CPV VIDEOSTUDIE ANGLICKÉHO JAZYKA: SBĚR DAT A ZAMÝŠLENÉ ANALÝZY

PETR NAJVAR, VERONIKA NAJVAROVÁ, VENDULA SOBĚSLAVSKÁ, SIMONA ŠEBESTOVÁ, KATEŘINA VLČKOVÁ, JANA ZERZOVÁ

Anotace: *V příspěvku je představen metodologický postup CPV videostudie anglického jazyka, kterou realizuje Centrum pedagogického výzkumu PdF MU. CPV videostudie anglického jazyka navazuje na CPV videostudii fyziky a CPV videostudii zeměpisu a probíhá současně s CPV videostudií tělesné výchovy. V průběhu školního roku 2006/07 byly standardizovaným postupem pořízeny videozáznamy 79 vyučovacích hodin v předmětu anglický jazyk v 7. a 8. ročnících základních škol. Příspěvek představuje vybrané analýzy, jež budou provedeny v průběhu let 2008–2010 (časové zastoupení organizačních forem výuky, fází výuky, používání didaktických prostředků a médií ve výuce, práce s reáliemi, příležitosti k osvojování jazykových dovedností a strategií učení).*

Klíčová slova: *časová dimenze výuky, obsahová dimenze výuky, videostudie, výuka cizích jazyků, výzkum výuky*

Abstract: *The paper introduces the methodological procedure of the CPV video study of English that is being realised by the Educational Research Centre (CPV) of the Faculty of Education, Masaryk University. 79 lessons of English have been video recorded as taught in the 7th and 8th grades of Czech basic schools during the 2006/07 school year. The obtained data are being analysed, based on various general didactic and subject specific indices (temporal quantification of individual modes of organisation and lesson phases, use of the mother tongue, focus on individual language skills, etc.).*

Key words: *video study, foreign language teaching, instruction research, time dimension of instruction, content dimension of instruction*

1. Úvodem

Pod zastřešujícím názvem *CPV videostudie* se od roku 2004 v Centru pedagogického výzkumu PdF MU realizují výzkumy založené na analýze videozáznamů výuky v různých vyučovacích předmětech nižšího sekundárního vzdělávání: *fyzika* (Janík, Miková 2006), *zeměpis* (Hübelová, Janík, Najvar 2007), *anglický jazyk* (Najvar, Najvarová 2007) a *tělesná výchova* (Miková, Janík 2007ab).

CPV videostudie anglického jazyka je realizována ve spolupráci Centra pedagogického výzkumu PdF MU a Katedry anglického jazyka a literatury PdF MU od roku

2007[16]. Jejím teoretickým východiskem je pojetí *vyučování jako vytváření příležitosti k učení*. Předmětem analýz jsou videozáznamy 79 vyučovacích hodin anglického jazyka pořízené u 25 náhodně vybraných učitelů v 8. a 9. třídách základních škol Jihomoravského, Zlínského a Olomouckého kraje. Metodologický postup *CPV videostudie anglického jazyka* byl představen v příspěvku P. Najvara a V. Najvarové (2007).

Cílem předkládaného příspěvku je shrnout cíle a metodologii *CPV videostudie anglického jazyka* a prezentovat zamýšlené analýzy, jež budou provedeny. Výsledky těchto analýz budou průběžně publikovány během let 2008–2010, tj. po dobu řešení projektu LC 06046 Centrum základního výzkumu školního vzdělávání, s jehož podporou je tato videostudie realizována.

2. Stav řešené problematiky, teoretická východiska, cíle, otázky

Zahraniční výzkumy jazykového vzdělávání jsou velmi pestré a zkoumají široké spektrum problémů školního jazykového vzdělávání. Publikují se studie referující o výzkumech efektivity jazykového vzdělávání (např. Norris, Ortega 2000), jednotlivých rovin jazyka (výuka gramatických jevů, výuka fonetiky, výuka pravopisu, výuka čtení a psaní), výzkum výukových forem, výzkum učitele i žáků.

Mezinárodní komparativní výzkumy cizojazyčné výuky nejsou tak časté, jako například mezinárodní komparativní výzkumy gramotnosti (čtenářské, přírodovědné, matematické). Provádějí se však komplexní výzkumy jazykového vzdělávání v jednotlivých zemích. Nejznámější rozsáhlou videostudií cizího jazyka je pravděpodobně německá *videostudie DESI* (Klieme et al. 2006), která ve 105 třídách 9. ročníku zkoumala výuku angličtiny s cílem objasnit nárůst vzdělávacích výsledků žáků, popsat vyučovací praxi a jazykové kompetence žáků.

