

## Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci<sup>1</sup>

Simona Šebestová, Petr Najvar, Tomáš Janík

Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita

**Abstrakt:** Současné pojetí cizojazyčného vzdělávání vychází z komunikačního přístupu a jeho cíle v podobě komunikační kompetence. Otázkou je, do jaké míry se cíle cizojazyčného vzdělávání promítají do reálné výuky. Cílem předkládané empirické studie bylo zjistit, do jaké míry poskytuje výuka anglického jazyka na 2. stupni základních škol příležitosti k rozvíjení řečových dovedností poslechu, mluvení, čtení a psaní a jaká je míra integrovanosti těchto příležitostí. Výzkumné šetření bylo realizováno formou videostudie. Výzkumným nástrojem byl kategoriální systém vytvořený na základě konceptu řečových dovedností. Výsledky poukázaly na dominantní zastoupení recepce nad produkcí řeči žáky. Nejvíce zastoupenými řečovými dovednostmi bylo čtení a poslech, relativně méně měli žáci příležitosti k mluvení a psaní. Pokud jde o integraci řečových dovedností, bylo zjištěno, že receptivní řečové dovednosti (poslech a čtení) se ve výuce častěji než dovednosti produktivní (mluvení a psaní) uplatňují samostatně. Převážná část učebních aktivit zahrnovala integraci dvou řečových dovedností; komplexnější učební aktivity integrující tři nebo čtyři řečové dovednosti byly ve výuce relativně méně zastoupeny.

**Klíčová slova:** anglický jazyk, kategoriální systém, komunikační kompetence, komunikační přístup, mateřský jazyk, procesy vyučování a učení, příležitosti k učení, řečové dovednosti, videostudie

### Úvodem

Kurikulum a výuka anglického jazyka v České republice procházejí proměnami, jež mohou být charakterizovány posunem ke *komunikačnímu pojetí*, v němž hlavním cílem jazykového vzdělávání je *komunikační kompetence*. To odráží i *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV,

<sup>1</sup> Tato studie byla zpracována v rámci řešení projektu NAME (MUNI/A/1020/2010). Výzkumná data, o něž se text opírá, byla pořízena v rámci projektu MŠMT LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání (dílčí projekt s názvem IVŠV videostudie).

2007), který definuje výstupní požadavky cizojazyčné výuky na základě *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (SERR/CEFR, 2002) vymezujícího „kompetence komunikativní<sup>2</sup> (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické) a všeobecné (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky“ (RVP ZV, 2007, s. 21).

Komunikační kompetence jako cílová kategorie je *komplexní* strukturou, sestávající z dílčích komponent, jež jsou navzájem propojeny a ovlivňují se (např. Canale & Swain, 1980; Savignon, 1983; Bachman, 1990; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006). Jednotlivé dimenze od sebe nelze oddělit, a nejsou tak přístupné přímému pozorování. Na jejich úroveň můžeme usuzovat z projevů v řečové činnosti, tj. z uplatňování čtyř řečových dovedností – poslechu, mluvení, čtení a psaní. Ve struktuře komunikační kompetence hrají řečové dovednosti roli jednak každá sama za sebe, jednak v jejich integraci, v níž žáci uplatňují více řečových dovedností současně.

Lze předpokládat, že pro rozvíjení komunikační kompetence mají vyšší potenciál takové výukové situace (příležitosti k učení), v nichž je uplatněno více řečových dovedností současně. Dochází tak k integraci řečových dovedností, jež je spojena s předpokladem vyšší komplexnosti příležitostí k učení (např. Hinkel, 2006; Kumaravadivelu, 1994, 2001; Oxford, 2001; Selinker & Tomlin, 1986). Je otázkou, do jaké míry je možnost integrace řečových dovedností limitována okolnostmi a podmínkami výukové praxe danými např. jazykovou vybaveností učitelů a žáků.

Naše výzkumná studie – videostudie je příspěvkem k poznání problému vyjádřeném v názvu studie, tedy jak se komplexní výstupní požadavky na výkon žáka projevují v reálné výuce. V textu představíme teoretická východiska (koncepty komunikační kompetence, řečové dovednosti, příležitosti k učení), stav řešené problematiky, výzkumný cíl a otázky, metodický postup a výsledky výzkumu. Ty budou na závěr shrnuty a podrobeny věcné i metodologické diskusi.

<sup>2</sup> Překlad anglického výrazu *communicative competence* je nejednotný (viz např. SERR, 2002). Upřednostňujeme výraz *komunikační kompetence* a *komunikační metoda/přístup*, přestože se v kontextu cizojazyčné didaktiky často objevuje výraz *komunikativní kompetence* a *komunikativní metoda/přístup*. Vycházíme tak z názoru bohemistů (viz např. Hrdlička, 2005), kteří považují výraz *komunikativní* v daném užití za nepřesný a zavádějící.

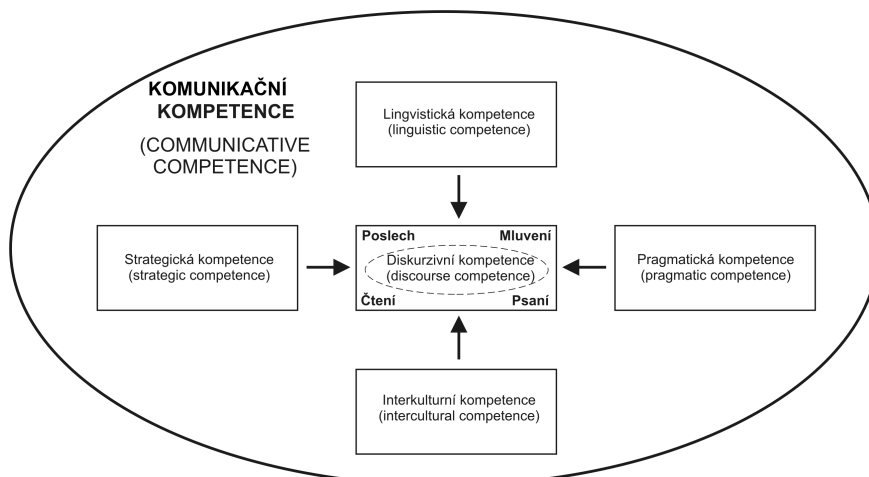
## 1 Teoretická východiska

Klíčovým pojmem našeho výzkumu jsou *řečové dovednosti*, které jsou jednak cílem, jednak prostředkem k dosahování komunikačního cíle. Dále představíme komunikační kompetenci jako cílovou kategorii cizojazyčného vzdělávání a pokusíme se vymezit místo *řečových dovedností* v jejím rámci. *Řečové dovednosti* představíme v jejich separovaném a integrovaném pojetí. Koncept *řečových dovedností* nahlížíme ve výuce prostřednictvím *příležitostí k učení*, tj. potenciálu, který výuka žákům nabízí k učení.

### 1.1 Komunikační kompetence

Pojem *komunikační kompetence* (*communicative competence*) odkazuje ke způsobilosti dorozumět se v cizím jazyce, pokud možno adekvátně sociální situaci a s ohledem na interkulturní specifika. Zahrnuje aspekty cizojazyčné komunikace, jejichž zvládnutí vede k úspěšné komunikaci v cizím jazyce. Koncept komunikační kompetence byl dále rozpracován v duchu rozlišování mezi znalostí forem a dovedností užívat jazyk v komunikaci (např. Canale & Swain, 1980). Obrázek 1 představuje pětidimenzionální strukturu komunikační kompetence sestávající z kompetencí lingvistické, pragmatické, interkulturní, strategické a diskurzivní. Tato struktura je pro naši studii cenná tím, že znázorňuje místo a roli řečových dovedností v rámci komunikační kompetence. Jádrem této struktury je diskurzivní kompetence, která je utvářena ostatními komponentami – kompetencemi a která je zpětně utváří. Jak uvádějí Celce-Murcia a Olshtainová (2000, s. 16): „v diskurzu a diskurzem se realizují všechny kompetence“, a to za účasti čtyř řečových dovedností.

