu, dává mu možnost uplatnit v praxi, čemu se naučil, podněcuje ho a poskytuje mu prostor k samostatnému používání jazyka jako komunikačního nástroje. Učitelova pochvala a pocit úspěchu jsou pak silným externě motivačním faktorem.

K adekvátnímu vyjádření komunikačního záměru a splnění komunikačního cíle a zároveň dodržení přiměřené jazykové správnosti „musí být žáci vedeni soustavou cvičení předkomunikačního výcviku, který je jazykovým stupněm a obsahem přizpůsobován jejich stávajícím schopnostem a budoucím potřebám“ (Hlavsová, 1993, s. 76). Úkolem předkomunikačních aktivit je podle Littlewooda propojení lingvistické a komunikační kompetence (s. 8)<sup>25</sup>.

Hlavsová dále uvádí další příklady faktorů, které mohou žáky motivovat ke komunikaci:

- učební činnosti, kdy je mezera v informaci nebo v názoru otevřená a kdy i celá aktivita má otevřený konec
- úkoly, vyžadující spolupráci nebo soutěžení
- výběr smysluplných aktivit a materiálů, které podporují čilou intelektuální činnost, jak komunikativní, tak kognitivní
- pestrost a inovace ve všech aspektech výuky (měnit obsah, metodu, postupy, aktivity, cíle)
- vytváření situací, kde se projevuje nutnost sdělit relevantní obsah

25 Podrobněji viz podkapitola 3. 9



- komunikace, která demonstruje učitelům zájem o žáka = překlenutí mezery v projevení zájmu (interest gap); vytváří se tak atmosféra povzbuzující ke komunikaci
- učitel vyznačující se velkou měrou životního optimismu, energie a učební pružnosti
- věcné a jazykové přizpůsobení učiva a aktivit schopnostem a zájmům žáka. (1993, s. 78, 79)

### 3.7.2 Organizační formy výuky a řešení prostorového uspořádání třídy

Kromě motivace je třeba žákovi také vytvořit prostor a příležitost k vlastnímu projevu – v našem případě ke vzájemné komunikaci, kterou se není možné naučit jinak než v interakci. To vyžaduje ze strany učitele pečlivé plánování hodiny s omezením času, po který mluví on sám (v angličtině se tento čas nazývá TTT – teacher talking time) a zvýšení času vymezeného pro projev studentů (STT – student talking time). Proto je třeba mimo jiné i zvolit takové organizační formy, při kterých bude moci komunikovat více studentů současně. V případě nácviku komunikace lze využít formu hromadnou, párovou a skupinovou. Forma hromadná (též frontální) se vyznačuje řídicí úlohou učitele, který působí na všechny žáky najednou. Janiš upozorňuje, že „k omezujícím faktorům patří především pokles aktivity žáků“ a dodává, že tento negativní jev lze eliminovat volbou jiných organizačních forem (2010, s. 49). Gavora navrhuje pro zvýšení aktivity žáků při komunikaci více uplatňovat skupinové vyučování (2005, s. 117), kdy se převážná část komunikace „[...] odehrává mezi žáky. Při diskusi vládne obyčejně živější a uvolněnější atmosféra, je větší hluk, dokonce i pohyb žáků ve třídě. To je však cena za větší aktivitu žáků“ (ibid, s. 94). Mešková (2012, s. 95) udává, že „při skupinovém a párovém vyučování má mnohem více žáků příležitost k aktivitě: mohou více přemýšlet a mluvit. Kromě komunikačních kompetencí výrazně podporuje tato forma organizace rozvoj sociálních kompetencí žáků“. Na další výhody skupinového vyučování upozorňuje Skalková (2007), která uvádí, že tato forma přináší nové situace. Dává možnosti aktivní činnosti a samostatné práce, učí žáky kooperaci při řešení úkolů, pravidlům diskuze, tedy dovednostem, kterým by se při frontálním vyučování nenaučili. Skupinová práce je velmi přínosná pro nácvik plynulosti ústního projevu. Žáci dostávají více příležitostí k mluvení než



při frontální výuce (s. 227). Formou vyučování, při kterém se ještě více zvyšuje počet zapojených žáků, je vyučování párové. „Párové vyučování představuje mezistupeň mezi hromadnou a individualizovanou formou vyučování a umožňuje využívat výhody skupinového vyučování“ (ibid., s. 120).

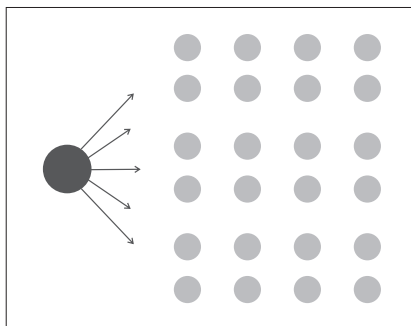
Hanušová, Najvar, Adam, Najvarová a Homolka (2014) ve výzkumné studii týkající se oblasti komunikace ve třídě rozlišují dvě roviny. První je veřejná komunikace, což je „komunikace učitele a celé třídy či většiny žáků“ a dále komunikace soukromá, která „probíhá mezi učitelem a jedním či několika málo žáky nebo v rámci dvojice či skupiny žáků“ (s. 244–245). Některé výsledky jejich výzkumu budeme konfrontovat s našimi zjištěními v empirické části.

Pro jednotlivé organizační formy jsou vhodná různá uspořádání prostoru. Uspořádání třídy určuje, jak jsou studenti rozsazeni, kde je prostor pro učitele, jakou roli učitel při výuce zaujme, jakou možnost pohybu budou mít žáci atd. Může také ovlivnit celkovou atmosféru vyučování.

McCroskey a McVetta (1978), kteří se dlouhodobě zabývali výzkumem komunikace při vyučování, konstatují ve své studii, že „efektivní komunikace ve třídě je základem úspěchu jak studenta, tak učitele“ a uvádějí, že „již dlouho panuje názor, že druh komunikace stejně jako míra komunikace jsou částečně ovlivněny typem uspořádání prostoru třídy“ (s. 99). Jejich výzkumy ukázaly, že způsob rozsazení žáků sice může ovlivnit komunikaci a mnohdy ji skutečně ovlivňuje, ale rozhodně není stěžejním faktorem (s. 111).

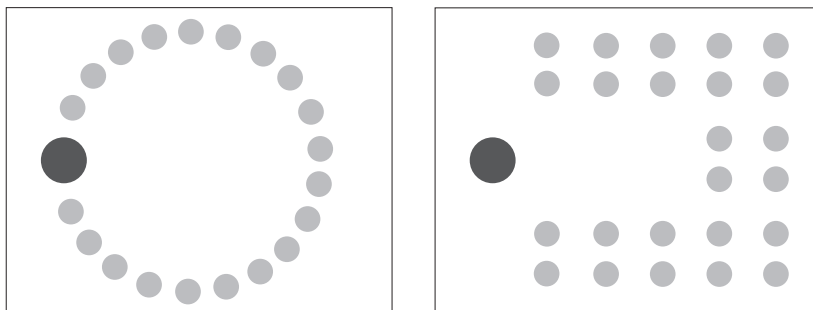
V následující části uvedeme příklady nejčastějších typů uspořádání učeben s krátkým komentářem o jejich výhodách a nevýhodách vzhledem k možnosti komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky samotnými.

Tradiční uspořádání třídy s lavicemi seřazenými do řad dává učiteli možnost snadné komunikace s jednotlivými žáky, jeho nevýhodou jsou ale omezené možnosti pro párovou a skupinovou práci: viz obr. 8.



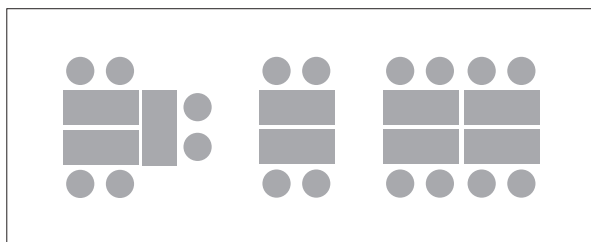
Obrázek 8 Tradiční uspořádání třídy (Gavora, 2005, s. 124)

Podmínky pro komunikaci zlepšuje uspořádání lavic do tvaru U, kdy učitel vidí dobře na všechny žáky a také žáci se dobře vidí navzájem. Pro aktivity, při kterých je hlavním cílem nácvik komunikace, je velmi vhodné uspořádání kruhové.



Obrázek 9 Uspořádání lavic do tvaru U a do kruhu (Gavora 2005, s. 126)

Pro skupinovou práci je pak nejvhodnější tzv. modulové uspořádání třídy, jehož různé možnosti jsou znázorněny na obr. 10.



Obrázek 10 Různé způsoby modulového uspořádání (Gavora, 2005, s. 127)

Výhodou tohoto uspořádání je vysoká intenzita „kontaktů žák–žák“ a také snadná komunikace učitele s jednotlivými skupinami, aniž by rušil ostatní žáky. Podle názoru McCroskeye a McVetty je pro interakci mezi žáky toto uspořádání nejvhodnější (1978, s. 103).

### 3.8 Cvičení a jejich typy

Volba typů cvičení má nepochybně také vliv na skutečnost, zda hodina cizího jazyka bude probíhat dle principů komunikačního přístupu či nikoliv. V následující podkapitole nejprve rozebereme cvičení a jejich typy a zaměříme se na ta, která rozvíjejí komunikační kompetenci.

#### 3.8.1 Návčik, procvičování a cvičení

Hendrich a kol. uvádí, že „současné koncepce vyučování cizím jazykům vycházejí ze zásady, že vyučovací proces má mít činnostní povahu, a že v něm tedy dominantní místo po stránce časového rozsahu i intenzity učení má zaujímat návčik“<sup>26</sup> (1988, s. 316). Pojem činnostního učení zmiňuje i Janíková (2001), která zdůrazňuje preferování aktivních činností žáků ve výuce cizího jazyka. Při takto orientovaném učení

mají žáci dostatek příležitostí aktivně se podílet na vlastním vzdělávání, samostatně se projevovat, získávat nové vědomosti vlastní činností, řešit úkoly v situacích, jež se přibližují situacím v mimoškolní realitě, v našem případě při používání cizího jazyka v autentických komunikativních situacích. (s. 56)

Podle Choděry (2006) výuka cizího jazyka prochází čtyřmi základními fázemi: expozicí, fixací, implementací a kontrolou. Za fáze návčikové považuje autor druhou a třetí fázi, ve druhé se konkrétně jedná o návčik na úrovni návyků, ve třetí pak o návčik „do úrovně sekundárních dovedností“ (s. 134). Návčik je charakterizován jako „nejdůležitější fáze učení“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008, s. 131). Návčik a procvičování jsou při učení se jazyku neodmyslitelnou činností, mnohé jazykové prostředky či struktury je nutno žákům vstřípnit skrze opakování a dril tak, aby došlo k jejich zautomatizování

<sup>26</sup> Návykem Choděra rozumí řečový návyk, který „koresponduje s jazykovými jednotkami lexikálními a gramatickými, fonetickými a grafickými a slouží sekundárním dovednostem“ (2006, s. 129–130).

a při komunikaci se pak mohli soustředit na obsah sdělení. K takovéto automatizaci dochází prostřednictvím nejrůznějších aktivit, které nabízejí učebnice ve formě cvičení. Cvičení je „didaktický prostředek sloužící k řízenému provádění nějaké činnosti učícím se subjektem. Cílem je upevňovat vědomosti či dovednosti, zautomatizovat návyky“ (s. 36). Choděra zdůrazňuje důležitost cvičení, nácviku a procvičování, neboť tyto „[...] představují spojovací článek mezi prezentací učiva a ověřením úspěšnosti vyučování-učení na závěr edukativního cyklu.“ (in Choděra & Ries, 1999, s. 82). Nácvikem podle Hendricha a kol. (1988, s. 316) rozumíme „jak počáteční procvičování nových jazykových jevů, tak soustředěné procvičování učiva, jakož i cvičení opakovací, upevňující znalost jazykových prostředků nebo řečových dovedností a jejich ovládnutí.“ Na tomto místě je zajímavé zmínit, že jak Hendrich, tak Jelínek připouští existenci cvičení prezentačních, s čímž výrazně nesouhlasí Choděra, který tvrdí, že je nelogické, aby se učivo zároveň prezentovalo a procvičovalo: „Za vlastní cvičení můžeme pokládat tu část vyučování-učení, ve které dochází k uložení jazykových jevů v žákově dlouhodobé paměti.“ (Choděra & Ries 1999, s. 83). K této nesrovnalosti v chápání pravděpodobně dochází z toho důvodu, že někteří autoři používají termíny nácvik a cvičení jako synonyma. Hendrich (1988) a kol. např. nácvikem rozumí „jak počáteční procvičování nových jazykových jevů, [...] tak soustředěné procvičování učiva, jakož i cvičení opakovací, upevňující znalost jazykových prostředků nebo řečových dovedností a jejich ovládnutí“ (s. 316). Dle našeho názoru má pojem cvičení v podání Hendricha a Jelínka širší význam a zahrnuje kromě procvičování i nácvik. Choděra chápe cvičení v jeho užším významu.

### 3.8.2 Typologie jazykových cvičení

Tato podkapitola představí typologie tří autorů – Choděry, Hendricha, a Littlewooda. Pro vlastní výzkum jsme se rozhodli použít Hendrichovu kategorizaci a sloučit ji s kategorizací Littlewooda, neboť obě odrážejí směřování výuky jazyka k postupnému budování komunikační kompetence.<sup>27</sup>

27 Více o tvorbě vlastní typologie viz Empirická část, kap. 5. 8. 1

## **Typologie R. Choděry**

Choděra rozděluje v základě cvičení na jazyková a řečová, přičemž jazyková směřují k jazyku, zatímco řečová k jeho fungování. Tyto dva typy nelze podle autora zcela dokonale oddělit, neboť mnohá cvičení obsahují prvky obou. Většinou je ale jeden z prvků převažující. Dále uvádí jeden typ, který nespadá ani do jedné kategorie, a to je cvičení založené na vzorcích nebo na modelech a hodí se pro jazyky analytického typu. Druhem tohoto cvičení je dril – cvičení založené na imitaci a opakování. Autor pak představuje ještě další typy – cvičení překladová a bezpřekladová, fixační (automatizační) a implementační, reprodukční a produkční, poslechová a čtecí, mluvní a písemná, kontraindikační a remediální (korekční), školní a domácí (viz Choděra & Ries, 1999, s. 84).

## **Typologie J. Hendricha a kol.**

Dělení Hendricha a kol. je naproti tomu velmi podrobné a vzhledem k tomu, že cílem kapitoly není výčet všech typů, zmíníme pouze hlediska, podle kterých Hendrich cvičení kategorizoval, a podrobněji popíšeme kategorii cvičení, která se stala podkladem pro vytvoření vlastního kategorizačního nástroje. Hendrich dělí cvičení podle čtyř kritérií: podle zaměření cvičení na jazykové prostředky nebo na řečové dovednosti, podle formy stimulu a žákovy reakce při cvičení, podle zaměření cvičení na vztah mezi žákovou mateřštinou a cizím jazykem a podle stupně řízenosti žákovy reakce při cvičení (viz Hendrich, 1988, s. 316–341).

Dále se budeme podrobněji zabývat typy cvičení a jejich dělení podle prvního kritéria, tj. podle jejich zaměření na jazykové prostředky nebo na řečové dovednosti. Autor vychází ze skutečnosti, že

cílem výuky je určitý stupeň ovládnutí cizího jazyka, tj. osvojení komplexních řečových dovedností založených na vzájemně koordinovaném ovládnutí všech účelně vybraných jazykových prostředků v příslušném rozsahu, osvojení každého jazykového jevu, který je pro žáka nový, začíná nácvičkem jazykového prostředku, s nímž je nacvičovaný jev spjat. (s. 317)

Proto je třeba postupovat určitým logickým způsobem a správně uspořádat jednotlivé typy cvičení. Hendrich a kol. je dělí na tři základní druhy: jazyková, předřečová a řečová. Do skupiny jazykových cvičení řadí J. Hendrich cvičení fonetická, pravopisná, lexikální a gramatická. Cvičení, jež přispívají k automatizaci v ovládnutí jazykových prostředků, nazývá autor automatizační, popř. manipulační (s. 317). Řečová

cvičení „slouží k nácvičku, rozvíjení a upevňování řečových dovedností [...]“ Jejich cílem je „automatické vybavování všech osvojených struktur gramatických a lexikálně-frazeologických ve zvukové nebo v psané podobě k vyjádření daného komunikačního záměru (obsahu) nebo k jeho pochopení při poslechu nebo čtení.“ (s. 317) Při těchto cvičeních je obsah sdělení nadřazen jazykové stránce. Cvičení předřečová tvoří mezičlánek mezi cvičeními jazykovými a řečovými. V těchto cvičeních jsou mluvnické jevy procvičovány např. v dialozích nebo konverzacích (s. 318). K tradičním předřečovým cvičením autor řadí cvičení doplňovací, skládání vět, substituční cvičení, přiřazování a diktát. Pokud je cvičení určeno k nácvičku určité komunikativní funkce, nazývá je autor předkomunikativní, a jako podskupinu předkomunikativních cvičení uvádí cvičení repliková, v nichž se „žák učí replikám, které jsou pro daný jazyk typické.“ (s. 318). Dalším typem předřečových cvičení je tzv. rozlišování funkčních stylů, příkladem může být „transformace formálních replik na neformální“ (s. 319).

### ***Typologie W. Littlewooda***

Littlewood (1981) se naproti tomu ve své publikaci *Communicative Language Teaching* zabývá cvičeními z hlediska zaměření na rozvoj jazyka a komunikační kompetence. Dělí je na prekomunikační aktivity (pre-communicative activities), které mají dva podtypy – strukturální aktivity (structural activities) a kvazikomunikační aktivity (quasi-communicative activities) a na komunikační aktivity (communicative activities), které dále člení na funkčně-komunikační aktivity (functional communicative activities) a sociálně-interakční aktivity (social interaction activities). Aby bylo lépe porozuměno hierarchii jednotlivých cvičení (podle Littlewooda aktivit), vysvětluje autor, na co musí být brán zřetel při komunikačně zaměřené výuce. Jedná se o tři sféry – struktura jazyka, jeho funkce a sociální význam. Autor též vysvětluje, že za prvotní považuje sféru lingvistickou, tou se ovšem ve své knize nezabývá, neboť je samozřejmým základem při výuce jazyka. Autor tedy aktivity analyzuje výhradně z hlediska jejich vztahu k rozvoji komunikační kompetence.

Prekomunikační aktivity pomáhají vybavit žáka určitými dovednostmi potřebnými pro komunikaci, aniž by vyžadovaly komunikační akt. Příkladem takového typu je např. přeformulování věty, parafrázování apod., důraz tedy neleží na sdělení, ale na jazykové

správnosti. Nicméně tím, že zdůrazníme komunikační povahu daného jazykového jevu, připravujeme žáka na pozdější použití jazyka ke komunikačním účelům (s. 8). Strukturní cvičení, jak už napovídá jejich název, slouží k procvičování různých jazykových struktur. Žákům je poskytnuta nápověda, stimul či otázka a oni tvoří věty (podle dané struktury), ve kterých je obsažen procvičovaný jev. Častým nedostatkem tohoto typu aktivit je, že žák může za určitých okolností utvořit gramaticky správnou větu, aniž by porozuměl jejímu významu (s. 9). Littlewood vysvětluje v této souvislosti vztah struktury ke komunikační funkci. Žák se učí spojovat různé jazykové jevy s jejich komunikační funkcí (communicative function). Přesto věty, které žáci produkují, stále ještě postrádají vědomý vztah k významu nebo situaci. V podstatě aktivity spadají svým charakterem do prvních dvou sfér, ale zatím ne do třetí sféry, kterou je, jak již bylo zmíněno výše, volba jazykových prostředků podle sociální situace (s. 10–11).

Žák si ale také potřebuje podle Littlewooda uvědomit vztah mezi jazykem a sociálním významem a musí se naučit jazyk používat jako nástroj pro sociální interakci. Prvním krokem k tomu je osvobození aktivity od závislosti na učiteli nebo na audionahrávce tak, aby mezi sebou žáci začali komunikovat jako rovnocenní partneři bez vnějších zásahů učitele, aby rozhovor ztratil charakter pouhých reakcí na stimuly. Stimuly mohou být stále k dispozici, ale jsou již používány pouze žáky mezi sebou. Když žáci spolehlivě ovládnou určitou škálu jazykových prostředků, mohou s jejich použitím tvořit tzv. otevřené dialogy. V této fázi si již musí být vědomi své sociální role v dialogu a podle toho volit přiměřené jazykové prostředky (s. 13).

Prvním typem komunikačních aktivit (communicative activities) jsou aktivity funkčně komunikační (functional communication activities) (s. 20), jejichž cílem je získání či doplnění informací nebo vyřešení určitého problému. Podle toho, zda je jazyk použit ke sdílení informace nebo ke zpracování informace, vymezuje autor čtyři podtypy:

- sdílení informace s omezenou spoluprací (sharing information with restricted cooperation)
- sdílení informace s neomezenou spoluprací (sharing information with unrestricted cooperation)

- sdílení a zpracování informace (sharing and processing information)
- zpracování informace (processing information)<sup>28</sup>.

Druhým typem jsou aktivity sociálně-interakční (social interaction activities), které přibírají další dimenzi k funkčním aktivitám. Je tu jasněji definován sociální kontext. Žák tedy musí věnovat větší pozornost sociálnímu (ale stejně tak funkčnímu) významu, který chce prostřednictvím jazyka předat. To znamená, že aktivity se více blíží svou povahou komunikačním situacím mimo prostředí třídy, kde „jazyk není jen funkčním nástrojem, ale také formou sociálního chování“ (s. 43). Je zde tedy hodnocena jak „sociální přijatelnost“ (social acceptibility), tak „funkční efektivita“ (functional effectiveness) (s. 43).

V této kapitole je stručně pojednáno o vývoji pojmu komunikační kompetence, o jeho formování a vymezení složek či subkategorií komunikační kompetence. Výčet modelů, které uvádíme, není kompletní, ale bylo snahou popsat ty nejdůležitější, na které autoři dnes odkazují a považují je pro vývoj tohoto konceptu za základní. Patří k nim zejména model Bachmanův a dále model Canalea a Swaine, kteří ve svých koncepcích vychází z teorií Chomského a Hymese. Dále je uvedeno ještě několik upravených modelů, a to zejména autorů, kteří se specializují na výuku cizích jazyků a modely přizpůsobují této situaci. Potřebu modelu komunikační kompetence zdůvodňují Celce-Murcia et al. (1995) tím, že didaktici zabývající se výukou cizích jazyků, stejně jako tvůrci materiálů a testů potřebují „přehledný a dostupný popis komponentů komunikační kompetence, aby měli konkrétní příklady jazyka“, se kterými by mohli pracovat. Model může podle nich také sloužit jako „kontrolní seznam“ pro učitele. Dalším důvodem k vytváření modelu je „dát dohromady širokou škálu otázek, pokusit se je shrnout a vytvořit tak základnu pro další výzkum“ (s. 29).

Podkapitola o komunikační kompetenci a jejím rozvoji v rámci vybraných metod a metodických přístupů stručně seznamuje s historií této problematiky a k různému náhledu na roli komunikace v cizojazyčné výuce vedené podle různých koncepcí.

Zakotvení principů komunikační výuky v závazných dokumentech je představeno v další části kapitoly, kde je ukázán vztah

28 Podrobněji viz Littlewood, 1981, s. 22



základního dokumentu – Národního programu rozvoje vzdělávání a jeho konkretizace v Rámcovém vzdělávacím programu, přičemž pozornost je zaměřena na výuku cizího jazyka a její cíle. Pro účely práce bylo potřeba také vymežit pojmy komunikační akt a komunikační aktivita a popsat možnosti a zásady vytváření příležitostí pro komunikaci v hodinách cizího jazyka, stejně jako faktory, které komunikaci v cílovém jazyce mohou ovlivňovat.

Poslední část kapitoly pak seznamuje se cvičeními a jejich typy z pohledu některých didaktiků cizích jazyků a analyzuje podobnosti a rozdíly v kategorizaci.

Tato kapitola představuje výzkum, a to od stanovení cílů a položení si výzkumných otázek po představení výzkumných metod a zdůvodnění jejich použití. Popisuje výzkumné pole, výzkumný vzorek a jednotlivé fáze výzkumu, stejně jako hlavní oblasti, které se staly předmětem pozorování.

## 4.1 Cíle a otázky výzkumu

Výzkum předkládaný v této publikaci, jehož stěžejní část je založena na kvalitativních metodách zkoumání, se zaměřuje na výuku angličtiny s podporou interaktivní tabule na 2. stupni základních škol. Vzhledem k tomu, že „učitel je tím, kdo technologie reálně začleňuje do vyučování a přenáší je tak z roviny strategických rozhodnutí k žákům a k procesům jejich učení“ (Zounek & Šedová, 2008, s. 139), byla při zkoumání naše pozornost orientována na učitele a na způsob, jakým organizuje práci ve třídě, což se potažmo odráží v aktivitě žáků a jejich práci v hodině; i toto je předmětem našeho pozorování. Hlavním předmětem je rozvoj komunikační kompetence, a to v oblasti ústního projevu zaměřeného na interakci mezi žáky, a to z hlediska příležitostí, které pro ně učitel vytváří. Výzkum je dále doplněn o výsledky analýzy observačních zpráv z hlediska typů cvičení, která učitelé používali v pozorovaných hodinách. Cvičení byla kategorizována na základě námi vytvořeného nástroje, který je založen na dělení cvičení ve výuce cizích jazyků podle Hendricha a kol. Littlewooda (viz kap. 3.9).

Na začátku výzkumu jsme si položili následující otázky:

- 1) Jaké jsou nejčastější formy interakce mezi učitelem a žáky případně žáky mezi sebou při práci s IWB?
- 2) K jakému účelu je IWB nejčastěji při vyučování angličtiny používána?

- 3) Jaké příležitosti ke komunikaci vytvářejí učitelé při výuce s IWB?
- 4) Jaké typy cvičení v interaktivních učebnicích učitelé nejčastěji při vyučování angličtiny používají?

K nalezení odpovědí na tyto otázky jsme použili metody a nástroje, jejichž popis je obsahem následující podkapitoly.

## 4.2 Výzkumné metody

Vzhledem k povaze výzkumných otázek jsme se rozhodli pro smíšený design výzkumu: kvalitativní výzkum pomocí pozorování ve vybraných školách a kvantitativní výzkum pro analýzu používaných cvičení.