Současný lingvodidaktický výzkum v České republice procesy cizojazyčného vyučování a učení spíše opomíjí. Bohatý výzkumný proud se vztahuje k efektivnosti jazykového vzdělávání (Butaš, Butašová 2006ab; Antošová 1999) a zkoumání faktorů, které tuto efektivitu ovlivňují (Vlčková 2003, 2005, 2006, 2007a; Janíková 2003; Hrušková 2007). Řada autorů se věnuje novým trendům v jazykovém vzdělávání – pozornost je věnována novým přístupům k rané výuce jazyků (Fenclová 2004), problematice zavádění jazykového portfolia do výuky (Brychová 2004), jsou posuzovány možnosti projektového vyučování (Knutová 2006), hledají se možnosti propojení jazykového vyučování s dalšími předměty (Vašíček 2007), postavení počítače a možnosti internetu ve vyučování (Coufalová 2005; Bláhová 2007). Je analyzováno postavení učebnice v cizojazyčné výuce (Ježková 2003, 2006, 2007; Zajícová 1999). Objevují se studie řešící filozofickou rovinu výuky cizích jazyků (Fellner, Schläferová 2004; Hanesová 2000)[17].

16 Videostudie prováděné CPV (Centrem pedagogického výzkumu PdF MU) jsou souhrnně nazývané CPV videostudie, tj. CPV videostudie fyziky, CPV videostudie zeměpisu, CPV videostudie anglického jazyka a CPV videostudie tělesné výchovy

17 Při zjišťování stavu zkoumání procesuální stránky jazykového vzdělávání v České republice (a Slo-

CPV videostudie anglického jazyka se připojuje k současnému lingvodidaktickému výzkumu v České republice tím, že provádí explorativní analýzy procesů vyučování a učení. Záměrem je dokumentovat, popsat a analyzovat proces cizojazyčné výuky na základních školách.

V rovině teoretických východisek vycházejí *CPV videostudie* z konceptu *příležitostí k učení (opportunities to learn)*. Teoretický koncept *příležitosti k učení* zastřešující *CPV videostudii* jako celek (viz Janík, Najvar 2008 v tomto čísle Orbis scholae) je třeba pro účely *videostudie anglického jazyka* specifikovat. V obecném pohledu mají *příležitosti k učení* povahu určité výzvy podněcující žáky k tomu, aby se zabývali učivem, resp. učebními úlohami. Ve snaze zkoumat, jaké *příležitosti k učení* se žákům ve výuce jednotlivých vyučovacích předmětů nabízejí, přistupujeme k operacionalizaci konceptu *příležitosti k učení* ve dvou ohledech:

- *Příležitosti k učení* jsou sledovány z obecně didaktického pohledu – pozornost je zaměřena na obecnější aspekty výuky (např. organizační formy a fáze výuky) jdoucí napříč kurikulem základního vzdělávání. Obecné aspekty výuky jsou kódovány s využitím kategoriálních systémů pokud možno tak, aby bylo možné data za jednotlivé vyučovací předměty systematicky porovnat (komparativní přístup k jednotlivým vyučovacím předmětům v kurikulu základního vzdělávání jako celku). Z obecně didaktického hlediska videostudie směřují k identifikaci toho, v čem si jsou jednotlivé vyučovací předměty podobné.
- *Příležitosti k učení* jsou sledovány z pohledu didaktiky cizích jazyků – pozornost je zaměřena na specifické oborově didaktické aspekty výuky: jedná se např. o využívání mateřského jazyka ve výuce angličtiny, používání autentických materiálů, apod. Tyto aspekty umožňují zohlednit specifické rysy výuky v různých vyučovacích předmětech vyplývající z odlišnosti učiva. Pro oborové aspekty výuky budou vytvářeny a ověřovány speciální kategoriální systémy a škály. Z oborově didaktického hlediska videostudie směřují k identifikaci toho, čím je anglický jazyk jako vyučovací předmět specifický.