- *Lingvistická kompetence* zahrnuje lexikální, fonologické a syntaktické znalosti.
- *Pragmatická kompetence* zahrnuje schopnost funkčního využití jazykových prostředků (vytvářením jazykových funkcí a aktů promluvy); čerpá přitom ze scénářů a rutinních forem interakčních výměn, ale patří sem i schopnost rozpoznání např. typů a forem textů, ironie a parodie.
- *Interkulturní kompetence* zahrnuje znalost interkulturních podmínek užívání jazyka: zdvořilostní pravidla, normy řídící vztahy mezi generacemi, pohlavími, sociálními skupinami atd. a jazykové kodifikace určitých základních rituálů v životě společenství.



Obrázek 1. Struktura komunikační kompetence integrující řečové dovednosti (Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006, s. 16)

- *Strategická kompetence* zahrnuje schopnost kompenzovat nedostatky z jiných komponent pomocí verbální i neverbální komunikace; schopnost řešit případné nedorozumění, neporozumění atd.

Z vymezení komunikační kompetence různých autorů (např. Canale & Swain, 1980; Savignon, 1983; Bachman, 1990; Usó-Juan & Martínez-Flor, 2006; u nás viz Píšová & Kostková, 2011) je patrné, že se jedná o způsobilost založenou na znalostním základě, na schopnosti adekvátně využívat tento znalostní základ v závislosti na situačním kontextu, ale i na schopnosti kompenzovat případné nedostatky. Řečové dovednosti tvoří jádro komunikační kompetence, její výkonovou složku, prostřednictvím níž jsou všechny komponenty komunikační kompetence realizovány. Posuzování úrovně komunikační kompetence spočívá v posuzování jejích projevů v řečové činnosti, tedy v uplatnění *řečových dovedností*.

## 1.2 Řečové dovednosti

*Řečové dovednosti (language skills, communicative skills, the four skills) poslech, mluvení, čtení a psaní* se podílejí na procesu a efektivitě komunikace. Řečové dovednosti se vztahují ke čtyřem druhům řečové činnosti, které mohou být

děleny jednak podle druhu komunikačního procesu na *receptivní* a *produktivní*, jednak podle formy na *mluvené* a *psané*.

Řečové dovednosti slouží jako indikátory při posuzování úrovně komunikační kompetence a jako prostředek k jejímu rozvíjení. Náš výzkum nahlíží výuku anglického jazyka z hlediska potenciálu, který žákům nabízí v oblasti rozvíjení řečových dovedností, které se tak stávají prostředkem k realizaci komunikačního cíle v podobě komunikační kompetence.

Z důvodů možnosti operacionalizace a realizace tohoto výzkumu vycházíme z takového pojetí komunikace a rozvíjení komunikační kompetence, v němž lze řečové dovednosti nahlížet podle *míry* komunikačního potenciálu (nikoli podle dichotomické klasifikace *komunikační – nekomunikační*) – od uplatnění řečových dovedností v situacích s minimálním komunikačním potenciálem zaměřených na osvojování jazykových prostředků k uplatnění řečových dovedností v situacích s vysokým komunikačním potenciálem zaměřených na plnění komunikačního záměru. Narážíme zde na terminologický problém, který spočívá v pojmání řečových dovedností jako dovedností spojených s komunikací. Rozhodování o tom, kdy se jedná o komunikaci a kdy už nikoli, se ukázalo jako velmi problematické. Proto jsme se rozhodli nahlížet celou výuku vedenou v anglickém jazyce jako výuku podporující rozvíjení řečových dovedností bez ohledu na míru komunikačního potenciálu.<sup>3</sup>

#### *Řečové dovednosti jako cíl a prostředek v cizojazyčné výuce*

Osvojování a uplatňování čtyř řečových dovedností je jednak *cílem*, jednak *prostředkem* k realizaci komunikačního cíle. Řečové dovednosti jako cílová kategorie byly rozpracovány v závislosti na záměrech, s jakými jsou uplatňovány v běžných komunikačních situacích. Řečové dovednosti jako prostředek jsou ve výuce uplatňovány v učebních aktivitách zaměřených prvotně na osvojení si jazykových prostředků (slovní zásoba, gramatika, výslovnost, ortografie), nebo v aktivitách zaměřených prvotně na rozvíjení jiné řečové dovednosti či dovedností. Jednou ze základních oblastí užívání řečových dovedností převážně ve funkci prostředku je používání *cílového jazyka jako jazyka vyučovacího*. Výuka vedená v cílovém jazyce umožňuje využít potenciálu učebního prostředí, které se nabízí, zvýšit objem jazykového vstupu (input) ve výuce, a je tak prostorem

<sup>3</sup> Obdobné pojetí je uplatňováno v německé videostudii DESI (Klieme et al., 2006). Autoři pojem *Sprachkompetenzen* používají jako souhrnné označení i pro to, čemu říkáme *řečové dovednosti*.

pro osvojování jazyka se zaměřením na sdělování obsahů, stejně jako je jednou z mála příležitostí k autentické komunikaci.

#### *Zaměření na formu a význam při osvojování cizího jazyka*

Osvojování cizího jazyka probíhá jednak osvojováním jazykových prostředků (zaměření na *formu*), jednak jeho užíváním v komunikaci<sup>4</sup> (zaměření na *význam*) (Littlewood, 1981; Rivers & Temperley, 1978; Widdowson, 1978). Aktivita zaměřená převážně na formu, na manipulaci s jazykovým materiálem, kde je žádoucí *přesnost* – bezchybná výpověď, vedou k osvojování jazykových prostředků. U dovedností receptivních (poslech, čtení) se tak jedná o porozumění kratších segmentů jazyka především na úrovni věty a její struktury. U dovedností produktivních (mluvení, psaní) se jedná o produkci bezchybných výpovědí, především z hlediska větné struktury, slovní zásoby, výslovnosti nebo ortografie.

Zaměření na význam je kognitivně náročnější, protože předpokládá znalost *jazykových prostředků*. U dovedností receptivních (poslech, čtení) se jedná o porozumění významům i nad rámec věty, porozumění jazykovým funkcím, zapojení jednak znalosti jazykového materiálu (*content knowledge*), ale i předchozí zkušenosti a obeznamenosti s tématem (*schematic knowledge*); schopnost předpovídat obsah sdělení, vyvozovat význam neznámých slov nebo schopnost vyhledat konkrétní informace (parciální čtení/poslech) i shrnout hlavní myšlenku (globální čtení/poslech). U produktivních dovedností (mluvení, psaní) je záměrem převážně *plynulost*, chyby jsou součástí tohoto procesu učení. Jedná se o produkci smysluplných a situací adekvátních výpovědí a reakcí, užívání mezivětných spojení, produkci koherentních výpovědí s ohledem na posluchače, čtenáře i kontext komunikační situace.

#### *Integrované pojetí řečových dovedností*

Hinkel (2006, s. 113) hovoří v souvislosti s efektivním vyučováním a učením o potřebě vytvořit podmínky podporující pragmatické cíle, které připraví žáka na to, aby uspěl v reálných situacích, což vyžaduje uplatňování více řečových dovedností současně.

<sup>4</sup> Toto rozdělení koresponduje se Saussurovým rozdělením jazyka na dvě složky: *langue* a *parole* a s Chomského dělením na *competence* a *performance*.