V první navštívené škole jsme aplikovali metodu nezúčastněného nestrukturovaného pozorování, neboť pozorování jako výzkumná technika slouží ke zjišťování potřebných informací v reálných situacích. Jak uvádí Hendl (2005), při nezúčastněném pozorování je maximálně omezena interakce s pozorovanými subjekty a snahou je „získat záznam chování jedince nebo jedinců ve skupině.“ Jako hlavní výhodu tohoto typu pozorování autor uvádí nevtravnost a nenápadnost a tudíž nízké ovlivnění „citovou angažovaností pozorovatele“ (s. 201). Podle Pelikána (1998) je takové zjišťování záměrné, plánovité, cílevědomé a systematické, u kterého je třeba si uvědomit, že je „syceno různou mírou subjektivit“ (otázka našeho vnímání, výběrovost vnímání a „individuální zpracování informace získané pozorováním“). Zvýšení jeho objektivity je možné hledáním „standardních postupů řízeného pozorování“ (s. 209). Jak je navrhováno autorem, pracovali jsme ve čtyřech etapách. Pro náš výzkum to konkrétně znamenalo vymezit si v první etapě objekt pozorování – rozhodnout se, které ročníky do výzkumu zahrnout a dále si stanovit, na jaké jevy bude pozorování zaměřeno. Ve druhé etapě jsme analyzovali zkoumané jevy v tom smyslu, že jsme stanovili, jakým způsobem budeme jevy zaznamenávat tak, aby byly později dobře zpracovatelné. Vytvořili jsme systém a způsob zaznamenávání a odlišování jednotlivých segmentů vyučovacích hodin, připravili jsme systém zkratk, které usnadnily rychlé zaznamenání pozorovaného jevu. Třetí etapa představovala rozhodnutí o strategii zaznamenávání sledovaných jevů a ve čtvrté etapě jsme se rozhodovali, jakým způsobem budeme záznamy analyzovat (s. 209–211). Konkrétní kroky jsou popsány v kapitole 5.

Nezúčastněné nestrukturované pozorování nepoužívá předem stanovené pozorovací systémy. Naším cílem bylo provedení hloubkového popisu a analýzy zkoumaných jevů a následné vytvoření kategorií pro strukturované pozorování, ze kterého jsme později získali konkrétnější odpovědi na výzkumné otázky. Snahou bylo pokud možno přesně zaznamenat, co dělají žáci a učitelé při vyučování. V počáteční fázi výzkumu, který probíhal ve škole v Ústeckém kraji v květnu 2009, byly provedeny observace, při nichž jsme do terénního deníku zapisovali všechny jevy a kroky vyučování, které by mohly mít pro výzkum význam. Z tohoto úvodního výzkumu jsme indukovali kategorie, jež nám umožnily pozorování strukturovat a snaže se tak soustředit na popis jevů, které byly pro zodpovězení výzkumných otázek důležité. V další fázi – od listopadu 2012 do dubna 2013 – již bylo pozorování více fokusované – zaměřené na relevantní procesy a problémy (Hendl, 2005, s. 195). Šlo tedy o strukturované pozorování, při kterém jde o „zachycení chování nebo dění v situaci a posléze kvantifikaci sledovaných projevů“ (ibid, s. 202). Během observací byl do terénního deníku zapisován v bodech průběh jak úseků vyučovacích hodin, kdy byla používána IWB, tak úseků ostatních, aby bylo zřejmé, jak na sebe jednotlivé fáze navazovaly a jak se od sebe lišily tyto části hodin, co se týče komunikace a interakce případně dalších aspektů. Z důvodu minimálního narušování vyučování byla vždy snaha pozorovatele sedět při pozorování mimo zorné pole žáků. Bezprostředně po provedení pozorování byly záznamy přepsány do počítače tak, aby byly připraveny k pozdější analýze.

Ač bylo prvotním plánem zaměřit se na ústní komunikaci a interakci mezi žáky a učitelem a zejména mezi žáky samotnými, při průběžném zpracovávání terénních poznámek postupně krystalizovaly další zajímavé oblasti a jevy (jednalo se např. o užívání mateřského jazyka učitelem či o pozorování určitých schémat udržení pozornosti a koncentrace žáků při práci s IWB). Tak vznikl systém kategorií pro třídění dat a jejich klasifikaci z empirického materiálu pro potřeby probíhajícího výzkumu, což je možnost postupu, kterou popisuje Hendl:

Konstrukcí kategoriálních systémů se myslí návrh popisného systému kategorií pro systematickou klasifikaci a roztrídění dat, přičemž se silněji nebo slaběji vychází přímo z nashromážděných dat. Jejich pomocí uspořádáváme datový materiál tím, že ho přiřazujeme k různým nadpisům. (2005, s. 211)

Hendl dále uvádí, že kategoriální systémy mohou být stanoveny již před výzkumem samotným, nebo jsou vytvářeny „ad hoc z empirického materiálu pro potřeby probíhajícího výzkumu“ (ibid.). Tak tomu bylo v našem případě. Ze záznamů tedy bylo možné vyvodit nejčastější formy interakce, účel využití IWB, typy činností a druhy řečových dovedností, které byly nejčastěji procvičovány. Bylo též zaznamenáváno, s jakými doplňkovými materiály učitelé pracovali a jaká přídatná technická zařízení byla k interaktivní tabuli používána. Registrovali jsme též uspořádání tříd, ve kterých vyučování probíhalo.

Při úvodním pozorování na ZŠ 1 byl do záznamů zanesen i čas, ve kterém se jednotlivé činnosti a fáze hodiny odehrávaly, pro další výzkum bylo ale od tohoto upuštěno, neboť sledování času bylo technicky příliš náročné. Záznamy z hlavní výzkumné fáze tedy tento údaj neobsahují.

Tabulka 2 představuje přehled kategorií a typů, které byly zaznamenávány při pozorováních.

Tabulka 2  
*Kategoriální systém*

Kategorie	Typ
Formy interakce	učitel – třída učitel – jednotliví žáci párová práce žák – žák učitel – žák samostatná práce soutěž dvou skupin skupina – skupina žáci žák – třída práce ve skupinách
Typy činností	prezentace, vysvětlení procvičování opakování kontrola testování nácvik interakce motivace poslech s porozuměním rozhovory procvičování pravopisu čtení s překladem vysvětlení (domácího) úkolu

Tabulka 2 (pokračování)

Kategorie	Typ
Typy prováděných úkonů na IWB	demonstrace textu, obrazu přehrávání zvukové nahrávky přehrávání videa použití jako klasická tabule doplňování slov vepsáním podtrhávání nebo zvýrazňování přetahování nebo přiřazování objektů odkrývání správné odpovědi volba správné alternativy klikáním odkrývání obrázku hlasování pomocí hlasovacího zařízení
Procvičování řečových dovedností	mluvený projev poslech čtení psaní
Materiály používané pro IWB	interaktivní učebnice učitelův vlastní materiál materiál z internetu
Uspořádání učebny	tradiční uspořádání stolků do podkovy

Kromě toho byla získána další data, která nebyla původně v pozorovacím plánu, ale buď byla zaznamenána již v průběhu observací, nebo později vyčtena ze záznamů a považovali jsme je za zajímavá či užitečná pro doplnění našeho výzkumu. Jedná se konkrétně o používané formy interakce, u kterých jsme se snažili zjistit, jak moc se jejich škála liší v částech hodin vyučovaných s podporou IWB a v částech bez ní, dále jsme do našeho pozorování zahrnuli poznámky k jakému účelu (tj. co s její pomocí učitelé vyučovali či procvičovali) a jakým způsobem byla IWB používána, v tomto případě jsme měli na mysli, jaké technické operace na ní žáci či učitelé prováděli. Z observačních záznamů jsme se také pokusili získat orientační údaje o četnosti procvičování jednotlivých řečových dovedností a všimli jsme si toho, jaká přídatná zařízení a jaké materiály učitelé pro IWB používali. Do terénního deníku jsme také zapisovali, v jakém typu učebny hodiny probíhaly, jak byly učebny uspořádány, kde byla umístěna IWB a zda měl učitel k dispozici i tabuli klasickou.

Druhou část výzkumu tvořila analýza typů cvičení podle četnosti, v jaké je používali jednotliví pozorovaní učitelé. Do terénního deníku jsme navíc zanášeli data o práci se cvičeními, a pokud se jednalo o cvičení

prekomunikačního či komunikačního typu, která měli žáci v interaktivní učebnici, či převzatá z materiálů z webových stránek, případně vytvořená samotným učitelem, záměrem bylo sledovat, jestli učitel opravdu dokázal práci ve třídě vést tak, aby se komunikace mezi žáky rozvinula. Při této analýze se jedná o jednoduchou kvantifikaci typů pozorovaných cvičení.

Při celém výzkumu jsme se snažili o triangulaci, abychom zvýšili jeho validitu a reliabilitu. Co se týče datové triangulace, jedná se o „použití různých datových zdrojů“ (Denzin, 1989, in Hendl, 2005, s. 149). Konkrétně jde „o zkoumání v různých časových momentech, na různých místech a u různých osob“ (ibid.).

### 4.3 Průběh výzkumu

Pro účely výzkumu bylo potřeba vyhledat a oslovit základní školy, které jsou vybaveny interaktivními tabulemi a ve kterých k nim mají učitelé angličtiny přístup alespoň jedenkrát týdně se třídou, v níž bude pozorování probíhat.

Jako první byla oslovena mimobrněnská škola v Ústeckém kraji, neboť je jednou z prvních v České republice, která vybavila všechny své učebny interaktivními tabulemi. V době, kdy náš výzkum začínal a interaktivní tabule nebyly tak běžné jako v současné době, měli tedy vyučující již poměrně bohaté zkušenosti s jejich využíváním. Zde bylo také provedeno úvodní pozorování, kdy nám bylo umožněno si školu prohlédnout, seznámit se s jejím chodem a s jejími specifiky. Bylo možné podívat se nejen do hodin angličtiny, ale i do hodin jiných předmětů a udělat si představu o tom, jakým způsobem pořizovat záznamy z pozorování, čemu je třeba věnovat zvláštní pozornost, jaké informace bude možné získat z přímého pozorování a z dodatečné analýzy observačních záznamů. Zde jsme také neformálně pohovořili se třemi učiteli angličtiny, kteří mají několikaletou zkušenost s používáním interaktivní tabule nejen při výuce angličtiny.

V druhé fázi bylo postupně vytipováno a osloveno 24 brněnských škol a jedna škola mimobrněnská (z kraje Vysočina – ta byla vybrána ze stejného důvodu jako škola z kraje Ústeckého, tedy všechny její učebny byly kompletně vybaveny interaktivními tabulemi a učitelé měli několikaletou zkušenost s jejich používáním. Tato škola také pravidelně pořádá konference o výuce s interaktivními tabulemi a její učitelé nabízejí ukázkové hodiny pro zájemce ze škol v kraji).

Z brněnských škol se následně povedlo dojednat výzkum s pěti školami, takže celkem bylo pozorování provedeno v sedmi školách u čtrnácti učitelů ve 33 hodinách angličtiny. Z toho mohlo být k rozboru využito 30 hodin. Tři záznamy z původních 33 nakonec nebyly použity, protože se vyskytly technické problémy, díky kterým interaktivní tabule buď nebyla využita vůbec, nebo jen v zanedbatelné míře. Byly pozorovány i 4 hodiny v nižších ročnících (1. a 3.), ty však nebyly do výzkumu zahrnuty. Do ZŠ označené číslem 5 jsme se později vrátili na doplňkové pozorování a provedli tři další observace. Také nám bylo umožněno pozorovat dvě vyučovací hodiny bez interaktivní tabule, což nám poskytlo příležitost k porovnání vyučování s interaktivní tabulí a bez ní u dané vyučující. Důvodem k doplňkovému pozorování byla skutečnost, že jsme u dané vyučující zaznamenali nejvíce prvků komunikačního přístupu mezi pozorovanými učiteli. Jako příklad dobré praxe budou podrobnosti tohoto dodatečného pozorování uvedeny ve zvláštní podkapitole. Dohromady tedy bylo k dispozici 30 záznamů, doplňková tři pozorování do analýzy výsledků nebyla zahrnuta, neboť vyučující již byla seznámena s konkrétním cílem pozorování<sup>29</sup>.

Záměrem bylo pozorovat hodiny angličtiny u co nejvíce učitelů z dané školy, kteří, jak již bylo výše řečeno, využívají tabuli při vyučování alespoň jednou týdně. Přednostně byli vyhledáváni učitelé s aprobační pro vyučování anglického jazyka, nicméně vzhledem k obtížnosti najít dostatek škol a učitelů, u kterých by bylo pozorování možné provádět, bylo nakonec rozhodnuto zahrnout do vzorku i učitele, kteří tuto aprobaci nemají. Dbali jsme tedy alespoň na to, aby měli kvalifikaci pro vyučování na 2. stupni základní školy. Ze stejného důvodu – získání dostatečného počtu hodin k analýze – byly do pozorovaných hodin zahrnuty i páté ročníky, přestože původní myšlenkou bylo do výzkumu zařadit jen ročníky druhého stupně ZŠ. V některých školách souhlasili s pozorováním jen jeden nebo dva učitelé, proto, pokud nám to bylo umožněno, jsme u nich navštívili více hodin.

Výzkumný vzorek tedy obsahoval celkem 7 škol, z toho 5 škol brněnských, jednu školu z malého města a jednu školu vesnickou. Mezi brněnskými školami byla jedna škola sídlištní a čtyři školy z částí v centrální městské zástavbě. Podrobnější data jsou pro přehlednost uvedena v tabulce 3.

<sup>29</sup> Ostatní učitelé byli pouze srozuměni s tím, že je pozorování zaměřeno na hodiny angličtiny vyučované s interaktivní tabulí.



Tabulka 3  
*Informace o výzkumném vzorku*

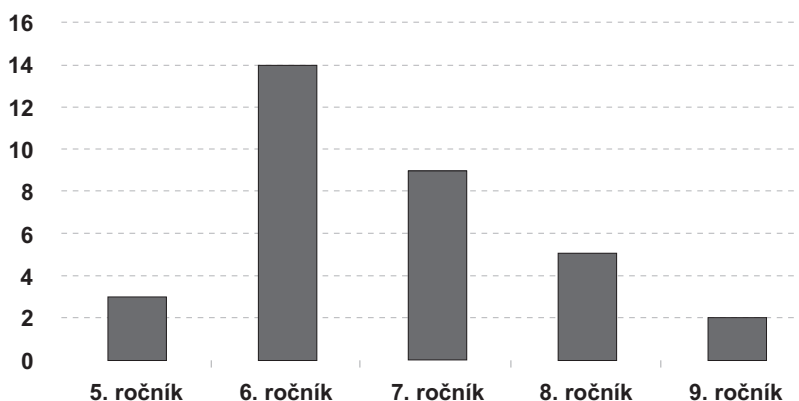
Škola	Sídlo/ počet obyvatel	Velikost školy podle počtu žáků	Počet učitelů, u kterých bylo provedeno pozorování	Počet pozorovaných hodin
ZŠ 1	Město, 5 600	500	2	3
ZŠ 2	Město, 400 tis.	400	3	6
ZŠ 3	Město, 400 tis.	450	1	2
ZŠ 4	Město, 400 tis.	630	1	4
ZŠ 5	Město, 400 tis.	750	3	5+3
ZŠ 6	Město, 400 tis.	700	1	5
ZŠ 7	Vesnice, 1 400	180	3	5

#### 4.3.1 Údaje o učitelích, třídách a výukových materiálech

V hodinách bylo pozorováno při výuce celkem 14 učitelů, z toho 3 muži a 11 žen. Věkové složení se pohybovalo mezi dvaceti osmi a padesáti pěti lety, průměrný věk byl 38 let. 9 učitelů mělo aprobaci pro vyučování angličtiny na 2. stupni ZŠ, 1 vyučující studovala pedagogickou fakultu – rozšiřující studium pro učitelství anglického jazyka na 2. stupni ZŠ, 4 učitelé měli kvalifikaci pro vyučování jiných předmětů na 2. stupni. Všichni učitelé splňovali podmínku, co se týče frekvence práce s IWB. Všichni byli zkušenými uživateli IWB, délka zkušenosti se pohybovala v době pozorování mezi dvěma až pěti lety.

Výzkum probíhal v 5. až 9. ročnících. Ze všech navštívených hodin včetně doplňkových pozorování celkem 3 pozorování byla provedena v 5. ročnících, 13 pozorování v 6. ročnících, 8 v 7. ročnících, 4 v 8. ročnících a 2 v 9. ročnících. Doplňkové pozorování bylo realizováno v 6., 7. a 8. ročníku. Náhorně je rozložení pozorování (včetně doplňkových) dle ročníků ukázáno v grafu 5.

Počet hodin pozorovaných v jednotlivých ročnících



Graf 5 Počet hodin pozorovaných v jednotlivých ročnících

Ve všech pozorovaných hodinách byli žáci rozděleni do dvou skupin, počet žáků ve skupinách se pohyboval od 11 do 19, průměrně bylo ve skupinách 13 dětí. Šest zúčastněných škol je bez specializace, jedna škola má zaměření na matematiku a informatiku.

Vyučovací hodiny probíhaly buď v kmenových učebnách (13 hodin), v jazykových učebnách (19 hodin), jedno pozorování bylo provedeno v podkrovní učebně, která byla určena pro výuku půlených tříd i pro jiné předměty. 27 pozorovaných hodin bylo vyučováno v místnostech, kde byla k dispozici jak IWB, tak klasická černá nebo zelená křídlová tabule, nebo bílá na popisování fixem. Ve třech případech byla ve třídě k dispozici pouze IWB. Umístění IWB na čelní stěně vedle klasické tabule bylo zaznamenáno v 25 případech. Ve zbylých pěti byla IWB umístěna na zadní stěně učebny a pro práci s ní se pak žáci museli otočit.

V deseti pozorovaných hodinách učitelé používali interaktivní učebnice, v šesti případech učebnici Way to Win (nakladatelství Fraus), ve dvou učebnici Challenges (nakladatelství Longman) a v jednom Project (nakladatelství Oxford University Press). Z dalších materiálů, se kterými se na IWB pracovalo, to byla zejména cvičení připravená pomocí softwaru dodávaného společně s IWB, jež si učitelé buď sami vytvářeli, nebo využívali databází těchto cvičení uložených na portálech pro interaktivní výuku. Kromě toho pracovali s různými webovými stránkami určenými pro výuku angličtiny a také se stránkou YouTube.

### 4.3.2 Pozorování

Před každou návštěvou školy bylo kontaktováno její ředitelství, nejprve e-mailem nebo telefonicky a poté byla domluvena osobní návštěva. Při té byl sdělen cíl a postup našeho výzkumu. Byly nám sděleny základní informace o škole a poté došlo k setkání s vyučujícími, u kterých měla být provedena pozorování. Z neformálních rozhovorů jsme získali poznatky o žácích, o výhodách a nevýhodách práce s interaktivní tabulí z pohledu učitelů i o jejich pracovních podmínkách. Každé pozorování bylo zapisováno do terénního deníku a obsahovalo následující informace: název školy, datum a čas pozorování, počet žáků ve třídě, název učebnice, která byla v dané třídě používána, typ učebny (kmenová, jazyková aj.). Také jsme považovali za užitečné uvést, ve které části třídy byla interaktivní tabule umístěna a zda se v místnosti nacházela i tabule klasická (klasickou tabulí máme na mysli buď křídovou nebo fixovou) a zaznamenávali jsme také uspořádání prostoru třídy.

Dále byla na každé pozorování připravena tabulka, do které byly zaneseny údaje o typech činností probíhajících v hodině, při jakém typu interakce byly tyto činnosti prováděny, zda byla při nich používána interaktivní tabule, k jakému účelu a konečně poslední část tabulky sloužila k poznámkám. Jevy nebo situace případně jakékoliv další postřehy, které byly pro zkoumané jevy důležité, a nebyla pro ně vytvořena kategorie, byly zaznamenány pod tabulku. Při nejbližší možné příležitosti byly všechny poznámky z terénního deníku přeneseny do elektronické podoby a zálohovány k pozdější analýze. Při přepisování poznámek byly ještě tyto doplňovány o další poznatky, které vyplynuly po rekapitulaci proběhnuvší vyučovací hodiny.

Byla-li možnost, strávili jsme s učiteli po skončení pozorování čas neformálními rozhovory, při nichž jsme se dotazovali na konkrétní jevy pozorované v hodinách. Někteří vyučující si přáli získat zpětnou vazbu na své hodiny; tu jsme jim poskytli během neformálních rozhovorů.

V následujících podkapitolách jsou jednotlivě analyzovány zkoumané kategorie. Tam, kde bylo možné získané údaje graficky znázornit, jsou pro názornost uvedeny i grafy.

# 5

## Vyhodnocení výzkumu: analýza výsledků

Tato kapitola popisuje způsob zpracování získaných výzkumných dat a jejich analýzu, rozdělenou podle jednotlivých kategorií uvedených v kapitole o metodologii výzkumu; jsou zde také popsána další pozorování, která jsme učinili. Ze závěrů výzkumných studií uvedených v teoretické části byla vybrána některá zjištění o pozitivních a negativních aspektech práce s IWB, s nimiž jsme se při výzkumu také setkali. Ta byla porovnána s našimi pozorováními. Dále je uveden popis vybraných vyučovacích hodin a hodin provedených v doplňujícím pozorování. Následují výsledky analýzy observačních zpráv a typů cvičení používaných v pozorovaných hodinách a v poslední části jsou prezentovány odpovědi na výzkumné otázky.

V předešlé kapitole jsme uvedli postup při přípravě a realizaci výzkumu. Při analýze jeho výsledků jsme pro lepší přehlednost přepsali observační záznamy do tabulek. Každý záznam byl označen číslem 1 až 30. Do této publikace byly vloženy pro ilustraci záznamy pouze tří vyučovacích hodin. Jedná se o hodiny popsané v podkapitole 6.8. Dvě byly vybrány pro demonstraci nepříliš zdařilé implementace IWB do vyučování (hodiny 16 a 30), hodina 25 byla naopak zvolena jako příklad dobré praxe.

V tabulkách, do nichž byly záznamy přeneseny, jsme pro přehlednost barevně odlišili části hodin, ve kterých byla používána interaktivní tabule. To nám usnadnilo orientaci v záznamech a snadnější porovnávání jejich jednotlivých částí. Zkoumané jevy jsou zaznamenány v jednotlivých sloupcích, do nichž jsme zanášeli údaje o činnosti učitele a žáků a o interakční formě při dané činnosti. V případě, že byla výuka prováděna s pomocí IWB, bylo do dalšího sloupce zapsáno, s jakým materiálem učitel pracoval, a specifikovali jsme, zda se jednalo o interaktivní učebnici, vlastní materiál, či materiál získaný z internetu.

Účel a způsob využití IWB byly zapsány v dalších dvou sloupcích. Poslední sloupec pak sloužil k poznámkám. Sem jsme zaznamenávali jevy, které jsme považovali za důležité či zajímavé pro náš výzkum, ale nedaly se zařadit do žádné z kategorií. Poté jsme analyzovali a vyhodnotili jednotlivé kategorie, což nám pomohlo odpovědět na výzkumné otázky. Do částí hodin vyučovaných s IWB jsme zařadili i ty, ve kterých sice ani učitel ani žáci na IWB přímo fyzicky nepracovali, ale materiál prezentovaný na ní sloužil jako podklad k pozorované činnosti.

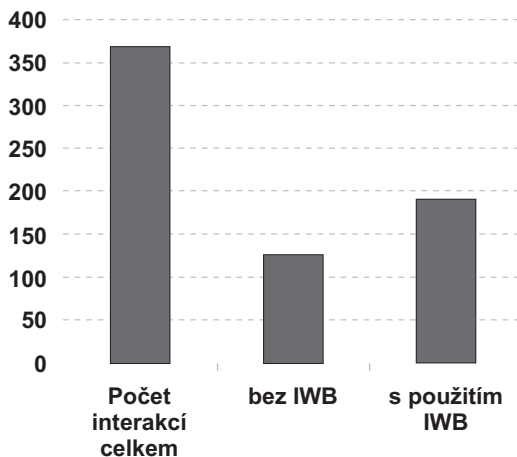
Z dalších částí záznamů se nám podařilo vyčíst též mnoho údajů zajímavých k dokreslení zkoumaného pole, které původně v pozorovacím plánu zařazeny nebyly. Tyto údaje jsou vyhodnoceny a popsány a mnohé z nich mohou být základem pro další výzkum vyučování angličtiny s interaktivní tabulí. V závěru výzkumu jsme uvedli další poznatky z pozorování, která doplňovala informace o jednotlivých kategoriích i o celé výzkumné oblasti.

## 5.1 Formy interakce

Volbou správného druhu interakce učitel výrazně ovlivňuje, jaké řečové dovednosti budou přednostně procvičovány a rozvíjeny, nebo jaký typ znalostí či dovedností si budou žáci osvojovat. I když častější využívání různých interakčních forem není nutně zárukou kvalitního vyučování, za určitých okolností je možno tímto způsobem zajistit variabilitu a pestrost výuky a poskytnout žákům více příležitostí k nácviku ústní komunikace.

Cílem zkoumání v této oblasti bylo zjistit, jaké interakční typy učitelé uplatňují, zda využívají celé škály existujících forem a zda jsou využívány jiné formy interakce v částech hodin, kdy vyučující pracují s IWB.

Při pozorování byl vždy u každé jednotlivé činnosti zaznamenán typ interakce. Přehled jednotlivých typů je uveden v tabulce 2 v podkapitole 4.2. Graf 6 ukazuje počet jednotlivých interakčních typů v zaznamenaných hodinách, první údaj udává jejich celkový počet, druhý počet interakcí v částech hodin vyučovaných bez použití IWB, třetí s použitím IWB. Počty nenaznačují nic o délce činností, jedná se pouze o četnost výskytu jednotlivých typů při jednotlivých zaznamenaných činnostech.



Graf 6 Typy interakce

Ze záznamů jsme postupně indukovali typy interakce, které učitelé v hodinách uplatňovali a označili je následovně. U – TŘ – jedná se o frontální výklad učitele, kdy oslovuje celou třídu – ve většině případů jsme tento typ pozorovali v úvodu, kdy pedagog sděloval žákům plán a cíle hodiny a v závěru, kdy shrnoval učivo nebo zadával domácí úkol. V několika zaznamenaných případech učitel pracoval s celou třídou při nácviu výslovnosti, kdy předříkával slova nebo krátké věty a žáci po něm opakovali. Tento typ činnosti však nebyl pozorován příliš často.

Při typu interakce U – ŽŽ učitel opět pracuje s celou třídou, ale tentokrát vyvolává jednotlivé žáky a jde o krátké a rychlé interakce; buď pokládá žákům otázky a ti odpovídají jednou větou, nebo jedním slovem, případně je vyvolává k IWB, na které následně provedou požadovaný úkon. (V tomto případě jsme často zaznamenali, že žák úkol provedl a nedoprovodil ho slovně.) Tyto první dvě kategorie, tedy U – TŘ a U – ŽŽ, jsou typem frontálního přístupu učitele k žákům. Pro takové situace je typické, že je výuka orientována na učitele (angl. teacher-centred), většina času je věnována jeho projevu, zatímco žáci mluví málo.

Další dvě kategorie, Párová práce a Ž – Ž, označují práci ve dvojicích – u párové práce žáci společně vypracovávají zadanou úlohu (např. překlad vět, seřazení obrázků apod.). Úkol mohou splnit, aniž by mezi sebou komunikovali v cílovém jazyce. Typ Ž – Ž naopak přímo komunikaci mezi žáky v cílovém jazyce vyžaduje. Jde tedy o interakci, při které žáci např. zjišťují určité informace o sobě navzájem, nebo získávají

chybějící údaje v textu, přičemž cizojazyčná komunikace je cílem dané aktivity. Do této kategorie jsme zařadili i polo-řízené rozhovory (děti obměňují rozhovor podle vzoru) a pre-komunikační aktivity, kdy je primárním cílem interakce procvičení určitého jazykového jevu, ale aktivita má určitý komunikační záměr. Kategorie U – Ž popisuje interakci učitele a žáka v cílovém jazyce, která probíhá ve větách a obsahuje výměnu delší než 1 otázka – 1 odpověď a má komunikační cíl.