Littlewood (1984) rozlišuje čtyři aspekty příležitostí k učení v cizojazyčném vzdělávání – příležitosti k používání cizího jazyka; emoční klima učebních situací; typ jazykového vstupu (přirozený versus formální); efektivita formální výuky. Spolsky jako jeden z předpokladů cizojazyčné výuky uvádí vymezený čas: *„Čím déle se jedinec učí kterýkoli aspekt jazyka, tím více se jej naučí“* (Spolsky 1989, s. 166). Klein vymezuje čtyři základní kroky při učení se cizímu jazyku: analýza slyšeného jazyka na dílčí jednotky; syntéza těchto jednotek ve srozumitelný celek; porozumění jazykovému a mimojazykovému kontextu; srovnání vlastní jazykové produkce s produkcí rodilého mluvčího (Klein 1986, citováno dle Spolsky 1989). Spolsky pak definuje šest dalších předpokladů učení se cizímu jazyku: příležitost k analýze jazyka; příležitost k rekombinaci a syntéze jednotlivých gramatických částí do celku; příležitost

venské republice) jsme analyzovali studie v časopisech Pedagogika, Pedagogická orientace a Pedagogická revue a sborníky příspěvků z konferencí České asociace pedagogického výkumu (ČAPV) od roku 1991. Tyto zdroje byly vybrány z toho důvodu, že časopisy jsou (na rozdíl od sborníků) celostátně přístupné a ČAPV se primárně orientuje na prezentaci výzkumných zpráv a zjištění.

k propojení jazyka s jazykovým i nejazykovým kontextem; příležitost ke srovnávání vlastní jazykové produkce s produkcí rodilého mluvčího; příležitost k vybavování si osvojených obsahů; příležitost k procvičování nových obsahů, které vede k plynulosti (Spolsky 1989, s. 167–170).

3. Metodologický postup

Výzkum výuky založený na analýze videozáznamu (videostudie) představuje v současné době slibně se rozvíjející oblast výzkumu, který se zaměřuje na procesy vyučování a učení (srov. Janík, Najvar 2006). V zahraničí je metodologii výzkumů procesuální stránky vyučování a učení věnována značná pozornost (přehledně viz Allwright 1988; Chaudron 1988; Tudor 2001).

První pokusy o využití videozáznamu při zkoumání výuky cizích jazyků se v České republice objevují již na začátku osmdesátých let. Svatoš (1981) s využitím „televizního záznamu" zkoumal *vnější žákovské činnosti* žáků v 5. a 6. ročníku základní školy ve výuce ruského jazyka a matematiky. Výzkum se zaměřoval mimo jiné na vnější projevy žáka (*verbální, neverbální, obojí)*, vztah k prostoru (*v lavici, u tabule, jinde*), průběhovou stránku (*navození činnosti, řízení činnosti, kontrola činnosti*) nebo pozorovanou intenzitu činnosti (*pasivita, nízká intenzita aktivity, přiměřená intenzita aktivity, vyšší intenzita, vysoká intenzita*).

Čermáková (2005) zkoumala s využitím audiozáznamu ve 12 hodinách anglického jazyka poměr jazykových projevů učitele a žáků, jejich strukturu a poměr mluveného projevu v jazyce mateřském a cílovém. Při zkoumání záznamů využila jednoduchou frekvenční a sekvenční analýzu na základě deskriptivně analytického systému N. A. Flanderse.

Haisová (2002) analyzovala videozáznamy 3 hodin francouzského jazyka na terciárním stupni vzdělávání. S oporou o koncept *rétoričnost obrazu* zkoumala vliv didaktické ilustrace na utváření komunikativní kompetence studenta.

Na tento výzkumně-metodologický proud navazuje i *CPV videostudie anglického jazyka*, realizovaná Centrem pedagogického výzkumu PdF MU.

3.1 Výběr vzorku – popis zkoumaného souboru – sběr dat

Původním záměrem autorů bylo pracovat s náhodně vybranými učiteli v České republice, randomizace při výběru učitelů však byla z technických důvodů neproveditelná. Náhodný výběr byl proto uplatněn při výběru základních škol. Výběr byl rovněž omezen regionálně, byly vybrány tři kraje, které byly pro pracovníky CPV PdF MU technicky nejdostupnější.