Lingvodidaktická literatura často zmiňuje čtyři řečové dovednosti separovaně. Kumaravadivelu (1994, s. 39) se domnívá, že se tak děje „více z logistických než logických důvodů“. Toto pojetí se stále využívá spíše jako základní organizující prvek pro tvorbu kurikulárních a výukových materiálů než v souvislosti s učením se a užíváním cizího jazyka (Kumaravadivelu, 2001). Stále více se literatura soustředí na výhody a potřebu integrace řečových dovedností (Kumaravadivelu, 2001; Oxford, 2001).

Ve výuce nejsou jednotlivé řečové dovednosti zastoupeny pouze separovaně, jedna po druhé (*serial integration*), ale i v různých kombinacích (*parallel integration*). Málokdy se setkáme s tím, že žáci v rámci učební aktivity například pouze čtou nebo píšou, a přestože může být hlavním záměrem rozvíjení jedné řečové dovednosti, nevyhnutelně se přitom uplatňuje integrovaný přístup (Selinker & Tomlin, 1986; Kumaravadivelu, 2001). Integrace řečových dovedností přesněji vystihuje skutečnou povahu komunikace ve výukové praxi i v reálných životních situacích tím, že integruje nejen řečové dovednosti navzájem, ale i řečové dovednosti a jazykové prostředky (Scarcella & Oxford, 1992, s. 86). Integrace řečových dovedností je tak spojena s nárůstem komplexity požadavků na žáka.

Ve výuce se proto jeví jako žádoucí, aby učitel předkládal žákům takové učební aktivity, v kterých žáci uplatňují více řečových dovedností současně. Učební aktivity integrující více řečových dovedností jsou komplexnější v tom, že žáci uplatňují různé druhy komunikačního procesu současně – recepci a produkci. Pak můžeme o učebních aktivitách mluvit jako o aktivitách zaměřených ve větší míře na *význam* než na *formu*, poskytujících potenciál k nácvičení funkčního využívání jazyka, nikoli pouze k manipulaci s jazykovým materiálem (jazykovými prostředky). Aktivity zahrnující integraci řečových dovedností mají potenciál nabízet příležitosti k učení, jež mohou být různé povahy, a mohou tak lépe vycházet vstříc žákům, kteří disponují různými styly a strategiemi učení.

### 1.3 Příležitosti k učení / k rozvíjení řečových dovedností

Koncept *příležitosti k učení* (*opportunity to learn*) byl navržen jako teoretické východisko pro zkoumání procesu výuky v její komplexnosti (McDonnell, 1995). *Příležitosti k učení* umožňují usuzovat na potenciál výuky z hlediska podpory učení žáků. Tento potenciál lze zkoumat z různých hledisek: (a) příležitosti k učení *nabízené* výukou a (b) příležitosti k učení *využité* žáky. Z hlediska metodologického přístupu jsou při zkoumání příležitostí k učení

Tabulka 1

*Rámec pro posuzování příležitostí k učení*

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

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

uplatněny přístupy: (a) kvantitativní: příležitost k učení jako množství času (Carroll, 1963); (b) kvalitativní: to, co se žáci naučí, je závislé na kvalitě toho, co je jim výukou předkládáno (Doyle, 1983; Hiebert & Wearne, 1993).

Koncept příležitosti k učení může být pojímán jako obecně didaktický, umožňující nahlížet procesy výuky v rámci různých předmětů. Bývá také využit jako koncept oborově didaktický. Crabbe (2007, s. 18) vymezuje pojem příležitosti k učení ve smyslu přístupu k příznivým učebním podmínkám, jednak k učení obecně (vzdělávací příležitosti), jednak ke specifickým podmínkám potřebným pro učení se cizím jazykům. Příležitost k učení se cizím jazykům tak definuje jako

jakoukoli aktivitu, která vede k nárůstu v jazykových znalostech a dovednostech. Může to být příležitost k výměně sdělení v diskuzi, ke čtení a vyvozování významů z psaného textu, k prozkoumávání gramatických pravidel nebo k získávání zpětné vazby na vlastní jazykový projev. Takové příležitosti se obvykle objevují ve výuce v různém množství a kvalitě. (Crabbe, 2007, s. 18)

V návaznosti na výzkumné poznatky z oblasti osvojování cizího jazyka Crabbe (2007) navrhuje rámec pro posuzování příležitostí k učení. Za účelem osvojování cizojazyčné komunikační kompetence potřebují žáci při učení se cizímu jazyku zejména přístup k příležitostem v následujících oblastech (tabulka 1).



Jednou ze součástí tvorby cizojazyčného kurikula je vymezení cílů ve formě popisu požadovaného výkonu žáka v rámci určité úrovně. Tyto cíle tak směřují učitele i žáka k tomu, aby se co nejefektivněji podíleli na dosahování očekávaných výkonů. Z toho vyplývá, že dosahování cílů vyžaduje vhodný proces a vhodný proces vyžaduje vhodné příležitosti k učení a jejich využití žáky i učiteli (Crabbe, 2007). Příležitosti k učení tak nejsou chápány jen jako potenciál, který do výuky přináší učitel, ale výuka jako proces interakce mezi učitelem a žáky a žáky navzájem vytváří potenciál k příležitostem k učení. Jinak řečeno, příležitosti k učení jsou spoluvytvářeny učitelem a žáky v interakci. Ve výuce se příležitosti k učení vztahují ke specifické kognitivní nebo metakognitivní aktivitě, do které se žák může zapojit a která vede k učení (Crabbe, 2007). V oblasti kognitivních aktivit se tak může jednat o příležitosti ke zpracování srozumitelného jazykového vstupu, o příležitost k interakci nebo k procvičování různých aspektů komunikace za účelem vytvoření řečových automatismů. V oblasti metakognitivních aktivit se jedná o příležitost reflektovat individuální pokrok, o užívání strategií apod.

## 2 Stav poznání problematiky

Koncept příležitostí k učení se jako předmět výzkumné pozornosti uplatňuje při zkoumání procesů vyučování a učení. V zahraničí je této problematice věnována značná pozornost (např. Klette, 2007) – také v oblasti vzdělávání cizím jazykům (např. Chaudron, 1988; Nunan, 2005; Lightbown, 2003). V současném českém pedagogickém výzkumu procesů vyučování a učení anglického jazyka nebo cizích jazyků nemáme dosud dostatek empiricky podložených zjištění. Jak uvádí Průcha (2005, s. 237), zaznamenáváme určitý odklon od zkoumání procesuální stránky výuky.

Stěžejním tématem výzkumů procesů vyučování a učení ve výuce cizího jazyka je povaha reálné interakce a komunikace (viz např. Betáková, 2000, 2010; Najvar et al., 2008).

Jedním z výzkumů zaměřených na procesy odehrávající se ve výuce cizího jazyka je výzkum realizovaný v disertační práci Čermákové (2005). Autorka pomocí audiozáznamu z 12 vyučovacích hodin zkoumala reálný stav komunikace mezi učitelem a žákem ve výuce cizích jazyků na 2. stupni ZŠ. Ve sledovaných hodinách zjišťovala podíl verbální činnosti učitele, žáků a ticha. Analýzou diskurzu ve školní třídě, konkrétně interakcí mezi učitelem a žáky v hodinách anglického jazyka v českých školách, se zabývá Betáková (2010).

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda mateřský jazyk, jazyková úroveň a pedagogické vzdělání učitelů ovlivňují způsob interakce ve třídě. Jedním ze zjištění výzkumu, provedeného na základě analýzy videozáznamu vyučovacích hodin anglického jazyka, bylo, že řečová produkce žáků je ve velké míře závislá na typu otázky kladené učitelem (Betáková, Málková, & Martincová, 2007). Další výzkum zabývající se cizojazyčnou výukou je popsán ve studii Janíkové a Vlčkové (2006). Autorky ve svém výzkumu uplatnily koncept autonomie učení při zkoumání organizačních forem výuky. Jedním ze závěrů bylo zjištění, že se učitelé ve zkoumaných hodinách zaměřovali na rozvíjení dovednosti mluvení v relativně malé míře (Janíková & Vlčková, 2006, s. 143).