Samostatná práce znamená, že žáci dostanou zadanou úlohu a pracují individuálně. Pokud učitel asistuje, nečiní tak frontálně, ale individuálně u žáků, kteří pomoc potřebují.

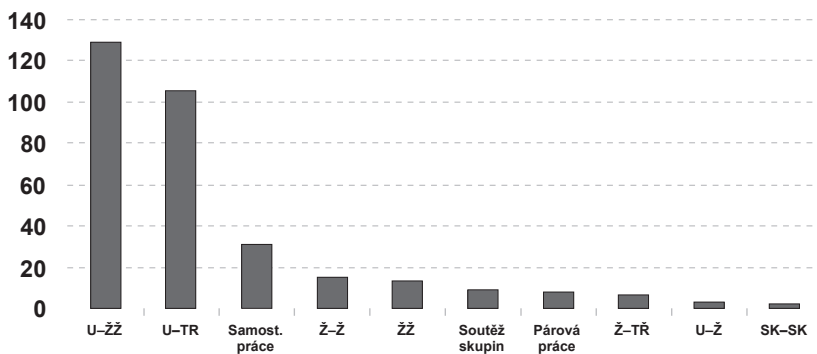
Následující dvě kategorie označují práci ve skupinách. Rozdělili jsme ji na soutěž ve skupinách – při které se nejčastěji jednalo o soutěže znalosti slovní zásoby, méně pak procvičování gramatiky, jako např. skládání slov do vět. Druhou kategorií je kategorie SK – SK, ve které skupiny mezi sebou komunikovaly v cílovém jazyce.

Kategorie ŽŽ označovala situace, kdy žáci vykonávali hromadně nějakou činnost bez řízení učitelem, šlo např. o poslech audio-nahrávky či sledování videa; nešlo o aktivitu, při které by mezi nimi probíhala komunikace.

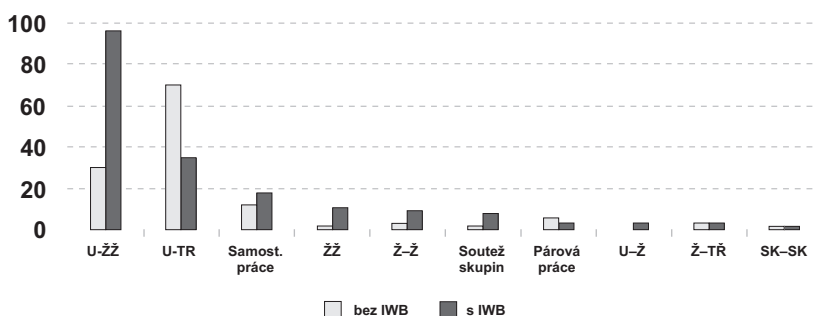
Do poslední kategorie Ž – TŘ spadaly situace, při nichž jeden žák prezentoval pro celou třídu, např. vyprávěl obsah příběhu, shrnoval obsah článku apod.

Kategorii skupinové práce, ve které žáci spolupracují uvnitř skupin, aniž by proběhla interakce s ostatními skupinami, jsme do grafu nezahrnuli, protože jsme ji za celou dobu pozorování zaznamenali pouze v jediném případě.

Graf 7 demonstruje celkovou četnost jednotlivých interakčních typů, v grafu 8 můžeme vidět srovnání četnosti těchto typů v částech hodin vyučovaných s IWB a v částech vyučovaných bez jejího použití.



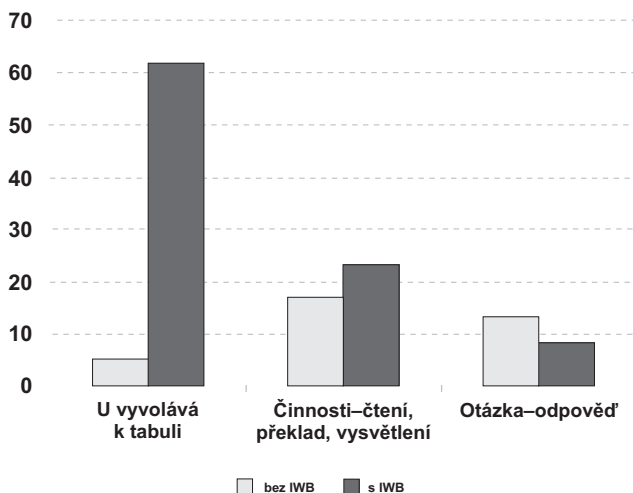
Graf 7 Celková četnost interakčních typů



Graf 8 Srovnání četnosti interakčních typů

Z obou grafů vyplývá, že činnosti ve sledovaných hodinách byly z velké části řízené učiteli. Formám interakce, ve kterých je dáno žákům více autonomie, bylo poskytnuto daleko méně prostoru. Zajímavý je poměr v prvních dvou kategoriích, kdy interakční typ U – TR převládá v částech hodin bez IWB, zatímco v částech s IWB naopak výrazně převládá počet interakcí mezi učitelem a jednotlivými žáky (U – ŽŽ). Tento typ jsme tedy dále analyzovali, neboť nás zajímalo, jaká interakce konkrétně mezi učitelem a jednotlivými žáky probíhala. Výsledky jsou demonstrovány v grafu 9.





Graf 9 Analýza typu U – ŽŽ

Kategorie ‚U vyvolává k tabuli‘ označuje situace, kdy učitel zve jednotlivé žáky jednoho po druhém k tabuli, ať už klasické, či interaktivní. Zatímco u klasické tabule se žáci v pozorovaných hodinách střídali pouze u pěti zaznamenaných činností, s interaktivní tabulí bylo takových situací 61. Současně jsme si povšimli, že počet žáků, kteří přišli k tabuli provést požadovaný úkon, byl při práci s IWB daleko vyšší, než při práci s klasickou tabulí. Vyplývá to pravděpodobně z faktu, že psaní na klasickou tabuli trvá déle, než např. přesunutí výrazu či obrázku. IWB má také velkou škálu způsobů použití, které jsou pro žáky velmi atraktivní a učitelé proto tohoto druhu činnosti hojně využívají nejen pro učení samo, ale i pro motivační charakter těchto činností. Jaké konkrétní technické úkony žáci a učitelé na IWB nejčastěji provádějí, popíšeme v následující podkapitole.

Do kategorie ‚Otázka – odpověď‘ spadá interakce mezi učitelem a žáky, kdy učitel klade dotazy a jednotlivé žáky vyvolává. Žákovské odpovědi jsou většinou jedno- nebo dvouslovné, případně se jedná o krátkou větu. Tento typ činnosti nebyl celkově příliš častý a ani nebyl výrazný rozdíl v jeho četnosti mezi současným využíváním či nevyužíváním IWB.

V kategorii ‚Činnosti – čtení, překlad‘, vysvětlení šlo o typ interakce, kdy učitel opět vyvolává jednotlivé žáky, v tomto případě je využívá, aby četli, překládali jednotlivá slova či věty, případně aby vysvětlili

gramatické pravidlo. Zde mírně, co do četnosti, převládají učební situace s IWB, neboť jak bude demonstrováno níže, učitelé nejvíce užívají IWB k vysvětlování, procvičování a opakování mluvnice. Mnozí pedagogové při těchto činnostech postupují podle principu tradiční, tedy gramaticko-překládové metody: žáci přečtou vzorové věty, přeloží je a zdůvodní podle daného pravidla, případně zdůvodnění provede sám učitel. V menším počtu případů žáci pravidlo sami vyvodí z příkladů. V drtivé většině těchto pozorovaných situací probíhaly komentáře česky a velmi zřídka byla žákům bezprostředně nabídnuta možnost procvičit danou mluvnici v interakci ať už s učitelem nebo se spolužáky.

Nepatrně vyšší hodnotu měla četnost výskytu činností prováděných formou samostatné práce; četnost s IWB a bez ní se ale příliš nelišila. Zajímavá byla absence delších interakcí mezi učitelem a jedním žákem (v cílovém jazyce): při práci bez IWB jsme nezaznamenali ani jeden případ, s IWB pouze tři. U soutěží skupin, které také nebyly příliš často využívány, jsme zaznamenali větší četnost při využití IWB, což je pravděpodobně podmíněno skutečností, že softwary pro IWB nabízejí aplikace k tvorbě her a soutěží a mnoho je jich také zdarma stažitelných a dobře dostupných z různých internetových portálů.

Kategorie ŽŽ (kdy žáci vykonávali hromadně nějakou činnost bez řízení učitelem) také nevykazuje vysokou četnost, s použitím IWB však bylo zaznamenáno více situací, což je opět dáno tím, že jejím prostřednictvím je možné velmi jednoduchým způsobem pouštět audio či videonahrávky. Bylo však zvláštní, že byla k tomuto účelu použita pouze ve dvanácti případech.

Překvapivě nízkým počtem byla také zastoupena interakce mezi skupinami, či párová práce a málo bylo i situací, kdy jeden žák prezentoval celé třídě. Rozdíl mezi částmi vyučovacích hodin s IWB a bez nich byl zanedbatelný.

Velmi nízkých hodnot co do četnosti jsme zaznamenali v kategorii Ž – Ž, která označuje ústní interakci mezi dvěma žáky a byla zaznamenána celkem pouze 13x, z toho 3 případy bez IWB, 10 s IWB. Ve dvou případech se konkrétně jednalo o kontrolu porozumění textu, kdy si žáci vzájemně kladli otázky a odpovídali na ně, v devíti situacích byly zaznamenány aktivity prekomunikačního typu a pouze ve dvou případech šlo o interakce vykazující rysy komunikační aktivity. Vzhledem k nízkému počtu zaznamenaných interakcí tohoto typu nelze ani

usuzovat, zda má používání IWB na komunikaci mezi žáky vliv či nikoliv. Z pozorování ale vyplývá, že v hodinách učitelů, kteří neuplatňují komunikační přístup k výuce jazyka, nepřispívá IWB ke zvýšení počtu komunikačních aktivit nebo ke změně učitelova přístupu. Toto zjištění považujeme za jedno z nejdůležitějších a na jeho základě lze konstatovat, že zavedení moderních technologií do škol a technické proškolení učitelů rozhodně neřeší problém kvality vyučování. Zde bychom odkázali na Neumajera, který podotýká, že problémem obecně je i samotná technická stránka ovládání počítačů a ostatních moderních didaktických pomůcek. Ve svém disertačním výzkumu týkajícím se ICT kompetencí učitelů zjistil, že za nejméně důležité a významné činnosti považují učitelé seberozvoj a rozvoj své profese. Upozorňuje, že „toto zjištění je nutno brát na zřetel při designování systémů dalšího vzdělávání učitelů“ (2007, s. 30–31). Autor má na mysli vzdělávání v oblasti využívání informačních technologií ve výuce, a to nejen z technického, ale i z didaktického hlediska.

Popsaná část výzkumu tedy napovídá, že je mezi učiteli věnován velký prostor tzv. frontálnímu vyučování. V materiálu „Interactive Whiteboards and Learning“ autoři sice hájí frontální vyučování a zdůrazňují, že „spojuje dohromady celou třídu, zaměřuje její pozornost a poskytuje strukturovanou interakci s učitelem jako hlavním aktérem“ (2006, s. 5), je však třeba vzít v úvahu, že ve výuce cizích jazyků by frontální způsob výuky neměl převažovat nad jinými formami práce (jako např. párová či skupinová práce), učení by mělo mít činnostní charakter a měl by být dán větší prostor k aktivní práci žákům samotným. Přívrženci IWB poukazují na aktivní zapojení žáků při činnostech, kdy mohou chodit k tabuli a vykonávat na ní určité činnosti, na atraktivitu interaktivních cvičení a práci s nimi. Nicméně, např. autoři studie o interaktivních tabulích Smith et al. tomuto názoru oponují a tvrdí, že verbální a fyzické zapojení žáků v hodinách vyučovaných s interaktivní tabulí sice pozorovatelné je, ale nikdo se nezabývá jeho kvalitou (2005, s. 8). Z tohoto důvodu jsme při studování záznamů analyzovali, co vlastně žáci při „chození k interaktivní tabuli“ dělají. Jak bude ilustrováno níže, převážná většina činností tohoto typu zahrnuje doplňování, přesouvání objektů, přiřazování, zvýrazňování, nikoliv však nácvik komunikace interakcí.

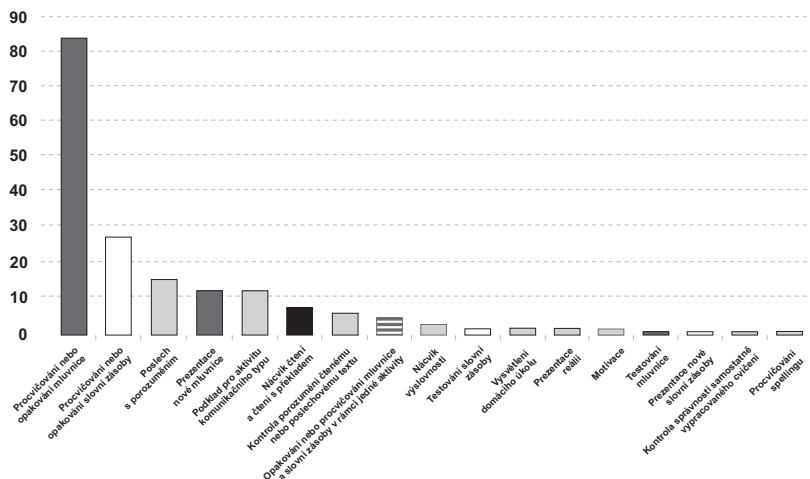
## 5.2 Typy činností, ke kterým byla IWB využívána

Tato kategorie zachycuje nejfrekventovanější činnosti při užití IWB. Pod termín „činnosti“ zahrnujeme jednotlivé, od sebe vzájemně oddělitelné celky hodiny, kdy je pracováno např. s jedním textem nebo cvičením, obrázkem apod. a je používána určitá forma interakce. Snažou se popsat, k jaké činnosti je IWB nejvíce používána. Nejedná se tu opět o časový záznam délky jednotlivých aktivit, ale o jejich četnost. Výsledky této kategorie jsou přehledně zobrazeny v grafu 10. Barvy jednotlivých sloupců indikují, zda byly činnosti zaměřeny na mluvnici – tu jsme označili tmavošedou barvou, na slovní zásobu, pro kterou jsme zvolili bílou, sloupec s šedobílými pruhy označuje kombinaci obou, tj. je zvolena pro činnosti, jež byly věnovány jak mluvnici, tak slovní zásobě, černá barva patří činnostem týkajícím se čtení a světlešedá označuje typy ostatní.

Výrazně nejčastěji byla IWB v pozorovaných hodinách používána k výuce mluvnice, a to k opakování či procvičování v celých osmdesáti případech. V jedenácti byla na IWB prezentována nová mluvnice, v jednom případě byla použita k testování, a to pomocí hlasovacího zařízení.

Poměrně menší četnosti, i když stále převažující nad ostatními typy, dosáhly činnosti zaměřené na slovní zásobu. Jednalo se celkem o 31 činnost, z čehož největší počet byl věnován opakování a procvičování, ve dvou případech sloužila IWB k testování (jedno testování bylo prováděno pomocí hlasovacího zařízení) a pouze jednou byla tabule použita k prezentaci nové slovní zásoby. Toto zjištění bylo pro nás poněkud neočekávané, neboť jako demonstrační didaktická pomůcka může IWB pro výuku slovní zásoby dle našeho názoru velmi efektivně sloužit.

Ve čtyřech případech byla na IWB procvičována jak mluvnice, tak slovní zásoba v rámci jedné aktivity. Celkově činnosti zaměřené na mluvnici a slovní zásobu tedy tvoří 78 procent všech zaznamenaných činností. Zbýlé činnosti nedosahují významných četností. Neočekávané bylo i poměrně málo časté používání IWB k přehrávání audio textů, obzvláště uvažíme-li, jak málo jsou v hodinách některých vyučujících žáci vystaveni možnostem slyšet mluvenou angličtinu a jak technicky snadné je přehrávání zvukových nahrávek na IWB.



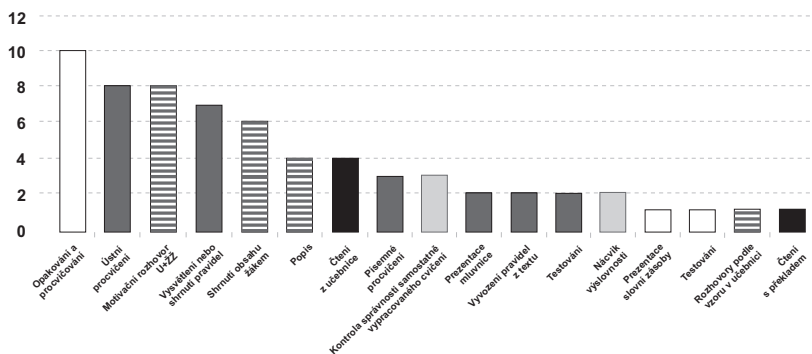
Graf 10 Typy činností, ke kterým byla IWB využívána

Ze záznamů jsme zjišťovali i četnost jednotlivých činností prováděných bez IWB a údaje pro porovnání uvádíme v grafu 11. Pro označení jednotlivých položek jsou použity opět stejné barvy jako u předešlého grafu, tedy tmavošedá barva pro činnosti zaměřené na mluvnici a bílá na slovní zásobu, černá barva je určena činnostem orientovaným na nácvik čtení. Sloupec s šedobílými pruhy jsme tentokrát použili pro označení činností věnovaných ústnímu projevu a světlešedá barva pak označuje ostatní položky. Data napovídají, že v částech hodin vyučovaných bez IWB to byla opět mluvnice, která byla nejfrekventovanější zaznamenanou položkou, dohromady celkem 24 činností věnovaných její prezentaci, procvičování, testování, teoretickému vysvětlení či shrnutí pravidel, které bylo provedeno buď žáky či učitelem, a to ve všech případech v mateřském jazyce, stejně jako vyvození pravidel z textu. Tyto činnosti dohromady s činnostmi orientovanými na práci se slovní zásobou tvořily celkově 57 % činností prováděných bez použití IWB.

Oproti úsekům hodin vyučovaných s IWB bylo v těchto úsecích věnováno více činností mluvenému projevu, a to celkem 17, z čehož 8 zaznamenaných případů byly motivační rozhovory mezi učitelem a žáky na začátku vyučovacích hodin, 4x byl popisován obrázek nebo skutečná osoba, 4x žáci vyprávěli obsah příběhu nebo sdělovali zjištěné informace, z toho 2x česky a 2x anglicky. 5x bylo zaznamenáno čtení,

z toho jednou šlo o čtení s překladem. Výslovnost byla cíleně procvičována opakováním po učiteli dvakrát.

Srovnání činností s IWB a bez ní je pouze orientační, nicméně napovídá, že výuka v námi pozorovaných hodinách byla silně orientovaná na mluvnicí, ať už byla používána IWB či nikoliv, a výrazně postrádala prvky komunikačního přístupu.

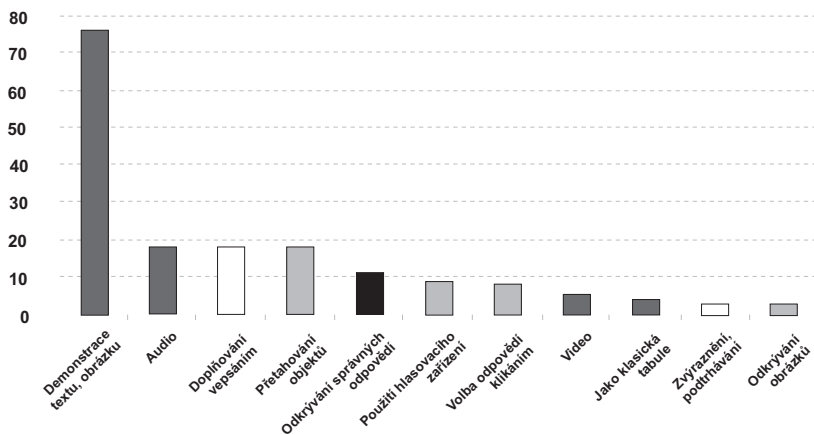


Graf 11 Typy činností prováděné v úsecích vyučování bez IWB

### 5.3 Typy prováděných úkonů

V této oblasti jsme se zaměřili na úkony, které učitelé nebo žáci na IWB prováděli nejčastěji. Podle typu operace jsme je rozdělili do tří skupin, které jsou v grafu 12 barevně rozlišeny. Nejvíce zastoupené byly operace spojené s projekcí zvuku, obrazu nebo textu (tmavošedá barva sloupců). Sem jsme zařadili případy, kdy byla IWB používána pro demonstraci textu nebo obrazu, případy, kdy sloužila jako klasická tabule a dále pro přehrávání zvukového záznamu (audio) nebo videa. Bílé sloupce grafu zobrazují četnost činností založených na práci s textem, a to doplňování do textu vepsáním, zvýrazňování slov nebo částí textu či jejich podtrhávání. Černý sloupec udává četnost činností, jejichž cílem byla kontrola správných odpovědí, což bylo prováděno odtážením krycí clony, krycí plošky nebo obrázku, pod kterými se odpověď skrývá, případně odkrytí odpovědi kliknutím na určitý objekt. Světle šedé sloupce zobrazují ostatní způsoby používání IWB, jmenovitě početně zastoupenou kategorií přetahování objektů, při které se převážně jedná o uspořádání slov do kategorií, přetahování českého ekvivalentu k anglickému slovu nebo frázi a naopak, či přiřazování slova k obrázku. Do kategorie ostatních

činností pak ještě patří postupné odkrývání obrázku, kdy žáci hádají, co je pod clonou ukryto; s pomocí tohoto typu aktivit byla většinou procvičována slovní zásoba. K ostatním činnostem jsme také zařadili výběr z možných odpovědí klikáním. Poslední položku v této skupině tvoří použití hlasovacího zařízení.



Graf 12 Typy prováděných operací

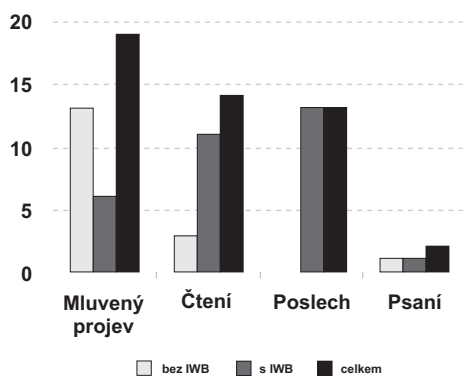
Vzhledem k tomu, že interaktivní tabule je řazena do skupiny demonstračních pomůcek není nijak překvapivé, že největší četnost zaznamenalo použití IWB k demonstraci obrázků nebo textu. Jedná se o tmavě šedé sloupce grafu 12. Za neobvyklé jsme považovali použití IWB pro psaní na tzv. čistý list – tedy jako klasické tabule, neboť ve všech popsanych případech měli učitelé klasickou tabuli k dispozici hned vedle IWB. Psaní na IWB není úplně snadné a pozorovali jsme situace, kdy žáci neradi na tuto tabuli psali, neboť se jim to nedařilo a spolužáci se jim směli. Přetahování objektů či klikání patřilo naopak zjevně k činnostem, které žáci chodili k tabuli provádět ochotně, zejména ti mladší, ale ani v osmých a devátých třídách nebyla pozorovatelná averze k nim. Za poněkud diskutabilní považujeme fakt rychlého střídání žáků u tabule k jedinému úkonu (kliknutí či přetažení objektu), mnohdy zcela bez slovního doprovodu. Pro pozorovatele se tyto části hodin jeví jako velmi dynamické, žáci jsou aktivní a stále v činnosti, bylo by ale třeba dalšího ověření, zda mají takto rychle prováděné činnosti vliv na zapamatování či osvojení si procvičovaného jevu. Zjištění z této části výzkumu více méně odpovídají závěrům

z výzkumu Moss et al. (2007, s. 44), kteří uvádějí, že nejčastější úkony, které žáci prováděli při výuce s IWB byly, že k ní přicházeli a psali na ni stejně, jako by psali na klasickou tabuli, přemísťovali na ní objekty nebo klikáním odkrývali správné odpovědi.

Hlasovací zařízení byla používána pro procvičování gramatiky a testování slovíček. Zde jsme vyzorovali, že při procvičování, obzvláště pokud trvalo déle, méně úspěšní žáci rychle ztráceli zájem, při samotném hlasování nepřemýšleli a volili odpovědi náhodně. To se do jisté míry shoduje se zjištěním Schmid (2009, s. 198), která uvádí, že práce s hlasovacím zařízením a s testem s výběrem možností (tzv. multiple choice) sváděla i dospělé studenty k tomu, aby odpovědi hádali.

## 5.4 Četnost cíleného procvičování řečových dovedností

V této kategorii opět nebylo bráno v potaz časové hledisko, ale zaznamenali jsme četnost činností, jež byly přednostně zacíleny na procvičování některé z řečových dovedností, tedy mluveného projevu, poslechu, psaní nebo čtení, nebo bylo toto procvičování jedním z hlavních cílů. Při různých činnostech jsou také některé řečové dovednosti procvičovány integrovaně – např. poslech při komunikaci v cílovém jazyce, nebo dává-li učitel instrukce, sděluje-li plán hodiny apod. Nám šlo ale o procvičování plánované a záměrné; pokud nebylo úplně zřejmé, zda bylo procvičování některé z řečových dovedností cílené, zeptali jsme se následně vyučujícího, co chtěl konkrétně s žáky procvičovat. Výsledky této kategorie demonstruje graf 13.



Graf 13

Řečové dovednosti



Zjištěné údaje vypovídají o tom, že největší prostor je věnován mluvení, přičemž výsledky naznačují, že většina pozorovaných aktivit byla prováděna ústně. Za zajímavé považujeme zjištění, že více bylo mluvení procvičováno v částech hodin, kde IWB nebyla používána. Z údajů vyplývajících z předchozích analýz je ale zřejmé, že jen velmi malé procento pokrývá prekomunikační či komunikační aktivity. Záznamy naznačují, že šlo spíše o opakování vět podle vzoru, přesnou reprodukci rozhovorů, odpovídání na otázky na základě učebnicového textu apod. Celkově velmi málo aktivit procvičovalo psaný projev, ať už to byly činnosti spojené s IWB či bez ní. Cílený nácvik poslechu byl spojen výhradně s aktivitami realizovanými prostřednictvím IWB. Používal-li učitel při výuce ve velké míře cílový jazyk jako jazyk vyučovací, pak se poslech stává pravidelně procvičovanou nedílnou součástí jeho výuky; nicméně velká většina pozorovaných učitelů hovořila více česky než anglicky a nedávala tak příliš mnoho příležitostí k přirozenému rozvoji této řečové dovednosti. Údaje o používání mateřského či cílového jazyka nebyly předmětem zkoumání, ale pod jednotlivými observačními záznamy jsme vždy uvedli poznámku, zda učitel nadužíval mateřský jazyk, nebo naopak hovořil po většinu času anglicky. Jak uvádí Šebestová (2011), „poslech je obecně nejužívanější řečovou dovedností v komunikaci a je-li výuka vedena v cílovém jazyce, lze očekávat dominující zastoupení této řečové dovednosti“ (s. 82). Navzdory tomuto faktu výzkum této autorky dominanci poslechu neprokázal a Šebestová na základě provedených analýz vysvětluje, že „vedení výuky anglického jazyka v jazyce mateřském je poměrně výrazné“ (ibid), což se víceméně shoduje i s našimi pozorováními.