MŠMT ČR eviduje na území Jihomoravského, Olomouckého a Zlínského kraje celkem 984 základních škol (viz *Seznam základních škol*…). Zkušební výběry ukázaly, že při neváženém náhodném výběru by ve vzorku z demografických důvodů velmi silně převažovaly školy v malých sídlech (50 % všech základních škol je situováno v obcích s méně než 1 500 obyvatel), u kterých se dá předpokládat, že je navštěvuje méně žáků a že zde vyučuje méně učitelů, než na školách v sídlech s větším počtem

obyvatel. Z toho důvodu byl proveden výběr vážený dle velikosti sídla, ve kterém je škola situována.

Pro vážení výběru bylo 984 škol vybraného regionu (na území Jihomoravského, Olomouckého a Zlínského kraje) rozděleno do pěti kategorií (tab. 1).

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

Tab. 1: Základní školy vybraného regionu dle počtu obyvatel daného sídla a jejich vážení

S pomocí generátoru náhodných čísel (*Statistica 7.1*) byl proveden náhodný vážený výběr 45 základních škol. V takto vybraném souboru bylo 15 škol neúplných, málotřídních nebo zvláštních, a proto byly vyřazeny. Zbývající základní školy (n = 30) byly osloveny, aby se zúčastnily projektu *CPV videostudie anglického jazyka*. 9 škol tuto nabídku z různých důvodů odmítlo (podrobněji viz Najvar, Najvarová 2007).

Tabulky 2 a 3 shrnují počty základních škol zapojených do projektu *CPV videostudie anglického jazyka* podle kraje, resp. podle velikosti sídla, ve kterém je škola situována.

	Počet škol zapojených v projektu *CPV videostudie Aj*
Jihomoravský kraj	10
Zlínský kraj	6
Olomoucký kraj	5

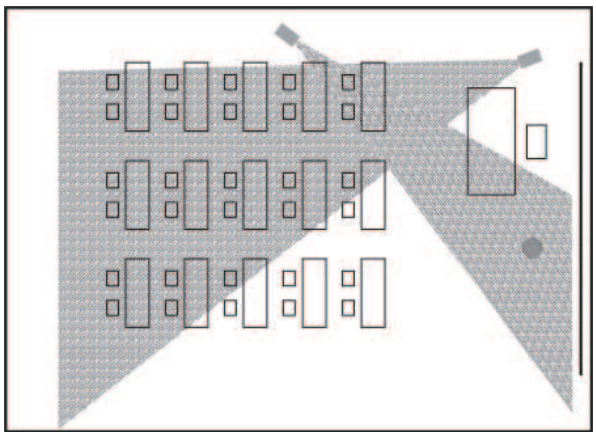
Tab. 2: Školy zapojené do projektu CPV videostudie AJ podle kraje

	Počet škol zapojených v projektu *CPV videostudie Aj*
$x \leq 722$	0
$722 < x < 1160$	2
$1161 < x < 2530$	4
$2531 < x < 25\,000$	6
$25\,001 \leq x$	9

Tab. 3: Školy zapojené do projektu CPV videostudie AJ podle velikosti sídla

S řediteli vybraných škol byla vedena osobní jednání, která měla za cíl osvětlit cíle výzkumu a konkretizovat harmonogam pořizování videozáznamů. Přestože byl na každém z těchto osobních jednání zdůrazněn záměr pořídit videozáznamy 4 hodin výuky anglického jazyka v 7. nebo 8. ročníku u jednoho učitele, nepodařilo se tomuto záměru z různých důvodů dostát (rozvrh neumožnil vhodné skloubení během natáčecího dne, více učitelů mezi sebe rozložilo natáčecí „zátěž", výuka byla neplánovaně reorganizována, apod.). Celkem byly tedy v projektu *CPV videostudie anglického jazyka* pořízeny videozáznamy 79 vyučovacích hodin anglického jazyka vyučovaných 25 učiteli[18].

Každá vyučovací hodina anglického jazyka byla zachycena standardizovaným postupem dvěma videokamerami (Janík, Miková 2006); *žákovská kamera* snímá aktivitu většiny žáků pohledem z rohu třídy od tabule, *učitelská kamera* snímá zejména aktivitu učitele (obr. 1).