Komplexní analýzy výuky anglického jazyka jsou prováděny v rámci projektu *IVŠV videostudie*, jehož je i náš výzkum součástí (více viz Šebestová, 2011). V rámci tohoto projektu byly vytvořeny systémy kategorií pro sledování aspektů obecně didaktických (organizační formy výuky, fáze výuky, didaktické prostředky a média a příležitosti k mluvení), umožňující mezipředmětová srovnání, i oborově didaktických (řečové dovednosti, mateřský jazyk ve výuce anglického jazyka, reálie a interkulturní komunikační kompetence, povaha žákovských promluv) (souhrnně viz Najvar et al., 2008, 2011).

Přestože lze vysledovat množství tematických oblastí, které jsou rozpracovány, uváděny do českého kontextu a v českých školách zkoumány, výzkumy výuky cizích jazyků v České republice zatím neposkytují dostatek integrovaných poznatků o tom, jak vypadá výuka anglického jazyka na českých školách. Ambicí našeho výzkumu je proto přispět k poznání o reálných procesech výuky – vyučování a učení ve školních třídách. Jednou z možností, jak nahlížet reálnou interakci a komunikaci ve výuce anglického jazyka, je zkoumání příležitostí k rozvíjení řečových dovedností – potenciálu, který výuka žákům nabízí za účelem podpory komunikace v anglickém jazyce.

### 3 Výzkumné cíle a otázky

Obecným cílem analýz prezentovaných v tomto textu je zjistit, v jaké míře nabízí výuka anglického jazyka příležitosti k rozvíjení řečových dovedností a jaká je míra integrovanosti těchto příležitostí. Odpověď na tuto otázku zjišťujeme prostřednictvím posuzování příležitostí dle nárůstu míry jejich vzájemného propojení – od těch, jež umožňují rozvíjení jedné řečové dovednosti (1D) k situacím integrujícím dvě (I2D), tři (I3D) nebo čtyři (I4D) řečové dovednosti.

Z uvedeného cíle byly odvozeny výzkumné otázky:

1. Do jaké míry je v hodinách anglického jazyka podporován rozvoj řečových dovedností a jaké je zastoupení aktivit podporujících jejich rozvíjení?
2. Do jaké míry nabízí výuka příležitosti k řečové produkci a recepci?
3. Do jaké míry jsou v hodinách zastoupeny aktivity integrující řečové dovednosti?

#### 4 Metodický postup: videostudie

Výzkumný design se realizoval ve třech fázích: Přípravná fáze zahrnovala výběr výzkumného vzorku. V realizační fázi výzkumu byly pořízené videozáznamy transkribovány. Následovalo vytváření kategoriálního systému na základě konceptu *řečových dovedností* a jeho ověřování. Poté proběhlo kódování videozáznamů a jejich kvantitativní analýza. Výběrově byly provedeny analýzy transkriptů s cílem posoudit kvalitu příležitostí k rozvíjení řečových dovedností (podrobněji viz Šebestová, 2011).<sup>5</sup>

Výzkumný vzorek zahrnující videozáznamy 79 hodin reálné výuky anglického jazyka na druhém stupni ZŠ byl pořízen v rámci projektu *IVŠV videostudie* (Najvar et al., 2011) před tímto šetřením a byl poskytnut pro účely zde prezentovaných analýz. Na *IVŠV videostudii* participovalo 25 náhodně vybraných učitelů ( $n = 23$  žen, 2 muži) s průměrnou délkou praxe 12,9 let ( $SD = 10,8$ ). Aprobaci a kvalifikaci pro výuku anglického jazyka na druhém stupni základních škol uvedlo 10 učitelů, 7 učitelů uvedlo jinou kvalifikaci (1. stupeň) nebo aprobaci pro jiný předmět než anglický jazyk, 8 učitelů bylo bez učitelské kvalifikace (Najvar et al., 2008).

Pořízené videozáznamy byly doslovně transkribovány v softwaru *Videograph* zaznamenáváním výpovědí učitele a žáků. Transkribována byla každá vyučovací hodina v 10sekundových intervalech podle předepsaného transkripčního systému (Janík & Miková, 2006, s. 56–57) zaznamenáváním výpovědí učitele (U), žáka (Z), více žáků současně (ZZ), celé třídy (T).

Pro zkoumání výuky byla zvolena metoda strukturovaného pozorování, která dále umožňuje kvantifikaci sledovaných projevů. Za tímto účelem bylo třeba vytvořit výzkumný nástroj – kategoriální systém, pomocí něhož by bylo možné

<sup>5</sup> Výběrová kvalitativní analýza jde nad rámec předkládaného textu, proto s ní v předkládané studii dále nepracujeme.

Tabulka 2

Postup při vytváření výzkumného nástroje

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

zachytit ty aspekty výuky, které se týkají uplatňování řečových dovedností ze strany žáků. Uplatněno bylo časové kódování (*time sampling*); délku časových intervalů jsme zvolili 10 sekund pro co nejpřesnější zachycení dění ve výuce, ale i z důvodu častých proměn v dění, které by nebylo možné zachytit, pokud by byly intervaly delší.

Vytváření kategoriálního systému procházelo několika fázemi (tabulka 2). Postupně byly vytvořeny tři verze. Naší snahou bylo vytvořit takový kategoriální systém, který by umožňoval co nejpřesnější popis a klasifikaci aktivit zaměřených na rozvoj řečových dovedností a zároveň by kódování nevyžadovalo vysoký stupeň vyvozování. Finální verze kategoriálního systému (tabulka 3) vychází z pojetí řečových dovedností (viz kap. 1.2), v němž není rozlišováno,

zda se uplatnění poslechu, mluvení, čtení a psaní převážně zaměřuje na jazykové prostředky (formu), či plnění komunikačního potenciálu (význam). Jak jsme uvedli dříve (kap. 1.2), rozhodování o převažujícím zaměřením na formu nebo význam se ukázalo jako problematické.

Na základě vytvořeného výzkumného nástroje a po ověření jeho spolehlivosti proběhlo kódování vyučovacích hodin jedním kódovatelem. Níže představujeme kategoriální systém (tabulka 3), ve kterém jsou zastoupeny kategorie reprezentující učební aktivity, v nichž žáci uplatňují jednu řečovou dovednost (kategorie 1–4), dvě řečové dovednosti (kategorie 5–10), tři řečové dovednosti (kategorie 11–14) a všechny čtyři řečové dovednosti (kategorie 15). Dále kategoriální systém zahrnuje situace, v nichž je uplatněn mateřský jazyk (kategorie 16–17) a dvě kategorie (0 a 18), které zastupují situace, jež se přímo netýkají výuky.