Čtení bylo četností procvičování druhou nejčastější aktivitou, IWB sloužila k tomuto účelu o něco častěji než tištěná učebnice. Vyučující často používali texty z interaktivních učebnic, které je možné na IWB zvětšit tak, aby byly viditelné i pro žáky sedící v zadních lavicích. Výhodou této možnosti je, že učitel může snadno na textu demonstrovat např. určité jazykové jevy, slovní zásobu, zvláštnosti textu apod. a není třeba žákům popisovat, kde potřebné části v učebnici najdou.

Při srovnání našeho výsledku s již zmíněným výzkumem Šebestové o příležitostech k rozvoji řečových dovedností (2011, s. 81–84), shledáváme rozdíl v podílu produktivních a receptivních dovedností, kdy autorka zjistila, „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 pozorované touto autorkou tedy výrazně dominovalo uplatnění receptivních řečových dovedností nad produktivními“ (s. 84). Z našeho grafu naopak vyplývá, že nejvyšší četnosti dosáhly aktivity zaměřené na mluvení. Šebestová též poznamenává, že překvapivé bylo její zjištění, že čtení převážovalo nad poslechem. To víceméně odpovídá i našemu zjištění, i když výzkumy je těžké porovnávat, neboť při našem zjišťování četnosti nebylo bráno v potaz časové hledisko. Bylo by proto určitě zajímavé věnovat detailní výzkum zastoupení jednotlivých řečových dovedností ve výuce angličtiny s IWB a získat tak přesnější a validnější údaje.

Za zmínku také stojí, že celkem 7 hodin z 30 pozorovaných bylo zaměřeno výhradně na prezentaci mluvnice, kdy hovořil převážně učitel a ve většině případů vysvětloval látku česky. Jedna z pozorovaných vyučujících měla ve třech případech na IWB dokonce připravený celý výklad mluvnice v češtině. Dále byla jedna hodina zaměřena pouze na procvičování slovní zásoby, kdy žáci také téměř nemluvili, jen chodili k IWB a přemísťovali objekty, přiřazovali k obrázkům slova, nebo je třídili podle významu do kategorií. V těchto hodinách nebylo možno mluvit o zaměření na rozvoj nějaké konkrétní řečové dovednosti.

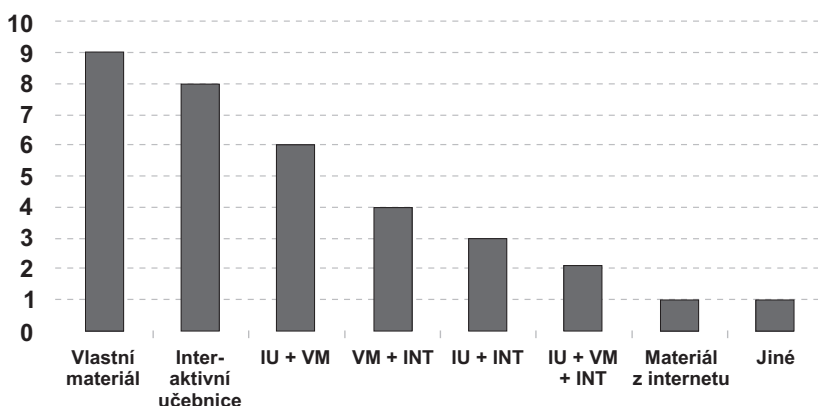
## **5.5 Materiály používané s IWB a přídatná technická zařízení**

Z observačních zpráv jsme také mohli vyčíst údaje o tom, jaké materiály učitelé používají při práci s interaktivní tabulí. Zaznamenali jsme celkem čtyři typy materiálů, a to interaktivní učebnici, materiály vytvořené učiteli, materiály stažené z internetu a do poslední skupiny jsme zařadili materiály jiného druhu. V grafu 14, je zaznamenáno všech 30 pozorovaných hodin a jsou rozděleny podle toho, jaké materiály byly používány, případně v jakých kombinacích. V nejvíce případech (v osmi z pozorovaných hodin) učitelé pracovali s materiály vlastními. Převážně je tvořili pomocí softwaru dodávaného k interaktivním tabulím. Zaznamenali jsme i případy, kdy sestavovali pracovní stránky z vlastních fotografií či obrázků (aby se vyhnuli porušování autorských práv) či vlastních textů. Někteří učitelé měli bohužel ve vlastních textech velké množství jazykových chyb.

Na druhém místě co do použitých materiálů byly hodiny, ve kterých se při výuce kombinovala interaktivní učebnice s vlastními materiály učitele. Celkem v pěti hodinách byla využívána pouze interaktivní učebnice (konkrétně šlo o tituly *Way to Win* z Nakladatelství Fraus, *Project* z Oxford University Press a *Challenges* z nakladatelství Longman). V dalších hodinách byly materiály různě kombinovány. Za pozitivní považujeme skutečnost, že mnoho učitelů si vytváří vlastní materiály přímo pro potřeby svých žáků. V některých školách jsme zjistili, že učitelé tyto materiály ukládají do společné databanky, což jim umožňuje je opakovaně používat, či je sdílet s ostatními kolegy.

V kategorii označené ‚Jiné‘, vyučující používal materiál ke Cambridgeským zkouškám, a to konkrétně ve spojení s hlasovacím zařízením k procvičování mluvnice.

Ve výsledcích výzkumu prováděném Moss et al. (2007, s. 24) autoři podobně zjistili, že převážná většina materiálů, kterou pozorovaní učitelé používali, byla vytvořena pro IWB učiteli samotnými. V dalších kategoriích se již naše výsledky liší, neboť ve zmiňovaném výzkumu byly na druhé pozici materiály z internetových stránek, dále materiály získané od kolegů a teprve na posledním místě se jednalo o materiály komerční, mezi nimi tedy i interaktivní učebnice. Důvodem k tomuto rozdílu bude patrně skutečnost, že londýnský výzkum byl prováděn v době, kdy interaktivní učebnice ještě nebyly úplně běžné.



Graf 14 Materiály používané s IWB

Z materiálů netechnického typu byly při práci s IWB současně používány slovníky a dále pracovní listy, na kterých byl stejný obsah jako na IWB, na které buď učitel, nebo vybraný žák ukázal příklad, jak s listem pracovat a dále žáci pokračovali samostatně nebo ve dvojicích. Poté byla IWB použita pro kontrolu provedení cvičení. Výhodou tohoto postupu bylo, že na dané aktivitě pracovali všichni žáci a v případě potřeby učitel mohl zároveň k IWB vyvolat žáka, který potřeboval látku ještě dále vysvětlit či procvičit. Pracovní listy si pak žáci založili, či nalepili do sešitů a ty byly tak dispozici pro případné opakování.

Z přídatných technických zařízení učitelé používali sluchátkový systém a to celkem ve třech pozorovaných hodinách, v pěti hodinách jsme viděli práci s hlasovacím zařízením a ve dvou učitel na tabuli promítal materiál pomocí vizualizéru. Dvě z hodin, v nichž byla použita sluchátka a hlasovací zařízení, budou popsány ve zvláštní kapitole.

## **5.6 Uspořádání třídy a umístění IWB**

V této podkapitole bude popsáno uspořádání lavic v učebnách, neboť nás zajímalo, zda má systém jejich rozmístění vliv na komunikaci mezi žáky a učitelem, případně mezi žáky samotnými. Do této části jsme zařadili i pozorování týkající se umístění interaktivní tabule a přítomnost tabule klasické.

Do terénního deníku jsme vždy zapisovali, v jakém typu učebny vyučování probíhalo, kde byla umístěna IWB a zda měl učitel k dispozici i tabuli klasickou. Dělali jsme vždy i poznámku o uspořádání žákovských stolků v místnosti.

13 z pozorovaných hodin bylo vyučováno v kmenové třídě a jedna v učebně určené pro různé předměty, při kterých jsou třídy půleny. V nich bylo výhradně tradiční uspořádání lavic do řad. 16 hodin proběhlo v jazykových učebnách, z nichž některé měly uspořádání lavic do podkopy, některé do podélných řad – toto schéma bylo pozorováno ve třech učebnách, kde IWB byla umístěna na zadní straně učebny a žáci se museli pro práci s ní otáčet. Bylo zjevné, že byli na tento způsob zvyklí, neboť otáčení nezpůsobovalo žádné rušivé momenty či jakoukoliv nekázeň. Nepozorovali jsme ani, že by mělo uspořádání třídy vliv na interakci mezi žáky. Ve třídách s lavicemi postavenými do podkopy měl ale učitel zjevně lepší podmínky pro kontakt s jednotlivými žáky,

neboť pro něj bylo snadné k nim např. jednotlivě přistupovat a pomáhat jim při samostatné práci, aniž by měl k lavicím ztížený přístup. Také v učebnách, kde byla používána současně s IWB sluchátka, bylo toto uspořádání velmi vhodné, neboť se stávalo, že učitelé „propojovali“ do rozhovorů žáky, kteří neseděli vedle sebe, a ti tedy mohli udržovat navzájem oční kontakt. Pro žáky samotné bylo také užitečné, že se navzájem dobře viděli a slyšeli i při ostatních činnostech.

V jedné kmenové třídě nás zaujalo, že žáci seděli v lavicích po jednom. Vyučující po hodině vysvětlila, že je to proto, aby se děti během vyučování spolu nebavily. Tento cíl byl splněn, protože skutečně v hodině žádná interakce mezi žáky neproběhla.

Interaktivní tabule byly připevněny na stěně učebny (nebyli jsme v žádné třídě, kde by měli tabuli pojízdnou), někde je měli výškově nastavitelné. To se jeví jako dobrá alternativa obzvláště v jazykových učebnách, kde se střídají děti různého věku a tedy i výšky. Důležitost pozice tabule jsme si uvědomili v jedné třídě, kde byla umístěna za učitelským stolem, což znamenalo, že musela být ve větší výšce, aby na ni žáci přes stolek viděli. V dané vyučovací hodině měla učitelka pro děti nachystané soutěže v týmech. Děti stály okolo interaktivní tabule, měly ale za učitelským stolem málo místa, docházelo ke strkání a nekázni. Při manipulaci s objekty na tabuli (žáci přiřazovali obrázky ke slovům), nemohly některé děti na horní část tabule dosáhnout, čímž byly z činnosti prakticky vyřazeny.

Tři hodiny byly vyučovány ve třídách, kde chyběla klasická tabule. Jedna vyučující při neformálním rozhovoru sdělila, že jí tento fakt vadí, že by uvítala, kdyby mohla občas klasickou tabuli používat. Ostatní vyučující neměli proti tomu námitky. Ředitel školy při představování budovy řekl, že klasické tabule nechal odstranit záměrně, aby vyučující přiměl k používání tabulí interaktivních. Při observacích jsme ale nepozorovali, že by přítomnost či nepřítomnost další tabule měla výrazný vliv na námi zkoumané oblasti.

## **5.7 Popis vybraných pozorovaných hodin s komentářem**

V této podkapitole jsme se rozhodli detailněji popsat vybrané vyučovací hodiny a demonstrovat na nich příklady začlenění IWB do výuky angličtiny.

V první hodině byly pozorovány nedostatky při užití IWB z hlediska technického i didaktického, v druhé popsané hodině byla práce s IWB po technické stránce zvládnuta bezchybně, ale vyučující používala velmi tradiční metodické postupy, s úplnou absencí prvků komunikačního přístupu. Třetí hodinu jsme vybrali zejména ze dvou důvodů. Vyučující téměř výlučně užívala cílového jazyka, s čímž jsme se při pozorování setkávali zcela výjimečně, a dále ve větší míře uplatňovala principy komunikačního přístupu. Také kreativní přístup k používání IWB by mohl v mnohém sloužit jako příklad dobré praxe. Z tohoto důvodu jsme se s danou pedagožkou domluvili na dalších pozorováních, při kterých již byla obeznámena s konkrétním cílem našich pozorování a po společných diskuzích nad přípravami pozorovaných hodin se snažila ještě více zaměřit aktivity na procvičování vyučovaných jevů jejich zasazením do smysluplného kontextu a prostřednictvím komunikace mezi žáky. Tyto doplňkové hodiny (celkem 3) jsou popsány ve druhé části podkapitoly, observační záznamy jsou v příloze 1.

Při neformálních rozhovorech s učiteli po skončení vyučovacích hodin (pokud byla příležitost) jsme se dotazovali na jevy, u kterých nám nebylo něco jasné, nebo nám učitelé sami dokreslovali celkovou situaci vyučování s IWB. Zdrželi jsme se kritických připomínek, pouze pokud se učitelé sami dotázali, zda by bylo možné něco udělat jinak, než jsme pozorovali, hovořili jsme společně o částech hodin, kde by bylo případně dobré některé postupy poupravit. Dvě vyučující, které ovládaly IWB od počítače u učitelského stolku, jsme citlivě upozornili, že existuje možnost ovládat obsah přímo přes IWB, což dává učiteli možnost lepšího kontaktu se třídou. Obě vyučující tuto radu velmi ocenily a v dalších hodinách ji aplikovaly.

V komentáři k jednotlivým hodinám se zaměříme na způsob a účel využití IWB, na používané materiály a přídatná zařízení, na formy interakce, a to i v částech hodin vyučovaných bez IWB, okomentujeme, jak a zda učitel používal cílový jazyk a uvedeme, zda poskytoval žákům příležitosti ke komunikaci v cílovém jazyce. Dále uvedeme další pozorování, jako je např. chování a aktivita žáků, jejich reakce na různé učební situace apod.

*Vysvětlivky: U – učitel, Ž – žák, ŽŽ – žáci, TŘ – třída, SK – skupina, IU – interaktivní tabule, HZ – hlasovací zařízení*

*Poznámka: V tabulce jsou vyznačeny šedě části hodin, v nichž byla používána IWB, v ostatních částech bylo vyučování vedeno bez ní.*

Vyučovací hodina č. 16  
ZŠ 5 13. 12. 2012

Třída	8. A
Vyučovací hodina	1.
Počet žáků	14
Učebnice	Project / OUP
Materiál pro IWB používaný v popsané vyučovací hodině	vlastní
Učebna	kmenová
Umístění IWB	čelní stěna
Klasická tabule	ano – vedle IWB
Uspořádání prostoru třídy	tradiční
Přídavná zařízení	Hlasovací zařízení

Tabulka 4  
Observační záznam č. 16

Činnost	Interakce	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
V úvodu hodiny se učitel domlouvá s žáky na datu opakovacího testu. Přitom zapíná IWB a zjistí, že není zkalibrovaná. U zapíná IWB, rozdává hlasovací zařízení.	U – TŘ			Nejprve se nedaří zkalibrovat IWB, poté se žákům nedaří zadat hesla do hlasovacích zařízení, (dále jen HZ) U posílá jednoho žáka pro jinou sadu hlasovacích zařízení.
U využívá času, kdy chystá IWB – opakuje pravidla tvoření minulého a přítomného času: vyvolává jednotlivé žáky, kteří česky pravidla přeřikávají, on sám uvádí příklady anglicky, žáci je překládají do češtiny.	U – ŽŽ			

Tabulka 4 (pokračování)

Činnost	Interakce	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
Žák přináší novou sadu HZ. U na IWB promítne přihlašovací hesla žáků. Žáci mají s přihlášením problémy, U jim pomáhá, přesto se polovině žáků nepodaří přihlásit. Dostávají tedy pokyn, aby si odpovědi zapisovali na papír.		Technická podpora		Díky problémům s přihlášením je z hodiny ztraceno 15 minut.
Opakování na test pomocí cvičení na IWB: Věty s vynechávkami na procvičení minulého a přítomného času. Cvičení typu multiple choice. Žáci, kterým funguje HZ, volí odpovědi, ostatní zapisují na papír. Po odhlasování U promítne graf se statistikou správných odpovědí. Po každé větě U nebo žáci česky zdůvodňují, proč je daná varianta správná.	ŽŽ U – ŽŽ	Procvičování mluvnice	Výběr odpovědi pomocí HZ	Veškeré komentáře probíhají česky.
Další cvičení, na opakování použití been a gone – postup identický jako u cvičení předešlého.	ŽŽ U – ŽŽ	Procvičování mluvnice	Výběr odpovědi pomocí HZ	Vše je opět komentováno česky, U opakuje pravidlo, někteří žáci přestávají dávat pozor, ztrácejí o činnost zájem.
Následující cvičení se stejným postupem je zaměřeno na tázací dovětky.	ŽŽ U – ŽŽ			Toto cvičení učitel neměl původně naplánováno, ale zařadil ho jako alternativu aktivity, pro kterou potřeboval dotykové pero. To však nefungovalo. V této chvíli již více jak polovina žáků nedává pozor, na HZ volí odpovědi náhodně, aniž by přemýšleli. Do tohoto cvičení zazvoní, takže ani není dokončeno.

Z hlediska využití IWB hodina vykazovala několik nedostatků. V první řadě učitel neměl předem nachystanou ani tabuli, ani hlasovací zařízení, jehož funkčnost neměl předem ověřeno, nefungovalo mu ani dotykové pero.



Při práci s hlasovacím zařízením, kdy je zhruba polovina žáků nemohla používat a učitel jim dal za úkol zapisovat odpovědi na papír, následně nekontroloval, zda tito žáci odpovídali správně. Tím se stalo, že zcela ztratili motivaci a vůbec nedávali pozor. Další problematickou skutečností bylo, že hlasovací zařízení bylo používáno po celou hodinu, bez proložení jinými aktivitami či jiným způsobem procvičování. Překládání vět a vysvětlování pravidel tyto aktivity nijak neoživilo, ale spíše celkové tempo hodiny zpomalilo. Ani žáci, kteří hlasovací zařízení k dispozici měli, příliš z dané situace netěžili, neboť pokud nevěděli odpovědi, velmi často hádali. Slabší žáci se ani nepokoušeli věty z IWB číst a bez rozmyšlení stiskli nějakou možnost. Žáci díky ztrátě motivace k činnosti začali být nepozorní a někteří z nich i neukáznění.

Používané formy interakce byly téměř výlučně typu „učitel – jednotliví žáci“, což byly situace, kdy vyučující vyvolával jednotlivé žáky, aby zdůvodnili výběr správné varianty. Žáci pracovali samostatně pouze v krátkých úsecích, kdy se rozhodovali pro volbu odpovědi.

Učitel uplatňoval postupy typické pro gramaticko-překladovou metodu, v celé hodině nedošlo k žádné komunikaci v cílovém jazyce, žáci anglicky vůbec nemluvili, nepočítáme-li občasné přečtení některé věty z IWB. Hlavní část jejich mluveného projevu představoval překlad vět nebo české vysvětlení pravidel.

Při neformálním rozhovoru po hodině učitel nijak nekomentoval ani technické problémy, ani nekázeň a nepozornost žáků. Pouze vysvětlil, že díky hlasovacímu zařízení má velmi rychlou a spolehlivou zpětnou vazbu. Toto tvrzení naše pozorování ovšem nepotvrdilo.

### **Vyučovací hodina č. 31** **ZŠ 7 16. 4. 2013**

Třída	6.
Vyučovací hodina	3.
Počet žáků	12
Učebnice	Project / OUP
Materiál pro IWB používaný v popsané vyučovací hodině	Vlastní, Pracovní list z portálu <a href="http://www.rvp.cz">www.rvp.cz</a>
Učebna	jazyková

Umístění IWB	čelní stěna
Klasická tabule	vedle IWB
Uspořádání prostoru třídy	podkova

Tabulka 5  
*Observační záznam č. 31*

Činnost	Interakce	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
Úvod: Učitelka rozdává ohodnocené projekty, český říká jednotlivým žákům, co měli v projektu pěkně zpracované, co neměli správně.	U – TŘ			Před hodinou uč. píše na klasickou tabuli <i>Countable and uncountable nouns</i> <i>C ... countable</i> <i>U ... uncountable</i> <i>S ... singular</i> <i>P ... plural</i> a rozdává pracovní listy k nové mluvnici.
<i>Open your notebooks, write the date and the title.</i> Učitelka pomocí anglických příkladů vyvozuje význam pojmů countable a uncountable, píše český překlad na klasickou tabuli. Vysvětluje zkratky.	U – TŘ			Žáci jsou sice ukáznění, ale nedávají příliš pozor. Dva, kteří nejsou přímo v zorném poli učitelky, si kreslí.
Na IWB – snímek s českým vysvětlením mluvnice – <i>Počítatelná podstatná jména – konkrétní osoby, zvířata, věci. Můžeme je spočítat.</i> Na dalším snímku – <i>Nepočítatelná podstatná jména – obecné věci, pojmy. Nelze je spočítat.</i> U čte vysvětlení z IWB, žáci dávají anglické příklady.	U – TŘ  U – ŽŽ	Prezentace mluvnice	Demonstrace (textu)	Žáci jsou pozorní, ale podle příkladů, které uvádějí, někteří vysvětlení nerozumí.
U píše na klasickou tabuli <i>Uncountable – Drinks (milk, coke, water, tea)</i> <i>Sypké věci (sugar, salt, flour, sand)</i> <i>Meat</i> <i>Money</i> Ještě to žákům přečte a přeloží.	U – TŘ			

Tabulka 5 (pokračování)

Činnost	Interakce	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
<p>Procvičení nové mluvnice – na IWB: <i>Countable or uncountable? Choose and click</i>. Na stránce je 15 různých podstatných jmen, u každého C a U. Žáci chodí jednotlivě k IWB, klikají, pokud zvolí správnou, nesprávná zmizí. U upozorňuje na nesprávně označená slova. Vesměs žáci chybují v těch, která se počítatelností liší od češtiny. Žáci si je zapisují do sešitů.</p>	U – ŽŽ	Procvičování mluvnice	Volba správné odpovědi kliknutím	<p>Vše je komentováno česky.</p> <p>Při chození k IWB žáci pouze klikají, nic neříkají, učitelka česky hodnotí správnost či nesprávnost volby. Pokud žáci chybují, sama česky zdůvodňuje, proč je to špatně.</p>
<p>Pracovní list (z portálu <a href="http://www.rvp.cz">www.rvp.cz</a>), žáci ho dostávají též vytištěný. Kroužkují C nebo U u podstatných jmen, pokud slovo neznají, vezmou si ze skříňky slovník a slovo si vyhledají. Po chvíli U činnost přerušuje, čte podstatná jména z IWB, žáci říkají C nebo U, uč. kliká, správná varianta se po kliknutí zakroužkuje, žáci si kontrolují. Pak znovu procházejí všech na slova a zdůvodňují <i>Proč jsme se rozhodli, že salt je nepočítatelná? – Je to syká věc.</i></p>	Samostatná práce  U – ŽŽ	Procvičování mluvnice	Demonstrace + volba odpovědi klikáním	<p>Vše je vysvětlováno a komentováno česky.</p> <p>Pozitivum je, že díky pracovním listům pracují všichni žáci a že jsou vedeni k samostatné práci se slovníkem. Učitelka obchází a pomáhá žákům, kteří si nevědí rady.</p> <p>Učitelka ovládá IWB sama, žáci pouze říkají C nebo U, učitelka opět komentuje vše česky.</p>
<p>Procvičení jednotného a množného čísla podstatných jmen. Na IWB: <i>Singular or plural? – Decide and click</i>. Žáci chodí k IWB a u podstatných jmen klikají na S nebo P. Zvolí-li správně, nesprávná odpověď zmizí.</p>	U – ŽŽ	Opakování mluvnice	Volba odpovědi klikáním	Opět žáci nemusí ani slovo přečíst, pouze kliknou a učitelka jim česky sdělí, je-li volba správná.
<p>U uzavírá hodinu, česky shrne, co se naučili, zadává domácí úkol.</p>	U - TŘ			Žáci si zapisují úkol do sešitů.

IWB byla v této hodině také používána výhradně k vysvětlení a procvičení mluvnic. Kromě ní vyučující používala i klasickou křídovou tabuli, na níž napsala informace, které potřebovali mít žáci na očích po celou hodinu. Vyučující měla všechny materiály pečlivě připravené, IWB ale nepoužívala příliš tvůrčím způsobem. Teoretický výklad mluvnic v českém jazyce pro žáky nebyl viditelně přínosný, neboť podle jejich chybných odpovědí se dalo usuzovat, že mnozí z nich pravidla nepochopili a teprve v průběhu cvičení si ujasňovali princip počitatelnosti a nepočitatelnosti podstatných jmen. V tomto případě vyučující využila funkce IWB, a to pro všechna tři cvičení, která se žáky v hodině dělala. Při prvních dvou chodili žáci k IWB, při posledním učitelka klikáním vybírala odpovědi sama podle toho, jak jí žáci radili.

Mluvnice byla v této hodině vyučována velmi tradičně, pomocí frontálního výkladu, kdy žáci nedostali příležitost procvičit novou látku v kontextu, ani v komunikačních situacích. Byli jsme svědky způsobu prezentace mluvnic, jak je kritizuje např. Newby, který uvádí, že tradiční metody výuky gramatiky ji separují od ostatních komunikačních aspektů, jsou ignorovány přirozené učební procesy a příliš se zdůrazňují „explicitní znalosti pravidel“ a učení založené na dedukci. Studenti jsou podle autora při učení se mluvnicí stavěni spíše do pasívní role a navíc není podporováno spojení mezi učním se gramaticy a jejím užíváním (n. d., s. 7). To se víceméně při námi pozorované hodině opravdu dělo.

Použité formy interakce byly podobně jako v předchozí popsané hodině téměř výlučně typu „učitel – třída“ nebo „učitel – jednotliví žáci“. První případ se týkal výkladu mluvnic, druhý procvičování, kdy vyučující vyvolávala žáky k IWB, nebo jim kladla otázky. V jednom úseku hodiny pracovali žáci samostatně – vyplňovali cvičení v pracovním listu. Při této činnosti vyučující vyzvala žáky k práci se slovníkem, pokud neznali nějaká slovíčka.

Cílový jazyk nebyl téměř vůbec používán, pomineme-li občasné přečtení slova nebo příkladové věty. Ty byly ovšem ve všech případech překládány okamžitě do češtiny, pravidla byla také vysvětlována česky. Učitelka se žáky v cílovém jazyce vůbec nekomunikovala a stejně tak nebyla zařazena žádná aktivita, při které by žáci komunikovali mezi sebou.

Žáci byli velmi ukázněni, ale pasívní, příliš se nehlásili, ani spontánně neodpovídali. Ožili pouze při dvou cvičeních, kdy chodili k IWB a klikáním vybírali správnou odpověď. Ke konci hodiny bylo podle

přibývajících správných odpovědí zjevné, že většina z nich učební látku pochopila, nebylo ale možné konstatovat, že ji uměli aktivně používat.

Při neformálním rozhovoru s vyučující jsme se dotázali, proč nemluví na žáky více anglicky (zjistili jsme, že problém netkvěl v úrovni její komunikační kompetence), odpověděla, že mluví-li na žáky anglicky, nerozumí jí.