Obr. 1: Pozice kamer

Jak ukazuje tabulka 4, v projektu *CPV videostudie anglického jazyka* participovalo 25 učitelů (n = 23 žen + 2 muži) o průměrné délce praxe 13 let. 10 učitelů uvedlo, že jsou aprobováni a kvalifikováni pro výuku anglického jazyka na druhém stup-

18 V rámci CPV VS AJ byly rovněž pořízeny videozáznamy dvou vyučovacích hodin německého jazyka (Nj_A1 a Nj_A2), které budou zkoumány technikami kvalitativní metodologie. Do souboru analyzovaných vyučovacích hodin *CPV videostudie anglického jazyka* však nejsou zařazeny.

ni základní školy, 5 učitelů mělo kvalifikaci pro 1. stupeň základní školy. 8 učitelů uvedlo jiný typ nejvyššího dosaženého vzdělání než VŠ učitelského zaměření, 5 učitelů bylo v aktuálním školním roce studenty katedry anglického jazyka a literatury PdF MU. Z tabulky 4 dále vyplývá, že 7 učitelů uvádí délku praxe 1–3 roky, 6 učitelů potom 4–10 let, 6 učitelů 10–20 let a 6 učitelů uvádí délku pedagogické praxe více než dvacet let.

kód učitele	pohl.	let praxe	aprobace	počet hodin	kódy hodin	velikost školy (počet žáků)
Aj_A	ž	14	NJ, ORv, Aj	4	Aj_A1, Aj_A2, Aj_A3, Aj_A4	750
Aj_B	ž	7	1. stupeň ZŠ	4	Aj_B1, Aj_B2, Aj_B3, Aj_B4	500
Aj_C	ž	3	bez aprobace	4	Aj_C1, Aj_C2, Aj_C3, Aj_C4	160
Aj_D	ž	2	1. stupeň ZŠ	4	Aj_D1, Aj_D2, Aj_D3, Aj_D4	140
Aj_E	m	3	Tv	4	Aj_E1, Aj_E2, Aj_E3, Aj_E4	730
Aj_F	ž	2	bez aprobace	4	Aj_F1, Aj_F2, Aj_F3, Aj_F4	160
Aj_G	ž	30	Rj, D	2	Aj_G1, Aj_G2	210
Aj_H	ž	4	Aj	4	Aj_H1, Aj_H2, Aj_H3, Aj_H4	500
Aj_I	ž	13	bez aprobace	2	Aj_I1, Aj_I2	730
Aj_J	ž	14	1. stupeň ZŠ, Aj pro ZŠ	2	Aj_J1, Aj_J2	730
Aj_K	ž	12	Čj, Hv	2	Aj_K1, Aj_K2	590
Aj_L	ž	5	Čj, Ov	1	Aj_L1	590
Aj_M	ž	1	bez aprobace	1	Aj_M1	590
Aj_N	m	30	bez aprobace	3	Aj_N1, Aj_N2, Aj_N3	220
Aj_O	ž	20	Aj, De, Rj	4	Aj_O1, Aj_O2, Aj_O3, Aj_O4	400
Aj_P	ž	4	Nj, Ov	4	Aj_P1, Aj_P2, Aj_P3, Aj_P4	450
Aj_Q	ž	8	bez aprobace	2	Aj_Q1, Aj_Q2	650
Aj_R	ž	30	Aj, De, Rj	2	Aj_R1, Aj_R2	650
Aj_S	ž	12	bez aprobace	4	Aj_S1, Aj_S2, Aj_S3, Aj_S4	500
Aj_T	ž	28	Aj, Čj, Vv	4	Aj_T1, Aj_T2, Aj_T3, Aj_T4	200
Aj_U	ž	2	1. stupeň ZŠ, Aj pro ZŠ	4	Aj_U1, Aj_U2, Aj_U3, Aj_U4	270
Aj_V	ž	1	Aj, Ov	4	Aj_V1, Aj_V2, Aj_V3, Aj_V4	450
Aj_W	ž	30	Aj, Cj	4	Aj_W1, Aj_W2, Aj_W3, Aj_W4	300
Aj_X	ž	23	1. stupeň ZŠ, Aj pro ZŠ	2	Aj_X1, Aj_X2	490
Aj_Y	ž	7	bez aprobace	4	Aj_Y1, Aj_Y2, Aj_Y3, Aj_Y4	550

Tab. 4: Učitelé zapojení do projektu CPV videostudie anglického jazyka

Záznamy 21 hodin byly pořízeny ve školách s méně než 250 žáky. Záznamy 34 hodin byly pořízeny ve školách s více než 250 ale nejvýše 500 žáky. Záznamy 24 hodin pak byly pořízeny ve školách s více než 500 žáky.