## 5 Výsledky

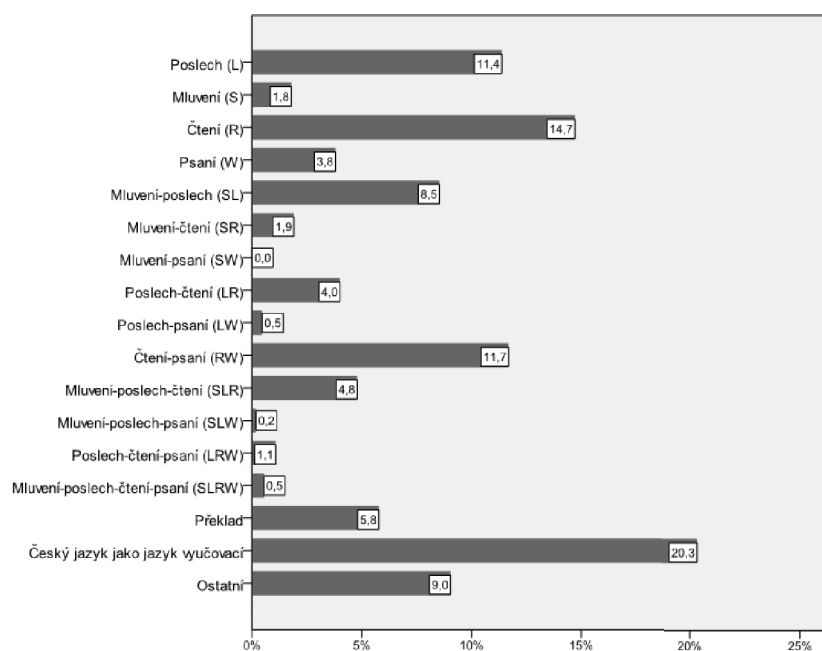
Výzkumná zjištění strukturujeme do odpovědí na položené výzkumné otázky, jejichž pořadí odráží myšlenku nárůstu integrovanosti řečových dovedností. Nejdříve představíme celkové zastoupení jednotlivých kategorií v celém zkoumaném souboru a zaměříme se na výsledky zastoupení jednotlivých řečových dovedností. Poté budeme prezentovat zjištění k řečové recepci a produkci se zaměřením na to, zda lze sledovat souvislosti v jejich uplatňování, tj. zda dochází k integraci řečových dovedností prostřednictvím uplatňování různých druhů komunikačního procesu – recepce a produkce. Následně představujeme výsledky analýzy příležitostí k rozvíjení řečových dovedností z hlediska jejich integrace, tj. uplatnění jedné, dvou, tří a čtyř řečových dovedností současně.

### 5.1 *Do jaké míry je v hodinách anglického jazyka podporován rozvoj řečových dovedností a jaké je zastoupení aktivit podporujících jejich rozvíjení?*

Analýza ukázala (obrázek 2), že žáci měli příležitost k rozvíjení řečových dovedností v 65 % času výuky. Ze zbylých 35 % většina času výuky (20 %) byla výuka vedena v českém jazyce (žáci se o angličtině učili česky), méně času bylo věnováno překladu nebo organizačním záležitostem. Nejvýrazněji zastoupenou kategorií v celém souboru vyučovacích hodin byl *český jazyk jako jazyk vyučovací*. 20 % času výuky probíhalo v českém jazyce. Poměrně výrazně byla zastoupena kategorie *čtení* (15 % času výuky), kategorie integrující dvě řečové dovednosti *čtení-psaní* (12 % času výuky) a kategorie *poslech* (11 % času

Tabulka 3  
*Finální verze kategoriálního systému*

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



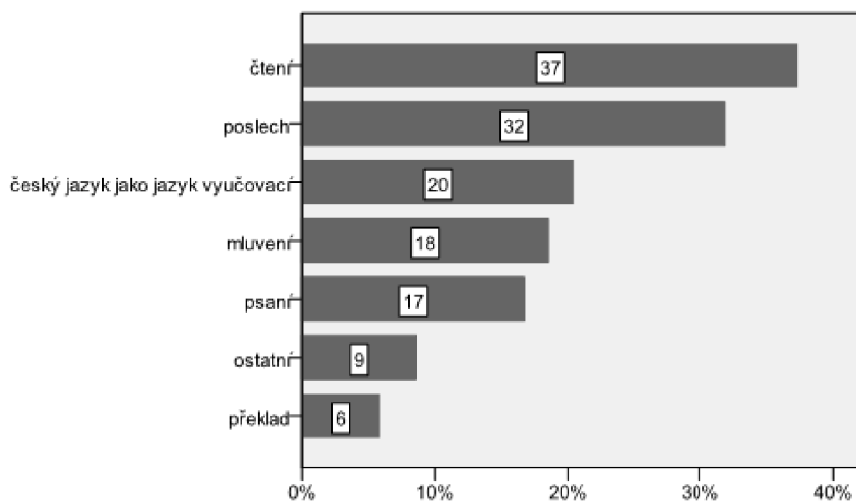
Obrázek 2. Celkové zastoupení jednotlivých kategorií v celém zkoumaném souboru

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

Z obrázku 2 je patrné výrazné zastoupení kategorií samostatných dovedností (*poslech* 11 %, *čtení* 15 %) a nižší míra zastoupení řečových dovedností v integraci s dalšími dovednostmi.

Z hlediska zastoupení řečových dovedností bylo zjištěno (obrázek 3)<sup>6</sup>, že nejvíce příležitostí měli žáci k uplatňování čtení a poslechu. Mluvení a psaní se ve výuce objevovaly méně. Ve výuce tedy výrazně dominovalo uplatnění

<sup>6</sup> Graf (obrázek 3) představuje procentuální zastoupení kategorií v celém čase výuky.



Obrázek 3. Celkové zastoupení řečových dovedností, českého jazyka a překladu

receptivních řečových dovedností nad produktivními, přičemž vyšší podíl zastoupení vykazovalo čtení než poslech, přestože poslech je obecně považován za nejužívanější řečovou dovednost v běžné komunikaci.

#### *Příležitosti k poslechu, mluvení, čtení a psaní*

Tabulka 4

*Řečové dovednosti v integraci*

Řečová dovednost	1D	I2D	I3D	I4D
Poslech	38 %	41 %	19 %	2 %
Mluvení	12 %	57 %	28 %	3 %
Čtení	39 %	44 %	16 %	2 %
Psaní	24 %	67 %	6 %	3 %

Pozn. Tabulka představuje procentní podíl z celkového času výuky, v němž se daná dovednost uplatňovala.<sup>7</sup> 1D = 1 řečová dovednost, I2D = integrace 2 řečových dovedností, I3D = integrace 3 řečových dovedností, I4D = integrace 4 řečových dovedností.



### *Příležitosti k poslechu*

Analýza vyučovacích hodin z hlediska uplatnění poslechu žáky ukázala výrazné rozdíly ve výuce různých učitelů. Nadprůměrně byl poslech uplatněn jen u menšiny učitelů, z toho u některých ve více než polovině času výuky. U většiny učitelů byl poslech uplatněn v méně než třetině času výuky, u některých dokonce jen nepatrně. Z hlediska integrace poslechu bylo zjištěno, že poslech byl v porovnání s produktivními řečovými dovednostmi výrazněji uplatněn samostatně (1D). Převážná část poslechových aktivit byla uplatněna v integraci s dalšími řečovými dovednostmi, především s jednou další řečovou dovedností (I2D).

### *Příležitosti k mluvení*

Podobně jako u poslechu můžeme i o mluvení říci, že žáci měli u různých učitelů velmi odlišné množství příležitostí k mluvení. Příležitosti k mluvení měli žáci ve výuce některých učitelů minimální. Z hlediska integrace se mluvení ukázalo jako řečová dovednost uplatňující se většinou v integraci, a to nejvíce ze všech řečových dovedností. Především se jednalo o integraci dvou řečových dovedností (I2D).

### *Příležitosti ke čtení*

Příležitosti ke čtení měli žáci průměrně nejvíce ze všech zkoumaných řečových dovedností. Také byly zastoupeny poměrně výrazněji v hodinách všech učitelů a rozptýl v uplatňování čtení ve výuce různých učitelů byl relativně malý. Z hlediska integrace čtení s dalšími řečovými dovednostmi můžeme říci, že podobně jako poslech bylo i čtení častěji uplatněno samostatně než dovednosti produktivní. Čtení v integraci se převážně uplatňovalo s jednou další řečovou dovedností (I2D).