### Vyučovací hodina č. 25

ZŠ 7 16. 4. 2013

Třída	7.
Vyučovací hodina	5.
Počet žáků	14
Učebnice	Project / OUP
Materiál pro IWB používaný v popsané vyučovací hodině	vlastní
Učebna	jazyková
Umístění IWB	čelní stěna
Klasická tabule	vedle IWB
Uspořádání prostoru třídy	podkova

### Tabulka 6

Observační záznam č. 26

Činnost	Interakce	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
Úvod: U seznamuje s plánem hodiny – opakování minulého času prostého na test.	U – TR			
U otevírá na IWB stránku s rozhovorem – <i>We had a great holiday last summer. – Did you visit France? ... atd.</i> U na rozhovoru demonstruje tvoření otázky v minulém čase prostém a srovnává ji s otázkou v přítomném čase prostém. Nechá žáky vyvodit rozdíl.	U – ŽŽ	Opakování mluvnice	Demonstrace (text)	

Tabulka 6 (pokračování)

Činnost	Interakce	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
Na novém snímku – oznamovací věty, žáci z nich tvoří otázky. Pracují individuálně do sešitů, U pomáhá, kde je to nutné.	Samostatná práce	Opakování mluvnice	Demonstrace (text)	
Kontrola provedeného cvičení, žáci přicházejí jednotlivě k IWB a do volných rádků pod věty píší otázky.	U – ŽŽ	Kontrola provedeného úkolu	Vepisování textu	
Žáci dostávají pokyn pracovat ve dvojicích, každý si vybírá na IWB 3 otázky a zeptá se souseda. Poté referují třídě, co se dozvěděli.	Ž – Ž		Demonstrace (vizuální podpora)	
Všichni žáci jdou doprostřed místnosti, každý dostane pracovní list (aktivita Find somebody who). Na IWB je totéž, co mají žáci v pracovních listech, U demonstruje, jak s aktivitou pracovat.	U – TR	Procvičování mluvnice	Demonstrace (vizuální podpora)	
Žáci hovoří ve dvojicích dle instrukcí. Nemohou-li vytvořit otázku, podívají se na IWB na vzor.	Ž – Ž	Procvičování mluvnice	Demonstrace (vizuální podpora)	Prekomunikační aktivita. Pracují úplně všichni žáci.
U hodnotí aktivitu, zdůrazňuje, že je třeba mluvit jen anglicky, vysvětluje důležitost procvičování otázek. Ptá se na jednotlivé položky <i>Did you find somebody who...?</i> a doplňuje jména jednotlivých žáků k odpovídajícím položkám na IWB.	U – TR U – ŽŽ	Procvičování mluvnice	Demonstrace (vizuální podpora)	
Žáci jsou rozdělení do dvou skupin, sednou si do kroužků. Hrají Noughts and Crosses, procvičují tvoření otázek v minulém čase. Po skončení kola U vymění slova v síti a žáci stejnou hrou procvičují nepravidelná slovesa. Ve třetím kole používají stejná nepr. slovesa pro tvoření vět v minulém čase.	SK – SK	Procvičování mluvnice	Označování polí vpišováním	
Závěr hodiny, U chválí žáky, říká jim, co budou dělat příště.	U – TR			

Vyučující má velké zkušenosti s využíváním IWB i s tvorbou digitálních učebních materiálů. V popsané hodině, která byla zaměřena na opakování a procvičování mluvnice, pracovala výhradně s vlastními materiály. IWB sloužila po většinu hodiny k demonstraci textu a jako vizuální podpora při procvičování učiva. Do připravených textů žáci dopisovali dle instrukcí rukou, což bylo poměrně zdlouhavé, neboť psaní na IWB není tak snadné jako psaní na klasickou tabuli. Při úvodním opakování mluvnice učitelka nechala na základě vzorových vět na IWB žáky vyvodit pravidlo a žáci pak ihned v dalším cvičení danou mluvnici procvičovali. Další procvičování probíhalo formou aktivity Find someone who a hry Noughts and crosses.

V této hodině bylo využíváno širší škály forem interakce, jmenovitě typy „učitel – třída“, „učitel – jednotliví žáci“, samostatná práce, interakce „žák – žák“ a „soutěž skupin“. V interakci „žák – žák“ byla mluvnice procvičována prostřednictvím prekomunikačních aktivit, a to při kontrole cvičení, na kterém žáci předtím pracovali samostatně; při ověřování správnosti dostali pokyn si vybrat tři otázky a zeptat se souseda. Poté referovali třídě, co se dozvěděli. Druhou prekomunikační aktivitou byla aktivita Find someone who.

Vyučující až na drobné výjimky používala angličtinu, a to i při opakování pravidel gramatiky. Bylo zjevné, že žáci jsou na pokyny v cílovém jazyce zvyklí, neboť na ně bez problémů reagovali.

Hodina byla dynamická, žáci byli soustředění a aktivní. Během hodiny bylo několik situací, kdy pracovali úplně všichni žáci a každý z nich měl několik příležitostí k ústnímu projevu i ke komunikaci.

Při porovnání této vyučovací hodiny s hodinami předchozími spatřujeme rozdíl jednak v širší škále forem interakce, ve větší variabilitě typů činností a v poskytnutí příležitostí ke komunikaci v cílovém jazyce. Také bylo zajímavé, že IWB nebyla centrem veškeré činnosti, ale v mnoha částech hodiny sloužila jen jako vizuální opora pro činnosti žáků.

Obecně jsme si u částí hodiny, ve kterých byla používána IWB, všimli, že i v případech, kdy žáci nebyli přímo do činnosti aktivně zapojeni, byli vesměs pozorní a sledovali, co jejich spolužáci na IWB právě dělali. Toto nebylo ovšem vždy pravidlem v částech hodin vyučovaných bez IWB. Z tohoto pozorování by tedy mohlo vyplynout, že interaktivní tabule napomáhá udržet žáky koncentrované a aktivní.

### 5.7.1 Shrnutí a závěry z doplňkových pozorování

V této části popíšeme některé poznatky ze tří pozorování na základní škole označené číslem 6, kde jsme pořídili záznamy z hodin č. 21 až 26, zmíněné hodiny v rámci doplňkového pozorování jsou pak označeny číslem 31 až 33.

Využili jsme velmi vstřícného přístupu jak vedení školy, tak dané vyučující, neboť nám bylo umožněno strávit ve škole daleko více času než ve školách ostatních. Hned v prvních hodinách jsme zaznamenali, že učitelka má velké zkušenosti jak s prací na IWB, tak s vytvářením vlastních výukových materiálů. Její hodiny byly dynamické a žáci aktivní; zvláště nás zaujala vysoká míra užívání cílového jazyka. Bylo pozorovatelné, že komunikace v angličtině je v hodinách běžná, žáci reagovali na instrukce a vyučující jen zřídka musela při vysvětlování a pokynech mluvit česky. Měli jsme možnost u této vyučující sledovat i čtyři hodiny vyučované bez IWB, a to ve třetích a čtvrtých ročnících. I zde se ve výuce odrážela její kreativita a nápaditost, žákům byla nabídnuta celá škála činností, při kterých měli možnost si vyzkoušet a procvičit, co se naučili. I v těchto hodinách vyučující mluvila na žáky v maximální možné míře anglicky, přiměřeně jejich jazykové úrovni a věku.

Před doplňkovým pozorováním, které proběhlo v 6., 7. a 8. ročníku, již byla vyučující seznámena s konkrétním cílem pozorování a před vyučováním samotným jsme probíraly možnosti, jak ještě ve větší míře implementovat do vyučování s IWB komunikační aktivity. Záznam z těchto tří doplňkových pozorování je v příloze č. 1, zde jen stručně popíšeme průběh a podrobněji se zaměříme na komunikační aktivity, které byly v hodinách použity a taktéž na prvky komunikačního přístupu, mimo jiné též při výuce mluvnice, neboť zde jsme pozorovali podstatný rozdíl mezi přístupem pozorované pedagožky a některých pedagogů, jejichž hodiny jsme pozorovali v rámci předchozí části výzkumu. Analyzované hodiny jsme konfrontovali s principy komunikačního přístupu, jak jsme je popsali v části 3. 4. 2. 3.

V 6. ročníku bylo cílem hodiny procvičit a upevnit správnost tvoření a používání přítomného času průběhového. Připomenutí pravidel jeho tvoření bylo provedeno s IWB na základě indukce, kdy žáci vyvodili pravidlo z příkladů doplňujících fotografií na IWB. Další procvičení proběhlo formou otázek na osobní situaci žáků, rozhovor měl



tedy reálný kontext blížící se autentické konverzaci. Další procvičování probíhalo opět na IWB, bylo zaměřeno zejména na přesnost (accuracy), kdy si žáci připomínali slovosled ve větách v přítomném čase průběhovém, tvary slovesa to be, tvoření otázky a stažené tvary. Pro následující aktivitu vyučující promítla na IWB obrázek pláže, nad nímž byla nabídka sloves a pod obrázkem začátky vět (např. Children are ..., Three boys are ... atd.). Žáci byli rozděleni do čtyř skupin a měli za úkol nejprve o obrázku hovořit, pak napsat do sešitů věty popisující situaci. Po určité době učitelka tabuli vypnula, vyzvala žáky, aby zavřeli sešity, a každá skupina dostala jednu polovinu obrázku. Dvě a dvě skupiny pak spolupracovaly a popisovaly, co je na chybějící polovině, čímž procvičovaly požadovanou mluvnici. Pokud si žáci nemohli vzpomenout, co na druhé polovině bylo, zeptali se druhé skupiny. Učitelka obcházela třídu a pomáhala, kde to bylo nutné, povzbuzovala žáky, aby mluvili anglicky. Po skončení aktivity vyučující všechny žáky pochválila a pak vyhodnotila a odměnila nejlepší skupinu. Pozorovaná aktivita byla typu „information gap“, komunikace zde má reálný důvod – žáci musí zjistit chybějící část informace. Dle naší kategorizace by byla zařazena mezi prekomunikační aktivity, neboť cílem bylo procvičení jednoho mluvnického jevu.

V popsané hodině byla IWB použita jako podpora při opakování mluvnice, pro procvičování tvoření přítomného času průběhového a jako podpora při skupinové práci. Tato hodina byla velmi dynamická, aktivity na sebe plynule navazovaly, žáci byli pozorní a soustředění. Učitelka používala angličtinu téměř po celou hodinu, jen v ojedinělých případech hovořila česky, a to ve velmi omezené míře.

V 7. ročníku byl procvičován minulý čas prostý a v nové lekci prezentována počitatelná a nepočitatelná podstatná jména. V této třídě jsme prováděli pozorování v rámci hlavního výzkumu zhruba půl roku před pozorováním doplňkovým a tehdy nás překvapilo, že zde vyučující na rozdíl od jiných skupin používala ve velké míře mateřský jazyk. Posléze vysvětlila, že tuto třídu převzala od jiné vyučující, která cílový jazyk při výuce téměř nepoužívala. Bylo zřejmé, že se učitelka nyní snažila žáky navyknout na instrukce v angličtině a pomáhala si gesty případně obrázky tam, kde žáci nerozuměli. Při doplňkovém pozorování jsme již nepostřehli rozdíl v míře užívání cílového jazyka mezi touto třídou a ostatními třídami, ve kterých jsme pozorování prováděli.

Po úvodu žáci pokračovali v aktivitě typu questionnaire, která byla rozpracována v předchozí hodině. Učitelka promítla podklad pro tuto aktivitu na IWB. K otázce *Where did you travel last summer?* žáci tvořili další podotázky tak, aby zjistili podrobnosti o prázdninách svých spolužáků. K tomu měli na IWB nápovědy (např. *What place / visit?*, *How long / spend?*). Žáci si připomínali otázky, které procvičovali v minulé hodině a pokládali je učitelce, která odpovídala a vykládala podrobnosti o svých prázdninách. Poté byli žáci vyzváni, aby šli doprostřed třídy a jejich úkolem bylo pokládat otázky co nejvíce spolužákům a přitom zjistit i nějaké doplňující informace. Jednalo se opět o aktivitu prekomunikačního typu, kdy je cíleně procvičována daná mluvnice, ale aktivita má zároveň komunikační cíl. Žáci byli velmi aktivní, snažili se mluvit anglicky. Učitelka je pozorovala a zasahovala pouze v případě, kdy slyšela češtinu, nebo viděla, že mají žáci problém vyjádřit, co potřebují. V případě, že zaslechla nějakého žáka mluvit česky, přistoupila k němu a poklepala mu na rameno. Byl to signál, na který jsou žáci zvyklí, neboť na něj rychle reagovali, případně se učitelky zeptali na výraz, kterého se jim nedostávalo. Po návratu zpět na místa musel každý říci jednu zajímavost, kterou se o někom ze spolužáků dozvěděl.

Pro úvod do nové lekce vyučující otevřela interaktivní učebnici, na stránce s obrázkem s potravinami a pod ním s prázdnou myšlenkovou mapou a kategoriemi potravin. Žáci přicházeli k IWB a do prázdných míst doplňovali názvy potravin, které již znali. Pak vyučující doplnila nová slova, která se žáci měli v lekci naučit, vyslovila je, žáci je po ní zopakovali. V další části hodiny byla prezentována nová mluvnice – počítatelná a nepočítatelná podstatná jména, vyučující tuto látku stručně vysvětlila a rozdala žákům pracovní listy s tabulkou a kategoriemi *Countable nouns* a *Uncountable nouns*. Pod tabulkou byly obrázky potravin a žáci je rozdělovali do dvou skupin. Kontrola probíhala prostřednictvím IWB, na které učitelka promítla stejný úkol, jaký měli žáci v pracovním listu, žáci chodili jednotlivě k IWB a přetahovali obrázky do správných kolonek. Poslední krátká aktivita byla na procvičení slovní zásoby, kdy žáci udávali souřadnice na čtvercové síti, učitelka podle toho odkrývala části obrázku a žáci hádali, co je pod sítí ukryto.

I tato hodina byla dobře koncipovaná, žáci se učili skrze aktivní činnosti, angličtina byla využívána téměř výhradně po celou dobu jen s malými výjimkami, kdy se žáci např. ptali na nějaké slovo, nebo

nerozuměli pokynu. Ve druhém případě se vyučující snažila instrukci přeformulovat, aby se použití mateřštiny vyhnula. IWB sloužila jako podpora pro prekomunikační aktivitu a dále k zopakování dříve probrané mluvnice a k prezentaci mluvnice nové. Během hodiny pracovali žáci samostatně, ve dvojicích, nebo v interakci s učitelem.

Hodina v 8. ročníku byla tematicky zaměřená na důležité události v životě člověka. Na začátku proběhla kontrola domácího úkolu, v němž si žáci zopakovali a procvičili přítomné časy. Jako úvod do nového tématu a nové lekce učitelka použila nahrávku z učebnice o jednotlivých životních etapách. Žáci poslouchali text se sluchátky, po každém úseku vyučující nahrávku zastavila a jeden žák shrnul text vlastními slovy. Poté žáci pracovali samostatně, v učebnici si text znovu přečetli a do volných polí doplňovali názvy jednotlivých životních fází. Po společné kontrole vyučující promítla na IWB stránku s titulem New home, na které byly výrazy označující různé životní události. Žáci přicházeli po jednom k IWB a přetahováním je chronologicky seřadili. Poté jejich pořadí učitelka opět přeházela a dala pokyn „Choose events that happened in your life“. Žáci používali výrazy ve větách, hovořili o důležitých událostech ve svém životě, přičemž učitelka „odsunovala“ použité výrazy stranou. Další procvičení proběhlo bez IWB, žáci dostali dvě verze pracovních listů s otázkami, na které měli odpovídat krátkou odpovědí a odpovědi umístit do políček k tomuto účelu připravených. Dalším krokem bylo přeložit listy tak, aby otázky nebyly vidět, pracovní list si vyměnit ve dvojicích a otázkami zjistit, co odpovědi znamenají. Po skončení žáci referovali o zajímavostech, které se dozvěděli o ostatních. Jedná se opět o aktivitu prekomunikačního typu, jejímž cílem je procvičit novou slovní zásobu, obsahuje však i komunikační záměr – zjištění informací o důležitých událostech v životě žáků. Na závěr učitelka vysvětlila domácí úkol, demonstrovala jej pomocí IWB, na které promítla fotografii své babičky a s pomocí sloves pod fotografií (např. born, lived, worked, liked) povyprávěla o své babičce. Žáci si posléze slovesa opsali do sešitu.

Žáci byli v popsané hodině velmi aktivní, všichni bez velkého pobízení pracovali. IWB zde byla použita zejména pro prezentaci nové slovní zásoby a jejímu procvičování. Komunikační aktivita byla prováděna bez IWB. Interakční formy byly zejména typu učitel – žáci nebo učitel – třída, dále žáci pracovali samostatně a ve dvojicích.

Cílem tohoto doplňkového pozorování bylo ujistit se, zda a jak je možné cíleně zařazovat komunikační aktivity do hodin angličtiny vyučovaných s IWB a poskytovat tak maximum příležitosti k interakci mezi žáky. Ve výše popsaných hodinách jsme zaznamenali celou řadu prvků komunikačního přístupu a také byly dodržovány mnohé z jeho zásad. Šlo zejména o bohaté užívání cílového jazyka vyučující i její snaha motivovat žáky, aby v tomto jazyce mluvili i komunikovali mezi sebou a s ní, čímž se jazyk stával nástrojem přirozené komunikace ve třídě a ne pouze cílem výuky. Rozhovory nesloužily k pouhému memorování, ale ke komunikaci mezi žáky, jejich kontext se často blížil autentickým situacím. Zároveň ale bylo dbáno na správnost jazyka (accuracy). Vyučující byla facilitátorem a rádcem při aktivitách komunikačního typu, dala žákům možnost a příležitost k vlastnímu vyjádření. Rozdělením žáků do skupin či dvojic zvyšovala podíl času pro ústní projev žáků. Mateřský jazyk či překlad do něj byl užíván pouze v opodstatněných případech, např. při srovnání některých mluvnických struktur nebo při vysvětlení abstraktních pojmů.

Během doplňkových pozorování jsme se ujistili, že výuka s interaktivní tabulí může napomáhat tam, kde ji učitel používá jako podporu pro splnění cílů výuky. Není nutné, ani žádoucí ji používat po celou dobu vyučování. Vytváření příležitostí ke komunikaci není závislé na přítomnosti či nepřítomnosti této technologické pomůcky. Ta může v případě vhodně naplánované činnosti žákům i učiteli pomoci, a to v podobě vizuální podpory, stimulace, předem nachystaných aktivit, vzorových ukázek komunikačních situací, komunikačních her apod.

Ač některé ze závěrů hlavního pozorování nevyznívají příliš ve prospěch používání interaktivní tabule, přesto se domníváme (a doplňková pozorování nám náš názor upevnila), že promyšlené používání tohoto moderního média může velmi dobře sloužit k plnění výukových cílů a zároveň podněcovat žakovskou aktivitu a stimulovat komunikaci v cílovém jazyce.

## **5.8 Vlastní typologie cvičení**

Pro účel analýzy observačních záznamů, v nichž jsme sledovali, jaké typy cvičení učitelé pracující s interaktivními učebnicemi používali, jsme k tomuto vytvořili vlastní typologii cvičení, aby se nám daná

pozorování lépe a objektivněji popisovala a hodnotila. Z porovnání klasifikace tří autorů, jejichž typologie jsme popsali v teoretické části (viz podkapitola 3.8.2), je patrné, že všichni chápou nutnou posloupnost zařazování cvičení adekvátně k rozvíjení jazykových znalostí a postupnému budování komunikační kompetence. Zatímco Choděra má v rovině jazyka pouze dvě kategorie – cvičení jazyková a řečová (kategorii cvičení předřečových považuje za nadbytečnou), Hendrich má kategorie tři a předřečová cvičení tvoří jednu z nich. Podle našeho názoru Littlewoodovo dělení na prekomunikační aktivity se dvěma podtypy (strukturní aktivity a kvazikomunikační aktivity) a na komunikační aktivity (jejichž podtypy jsou funkčně-komunikační aktivity a sociálně-interakční aktivity) odpovídá nejvíce pojetí komunikačního principu vyučování cizímu jazyku. Vzhledem k tomu, že jeho termín „activity“ zahrnuje i složitější procvičovací činnosti (např. simulace nebo hraní rolí), rozhodli jsme se provést určitou syntézu klasifikací Littlewooda a Hendricha. Typologie, podle které byla cvičení kategorizována a rozdělena, je znázorněna v tabulce 7:

Tabulka 7  
Kategoriální systém cvičení

Název typu cvičení	Popis	Příklad
Jazyková	Zaměření na výslovnost, slovní zásobu a mluvnici. Nemají komunikační cíl.	Doplňování správných tvarů sloves do vět, sestavování vět z daných slov, rozdělování slov do skupin podle výslovnosti apod.
Prekomunikační	Žák aktivně využívá již osvojenou jazykovou strukturu či jev a i když dochází k interakci, prvotním cílem je jazyková správnost. Cvičení dosud nemají komunikační cíl.	V rozhovorech se žáci představují jeden druhému, nebo hovoří o svém denním programu, používají např. modální sloveso „can“ ke zjištění, co umí spolužák a procvičují tak dané fráze a jazykové jevy.
Komunikační	Žák používá již zvládnuté lingvistické prostředky ke splnění úkolu vyžadujícího komunikaci.	Typ cvičení „Information gap“, kdy žák používá rozsáhlejší škálu jazykových prostředků ke zjištění chybějící informace.

Ukázky jednotlivých typů vybraných z interaktivní učebnice *Way to Win* uvádíme v příloze 2.

Do jazykových cvičení byla zařazena cvičení, která jsou zaměřena na nácvik či procvičování výslovnosti (fonetická cvičení), pravopisu, slovní zásoby (cvičení lexikální), mluvnické (gramatická cvičení), dále cvičení směřující k „automatizaci v ovládnutí jazykových prostředků“ (Hendrich a kol., s. 317) (cvičení automatizační a manipulační) a konečně cvičení strukturní, ve kterých jde o osvojení daného jazykového jevu či prostředku na základě analogie. V této kategorii je někdy těžké najít hranici mezi např. cvičením gramatickým a automatizačním, neboť za jistých okolností mohou plnit obojí funkci. Avšak vzhledem k orientaci výzkumu na prekomunikační a komunikační cvičení, jsme se rozhodli tímto nezabývat a cvičení v první kategorii dále nedělit.

Do kategorie prekomunikačních cvičení jsme zařadili ta, v nichž žáci používají určitou jazykovou strukturu či jazykový jev, které si žáci již osvojili, ale od jazykových cvičení se liší tím, že žák musí v interakci s jinými žáky zjistit nějakou informaci, eventuálně ji někomu jinému sdělit. Toto sdělení či zjišťování ale není prvotním cílem; tím je stále ještě jazyková správnost. Dalším kritériem bylo, že je cvičení zaměřeno na jeden, maximálně dva jazykové jevy (tedy, že se nepoužívá širší škála jevů).

Ve cvičeních zařazených do prvních dvou kategorií tedy nebylo jejich prvotním cílem sdělení či získání nějaké informace a neměly tedy komunikační cíl. Při komunikačních cvičeních žák používá lingvistický repertoár, který ovládl, ke komunikaci specifických sdělení pro specifické účely (Littlewood, s. 20). Vzhledem ke zjištění, které vyplynulo z analýzy učebnice *Way to Win*, jsme se rozhodli komunikační aktivity dále nerozdělovat na podtypy, neboť procento těchto cvičení v učebnici je poměrně nízké (viz níže). Na tomto místě je třeba ještě poznamenat, že u mnohých cvičení prekomunikačního a komunikačního typu hodně záleží na přístupu učitele, který může pomocí obměny instrukcí změnit jazykovou nebo prekomunikační aktivitu na komunikační (nebo i naopak).

### **5.8.1 Typy cvičení v interaktivních učebnicích a způsob jejich využití v pozorovaných hodinách**

Ve všech sedmi navštívených školách byly používány interaktivní učebnice, ne však všemi učiteli a ne ve všech hodinách. Mnozí z učitelů si vytvářeli vlastní materiály a interaktivní učebnice používali jen málo nebo vůbec. Základní školy označené číslem 1, 2 a 3 používaly učebnice *Way*

to Win, přičemž ve škole č. 2 ji kombinovali s tištěnou učebnicí Project. Ve škole s číslem 4 používala vyučující učebnici Challenges od nakladatelství Longman a školy s čísly 5, 6, a 7 pracovaly s učebnicí Project z nakladatelství Oxford University Press a v 5. ročníku s učebnicí Chit Chat ze stejného nakladatelství.

Při pozorováních jsme zaznamenali práci se cvičeními z interaktivních učebnic v šestnácti případech. Jednalo se výhradně o cvičení jazyková. V deseti případech šlo o gramatická cvičení – žáci vepisovali nebo přetahovali správné tvary sloves do mezer, doplňovali předložky, zvýrazňovali procvičované mluvnické struktury v textu, opravovali chyby. Dále jsme pozorovali pětkrát práci s lexikálními cvičeními, kdy žáci procvičovali slovní zásobu přetahováním anglických slov k českým ekvivalentům nebo naopak, případně přiřazovali slova k obrázkům. Jedenkrát jsme zaznamenali práci s cvičením, ve kterém žáci procvičovali souběžně znalost slovní zásoby a pravopisu. Jednalo se konkrétně o anagramy, kdy přetahováním písmenek tvořili slova.

Práci s prekomunikačními či komunikačními cvičeními z interaktivních učebnic jsme nezaznamenali ani v jednom případě. Bylo by zajímavé provést analýzu interaktivních učebnic a zjistit, v jakém poměru a množství jsou jednotlivé typy cvičení zastoupeny.

## **5.9 Vytváření komunikačních příležitostí a zapojení žáků do vyučování; odpovědi na výzkumné otázky**

### **1) Jaké jsou nejčastější formy interakce při práci s IWB?**

Nejčastější formou interakce byl typ U – TŘ a U – ŽŽ, který označuje de facto frontální styl práce učitele, kdy tento hovoří k celé třídě, nebo vyvolává jednotlivé žáky v rychlém sledu za sebou, přičemž ostatní žáci jen poslouchají, tj. neplní žádný úkol. V případě typu U – ŽŽ se jedná o krátké výměny v podobě jedné otázky ze strany učitele a krátké odpovědi žáka. Někdy se nejednalo ani o slovní výměnu, ale o pouhé vyvolání žáka k tabuli. V situacích, kdy učitel komunikoval pouze s jedním žákem, jsme si opakovaně všimli, že pokud byla činnost spojena s IWB, byli dokonce i žáci, kteří nebyli právě vyvoláni, pozorní a sledovali většinou se zájmem interakci mezi učitelem a svým spolužákem. Toto ovšem neplatilo v případech, kdy IWB nebyla právě používána. Často jsme zaznamenali, že se žáci, kteří právě s učitelem nehovořili, přestávali



soustředit a bavili se mezi sebou. Toto pozorování tedy naznačuje, že IWB může být nástrojem, který pomáhá udržet koncentraci žáků, a to i v případě, kdy nejsou právě přímo aktivně zapojeni do určité činnosti.

Dalším zajímavým zjištěním byla velmi malá škála interakčních forem, kterou většina učitelů využívala. Četnosti dosahovaly velmi nízkých hodnot v podstatě u všech ostatních typů včetně párové a skupinové práce; interakce typu žák-třída byla dokonce zaznamenána pouze třikrát při práci s IWB a třikrát v částech hodin vyučovaných bez IWB.

U mladších žáků – zejména v pátých a šestých třídách jsme viděli použití IWB pro skupinové soutěže nebo hry, které byly náročnější na organizaci, neboť na IWB může pracovat jen jeden žák, u modernějších typů dva žáci. Bylo zjevné, že žáci v daných třídách, kde jsme tento typ činnosti pozorovali, byli na hry a soutěže zvyklí a reagovali na pokyny vyučujících rychle a ukázně – rozdělovali se do týmů, utvořili zástup u IWB, apod.