### *Příležitosti k psaní*

Psaní bylo průměrně nejméně uplatňovanou řečovou dovedností ve výuce angličtiny. Lze to vysvětlit tak, že žáci častěji používali *psaní jako prostředek*

<sup>7</sup> Např. Poslech byl zastoupen v 32 % času výuky (viz obrázek 3). Z tohoto času výuky byl poslech jako samostatná kategorie (1D) zastoupen v 38 %, v integraci s jednou další řečovou dovedností (I2D) byl zastoupen v 41 %, v integraci se dvěma dalšími řečovými dovednostmi (I3D) v 19 %, v integraci všech čtyř řečových dovedností (I4D) ve 2 %.

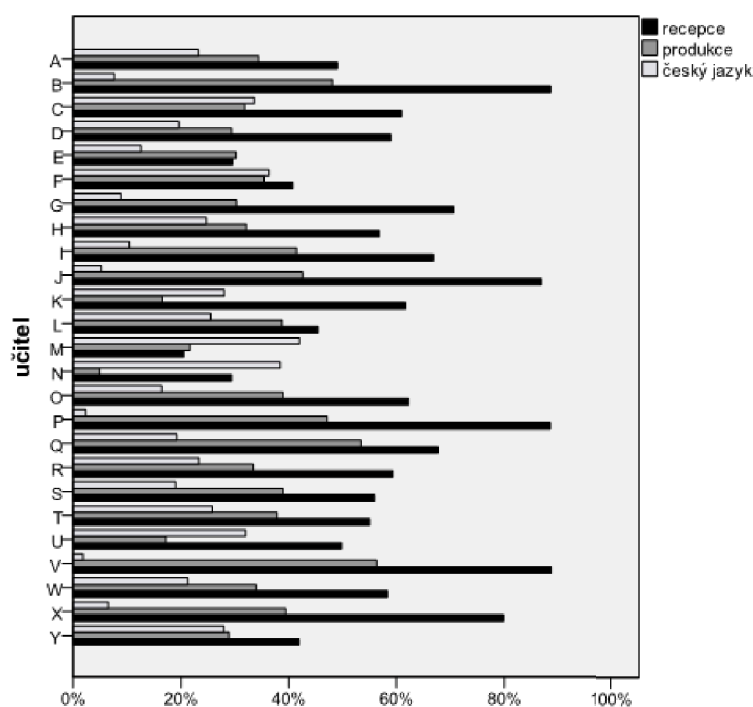
(např. pouze doplňování slov), méně tvořili vlastní krátké výpovědi, téměř vůbec jsme nepozorovali zaměření *psaní jako cíle* (s důrazem na stylistickou a tvůrčí složku). V oblasti integrace psaní se ukázalo, že se jedná o dovednost ve výuce uplatňovanou společně s dalšími řečovými dovednostmi, nejčastěji s jednou další řečovou dovedností (I2D).

### 5.2 Do jaké míry nabízí výuka příležitosti k řečové produkci a recepci?

V dalším kroku analýzy se zaměřujeme na příležitosti k uplatňování receptivních (poslech, čtení) a produktivních (mluvení, psaní) řečových dovedností. Výsledky ukázaly (obrázek 4), že ve výuce dominuje uplatňování receptivních dovedností žáky nad uplatňováním produktivních dovedností. Zatímco příležitosti k recepci byly průměrně více zastoupeny (59 %) ve výuce než příležitosti k produkci (35 %), v hodinách různých učitelů jsou patrné velké rozdíly ( $SD = 19$ ) v jejich uplatňování. Příležitosti k produkci byly uplatňovány průměrně méně (35 %), ale rozptyl v jejich uplatňování byl menší v hodinách různých učitelů ( $SD = 11$ ).

Míra zastoupení příležitostí k uplatňování receptivních a produktivních řečových dovedností (obrázek 4) se výrazně lišila ve výuce různých učitelů. U naprosté většiny učitelů převažovala recepcce nad produkcí. Z grafu je patrné, že u učitelů s nejvyšším zastoupením recepcce (učitelé B, J, P, V) je poměrně výrazně zastoupena i produkce. To lze interpretovat tak, že v hodinách těchto učitelů byly výrazně zastoupeny aktivity integrující dovednosti receptivní a produktivní (např. *mluvení-poslech, čtení-psaní*), ale výrazné zastoupení recepcce může vysvětlovat také skutečnost, že ve výuce těchto učitelů byl hlavním jazykem výuky anglický jazyk. Podíváme-li se na míru užívání mateřského jazyka u těchto učitelů, zjistíme, že u učitelů B, J, P i V je mateřský jazyk uplatňován minimálně (v méně než 10 % času výuky). Naopak u učitelů, v jejichž výuce byla recepcce zastoupena nejméně (učitelé M, N), byly poměrně málo zastoupeny i příležitosti k produkci a výuka probíhala ve velké míře v mateřském jazyce.

Zajímalo nás proto, zda existuje statisticky významný vztah mezi mírou recepcce, produkce a uplatňováním českého jazyka ve výuce ve zkoumaném souboru. K ověření normality rozložení dat v souboru jsme využili Kolmogorov-Smirnovův test. Rozložení dat pro všechny zkoumané položky splňovalo podmínky normality: recepcce ( $p = 0,922$ ); produkce ( $p = 0,606$ ); český jazyk



Obrázek 4. Příležitosti k recepci a produkci u jednotlivých učitelů

jako jazyk vyučovací ( $p = 0,986$ ), proto jsme ke zjištění síly vztahu využili parametrický test, a to Pearsonův korelační koeficient. Výsledky ukázaly středně těsný pozitivní vztah mezi recepcí a produkcí ( $r = 0,689$ ;  $p < 0,01$ ) a velmi těsný negativní vztah mezi českým jazykem jako jazykem vyučovacím a recepcí ( $r = -0,811$ ;  $p < 0,01$ ) a českým jazykem jako jazykem vyučovacím a produkcí ( $r = -0,705$ ;  $p < 0,01$ ).

Jak je z tabulky 5 patrné, recepce a produkce neprobíhají ve výuce jedna na úkor druhé, ale právě naopak. Čím více měli žáci příležitosti k řečové recepci, tím více příležitostí měli také k řečové produkci. Středně těsný pozitivní vztah mezi recepcí a produkcí lze vysvětlit častým zastoupením receptivních

Tabulka 5

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

Korelace (n = 25)	recepce	produkce	český jazyk jako jazyk vyučovací
recepce	1	0,689*	-0,811*
produkce	0,689*	1	-0,705*
český jazyk jako jazyk vyučovací	-0,811*	-0,705*	1

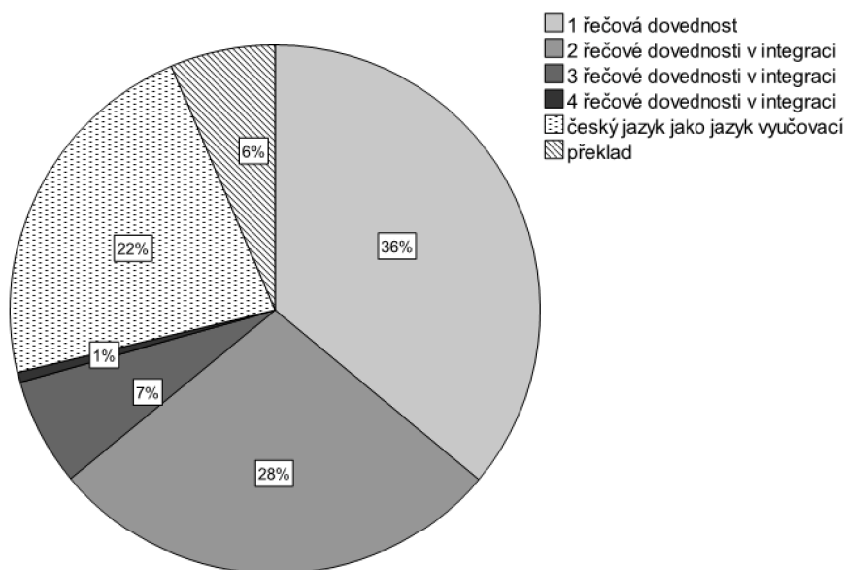
\* Korelace je signifikantní na hladině významnosti 0,01.

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

### 5.3 Do jaké míry jsou v hodinách zastoupeny aktivity integrující řečové dovednosti?

Analýza ukázala (obrázek 5), že poměr aktivit, v nichž byla žáky uplatněna jedna dovednost samostatně a v integraci, je půl na půl (36 % – jedna dovednost samostatně, 36 % – řečové dovednosti v integraci). Z kategorií integrujících více řečových dovedností převládala integrace dvou dovedností (20 %), integrace více řečových dovedností nebyla v souboru výrazně zastoupena.

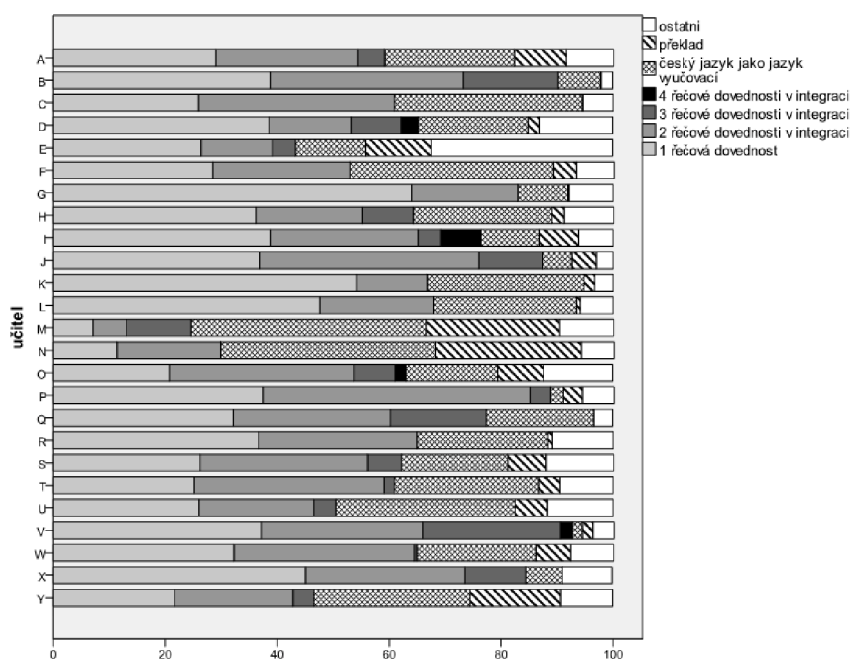
Podíváme-li se na výuku jednotlivých učitelů, jsou mezi nimi patrné výrazné rozdíly (obrázek 6). Žáci měli možnost verbálně interagovat s textem či s dalším mluvčím u všech učitelů, ale z časového hlediska k tomu měli odlišné příležitosti: v hodinách např. učitelů B, J, P, V měli žáci příležitost k verbální interakci větší podíl výuky než např. u učitelů K, L, M, N. Komplexnější aktivity zahrnující tři nebo čtyři řečové dovednosti se ve výuce příliš neobjevovaly: u učitelů C, P, G, K, L, N, R nebyly zastoupeny vůbec, u většiny učitelů pak nijak výrazně.



Obrázek 5. Zastoupení řečových dovedností v jejich integraci v celém souboru

## 6 Diskuse a závěry

V této studii jsme si položili otázku po povaze příležitostí k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka na 2. stupni základních škol. Vycházeli jsme ze současného komunikačního pojetí výuky cizích jazyků, jež klade důraz na vyvážené rozvíjení všech složek komunikační kompetence, která je v současných kurikulárních dokumentech vymezována jako cíl, resp. očekávaný výstup cizojazyčného vzdělávání. Předpokladem naplnění tohoto cíle je realizace činnostně orientované výuky, v níž mají žáci dostatek příležitostí aktivně uplatnit své znalosti v činnostech, jež vedou k rozvíjení jejich komunikační kompetence. Cílem cizojazyčné výuky je především schopnost dorozumět se v cizím jazyce,



Obrázek 6. Integrace řečových dovedností v hodinách jednotlivých učitelů

kteřá je na straně žáka spojena s předpokladem souběžného zvládnutí širokého spektra požadavků zahrnujících efektivní interakci s textem či dalším mluvčím, tedy schopnost uplatňovat řečové dovednosti integrovaně. Toto téma jsme pojali jako problém pro náš výzkum, jehož zjištění přinesla odpověď na otázku, jaké řečové dovednosti mají žáci příležitost rozvíjet.

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

nad produkcí řeči žáky. Tento výsledek bychom mohli předpokládat, ovšem nepředpokládaným zjištěním bylo, že žáci ve výuce více času četli, než poslouchali. To lze interpretovat tak, že učitelé využívali angličtinu jako vyučovací jazyk poměrně málo, čímž se snížil potenciál výuky z hlediska příležitosti k poslechu. Z hlediska *integrace řečových dovedností* lze shrnout, že řečové dovednosti byly poměrně často uplatňovány v integraci, ovšem nejčastěji jen s jednou další řečovou dovedností. Komplexnější aktivity integrující tři nebo čtyři řečové dovednosti byly zastoupeny poměrně málo. Lze předpokládat, že se do reálné výukové praxe promítají jistá omezení, daná jazykovou vybaveností žáků i učitelů, která brání nárůstu komplexnosti výukových situací a prosazení plně integrovaného pojetí z hlediska řečových dovedností. Důvodem může být také skutečnost, že se v praxi častěji uplatňuje seriální integrace (řečové dovednosti se uplatňují postupně) než integrace paralelní (řečové dovednosti se uplatňují souběžně).

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

Potud diskuse nad věcnými nálezy našich analýz. Pokud jde o diskusi metodologie, lze konstatovat následující. Náš náhled na výuku z hlediska uplatňovaných řečových dovedností má svá omezení a neposkytuje odpovědi na mnohé důležité otázky. Způsob uchopení tématu nám sice umožnil získat poznatky o kvantitě příležitostí k rozvíjení řečových dovedností žáky, ale pro zjištění, s jakým úspěchem je výuka realizována, je zásadní také kvalita těchto příležitostí. Její zkoumání by umožnilo hlouběji a lépe porozumět tomu, jaký potenciál výuka anglického jazyka žákům nabízí k jejich učení.

Jednotkou analýzy byl 10sekundový interval, který považujeme pro účely naší analýzy za vhodný, protože umožňuje podchytit dynamiku změn dění ve výuce. Nicméně i tak se od kódovatele vyžaduje jistý stupeň vyvozování – nahlížet na učební aktivity komplexně, předvídat a vyhodnotit, které řečové dovednosti se v dané učební aktivitě uplatňují, a dle vlastního vyhodnocení kódovat. V případě využití delší jednotky analýzy by dle našeho názoru bylo kódování velmi

hrubé a přišli bychom tak o možnost přesného a podrobného zachycení dění ve výuce. Vedle toho stupeň vyvozování by byl relativně vysoký a dosažení shody mezi kódovateli by bylo mimořádně náročné.