Při interakci typu žák-žák byla IWB používána výlučně jako vizuální podpora – tedy, že žáci na ní přímo nepracovali. Po skončení dané činnosti pak byla IWB použita pro kontrolu, poskytnutí zpětné vazby apod.

Porovnáme-li naše zjištění týkající se používaných forem interakce v částech hodin vyučovaných s IWB a v částech bez ní, docházíme k velmi podobným výsledkům jako autoři již zmiňovaného londýnského výzkumu (Moss et al., 2007, s. 44), kteří uvádějí, že při tomto srovnání zůstaly „formy interakce mezi žákem a učitelem téměř beze změn“.

## **2) K jakému účelu je IWB nejčastěji při vyučování angličtiny používána?**

Výzkumná zjištění napovídají, že v prokazatelně největší míře byla IWB v pozorovaných hodinách používána k procvičování, opakování a prezentaci mluvnice. Velmi podobné závěry vyplývají i z analýzy částí hodin vyučovaných bez podpory IWB. Zdá se tedy, že samotné využití moderní technologie nemá pozorovatelný vliv na změnu skladby hodin, co se týče obsahu. Výsledky pozorování také naznačují, že učitelé se daleko více zaměřovali na mluvnici než na jiné části jazykového systému. Vzhledem k tomu, že jsme ale některé učitele pozorovali jen v jedné nebo dvou vyučovacích hodinách, bylo by třeba všeobecnou platnost tohoto závěru ověřit dalším výzkumem.



Při výuce mluvnice byla IWB až na výjimky používána velmi tradičním způsobem, kdy centrem dění byl učitel se svým výkladem pravidel. Vyučující, u nichž jsme prováděli výzkum, vesměs nepoužívali induktivní metodu vyučování mluvnice, kdy se po žácích žádá, aby sami vyvodili pravidlo z jednotlivých příkladů nebo z celého textu<sup>30</sup>. Často zůstávalo pouze u vysvětlování, a pokud byla látka následně procvičována na IWB, probíhalo procvičování formou doplňování, spojování, klikání apod. Žáci provedli daný úkon na IWB a často ani nebyli žádáni, aby doplněnou větu či gramatickou strukturu přečetli. Velmi zřídka byla následně prezentovaná gramatika procvičována použitím v komunikaci a v kontextu. Rychlé střídání žáků u tabule a rychlé řešení úloh, které navenek činilo hodinu dynamickou a akční, při hlubší analýze ukázalo, že žáci vlastně procvičovaný či prezentovaný jazyk vůbec aktivně nepoužívali. Na základě případových studií Moss et al. poukazuje na výhody rychlého tempa výuky s IWB, které jsou všeobecně považovány za prospěšné, ale „mělo by být více pozornosti věnováno tomu, kdy a za jakých okolností takové postupy zlepšují učení“ (2007, s. 44). Zde by bylo také možné odkázat na poznámku Schmid (2008, s. 1563), která uvádí, že při výuce s IWB jsou žáci „krmeni lžičkou“, čímž má na mysli, že získávají informace či pravidla, aniž by je museli vlastním přičiněním objevovat či zjišťovat. U takto „naservírovaných“ vědomostí je méně pravděpodobné, že se žákům uloží do paměti.

V několika případech jsme zaznamenali, že učitelé měli na IWB připravenou celou stránku souvislého textu s výkladem mluvnice v češtině. Žáci, nebo někdy i sám učitel tento text četli a anglické příklady překládali do češtiny. V jednom případě vyučující promítala výklad z učebnice gramatiky na IWB přes vizualizér. Takovéto použití moderní technologie považujeme za poměrně kontroverzní, neboť učebnice, se kterými daní vyučující pracovali, jsou založeny na moderních vyučovacích metodách, mluvnice v nich uváděna v kontextu, je zdůrazňována její funkční stránka a žáci jsou vedeni k vyvození pravidel. Prostřednictvím IWB je pro učitele snadné si předem připravit a prezentovat dlouhé texty (v tomto případě výklady mluvnických pravidel), a tak vlastně udělat krok zpět od moderního způsobu výuky, na kterém je založena většina současných učebnic. V tomto případě bylo pozorovatelné, že tento

**30** A to i přesto, že v moderních učebnicích včetně interaktivních (např. řady Way to Win) je mluvnice vyvozována induktivním způsobem, kdy žáci pomocí příkladů v textech vyvozují pravidlo.

způsob prezentace nijak nepřispěl k lepšímu porozumění nové látky. Zde můžeme opět porovnat náš závěr se závěry Moss et al., že „technická či fyzická interaktivita s IWB zřídka přinesla signifikantní posun v porozumění“ (2007, s. 44).

Bylo také překvapivé, jak málo byla IWB používána při nácviku poslechu s porozuměním či výslovnosti – tím spíše, že poskytuje dobrou vizuální podporu, ať už v podobě možnosti promítnutí poslechového textu, nebo podpory formou obrázků či videa.

### **3) Vytvářejí učitelé při výuce s IWB příležitosti ke komunikaci?**

Po pozorné analýze observačních záznamů jsme zjistili, že příležitosti k rozvoji komunikace a nácviku interakce jsou učiteli žákům nabízeny ve velmi omezené míře, přestože mnohá cvičení či aktivity pro IWB nabízejí možnosti k následné interakci a komunikaci, zejména v podobě navazujících aktivit, např. personalizace daných témat či situací. Jak vyplývá z přehledu činností v částech hodin vyučovaných bez IWB, ani v těchto nebyly téměř žádné komunikační aktivity zaznamenány. Janíková uvádí v přehledové studii výzkumů týkajících se výuky cizích jazyků, že „v jazykovém vyučování není doceněn význam konverzace mezi žáky, nedaří se dovést žáky k vyšší úrovni komunikativních dovedností“ (2001, s. 254); naše zjištění mohou napovídat o jedné z příčin tohoto stavu.

Výše popsaným výsledkům také odpovídají závěry z výzkumu Hanušové et al. zmíněného v části 3. 7. 2, z nichž vyplývá,

že základní principy komunikačního přístupu jsou ve výuce anglického jazyka reflektovány jen v omezené míře, a to přesto, že se k němu současné české kurikulární dokumenty (např. RVP ZV) v oblasti výuky cizího jazyka explicitně a jednoznačně hlásí. (2014, s. 251)

Výzkumníci navíc přesným měřením zjistili, že v rámci průměrné vyučovací hodiny byly komunikačnímu procvičování věnovány necelé tři minuty. Komunikace, jež by se dala považovat za autentickou, se vyskytovala ve videozáznamech jen zcela výjimečně (s. 251). Autoři v závěru upozorňují na „diskrepanci mezi tím, jak je vyučování anglickému jazyku pojímáno v kurikulu, a jak je realizována jeho výuka na základní škole“ (s. 252). Ač z našich záznamů nelze vyčíst údaje o časové dotaci pro ústní interakci a pro komunikační aktivity, přesto naše závěry výše zmíněný rozpor potvrzují. Stejně tak jsme zaznamenali velké rozdíly v uplatňování

elementů komunikačního přístupu u jednotlivých vyučujících. Ty jsou doloženy např. v popisu vybraných hodin v podkapitole 5. 7.

Četnost interakčních forem, při kterých spolu komunikují žáci ve dvojicích či skupinách, napovídá o velmi omezených příležitostech k procvičování komunikačních situací. Také vysoký podíl situací, při kterých učitel hovoří k celé třídě, nebo vybírá jednotlivé žáky pouze k velmi krátkým replikám či úkonům na IWB naznačuje, že čas, po který hovoří učitel (tzv. teacher talking time) převyšuje čas určený k projevu žáků. Při analýze typů činností jsme také zjistili, že aktivity komunikačního či prekomunikačního typu jsou zastoupeny velmi okrajově, a to jak v částech vyučovaných s IWB, tak bez ní. Z celkového počtu 14 činností, při kterých spolu hovořili žáci ve dvojicích (3 byly prováděny bez podpory IWB, 11 s IWB), jich 7 bylo zaznamenáno u jedné vyučující. Ač jsme u této paní učitelky pozorovali více hodin než u ostatních učitelů, to znamená, že vyšší počet aktivit by mohl mít své opodstatnění, přesto bylo zjevné, že v jejích hodinách byl dán větší prostor interakcím mezi žáky, než tomu bylo v hodinách ostatních sledovaných učitelů. Zbylých 7 bylo většinou po jedné činnosti rozptýleno mezi hodiny ostatních pedagogů, což znamená, že v převážné většině těchto hodin žádné interakce mezi žáky neproběhly. Doplňková pozorování naznačují, že nedostatek příležitostí k těmto aktivitám není způsoben používáním IWB, ale spíše zažitými postupy učitelů, kteří učí tradičními metodami s použitím moderních technologií.

V ojedinělých případech jsme pozorovali velké zaujetí učitelů při práci s IWB do té míry, že jim unikalo, co se ve třídě děje. „Okouzlení“ technologií a snaha využít všech jejích možností byla v těchto případech kontraproduktivní, neboť se učitelé soustředili více na všemožné operace a vizuální efekty, kterými sice žáky upoutali, ale zároveň se jim podařilo odvést pozornost od učební látky. V těchto případech se děti opravdu stávaly pasívními diváky, což bylo kritizováno v některých výzkumných studiích (např. Moss et al., 2007; Marzano, 2009). Tyto situace nebyly ale příliš časté a co se týče zapojení žáků do vyučování, pozorovali jsme daleko častěji jejich zájem, angažovanost a aktivitu. V případě tříd účastnících se výzkumu nešlo rozhodně o zájem, který by byl způsoben novostí pomůcky, neboť všechna pozorování byla prováděna ve školách, kde jsou IWB běžně učitelům k dispozici a s IWB přicházejí žáci do styku pravidelně již nejméně jeden rok. Z pozorování

tedy vyplývá, že spojí-li se učitelovy dovednosti s promyšleným a naplánovaným postupem a správným užíváním IWB, může tato technologie značně přispět ke kvalitě vyučování.

#### **4) Jaké typy cvičení v interaktivních učebnicích učitelé nejčastěji při vyučování angličtiny používají?**

Jak bylo popsáno v části 5. 8. 1, učitelé používali v pozorovaných hodinách při práci s interaktivními učebnicemi pouze jazyková cvičení. Obecně nepracovali s těmito cvičeními příliš často, k procvičování více používali vlastní materiály. Přesto i u těchto převládaly aktivity určené k procvičování mluvnice a slovní zásoby, jak vyplývá z části výzkumu demonstrované v podkapitole 5.2.

Pokud by důvodem k absenci cvičení prekomunikačního či komunikačního typu bylo jejich malé zastoupení v interaktivních učebnicích, nepovažujeme to za zásadní problém, neboť rozvoj lingvistických kompetencí je zejména v počátečních stádiích výuky jazyka převažující a IWB spolu s i-učebnicí může v těchto situacích výrazně pomoci. Za nedostatek pokládáme spíše výraznou celkovou nevyváženost mezi zaměřením se na přesnost a na plynulost, kterou jsme v hodinách pozorovali. Koncept přesnosti a plynulosti zdůrazňuje např. P. Ur (1996), která uvádí, že úspěšné zvládnutí jazyka znamená porozumění jazyku a jeho produkce přesně a plynule. „Pokud je cílem přesnost, učitel a žáci se přednostně soustředí na ‚správnost jazyka‘, tvoření správných zvuků, slov, vět. Pokud je cílem plynulost, zaměřují se na ‚sdělení‘: předání nebo přijetí obsahu“ (s. 103). Proto je třeba poskytovat více prostoru aktivitám nacvičujícím ústní interakci, která je pro rozvoj komunikačních dovedností a pozdější plynulost v cizím jazyce naprosto nezbytná. Má-li učitel k dispozici interaktivní tabuli, není nutné, aby tato byla používána nepřetržitě po celou hodinu; z našich pozorování také vyplynulo, že je-li IWB pro komunikační aktivity používána, pak slouží převážně pouze jako vizuální podpora.

Závěrem je k problematice výzkumu výukových materiálů třeba poznamenat, že analýza jednotlivých interaktivních učebnic z hlediska zastoupení prekomunikačních a komunikačních cvičení je dalším možným krokem v oblasti výzkumu rozvoje komunikační kompetence prostřednictvím ústní interakce. Stejně tak analýza materiálů, které si učitelé vyhledávají na webových stránkách, či které si vytvářejí samostatně, by mohla přinést zajímavé poznatky.

## **5.10 Pozitivní a negativní aspekty využívání IWB v hodinách angličtiny. Srovnání se zahraničními výzkumnými zjištěními**

V kapitole 2 této práce, která informuje o dosavadních výzkumech, je popsána celá řada pozitivních i negativních zjištění. Z nich jsme se zaměřili na jevy, které jsme i my zaznamenali při našich pozorováních a snažili jsme se porovnat, zda naše pozorování potvrzují či vyvracejí uvedené závěry, případně, zda jim naše pozorování odpovídají jen do určité míry.

### **Interaktivní tabule výrazně napomáhá názornému vyučování.**

Tento pozitivní závěr byl vyvozen z pozorování jiných předmětů, než je výuka cizích jazyků, zejména z předmětů jako jsou matematika, fyzika, zeměpis či biologie, kde žákům pomáhalo zobrazení trojrozměrných modelů, animace, grafy apod. (např. Moss et al., 2007; Somekh et al., 2007). Nicméně i ve výuce angličtiny je nutné princip názornosti uplatňovat, a k tomu IWB dobře sloužila. Učitelé opravdu měli k dispozici celou škálu způsobů, jak prostřednictvím IWB učivo prezentovat, ať už šlo např. o grafické znázornění gramatických struktur, prezentaci slovní zásoby či promítání krátkých videí pro demonstraci jazyka v autentickém kontextu a někteří ji skutečně využívali.

### **Obsah prezentovaný prostřednictvím IWB je charakteristický pestrostí a bohatstvím materiálů.**

Učitelé využívali v námi pozorovaných hodinách celou škálu materiálů, a to nejen těch, které jsou cíleně připravovány a určeny pro výuku angličtiny, jako např. výuková videa, webové stránky (např. Help for English nebo Learn English), ale i videoklipy z YouTube, obrázky či krátké texty z internetu. Ač je jejich příprava náročná, velkou výhodou je následná snadnost prezentace těchto materiálů v hodině i možnost jejich opakovaného použití či sdílení s kolegy. Z našeho pozorování vyplývá, že je možné potvrdit i výzkumné zjištění Schmid (2009, s. 100), že při dobré organizaci hodiny je učitel schopen účelně využít čas ušetřený díky takto předem připraveným materiálům.

### **IWB je dobrým motivačním nástrojem, udržuje pozornost žáků, jejich aktivitu a angažovanost ve vyučování.**

Při observacích jsme opravdu zaznamenali, že žáci byli velmi pozorní a bylo až překvapující, s jak malou mírou nekázně jsme se setkali, a to

i v případě, že jsme hodiny stejného učitele a stejných tříd navštívili vícekrát a žáci tedy přítomnosti pozorovatele již uvykli a chovali se tak, jak byli běžně zvyklí.

Co se týče žákovského zapojení do procesu výuky, pozorovali jsme několik případů, kdy žáci, kteří měli s předmětem problémy, a jejich nezájem byl často viditelný, se při zapnutí IWB začali hlásit, chtěli vykonávat na IWB úkoly, nebo se zájmem sledovali spolužáky, kteří na tabuli právě pracovali. I v případech, kdy u IWB byl pouze jeden žák a ostatní žáci nedostali žádný úkol, se často stávalo, že spolužáka u IWB pozorně sledovali a snažili se mu pomáhat, když si s danou úlohou nevěděl rady. Zaznamenali jsme i případy, kdy při procvičování slovní zásoby či výslovnosti jeden žák u IWB např. spojoval české a anglické ekvivalenty, měl k dispozici výslovnost slova po kliknutí na obrázek a celá třída často bez vyzvání učitele spontánně slova opakovala. Zvýšená motivace, pozornost a aktivita žáků byla tedy naším pozorováním též potvrzena. Podobné závěry uvádí ve výzkumných zprávách např. Moss et al. (2007) nebo Digregorio a Sobel-Lojeski (2010).

Na druhé straně jsme zaznamenali i případy, kdy učitelé ovládali IWB od počítače a měli tak snížený přehled o dění ve třídě. Tak se stalo, že žáci, kteří díky IWB začali být aktivní a hlásili se, byli učitelem přehlédnuti. Někdy tato učitelova „přehlédnutí“ byla způsobena i tím, že byli vyučující natolik zaujatí ovládním tabule, že přestali vnímat, co se ve třídě děje. Jednalo se ale spíše o ojedinělé případy.

### **Interaktivní tabule podporuje interakci ve třídě.**

S tímto závěrem, který uvádějí např. výzkumy Schmid (2009) nebo Warwick a Mercerdo (2011), můžeme souhlasit jen částečně. Interakce mezi žáky či mezi učitelem a žáky je vesměs řízena učitelem a ovlivněna jeho schopností řídit a organizovat výuku. Za těchto okolností pak může interaktivní tabule, nebo i jiná didaktická pomůcka sloužit jako podpora pro interakci.

Pokud chápeme interakci jako vzájemné působení mezi žáky a vyučováním obsahem, ani v tomto případě nemůžeme závěr potvrdit. Pozorovali jsme hodiny, které byly spíše výkladové, kdy po většinu času učitel u IWB vysvětloval pravidla a nebylo zdaleka jasné, zda žáci prezentovanou látku pochopili, či zda se pravidla naučili aktivně používat. Interakce tedy nebyla v těchto případech pozorovatelná. Tyto případy



nebyly ale příliš časté. Naopak tam, kde učitel zapojoval žáky do úkonů na IWB, vyvolával je, kde organizoval soutěže v týmech apod., bylo zjevné, že žáci plně vnímají vyučovaný obsah. Míru zapamatování a naučení ale nebylo možné naším výzkumem prokázat.

#### **Použitím IWB se zvyšuje tempo a dynamika hodin.**

K dalším popisovaným výhodám technologie IWB patří tempo a dynamika vyučovacích hodin (Schmid, 2009, s. 100). Ani tuto stránku nepovažujeme zdaleka za jednoznačnou. Opět záleží na organizaci výuky učitelem. V některých třídách již měli žáci zažitě postupy, a pokud je např. učitel vyzval, aby se rozdělili do dvou týmů nebo do skupin, proběhl přesun rychle a ukázněně bez větších časových ztrát. Stejně jako v případech, kdy žáci chodili k IWB a měli „nacvičené“ trasy a způsoby předávání interaktivního pera k manipulaci předměty na ploše tabule či k psaní. Popsané postupy se mohou na první pohled zdát zanedbatelnými, ale chození jednotlivých žáků k tabuli tvořilo nejčtenější položku v rámci forem interakce (viz 6.1) a pozorovali jsme i hodiny, ve kterých tyto výměny probíhaly neorganizovaně a docházelo tak k výraznému snížení tempa, k časovým ztrátám a snížení žákovské pozornosti. Otázkou do diskuze jsou ovšem rychlé výměny žáků u IWB, kdy provedou na tabuli jediný úkon, který má sloužit k procvičení, zopakování či upevnění určitého jazykového jevu. Zde by byla potřeba, jak již bylo uvedeno na jiném místě, dalšího výzkumu ke zjištění, zda rychlé a relativně snadné úkony slouží k retenci učiva a jeho dlouhodobému osvojení.

#### **Žáci jsou při výuce s IWB pasivní, jsou zahlceni velkým množstvím informací, styl výuky je převážně frontální.**

Ke kritickým připomínkám týkajícím se vyučování s IWB patřila pasivita žáků, jejich zahlcení informacemi s malým časovým prostorem k jejich vstřebání a dále frontální styl vyučování a výuka orientovaná na učitele (např. Moss & Jewitt, 2010; Somekh et al., 2007). Potvrzení prvních dvou závěrů naše pozorování nenaznačilo. Ač jsme si v některých třídách všimli žáků, kteří byli pasivní, nejednou došlo k situacím, kdy je zapnutí IWB probudilo z letargie a hlásili se, aby mohli jít k tabuli a provést na ní žádaný úkon. Upadající aktivitu a zájem jsme ovšem opakovaně zaznamenali při práci s hlasovacím zařízením, o kterém se zmíníme níže. Ani o zahrnutí přemírou informací nelze hovořit, tato

připomínka by se podle našeho názoru týkat spíše naukových předmětů. Se třetím negativním jevem týkajícím se frontální výuky jsme se v našich pozorováních setkali ve zvýšené míře a výsledky ho víceméně podporují (viz 6.1). Srovnání s úseky vyučovanými bez IWB ale naznačují, že frontální způsob vyučování je spíše obecný jev a že použití moderních technologií tento stav samo o sobě nedokáže změnit.

### **Poznatky z využívání hlasovacího zařízení.**

K problému hlasovacích zařízení, jejichž použití bylo součástí výzkumu Schmid (viz 2.1) jsme učinili podobná zjištění, přestože se v našem případě jednalo o odlišnou věkovou kategorii. Respondenti ve výzkumu zmíněné autorky uváděli jako pozitivní přínos efektivitu a intenzitu procvičování látky a soutěživý element. Naopak toto zařízení kritizovali pro vlastní pocit zahanbení při opakovaných chybných odpovědích (zejména v případě, kdy učitel na IWB ukáže jmenovitě odpovědi studentů) a dále pro sklon k hádání a bezmyšlenkovité volbě odpovědi. Sama výzkumnice uvedla, že dávala málo prostoru iniciativě studentů a většinu času mluvila ona sama (2009, s. 198–200). Na jiném místě dále ještě uvádí, že na základě analýzy videonahrávek zjistila, že se při práci s hlasovacím zařízením více soustředila na správné odpovědi studentů a celkové skóre než na to, jakou konkrétní odpověď zadali jednotliví studenti. K problému hádání odpovědí a práce s jednotlivými variantami odpovědí autorka uvádí toto (s. 187):

To, že bych zjistila, jaká byla odpověď konkrétních studentů, nebo proč udělali chybu, by mi bývalo pomohlo vést je procesem konstruování znalosti... Také by mi to pravděpodobně pomohlo zjistit, zda studenti hádali, nebo zda jejich odpovědi byly výsledkem aktivní práce s vyučovaným materiálem (překl. aut.).

V námi pozorovaných hodinách, kde bylo hlasovací zařízení použito, jsme zaznamenali podobná zjištění. Procvičování bylo rychlé a intenzivní, pokud ale bylo zařízení používáno po celou hodinu, žáci ztráceli zájem, který navíc opadal i v případě, že učitel prokládal procvičování zdoluhavým zdůvodňováním gramatických pravidel a překládáním příkladů. V tomto případě se naopak tempo hodiny výrazně zpomalilo. Také žáci, kteří si nebyli odpověďmi jisti, je často volili náhodně a bez rozmyslu a činnost se tak zcela mjíjela účinkem. Tím, že jejich odpovědi byly téměř vždy chybné, byla pro ně činnost značně demotivující. Ve dvou případech jsme zaznamenali i technické problémy, kdy si



učitelé předem neověřili funkčnost zařízení, a byly tak ztraceny velké části vyučovacích hodin.

Na závěr bychom se znovu vrátili ke čtyřem faktorům ovlivňujícím úspěšnost práce s IWB již zmiňovaným Gloverem et al. z Keele University ve Staffordshire (<http://www.virtualclassrooms.info>), kterými jsou technická zdatnost učitele, jeho dovednost řídit třídu, škála používaných materiálů a konečně vizuální, verbální a kinestetické stimulanty, které při výuce nabízí. Naše pozorování v mnoha případech potvrzují, že výhody a pozitivní stránky IWB mohou být díky absenci některého z popsaných atributů zcela potlačeny.

V této kapitole jsme představili stěžejní část výzkumu, rozděleného do dvou částí. První část analyzuje a zpracovává výsledky z pozorování ve školách, kde jsme pomocí metod kvalitativního pozorování hledali odpověď na naše výzkumné otázky. Výsledky v jednotlivých kategoriích jsou představeny jednak graficky, jednak jsme se snažili i popsat jevy, jež není možné grafem zachytit. Popisem vybraných vyučovacích hodin jsme se pokusili o demonstraci konkrétních případů a situací při vyučování angličtině s interaktivní tabulí. Popisy doplňkového pozorování ilustrují možnosti, jak vést výuku podle principů komunikačního přístupu se současným využitím IWB.

Druhá, doplňková část výzkumu byla věnována analýze cvičení, jež měla napomoci ke zjištění, jaký je ve vyučování poměr používaných jazykových, prekomunikačních a komunikačních cvičení.

Poslední část kapitoly patří odpovědím na výzkumné otázky. V příští kapitole bude podáno shrnutí výzkumu, výstupů pro praxi i možností dalšího zkoumání.

## Diskuze a závěr

V závěrečné části uvedeme diskuzi k výzkumu, ve které se pokusíme kriticky zhodnotit náš přístup k tématu a použitému metodologickému postupu. Konkrétně se budeme zabývat úskalími vzniklými díky výběru vzorku a výzkumných metod. Dále shrneme nejdůležitější výzkumné závěry a naznačíme možnosti pro další výzkum a výstupy pro praxi.

V předkládané práci jsme se zabývali výzkumem aktuálního tématu rozvoje komunikační kompetence v ústní interakci při výuce angličtiny s interaktivní tabulí. Cílem našeho šetření bylo zejména zjistit, vytvářejí-li učitelé žákům příležitosti k ústní interakci a navozují-li v hodinách anglického jazyka komunikační situace. Zajímalo nás, zda a případně jak jsou ústní interakce v cílovém jazyce a její nácvik ovlivněny současným používáním interaktivní tabule. Zkoumali jsme s tímto související jevy a oblasti – formy interakce, které učitelé používali při vyučování, typy činností, ke kterým IWB sloužila, technické úkony, které na ní učitel či žáci prováděli. Snažili jsme se orientačně zjistit, které řečové dovednosti byly cíleně procvičovány v pozorovaných hodinách, s jakými materiály a přídatnými technickými zařízeními učitelé a žáci v hodinách pracovali. Dále jsme se snažili vypořádat, zda mělo na interakci ve třídě vliv její uspořádání a umístění IWB. Poslední část výzkumu byla věnována analýze observačních záznamů s cílem zjistit, v jakém poměru byly zastoupeny jednotlivé typy cvičení v interaktivních učebnicích, se kterými vyučující pracovali.

K cíli jsme se snažili dobrat hledáním odpovědí na čtyři hlavní výzkumné otázky. První tři otázky se týkaly forem interakce, účelu využití IWB a příležitosti žáků k ústní interakci, čtvrtá otázka byla zaměřena na typy cvičení v interaktivních učebnicích. Pro hledání odpovědí na výzkumné otázky jsme zvolili smíšený design – kvalitativní metodu představovalo strukturované pozorování ve vybraných základních školách, kvantitativní výzkum byl zaměřen na analýzu cvičení.

Díličí výsledky kvalitativního strukturovaného pozorování odpovídaly v rovině obecné i konkrétní výsledkům získaným z podobných výzkumů prováděných v zahraničí i u nás. Konkrétně jde o poznatky spojené s používáním interaktivní tabule, které jsme porovnávali s výsledky zejména zahraničních výzkumů, a dále závěry vypovídající o uplatňování principů komunikačního přístupu v hodinách angličtiny. Zde se naše závěry ve velké míře shodovaly např. s výsledky analýz videostudií výzkumníků z IVŠV<sup>31</sup> z brněnské Masarykovy univerzity (např. Šebestová, 2011).