Za výhodu kategoriálního systému považujeme to, že nám umožnil pokrýt téměř celý čas výuky (91 %), zbylých 9 % času tvořily různé organizační pokyny, které se netýkaly přímo výuky a probíhaly vždy v mateřském jazyce. Tato výhoda zdá se být vykoupena tím, že námi vytvořený kategoriální systém neumožňuje poznávat procesy vyučování a učení hlouběji, např. z hlediska převažujícího zaměření na formu či význam. Za tímto účelem by bylo třeba vytvořit odpovídající systém škál, což je výzvou pro další výzkum.

Přestože jsme si v této studii nekladli za cíl hodnotit reálný stav výuky anglického jazyka, interpretace výzkumných nálezů umožňují usuzovat na jisté problémy ve zkoumané oblasti. Zdá se, že výuka anglického jazyka vykazuje značné rezervy zejména z důvodů rozdílného přístupu žáků k příležitostem k učení. Za významný faktor zde považujeme nerovný přístup k příležitostem k učení již na úrovni vstupních podmínek, tj. především nízký počet kvalifikovaných učitelů. Výsledky zde prezentovaných i dalších analýz (Šebestová, 2011; Najvar, 2011; Najvar & Najvarová, 2009; Najvarová & Najvar, 2009; Najvarová, Šamalíková, & Hanušová, 2010) naznačují, že zde je prostor pro zlepšení již na úrovni vstupních podmínek výuky anglického jazyka. Lze přitom dovozovat, že by se to projevilo v procesech a konečně i ve výsledcích žáků.

## Literatura

- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press.
- Betáková, L. (2000). The importance of using the target language in the classroom. In D. Little, L. Dam, & J. Timmer. (Ed.), *Focus on learning rather than teaching. Why and how* (pp. 175–191). Dublin: Centre for Language and Communication Studies.
- Betáková, L. (2010). *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha: PedF UK v Praze.
- Betáková, L., Málková, J., & Martincová, K. (2007). *Structure of classroom discourse*. Dostupné z <http://www.tu-chemnitz.de/phil/english/ece2/programme.pdf>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers' College Record*, 64(8), 723–733.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crabbe, D. (2007). Learning opportunities: Adding learning value to tasks. *ELT Journal*, 61(2), 117–125.



- Čermáková, H. (2005). *Komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve výuce cizího jazyka na 2. stupni základních škol* (Disertační práce). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 159–199.
- Hiebert, J., & Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse, and students' learning in second-grade arithmetic. *American Educational Research Journal*, 30(2), 393–425.
- Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL Quarterly*, 40(1), 109–131.
- Hrdlička, M. (2005). K otázce komunikační metody a komunikativnosti. In *Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka* (webový portál). Dostupné z <http://www.auccj.cz/?p=kotazcekomunikace>
- Chaudron (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Janík, T., & Miková, M. (2006). *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno: Paido.
- Janíková, V., & Vlčková, K. (2006). Organizační formy výuky a učivo v cizojazyčné výuce z hlediska autonomního učení. Pilotní výzkum. In V. Janíková (Ed.), *Autonomie a cizojazyčná výuka* (pp. 124–147). Brno: Masarykova univerzita.
- Klette, K. (2007). Trends in research on teaching and learning in schools: didactics meets classroom studies. *European Educational Research Journal*, 6(2), 147–160.
- Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G., & Willenberg, H. (2006). *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch (DESI)*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- Kumaravadivelu, B. (2001). *Beyond methods: Macro-strategies for language teaching*. New Haven, CT, USA: Yale University Press.
- Lightbown, P. (2003). SLA research in the classroom. *Language Learning Journal*, 28(1), 4–13.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonnell, L. M. (1995). Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(3), 305–322.
- Najvar, P. et al. (2011). *Videostudie v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Najvar, P., & Najvarová, V. (2009). Příležitosti k učení napříč kurikulem 2. stupně základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie. In T. Janík, & V. Švec (Ed.), *K perspektivám školního vzdělávání* (179–192). Brno: Paido.
- Najvar, P., Najvarová, V., Soběslavská, V., Šebestová, S., Vlčková, K., & Zerková, J. (2008). CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2(1), 73–91.
- Najvarová, V., & Najvar, P. (2009). The CPV video study of English: Analysing the processes of teaching and learning in Czech lower-secondary English classes. In S. Hanušová, et al., *Research in English language teacher education* (pp. 177–189). Brno: Masarykova univerzita.
- Najvarová, V., Šamalíková, S., & Hanušová, S. (2010). Povaha žákovských promluv ve výuce anglického jazyka: vybrané výsledky CPV videostudie. In *Kam směřuje současný pedagogický výzkum? Sborník z konference*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

- Nunan, D. (2005). Classroom research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 225–240). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oxford, R. (2001). Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ESL Magazine*, 6(1), 18–20.
- Pířová, M., & Kostková, K. (2011). Případová studie: Výuka anglického jazyka a kurikulární reforma – staronové otázky? In M. Pířová, K. Kostková, & T. Janík (Ed.), *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* (pp. 54–98). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Průcha, J. (2005). Česká pedagogická věda v současnosti: Pokus o pozitivní reflexi stavu. *Pedagogika*, 55(3), 230–247.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2007). Praha: VÚP
- Rivers, W., & Temperley, M. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice; texts and contexts in second language learning*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. (1992). *The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers.
- Selinker, L., & Tomlin, R. S. (1986). An empirical look at the integration and separation of skills in ELT. *ELT Journal*, 40(3), 227–235.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme* (2002). Olomouc: UP
- Šebestová, S. (2011). *Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: videostudie*. Brno: Paido.
- Usó-Juan, E., & Martínez-Flor, A. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

## Autoři

Mgr. Simona Šebestová, Ph.D., Mgr. Petr Najvar, Ph.D.,  
doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed., Institut výzkumu školního vzdělávání  
PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno,  
e-mail: ssimkka@gmail.com, najvar@ped.muni.cz, tjanik@ped.muni.cz

## Opportunities to develop language skills in Czech lower-secondary English classes: separated or integrated approach?

**Abstract:** Contemporary approach to foreign language education is based on the communicative approach and the communicative competence as its goal. The question is, to what extent the goals are reflected in foreign language classes. The aim of the presented empirical study was to explore the quantity of opportunities which pupils have to develop language skills (listening, speaking, reading, writing) in Czech lower-secondary English classes. The research employs a video-based methodology. A research instrument – a system of categories based on the concept of language skills was developed. The research findings showed that pupils had more opportunities to use receptive skills (reading, listening) than productive skills (speaking, writing). Receptive skills were more often than productive skills used in separation. All language skills were often used in integration but there were not many opportunities for pupils to engage in more complex activities integrating three or four language skills.

**Key words:** communicative approach, communicative competence, English, language skills, mother tongue, opportunity to learn, system of categories, teaching and learning, video study

---

Škoda, J., & Doulák, P., et al. (2010). *Prekoncepce a miskoncepce v oborových didaktikách*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem.

Monografie je zaměřena na aktuální problematiku psychogeneze žákova poznání. Tento koncept se dostal do středu pozornosti v souvislosti s paradigmatem didaktické rekonstrukce, které se začíná uplatňovat v oborových didaktikách. V rámci teoretických studií i realizovaných výzkumných projektů se oborové didaktiky stále více přiklání od studia obsahu vzdělávání, specifických organizačních forem a metod výuky k procesu utváření vědomostí a k naivním teoriím žáků. Didaktická rekonstrukce je pak chápána jako prostředek k dynamickému přetvoření naivních teorií dítěte k pojetí, které více odpovídá současnému stavu vědeckého poznání. Monografie se tematicky zaměřuje na výchozí prvek didaktické rekonstrukce, a sice na žakovské miskoncepce, tedy mylné představy učících se jedinců o obsahu vzdělávání. Jednotlivé kapitoly monografie analyzují toto téma z pohledu různých oborových didaktik a reflektují současný stav poznání této problematiky a v jednotlivých didaktikách.