Rozbor údajů, získaných z pozorování, a podrobná analýza observačních záznamů ve školách nám pomohla nalézt odpovědi na první tři výzkumné otázky. Na čtvrtou výzkumnou otázku, jak používají učitelé komunikační a prekomunikační cvičení, které nabízejí interaktivní učebnice, ke stimulaci komunikace ve třídě, se nám uspokojivou odpověď dát nepodařilo. Zajímalo nás také, jak učitelé cvičení v interaktivní učebnici využívají a zdali naplňují jejich komunikační potenciál a využívají je pro navozování komunikačních situací ve třídě. Tato druhá část otázky ale bohužel nemohla být plně zodpovězena. V observačních záznamech jsme vyhledali případy, kdy učitelé používali v pozorovaných hodinách cvičení z interaktivních učebnic, abychom zjistili, jakým způsobem s nimi bylo pracováno. Bohužel těchto případů bylo velmi málo a navíc jediný zaznamenaný typ byla cvičení jazyková.

Co se týče zvolených metod pro náš výzkum, jsme si vědomi, že metoda kvalitativního pozorování má svá úskalí v podobě možného subjektivního přístupu pozorovatele. To jsme se snažili maximálně eliminovat pořizováním emotivně nezabarvených záznamů, kdy jsme zapisovali jednotlivé činnosti odehrávající se ve vyučování a snažili jsme se maximálně soustředit na zachycení jevů, které jsme si vytyčili jako důležité pro hledání odpovědi na výzkumné otázky. Po přenesení záznamů do observačních archů v počítači jsme se k nim opakovaně vraceli a usilovali jsme o co nejobjektivnější vyhodnocení. Přesto nebylo v našich silách dodat větší přesnost některým pozorovaným jevům – např. u forem interakcí jsme pouze pozorovali jejich četnost, nikoli však časovou dotaci věnovanou jednotlivým formám. Přesto se domníváme, že kvalitativní pozorování lze považovat za etablovanou metodu empirického

31 Institut pro výzkum školního vzdělávání

výzkumu a její výsledky mohou být základem pro další výzkumy. Použitím dalších nástrojů je možno naše výsledky následně precizovat. Pro větší validitu výzkumných zjištění by bylo v budoucnu také užitečné pracovat s větším výzkumným vzorkem.

Také výsledky analýzy cvičení by mohly být předmětem polemiky. Pokud by cvičení byla hodnocena z hlediska zaměření na jednotlivé řečové dovednosti, byla by získaná data pravděpodobně příznivější co do počtu cvičení zaměřených na ústní projev. Naší snahou bylo ale pokud možno přesně vymežit ta cvičení, která se nejen zaměřují na ústní projev, ale přímo na interakci mezi žáky a zároveň na to, zda nesou prvky komunikačních aktivit. Druhou stranou tohoto problému je reálná práce s těmito cvičeními ve vyučovacích hodinách, kdy učitelův přístup v nich může potlačit komunikační prvky, nebo naopak jazykové cvičení rozvinout do komunikační aktivity. Z důvodů uvedených výše se nám toto bohužel nepodařilo vypořádat.

Přestože cílem této práce nebylo hodnocení reálného stavu výuky angličtiny na základních školách, interpretace výzkumných nálezů umožňují usuzovat na některé tendence ve zkoumané oblasti. Za jedno z nejdůležitějších zjištění vyvozené na základě pozorování a analýzy observačních záznamů považujeme fakt, že učitelé, kteří neuplatňují principy komunikačního přístupu a jejichž výuka nemá činnostní charakter, používají interaktivní tabuli velmi tradičním způsobem a moderní technologie nijak nepřispívá ke změně jejich vyučovacího stylu. Pokud pro IWB používají vlastní materiály, tyto se většinou nevyznačují žádnými inovativními či kreativními prvky. Z našeho pozorování vyplynulo, že na jedné straně se viditelně zlepšuje vybavenost škol a učeben pro jazyky moderními didakticko-technologickými pomůckami, na straně druhé je však patrná nedostatečná metodicko-didaktická kompetence učitelů. Je tedy potřeba, aby při dalším vzdělávání učitelů zaměřeném na práci s moderními technologiemi nebyly kurzy a semináře omezeny pouze na používání těchto pomůcek po technické stránce. Stejně důležité, ne-li důležitější je dovést učitele k poznání, jak s touto technikou pracovat tak, aby byly dodrženy didaktické zásady a jazyková výuka si zachovávala komunikační charakter. Proto by jak postgraduální kurzy a kurzy dalšího vzdělávání, tak pregraduální příprava učitelů měla být zaměřena na měnící se role učitele, opouštění tradičních modelů a používání moderních postupů zaměřených na rozvoj komunikační kompetence v cizím jazyce.

V konfrontaci s jinými výzkumnými studii (např. Šebestová, 2011; Hanušová et al., 2014; Najvar & Najvarová, 2011) jsme došli k podobným závěrům v oblasti poskytování a navozování komunikačních příležitostí v cílovém jazyce v hodinách angličtiny. V této oblasti jsou dosud stále velké rezervy. Přetrvává výuka nesoucí ve velké většině případů prvky tradiční gramaticko-překladové metody, výuka orientovaná na učení se o jazyku spíše než na učení se jazyku v procesu jeho používání. Při studiu literatury v počátečních fázích práce na výzkumu jsme se setkali s velmi různorodými názory na vyučování s interaktivní tabulí. Na jedné straně šlo o texty vyzdvihující převratnost této moderní technologie, které zdůrazňovaly její klady a přednosti. Naznačovaly, že vnese zcela nové přístupy k předávání znalostí a budování dovedností. Na druhé straně se jednalo o texty velmi kritické povahy s náznaky skepse a obav z přetechnizování a dehumanizace vyučování. Bylo to naše přesvědčení, že interaktivní tabule do vyučování rozhodně patří, které nás přivedlo k tématu našeho výzkumu. Ze závěrů pozorování ale vyplynuly některé rozporuplné poznatky specifikované výše, které poněkud zmírnily naše optimistické nazírání na možnosti moderních technologií. Uvědomili jsme si potřeby uváženého používání didaktické techniky tak, aby skutečně pomáhala a podporovala učení a ne aby se stala cílem učitelovy činnosti.

Pokračování tohoto výzkumu vidíme v rovině teoretické jako další a hlubší analýzu již popsanych oblastí. Vzhledem k tomu, že naše pozorování bylo orientováno více na učitele, celkový pohled na danou problematiku by mohlo rozšířit i soustředěnější zacílení výzkumu na žáky. V rovině praktické se bude jednat zejména o zavedení poznatků do didaktických předmětů pregraduální přípravy i do seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

# Summary

Oral interaction and developing of communicative competence in teaching English with an interactive whiteboard

This dissertation thesis deals with oral interaction and communication in lessons of English as a foreign language taught with an interactive whiteboard (further IWB) at the lower secondary stage of basic schools in the Czech Republic. Our aim was to contribute to the discussion about using this modern technology in teaching English and mainly to find out if IWBs can help in contributing to the creation of opportunities for learners to interact orally and develop their communicative skills.

The study follows a common structure, being divided into two parts: theoretical and empirical. The theoretical part presents the technology of IWB and sets it within the system of teaching aids. It also gives a short outline of the historical development of aids and inventions which significantly influenced the development of current modern technologies. Apart from IWB also interactive textbooks are discussed since the thesis deals with them in its empirical part.

We present some of the important research studies in our country as well as abroad which have dealt with various aspects and have been undertaken in many subjects taught with IWBs at different types of schools. Particular attention is devoted to the research realized by Schmid at Lancaster University in England because this is the only research of a larger scale aimed at teaching English with IWBs that we came across in the time of our research.

The core of the theoretical part is the chapter dealing with the concepts of communication and communicative competence in which the terms are defined and the theories of Czech and foreign scholars are outlined. The basic models of communicative competence are presented and the position of communicative competence within individual teaching methods and approaches is described. Also, the conception of

communicative competence in mandatory documents such as the White Paper or the Framework Education Programme is explained.

For the purpose of the empirical part it was necessary to characterize the terms communicative act and communicative activity, to provide a theoretical discussion about the possibilities of creating opportunities for communication and communicative situations in lessons of English as well as to describe the basic factors which influence communication in the lessons.

The research consists of two main parts – observations in schools, and an analysis of types of exercises in the textbooks. The qualitative part of the research is represented by structured observation in 7 basic schools in the lessons of 14 teachers. The main method was structured unfocused observation during which the observed lessons were being recorded. Altogether 32 observation sheets were later used for analysis to find out the answers to the following research questions:

- 1) What are the most common forms of interaction between teachers and learners, or among learners themselves when an IWB is being used?
- 2) For what purpose is an IWB mostly used in English lessons?
- 3) What opportunities for communication and oral interaction are created by teachers while teaching with an IWB?

During the analysis of the observation records we were comparing parts of the lessons taught with an IWB and parts of the lessons where the technology was not used to see the practices of the teacher in both situations and to be able to estimate how much his or her teaching style and approach is influenced by using the IWB.

To provide the answer to the last research question – 4) What types of exercises in interactive textbooks are used most by the teachers in their lessons of English? – exercises were first categorised and then those we observed during our research were analysed. We were also interested in how the teachers use these exercises and if they benefit from its communicative potential by creating communicative situations in the classroom. Unfortunately this second part of the last research question cannot be answered. We searched the observation records to find the cases in which the teachers used exercises from other interactive textbooks to see how they were working with them. However, these were not very frequent, and, in addition to it, the only recorded type of exercises was the language type.

The last chapter brings the findings and conclusions of our research and also suggests some further steps for future research.

# Literatura

- Bagarić, V. & Mihaljvić Djigunović, J. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1) 94–103.
- Betáková, L. & Dvořáková, K. (2006a). *Way to win 7, příručka učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- Betáková, L. & Dvořáková, K. (2006b). *Way to win 9, příručka učitele*. Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.
- Canale, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47. DOI: 10.1093/applin/1.1.1
- 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.
- Coady, J. & Huckin, T. (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cogill, J. (2010). A model of pedagogical change for the evaluation of interactive whiteboard practice. In M. Thomas & E. C. Schmid (Eds.), *Interactive Whiteboards for Education. Theory, Research and Practice* (s. 162–168). New York: Hershey.
- Davies, G. (2012). *Introduction to computer assisted language learning (CALL)*. Dostupné z <http://www.ict4lt.org/en/index.htm>
- Digregorio P. & Sobel-Lojeski K. (2010). The effects of interactive whiteboards (IWBs) on student performance and learning: a literature review. *Educational Technology Systems*, 38(3), 255–312. DOI: 10.2190/ET.38.3.b
- Dostál, J. (2011). Reflections on the use of interactive whiteboards in instruction in international context. *The New Educational Review*, 25(3), 205–220.
- Dostál, J. (2009a). *Interaktivní tabule – významný přínos pro vzdělávání*. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html>
- Dostál, J. (2009b). Interaktivní tabule ve výuce. *Časopis pro technickou a informační výchovu*, 1(3), 11–16.
- Ellis, R. (1988). *Classroom second language development. A study of classroom interaction and language acquisition*. London: ELT Prentice Hall.
- Fry, E. B. (1966). *Vyučovací stroje a programované vyučování*. Praha: SPN.
- Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.



- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Geist, B. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář.
- Glover, D., Miller, D., & Averis, D. *Panacea or prop: the role of the interactive whiteboard in improving teaching effectiveness*. Keele: Keele University.
- Hanušová, S. (1995). *Metody cizojazyčné výuky*. Brno: Masarykova univerzita. Centrum pro další vzdělávání učitelů.
- 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.
- Hlavsová, J. (1994). *K otázkám ústního projevu v cizím jazyce a jeho rozvíjení*. Praha: Akademie věd České republiky.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes, *Sociolinguistics* (s. 269–293). Harmondsworth: Penguin books.
- Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- Choděra, R. et al. (2001). *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí*. Rudná u Prahy: Editpres.
- Choděra, R. & Ries, L. (1999). *Výuka cizího jazyka na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ivanová, J. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janoušek, J. (1984). *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda.
- Jelínek, S. (2003/2004). K vývojové charakteristice cvičení v učebnicích cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 47(5), 162–164.
- Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Klement, M., Dostál, J., & Klement, J. (2011). *Metody hodnocení a realizace interaktivní výuky*. Olomouc: Palackého Univerzita.
- Klement, M., Chráska, M., Dostál, J., & Marešová, H. (2012). *E-learning. Elektronické studijní opory a jejich hodnocení*. Olomouc: Palackého univerzita.
- Kolář, Z. & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macmillan Dictionary*. Dostupné z <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/competence>
- Maher, D. (2012). Teaching literacy in primary schools using an interactive whole-class technology: facilitating student-to-student whole-class dialogic interactions. *Technology, Pedagogy and Education*, 21(1), 137–152. DOI: 10.1080/1475939X.2012.659888

- Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Maněnová, M. & Žembová, N. (2012). Analysis of lessons using interactive whiteboard focused on pedagogical interaction and communication. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences, International Conference On Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2012)*, (s. 1719–1728).
- Mareš, J. & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Marzano, R. J. (2009). The art and science of teaching / Teaching with interactive whiteboards. *Educational Leadership*. 67(3), 80–82.
- McCroskey, J. C. & McVetta, R. W. (1978). Classroom seating arrangements: instructional communication theory versus student preferences. *Communication Education*, 27, 99–111. DOI: 10.1080/03634527809378281
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. (2001).
- Moss, G. et al. (2007). *The interactive whiteboards, pedagogy and pupil performance evaluation: an evaluation of the schools Whiteboard Expansion (SWE) Project: London challenge*. London: Institute of Education.
- Moss, G. & Jewitt, C. (2010). Policy, pedagogy and interactive whiteboards: what lessons can be learnt from early adoption in England? In M. Thomas & E. C. Schmid (Eds.), *Interactive Whiteboards for Education, Theory, research and practice* (s. 20–36). New York: Hershey.
- Najvar, P. & Najvarová, V. (2011). Komunikační přístup ve výuce cizích jazyků: záležitost politických dokumentů či reálné praxe?. In O. Kaščák & B. Pupala (Eds.), *Škola – statický element v sociálnej dynamike*, (s. 166–172). Bratislava: Iura Edition.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Neumajer, O. (2007). *ICT kompetence učitelů* (Disertační práce). Praha: Karlova univerzita.
- Newby, D. (2009). *Competence and performance in learning and teaching: theories and practices*. University of Graz.
- Newby, D. (n. d.). *Pedagogical grammar: A cognitive+communicative approach*. Dostupné z [http://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Anglistik/Fachdidaktik/Downloads/angl3www\\_newby\\_pedagogical\\_grammar.pdf](http://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Anglistik/Fachdidaktik/Downloads/angl3www_newby_pedagogical_grammar.pdf)
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pecina, P. & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pelikán, J. (1998). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- Podlahová, L. et al. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada Publishing a. s.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Purm, R. (1996/97). K teorii učebnice cizího jazyka, *Cizí jazyky*, 40(7–8), 111–112.
- Pýchová, I. (1996/97). Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků, *Cizí jazyky*, 40(7–8), 3–4.

- Rambousek, V. (2014). *Materiální didaktické prostředky*. Praha: Karlova univerzita.
- Rámcový vzdělávací program*. (2013). Praha: VÚP.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. Communicative language teaching: state of art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–277.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan.
- Schroeder, R. (2007). Active learning with interactive whiteboards. *Communications in Information Literacy*, 1(2), 64–73.
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Skalková, J. (2002). Využívání médií jako didaktického prostředku v procesu školního vyučování. *Pedagogika*, 52(4), 455–462.
- Somekh, B., Haldane, M., Jones, K., Lewin, C., Steadman, S., & Scrimshaw, P., et al. (2007). *Evaluation of the primary schools whiteboard expansion project – summary report*. Manchester: Metropolitan University.
- Swan, K., Kratcoski, A., Schanker, J., & Hoof, M. (2010). Interactive whiteboards and student achievement. In M. Thomas & E. C. Schmid (Eds.), *Interactive Whiteboards for Education. Theory, Research and Practice* (s. 1–14). New York: Hershey.
- Šebesta, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–348.
- Švaříček, R. & Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Tandlichová, E. (2011). Všeobecné (klíčové) a komunikační kompetence vo výučbe cudzích jazykov na ZŠ. *Cizí jazyky*, 54(3), 79–83.
- Teaching English, Direct Metod*.
- Turek, I. (2008). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veselý, J. (1991/1992). K otázce komunikativní kompetence při vyučování cizím jazykům. *Cizí jazyky*, 35(2), 33–40.
- Vzdělání21. Úspěšný žák digitálního věku. Popis projektu* (n. d.). Dostupné z <http://www.vzdelani21.cz/popis-projektu/>
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Zounek, J. & Šedová, K. (2008). Jak zkoumat ICT v každodenní práci učitele aneb Videostudie jako kvalitativní metoda. *Orbis Scholae*, 2(1), 137–148.

# Seznam obrázků

Obrázek 1	Kategorizace didaktických prostředků podle K. Janiše (2010)	12
Obrázek 2	Postavení didaktické techniky v hierarchii prostředků podle R. Choděry	13
Obrázek 3	Členění didaktické techniky podle J. Průchy, in M. Klement et al (2011, s. 10)	13
Obrázek 4	Schematic Representation of Communicative Competence (1995, s. 10)	54
Obrázek 5	Chronologický vývoj navrhovaného modelu (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, 1995, s. 11)	54
Obrázek 6	Model konceptu výukové metody podle Richardse a Rogerse (2001, s. 33)	59
Obrázek 7	Schematický snímek určitého komunikačního aktu	70
Obrázek 8	Tradiční uspořádání třídy (Gavora, 2005, s. 124)	77
Obrázek 9	Uspořádání lavic do tvaru U a do kruhu (Gavora 2005, s. 126)	77
Obrázek 10	Různé způsoby modulového uspořádání (Gavora, 2005, s. 127)	77



# Seznam grafů

Graf 1	Počet počítačů na 100 žáků/studentů ve školách v ČR	18
Graf 2	Hlavní způsoby využití IWB ve výuce (Karsenti, 2016, s. 15)	40
Graf 3	Hlavní výhody IWB podle učitelů (Karsenti, 2016, s. 18)	40
Graf 4	Hlavní výhody IWB podle studentů (Karsenti, 2016, s. 17)	41
Graf 5	Počet hodin pozorovaných v jednotlivých ročnících	93
Graf 6	Typy interakce	97
Graf 7	Celková četnost interakčních typů	99
Graf 8	Srovnání četnosti interakčních typů	99
Graf 9	Analýza typu U – ŽŽ	100
Graf 10	Typy činností, ke kterým byla IWB využívána	104
Graf 11	Typy činností prováděné v úsecích vyučování bez IWB	105
Graf 12	Typy prováděných operací	106
Graf 13	Řečové dovednosti	107
Graf 14	Materiály používané s IWB	110



# Seznam tabulek

Tabulka 1	Průměrný počet vybraných prostředků ICT na jednu školu	18
Tabulka 2	Kategoriální systém	88–89
Tabulka 3	Informace o výzkumném vzorku	92
Tabulka 4	Observační záznam č. 16	114–115
Tabulka 5	Observační záznam č. 31	117–118
Tabulka 6	Observační záznam č. 26	120–121
Tabulka 7	Kategoriální systém cvičení	128





# Jmenný rejstřík

## **A**\_\_\_\_\_

Anderson, M. 59, 61, 62, 64, 65  
Averis, D. 30

## **B**\_\_\_\_\_

Brown, D. 51, 52, 62, 69

## **C**\_\_\_\_\_

Canale, M. 51–55, 83  
Celce-Murcia, M. 53–55, 83  
Coady, J. 63  
Cogill, J. 23

## **D**\_\_\_\_\_

Davies, G. 16  
Digregorio P. 32, 137  
Dörnyei Z. 53, 54  
Dostál, J. 10, 11, 16, 20–22, 35, 36

## **E**\_\_\_\_\_

Ellis, R. 72

## **F**\_\_\_\_\_

Fry, E. B. 15

## **G**\_\_\_\_\_

Gavora, P. 46, 47, 69, 70, 74, 75, 77  
Geist, B. 45  
Glover, D. 30, 140

## **H**\_\_\_\_\_

Hanušová, S. 61, 76, 133, 144  
Hedge, T. 55  
Hendl, J. 86–88, 90  
Hlavsová, J. 69–74  
Huckin, T. 63  
Hymes, D. H. 49, 50, 52, 55, 83

## **CH**\_\_\_\_\_

Choděra, R. 12, 13, 19, 48, 49, 55, 56,  
58–63, 66, 78–80, 128  
Chomsky, N. 49, 63, 83

## **J**\_\_\_\_\_

Janík, T. 68, 71  
Janíková, V. 55, 66, 78, 133  
Janoušek, J. 47  
Jelínek, S. 47, 79  
Jewitt, C. 28, 138  
Jones, K. 62

## **K**\_\_\_\_\_

Klement, J. 11, 35  
Klement, M. 11, 13, 15, 16, 24, 35  
Kolář, Z. 10, 11, 19  
Křivohlavý, J. 46–48

## **L**\_\_\_\_\_

Larsen-Freeman, D. 59, 61, 62, 64, 65  
Lightbown, P. M. 50  
Littlewood, W. 50, 74, 79, 81–83, 85,  
128, 129

## **M**\_\_\_\_\_

Maher, D. 33  
Maňák, J. 11, 14, 58  
Maněnová, M. 34  
Mareš, J. 10, 46–48, 78  
Marzano, R. J. 32, 134  
McCroskey, J. C. 76, 78  
McVetta, R. W. 76, 78  
Miller, D. 30  
Moss, G. 23, 28, 107, 110, 131–134,  
136–138

## **N**\_\_\_\_\_

Najvar, P. 64, 68, 71, 76, 144  
Najvarová, V. 64, 71, 76, 144  
Nelešovská, A. 46  
Neumajer, O. 21, 22, 102  
Newby, D. 56, 119  
Nunan, D. 67

**P**\_\_\_\_\_

Pecina, P. 46  
Pelikán, J. 86  
Podlahová, L. 15  
Průcha, J. 10, 12, 13, 68, 78  
Pýchová, I. 72

**R**\_\_\_\_\_

Rambousek, V. 14, 136  
Ries, L. 79, 80  
Richards, J. C. 51, 58, 59, 63–65  
Rodgers, T. S. 58, 59, 63–65

**S**\_\_\_\_\_

Scrivener, J. 74  
Schroeder, R. 27  
Skalková, J. 19, 48, 68, 75  
Slavík, M. 14, 20  
Sobel-Lojeski K. 32, 137  
Somekh, B. 30, 136, 138  
Spada, N. 50  
Swan, K. 20

**Š**\_\_\_\_\_

Šalamounová, Z. 46  
Šebesta, K. 56, 68, 71

Šebestová, S. 68, 71, 72, 108, 109, 142,  
144

Šedřová, K. 27, 36, 46, 85

Švaříček, R. 46

**T**\_\_\_\_\_

Tandlichová, E. 48

Thurrell, S. 53, 54

Turek, I. 11, 17, 48

**U**\_\_\_\_\_

Ur, P. 135

**V**\_\_\_\_\_

Vališová, A. 11, 19

Veselý, J. 47, 49

**W**\_\_\_\_\_

Walterová, E. 10, 78

**Z**\_\_\_\_\_

Zormanová, L. 15, 46

Zounek, J. 11, 27, 36, 85

**Ž**\_\_\_\_\_

Žembová, N. 34

# Věcný rejstřík

## **A**\_\_\_\_\_

aktivita

komunikační 9, 45, 65, 69, 81, 82, 84, 101, 102, 108, 123, 126–129, 133–135, 143

kvazikomunikační 81, 128

prekomunikační 81, 98, 108, 121, 122, 124, 126, 128, 129, 134

audiovizuální technika 14

## **B**\_\_\_\_\_

behaviorismus 63

Bílá kniha 68

## **C**\_\_\_\_\_

Computer Assisted Language Learning (CALL) 8, 10, 16, 17

cvičení

jazyková 17, 49, 71, 79–81, 128–130, 135, 140, 140, 142, 143

komunikační 90, 129, 130, 135, 140, 142

prekomunikační 90, 129, 130, 135, 140, 142

prezentační 79

předřečová 80, 81, 128

řečová 80, 81, 128

založené na imitaci a opakování 15, 80

## **Č**\_\_\_\_\_

činnostní učení 78

čtení 32, 81, 88, 89, 100, 103–105, 107–109

## **D**\_\_\_\_\_

didaktická technika 10–14, 33, 35, 144

didaktické prostředky – materiální 11, 12

didaktické prostředky – nemateriální 12

didaktické technologie 8, 10, 25, 31

dril 15, 17, 63, 66, 78, 80

## **F**\_\_\_\_\_

forma

hromadná (frontální) 75, 76

párová 75

skupinová 75

formy interakce 10, 34, 85, 88, 89, 95, 96, 99, 103, 113, 116, 119, 122, 130, 131, 138, 141, 142

frontální styl vyučování 28, 75, 102, 138, 139

frontální výuka 30, 71, 72, 76, 102, 139

## **H**\_\_\_\_\_

hlasovací systém 18

hlasovací zařízení 20, 33, 38, 89, 103, 106, 107, 110, 111, 113–116, 138, 139

## **I**\_\_\_\_\_

informační a komunikační technologie

11, 14, 31, 35, 102

interaktivita

fyzická 23, 133

konceptuální 23, 24

technická 23, 133

interaktivní tabule 7–10, 14, 18–23, 25, 27–39, 41, 42, 44, 73, 85, 88, 90, 91, 94–96, 100, 102, 106, 109, 111–113, 122, 127, 135–137, 140–144

interaktivní učebnice 8–10, 19, 21, 86, 90, 93, 95, 108–110, 125, 127–130, 132, 135, 141, 142

interaktivní výuka 8, 10, 23, 24, 35, 93

## **K**\_\_\_\_\_

kompenzační strategie 55

kompetence

akční 53, 55

diskurzivní 52, 53, 55, 57

fonologická 56, 57

funkční 57

- gramatická 50–52, 55, 57, 66  
 ilokuční 52  
 lexikální 57  
 lingvistická 49, 50, 53, 55–57, 66,  
 74, 135  
 obecná 56  
 organizační 52  
 ortoepická 57  
 ortografická 57  
 řečová 55, 56  
 sémantická 57  
 socio-kulturní 55  
 socio-lingvistická 52, 55–57  
 strategická 52, 53, 55
- komunikace  
 cizojazyčná 47, 49, 98  
 pedagogická 46, 47  
 sociální 45–47  
 technická 46  
 výuková 46, 47
- komunikační  
 akt 9, 45, 56, 69, 70, 81, 84  
 aktivita 9, 45, 65, 69, 81, 82, 84, 101,  
 102, 108, 123, 126–129, 133–135,  
 143  
 kompetence 7–9, 45, 48–53, 55–57,  
 60, 64–69, 71, 72, 74, 75, 78, 79,  
 81, 83, 85, 120, 128, 135, 141, 143  
 kompetence – modely 8, 45, 51–59, 83  
 příležitost 9, 45, 71, 72, 113, 122,  
 127, 130, 133, 144  
 přístup 7, 16, 42, 63–66, 69, 71, 72,  
 78, 91, 102, 105, 113, 123, 127,  
 133, 134, 140, 142, 143  
 záměr 53, 69, 73, 74, 81, 98, 126
- koncentrace 87, 131  
 konstruktivismus 24, 51  
 kontext 10, 15–17, 24, 31, 43, 45, 47,  
 49–51, 56, 57, 61, 62, 64–66, 74, 83,  
 113, 119, 124, 127, 132, 136
- M**\_\_\_\_  
 materiály pro interaktivní tabule (IWB)  
 21, 43, 89, 93, 102, 109–111, 114,  
 116, 120
- metoda  
 audio-orální 63  
 gramaticko-překládová 60–62, 72,  
 116, 144
- přímá 60–63  
 nepřímá 60  
 učení se cizím jazykům pomocí řešení  
 úloh řečového typu 66  
 výuková 8, 45, 57–59
- metodický  
 přístup 8, 45, 57, 60, 63, 67, 83  
 směr 16, 58, 60, 64
- motivace 29, 32, 43, 47, 73, 75, 88,  
 116, 137
- multimediální vyučování 11  
 multiple choice 38, 107, 115
- N**\_\_\_\_  
 nácvik 60, 63, 65, 70, 72, 73, 75,  
 77–81, 88, 96, 97, 102, 104, 108,  
 129, 133, 141
- O**\_\_\_\_  
 organizační formy výuky 19, 73, 75, 76
- P**\_\_\_\_  
 performance 49  
 plynulost 55, 65, 75, 135  
 poslech 62, 81, 89, 98, 108–110, 133  
 pozornost 15, 27, 28, 30, 32, 36, 52, 62,  
 73, 83–85, 87, 90, 102, 116, 132, 134,  
 136–138  
 pozorování 31, 33, 34, 85–96, 98, 102,  
 108, 110, 111, 113, 116, 122–124,  
 127, 128, 130, 131, 134–144  
 prezentace učiva 79  
 princip názornosti 21, 35, 136  
 programované učení 15  
 prostorové uspořádání třídy 73, 75, 76,  
 88, 114, 117, 120
- příležitost  
 k učení 71, 72,  
 ke komunikaci 45, 71, 72, 84, 86,  
 113, 122, 127, 133, 134
- R**\_\_\_\_  
 Rámcový vzdělávací program pro  
 základní vzdělávání 68, 69, 133  
 role učitele 59, 73, 74, 143
- Ř**\_\_\_\_  
 řečové  
 dovednosti 17, 43, 71, 79, 80, 81, 88,  
 89, 96, 107–109, 141, 143  
 situace 63, 72, 73

**S**\_\_\_\_\_

samostatná práce 43, 72, 75, 88, 98,  
101, 112, 118, 121, 122  
slovní zásoba 10, 37, 43, 52, 53, 65, 74,  
98, 103, 104, 106, 108, 109, 125, 126,  
128–130, 135–137  
Společný evropský referenční rámec pro  
jazyky 56, 66  
strukturalismus 63  
student talking time 75  
syntetická koncepce 60

**Š**\_\_\_\_\_

Školní vzdělávací program 68

**T**\_\_\_\_\_

task-based approach 66, 67  
task-based learning 43, 67  
teacher talking time 75, 143  
technologie  
moderní 7, 8, 10, 11, 14, 24, 27,  
34, 36, 41, 44, 66, 102, 131, 134,  
143–144  
nové 11, 17, 32, 42  
vzdělávání 11, 12, 17, 22, 31, 35  
tradiční uspořádání třídy 76, 77

**U**\_\_\_\_\_

učební  
pomůcky 10–12, 20  
styly 22, 31, 32, 37, 138, 143  
úloha s výběrem odpovědí 38  
uspořádání  
do tvaru U 77  
kruhové 77  
modulové 77  
ústní projev

**V**\_\_\_\_\_

video-konference 43  
vyučovací pomůcky viz *učební pomůcky*  
výuka podporovaná počítačem 8, 15–17,  
19  
výukové programy 11, 15  
výukové stroje 15

**Ž**\_\_\_\_\_

žáci se specifickými poruchami učení 30



# Přílohy

Příloha 1	Záznamy z doplňkového pozorování	164–171
Příloha 2	Ukázky jednotlivých typů cvičení z učebnice Way to Win 6	172–173
Příloha 3	Ukázky jednotlivých typů cvičení z učebnice Way to Win 7	174
Příloha 4	Ukázky jednotlivých typů cvičení z učebnice Way to Win 8	175–176
Příloha 5	Ukázky jednotlivých typů cvičení z učebnice Way to Win 9	177–178



## Příloha 1: Záznamy z doplňkového pozorování

Vysvětlivky: U – učitel, Ž – žák, ŽŽ – žáci, TŘ – třída, SK – skupina, IU – interaktivní tabule, HZ – hlasovací zařízení

Poznámka: V tabulce jsou vyznačeny šedě části hodin, v nichž byla používána IWB, v ostatních částech bylo vyučování vedeno bez ní.

### HODINA Č. 31

#### ZÁKLADNÍ ŠKOLA Č. 6, 19. 11. 2013

Třída	6.
Vyučovací hodina	3.
Počet žáků	14
Učebnice	Project / OUP
Učebna	jazyková
Umístění IWB	čelní stěna
Klasická tabule	Vedle IWB
Uspořádání prostoru třídy	podkova

Činnost	Interakce	Int. učebnice/ jiný materiál	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
Úvod: U seznamuje s plánem hodiny – opakování přítomného času průběhového	U – TŘ				
Kontrola domácího úkolu v pracovním sešitě, U obchází žáky a kontroluje, zda mají vyplněné cvičení.					
Na IWB snímek spících koček. U vypráví o kočkách (jsou její vlastní). Na IWB jsou tři věty – <i>They sleep. They are sleeping., They sleeping.</i> Žáci vybírají správnou alternativu.	U – ŽŽ	Vlastní materiál	Opakování mluvnice	Demonstrace (obrázek, text)	

Činnost	Interakce	Int. učebnice/ jiný materiál	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
Na novém snímku jsou tři vysvětlení – <i>Something happens regularly. Something is happening now., Something happened in the past.</i> Žáci vybírají správnou alternativu. U jim pomáhá vrácením se na snímek s kočkami, ptá se <i>What are they doing?</i>	U – TR	Vlastní materiál	Opakování mluvnice	Demonstrace (obrázek, text)	
Na novém snímku otázka <i>How do we form present continuous? VERB – PERSON – VERB + ING – TO BE – DO/ DOES</i> U za pomoci žáků vytvoří strukturu oznamovací věty v průběhovém čase (jednotlivé části jsou napsané na cihličkách), nepotřebnou cihličku U přetahuje do koše.	U – ŽŽ	Vlastní materiál	Opakování mluvnice	Přetahování objektů (slov)	
Nový snímek – opakování tvarů slovesa <i>to be</i> . Pod kolem jsou schované jednotlivé tvary, jeden žák je vytahuje a seřadí podle osob.		Vlastní materiál	Opakování mluvnice	Přetahování objektů (slov)	
Nový snímek – opakování stažených tvarů v kladných a záporných větách. Žáci chodí jednotlivě k IWB a přetahují z nabídky stažené tvary k plným.	U – ŽŽ	Vlastní materiál	Opakování mluvnice	Přetahování objektů (slov)	

Činnost	Interakce	Int. učebnice/ jiný materiál	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
<p>Procvičení – žáci jsou rozděleni do skupin po třech, skupiny dostávají obrázek pláže. Nad obrázkem jsou napsaná slovesa. U nejprve žáky zkouší, zda znají jejich význam. Na IWB promítné stejný obrázek. Pod ním jsou začátky vět – <i>Some children..., Three boys and three girls ...,</i> atd. Žáci ve skupinách doplňují věty U obchází a instruuje žáky, aby nejprve o obrázcích mluvili.</p>	<p>U – ŽŽ Práce ve skupinách</p>	Vlastní materiál	Procvičování mluvnice	Demonstrace (obrázku a textu)	
<p>U zastavuje přípravu, žáci musí zavřít sešity a říkat věty bez toho, aby je četli. Žáci ve skupinách střídavě popisují obrázek. U vždy zakroužkuje část obrázku, která již byla popsána.</p>	U – SK	Vlastní materiál	Procvičování mluvnice	Demonstrace (vizuální podpora)	Skupina, která nejlépe spolupracuje na přípravě vět, dostává za odměnu bonbóny.
<p>Závěr hodiny, U chválí žáky, zadává domácí úkol.</p>	U – TŘ				

**HODINA Č. 32**  
**ZÁKLADNÍ ŠKOLA Č. 6, 19. 11. 2013**

Třída	7.
Vyučovací hodina	5.
Počet žáků	15
Učebnice	Project / OUP
Učebna	jazyková
Umístění IWB	čelní stěna
Klasická tabule	Vedle IWB
Uspořádání prostoru třídy	podkova

Činnost	Interakce	Int. učebnice/ jiný materiál	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
Úvod: U sděluje plán hodiny ( <i>introduction to the new unit</i> )	U – TŘ				
Dokončení práce z předchozí hodiny – questionnaire – U ho zobrazuje na IWB: <i>Where did you travel last summer?</i> V prvním sloupečku – nápovědy k tvoření otázek – on holiday ( <i>Where / you on holiday?</i> ) Where / travel – <i>Where did you travel?</i> atd. Žáci si připomínají otázky, které procvičovali v minulé hodině. Žáci se ptají U, ona odpovídá.	U – ŽŽ	Vlastní materiál	Procvičení mluvnice	Demonstrace (textu)	

Činnost	Interakce	Int. učebnice/ jiný materiál	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
Žáci jdou doprostřed třídy, mají za úkol se zeptat co nejvíce spolužáků na jejich prázdniny.	Ž – Ž				Žáci jsou velmi aktivní, mluví anglicky, jen občas je slyšet česká věta. V tom případě U přistupuje k žákovi a poklepe mu na rameno. PREKOMUNIKAČNÍ AKTIVITA
Žáci se vrací na místa, každý řekne jednu věc, kterou si zapamatoval o nějakém spolužákovi.	U – ŽŽ				
Úvod do nové lekce – na IWB snímek s potravinami, pod ním je prázdná myšlenková mapa s kategoriemi potravin. Žáci přicházejí k IWB a dopisují do ní názvy potravin, které už znají. Pak U sama vepíše a říká nová slovíčka, která se mají žáci v lekci naučit. Žáci opakují slova po U.	U – ŽŽ	IU	Opakování slovní zásoby  Prezentace nové slovní zásoby	Doplňování vepsáním	
Prezentace nové mluvnice – počitatelná a nepočitatelná podstatná jména – U nejprve vysvětluje kategorie. Žáci dostanou pracovní listy s tabulkou a kategoriemi <i>Countable nouns, Uncountable nouns</i> . Pod tabulkou obrázky s potravinami. Žáci rozdělují potraviny.		Samo- statná práce			

Činnost	Interakce	Int. učebnice/ jiný materiál	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
U otevírá totéž na IWB, kontrola provedeního úkolu, žáci chodí jednotlivě k IWB a rozřazují potraviny do kategorií přetažením obrázků, řeknou název potraviny.	U – ŽŽ	Vlastní materiál	Procvičování nové mluvnice	Přetahování objektů (obrázků)	
Na novém snímku je čtvercová síť, žáci říkají čísla polí, U je odkrývá a žáci hádají, co je pod sítí na obrázku.	U – TŘ	Vlastní materiál	Opakování slovní zásoby	Odkrývání obrázku klikáním	

Závěr hodiny, zadání domácího úkolu.

*Pozn. Hodina byla velmi dynamická, žáci velmi dobře spolupracovali, snažili se mluvit hodně anglicky. U také používala téměř výhradně angličtinu. Jednalo se o stejnou třídu, kterou jsme pozorovali v březnu – kdy byla v hodině používána převážně čeština.*

**HODINA Č. 33**  
**ZÁKLADNÍ ŠKOLA Č. 6, 19. 11. 2013**

Třída	8.
Vyučovací hodina	6.
Počet žáků	14
Učebnice	Project / OUP
Učebna	jazyková
Umístění IWB	čelní stěna
Klasická tabule	Vedle IWB
Uspořádání prostoru třídy	podkova
Přídavná zařízení	sluchátka

Činnost	Interakce	Int. učebnice/ jiný materiál	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
Úvod: U sděluje plán hodiny	U – TŘ				
Kontrola domácího úkolu, žáci čtou věty ze cvičení (procvičení přítomných časů)	U – ŽŽ				
Úvod do nové lekce, téma <i>My life</i> . U – <i>We´re going to speak about our lives Take your headphones, we´ll listen to the text about stages in our lives</i> . U pustí nahrávku z učebnice. Žáci opakují. Pak vždy jeden žák česky shrne jednotlivý životní úsek.	ŽŽ  U – ŽŽ				
Žáci ve cvičení v učebnici doplňují do textu názvy jednotlivých životních fází. Pak společná kontrola.	Samo- statná práce				U mezitím zapíná IWB a otevírá potřebnou stranu.

Činnost	Interakce	Int. učebnice/ jiný materiál	Účel využití IWB	Způsob využití IWB	Poznámka
Na IWB – <i>New home</i> – ve čtverečcích jsou různé životní události. Žáci přicházejí jednotlivě k IWB a řadí je podle toho, jak se udály v čase.	U – ŽŽ	IU – cvičení	Procvičování konverzačního tématu	Přetahování objektů (slov)	
U události opět „rozházá“ – <i>Choose what happened in your life</i> . Žáci odpovídají, např. <i>I was born in Brno, I strated to go to school</i> atd. U přesunuje výrazy, která žáci použili, ke straně IWB.	U – ŽŽ	IU – cvičení	Procvičování konverzačního tématu	Vizuální podpora	
<i>Do you remember anyone in your family who doesn't live any more and you loved them very much?</i> Žáci uvádějí příklady.	U – ŽŽ				
Na IWB je foto učitelčiny babičky. U o ní žákům vykládá a připisuje na IWB slovesa <i>born, lived worked, liked</i> atd. Demonstruje, jak mají žáci napsat domácí úkol. Žáci si slovesa zapisují do sešitů.	U – TŘ	Vlastní materiál	Vysvětlení domácího úkolu	Demonstrace	
Závěr hodiny, U chválí žáky.	U – TŘ				

*Pozn. Hodina byla velmi dynamická, žáci velmi dobře spolupracovali, byli aktivní, snažili se mluvit hodně anglicky. U také používala téměř výhradně angličtinu.*



## Příloha 2: Ukázky jednotlivých typů cvičení z učebnice Way to Win 6

### SOUNDS

#### The letter 'o'

a The letter 'o' - together with other letters - has got lots of different sounds. Say these words. Then listen to the cassette/CD and put the words in the right group:

afternoon • before • cousin  
divorced • do • does • door • floor  
goes • group • lonely • lots • mother  
move • often • problem • radio  
shoe • show • sometimes • sorry

[əʊ]	[ɒ]	[ɔ:]	[u:]	[ʌ]
clothes	dog	board	too	love
...	...	...	...	...

b Listen to the cassette/CD. Then try and say this little poem:

*Does doesn't go with goes, and shoes doesn't go with shows.  
But why doesn't does go with goes or shoes with shows?  
That's easy, my friend: they've all got different 'o's!*



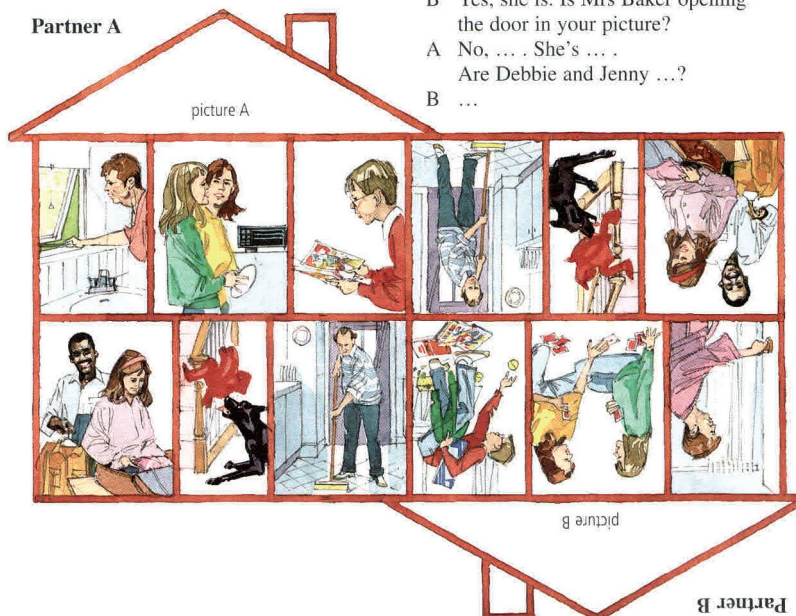
Fonetické cvičení (kategorie Jazyková cvičení), s. 57

### 3 Spot the difference

a Work with a partner. Partner A: look at picture A. Partner B: look at picture B. Write down what the people in your pictures are doing.

b Ask questions and find out the differences.

- A Is Lulu playing with a pullover in your picture?  
B Yes, she is. Is Mrs Baker opening the door in your picture?  
A No, ... . She's ... .  
Are Debbie and Jenny ... ?  
B ...



Prekomunikační cvičení, s. 39

## NOW YOU

**Bring a family photo to school and talk about it.**

This is my brother/... /...

His name is ...

He's ...

Komunikační cvičení, s. 11

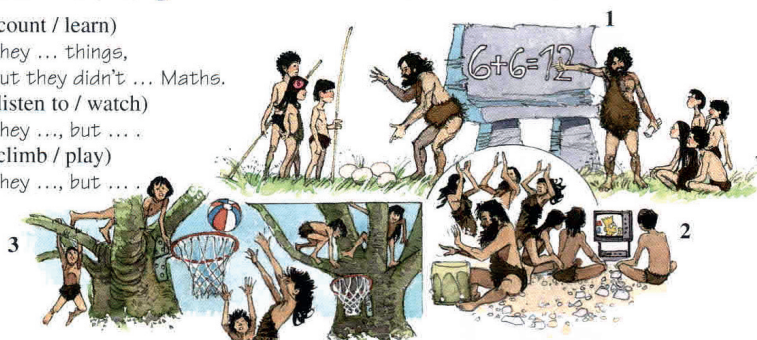
## Příloha 3: Ukázky jednotlivých typů cvičení z učebnice Way to Win 7

### 7 They didn't do that!

a Look at the picture from the Stone Age.

Explain what's wrong.

- 1 (count / learn)  
They ... things,  
but they didn't ... Maths.
- 2 (listen to / watch)  
They ..., but ...
- 3 (climb / play)  
They ..., but ...



Gramatické cvičení (kategorie Jazyková cvičení), s. 12

### 6 Holidays and school days

a What do you usually do in the holidays? What do you usually do on school days?

Copy the chart and complete the part about you.

b Ask a partner like this:

Do you get up before 7.00 in the holidays?

– Yes, I do./No, I don't.

Do you get up before 7.00 on school days?

– ...

Now complete the part of the chart about your partner.

	Me		My partner	
	in the holidays	on school days	in the holidays	on school days
1 get up before 7.00	x	x	✓	
2 go to bed late	✓	x		
3 go to friends' homes				
4 do homework				
5 do jobs in the house				
6 help with the shopping				
7 watch a lot of TV				
8 listen to a lot of music				

c Tell your form about your partner.

Jarda doesn't usually get up before 7.00 in the holidays. He usually goes to bed late. ...



Prekomunikační cvičení, s. 11

**NOW YOU**

a What are your favourite parties – parties on New Year's Eve, birthday parties, school parties or fancy-dress parties?

b Bring a photo from your party. Where is it? Who are the people? Tell your class.

Komunikační cvičení, s. 23

## Příloha 4: Ukázky jednotlivých typů cvičení z učebnice Way to Win 8

### WORD WATCH

#### 1 Odd word out

##### a Find the odd word out.

- 1 shy, brave, nervous, scared → *brave*
- 2 hungry, thirsty, friendly, tired
- 3 happy, miserable, upset, sad
- 4 beautiful, horrible, nice, pretty
- 5 great, fantastic, wonderful, terrible
- 6 exciting, good, bad, interesting

Lexikální cvičení (kategorie Jazyková cvičení), s. 50

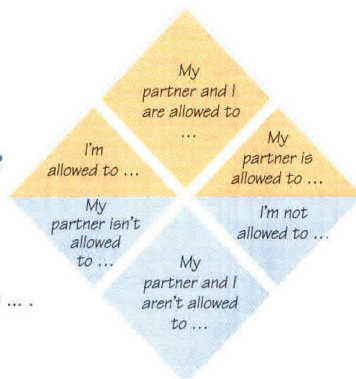
#### 3 Are you allowed to ...?

a Copy this chart into your exercise book.  
Fill in what you are/aren't allowed to do.

b Then ask your partner: Are you allowed to ...?  
Your partner answers: Yes, I am./No, I'm not.  
Complete the chart about your partner.

c Tell your class. Use:

- I'm allowed to ..., but my partner isn't allowed to ... .
- My partner and I are/aren't allowed to ... .
- My partner is ..., but I'm not allowed to ... .



Prekomunikační cvičení, s. 49



## California dreams

2

150 years ago people came to California from all over the world. Their dream was to find gold. Visitors can still see the empty towns where the miners lived – ‘ghost towns’.

### ACTIVITY

Partner B: Look at text B

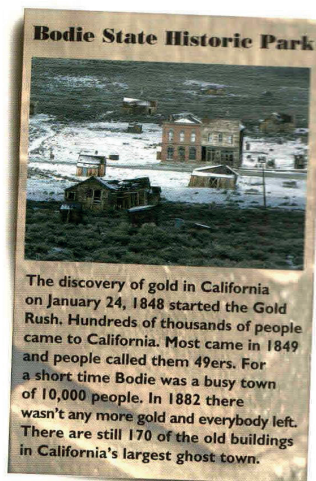
Partner A: Look at text A.

a Read about Bodie State Historic Park. Try to answer these questions. (You haven't got enough information to answer them all.)

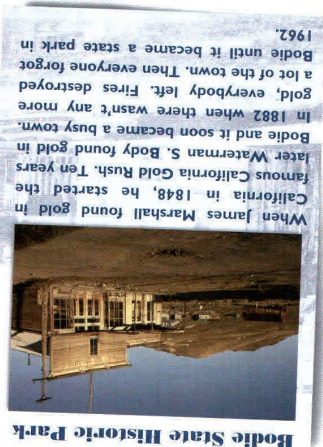
- 1 When did people first find gold in California?
- 2 Who first found gold in California?
- 3 What was the nickname of the people that came to California in 1849?
- 4 When did people first find gold in Bodie?
- 5 How many people lived in Bodie?
- 6 When did people leave?
- 7 How many old buildings are still there?
- 8 How long has Bodie been a state park?

b Your partner has got different information about the park. Work together to answer all the questions.

Text A



Text B



ACTIVITY

a Read about Bodie State Historic Park. Try to answer these questions. (You haven't got enough information to answer them all.)

- 1 When did people first find gold in California?
- 2 Who first found gold in California?
- 3 What was the nickname of the people who came to California in 1849?
- 4 When did people first find gold in Bodie?
- 5 How many people lived in Bodie?
- 6 When did people leave?
- 7 How many old buildings are still there?
- 8 How long has Bodie been a state park?

b Your partner has got different information about the park. Work together to answer all the questions.

Gold Rush =  
zlatá horečka.

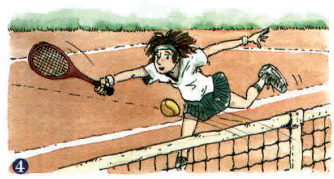
V 19. století zachvátila tzv. zlatá horečka mnoho míst nejen v severní Americe, ale například také v Austrálii. Díky ní se osídlilo mnoho dříve neobydlených míst. Z mnoha filmů a také z knih Jacka Londona znáš jistě příběhy z doby zlaté horečky odehrávající se o něco později a mnohem severněji. Kde? Vybaví se ti něco o samotném autorovi?

Komunikační cvičení, s. 85

# Příloha 5: Ukázky jednotlivých typů cvičení z učebnice Way to Win 9

## Revision Free-time activities

a Look at the pictures. What are these young people doing?



The young people in picture 1 are ....  
The boy/girl in picture ... is ....

b Which of these things do you or your friends often or never do?

I often/sometimes .... I don't ....  
My friends (and I) ....  
My friend .... He/She doesn't ....



Kdo to jsou rowdies  
['raudiz] a kde se  
s nimi setkáš?

c Give the young people some advice . Use You should/You shouldn't.

Gramatické cvičení (kategorie Jazyková cvičení), s. 43

## ACTIVITY

Work in pairs – 'A' pairs and 'B' pairs.

'B' pairs: Look at B.

A

a 'A' pairs: Write a letter to an advice column. Use the notes below.

b Swap letters with a 'B' pair.

Try and answer their problem letter.

c Look at p. 47 and compare your answers with the real answers that were in the magazine. Which answers do you think are the best?

B

a 'B' pairs: Write a letter to an advice column. Use the notes on the right.

b Swap letters with an 'A' pair.

Try and answer their problem letter.

c Look at p. 47 and compare your answers with the real answers that were in the magazine. Which answers do you think are the best?

my best friend Cara – brilliant / she – pretty and fun / my problem – everyone think – she – great / I – quite shy – no one – notice me – when – Cara – there / I – not want – be jealous – but – am / what – do?

– Jealous, Manchester

my problem – my parents / they – embarrass – me / mum – always kisses me – even when – my friends – there / dad – call me – "sonny boy" – even in front of – strangers / What – do?

– Embarrassed, Norwich

Prekomunikační cvičení, s. 43

## **NOW YOU**

**Find out what people  
you know think of  
Britain and the  
British. Report to  
your class.**

*My mum/dad/... says  
(that) ...*

Komunikační cvičení, s. 30





Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.; Mgr. Iva Zlatušková; Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.; Mgr. Tereza Fojtová  
Mgr. Michaela Hanousková; doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.; doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.  
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.; doc. Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.; prof. PhDr. Petr Macek, CSc.  
PhDr. Alena Mizerová; doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.; doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.  
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.; prof. RNDr. David Trunec, CSc.  
prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.; doc. Mgr. Martin Zvonář, Ph.D.

**Ústní interakce a rozvoj** \_\_\_\_\_  
**komunikační kompetence** \_\_\_\_\_  
**při výuce angličtiny** \_\_\_\_\_  
**s interaktivní tabulí** \_\_\_\_\_

PhDr. Alena Dobrovolná, Ph.D.

Ediční řada: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe  
Svazek 2

Vydala Masarykova univerzita roku 2016  
Jazykové korektury Bc. Pavla Gerlingerová  
Grafický návrh Mgr. Jana Nedomová  
1., elektronické vydání, 2016

ISBN 978-80-210-8485-8

Publikace shrnuje výzkum rozvoje komunikační kompetence v ústní interakci při výuce angličtiny s interaktivní tabulí. Pozornost je zaměřena na to, zda je ústní interakce v jazyce ovlivněna používáním interaktivní tabule. Výzkumným nástrojem bylo kvalitativní strukturované pozorování provedené ve školách v České republice, které vyústilo v analýzu observačních záznamů. Výsledky byly konfrontovány se závěry zahraničních a domácích výzkumných studií. Ke klíčovému zjištění výzkumu patří, že učitelé, kteří neuplatňují principy komunikačního přístupu a jejichž výuka nemá činnostní charakter, používají interaktivní tabuli tradičním způsobem a moderní technologie nepřispívá ke změně jejich vyučovacího stylu.