3.2. Do jaké míry jsou zaznamenané hodiny autentické?

V metodologických diskusích se často poukazuje na to, že vyučovací hodiny zaznamenávané na video nemusí zcela odpovídat tomu, jak výuka probíhá v běžných podmínkách – v nepřítomnosti kamery. Uvádí se, že takové hodiny jsou zkreslené směrem k sociální „žádoucnosti" (učitel předvádí „ideální" hodinu), nebo že jsou „nepovedené" právě kvůli přítomnosti kamery (učitel je nervózní, žáci se „předvádějí"). Autentičnost zaznamenaných vyučovacích hodin byla sledována dotazníky, které byly učitelům distribuovány po skončení každé hodiny. Odpovědi (tab. 5) ukazují, že více než 92 % zaznamenaných hodin učitelé označili jako *typické* nebo *spíše typické*, v 65 % hodin se žáci podle učitele chovali *jako obvykle* (ve zbývajících hodinách měli tendenci se chovat spíše lépe) a v 96 % hodin se učitelé cítili *velmi dobře* nebo byli jen *mírně nervózní*. Domníváme se proto, že přítomnost kamery průběh hodin spíše nenarušila.

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

Tab. 5: vyhodnocení dotazníků autentičnosti pro CPV VS Aj

4. Zamýšlené analýzy

Analýzy realizované v projektu *CPV videostudie anglického jazyka* se budou zaměřovat jednak na obecně didaktické aspekty výuky, což umožní srovnání mezi jednotlivými předměty *CPV videostudie* (fyzika, zeměpis, tělesná výchova) a jednak na oborově didaktické (oborově specifické) aspekty výuky cizího jazyka.

4.1 Organizační formy výuky

Analýzy organizačních forem výuky se zaměřují na zkoumání prostorově-organizačních aspektů vyučování. Harmer (1991) v diskusi o organizaci výuky (class management) definuje čtyři způsoby organizace práce žáků: frontální, párová, skupinová a individuální. Hendrich (1988) hovoří o kolektivních formách práce, a zmiňuje sborové mluvení, práci ve skupinách, práci ve dvojicích, dialog, dramatizaci, diskusi a debatu. Pro *CPV videostudii anglického jazyka* byl kategoriální systém pro organizační formy výuky (tab. 6) převzat z projektu *videostudie IPN* a adaptován z překladu pro *CPV videostudii fyziky* (Janík, Miková 2006). V závislosti na tom, čí aktivita v analyzované situaci převažuje, jsou v *CPV videostudiích* rozlišovány organizační formy *orientované na učitele* (např. výklad učitele, diktát) a organizační formy *orientované na žáka* (např. samostatná práce, práce ve skupinách).

FO AJ 0: žádná	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
FO AJ 1: výklad/ přednáška/ instrukce učitele	Řadí se mezi organizační formy, jejichž hlavním aktérem je učitel. Jde o jednosměrnou komunikaci směřující k žákům s cílem prezentovat učivo, poskytnout instrukce atp. *Příklad: učitel představuje gramatický jev, žáci poslouchají.*
FO AJ 2: diktát	Řadí se mezi organizační formy, jejichž hlavním aktérem je učitel. Jde o jednosměrnou komunikaci, v níž dochází k přenosu informací diktováním textu. *Příklad: učitel diktuje nebo promítá z fólie novou slovní zásobu, žáci si zapisují.*
FO AJ 3: rozhovor se třídou	Řadí se mezi organizační formy, jejichž hlavním aktérem je učitel, žáci jsou však aktivizování prostřednictvím otázek. Učitel pracuje s celou třídou. Dochází k obousměrné komunikaci. *Příklad: učitel uvádí novou slovní zásobu, žáci sdílí své dosavadní zkušenosti s představovanými slovy.*
FO AJ 4: samostatná práce	Řadí se mezi organizační formy, jejichž hlavními aktéry jsou žáci. Veřejná (verbální) komunikace neprobíhá, nebo jen v malé míře. Žáci individuálně zpracovávají zadané úlohy. *Příklad: žáci samostatně vypracovávají zadané cvičení z Work Book.*
FO AJ 5: práce ve dvojicích	Řadí se mezi organizační formy, jejichž hlavními aktéry jsou žáci. Veřejná (verbální) komunikace neprobíhá, nebo jen v malé míře. Žáci zpracovávají zadané úlohy ve dvojicích. *Příklad: žáci ve dvojicích nacvičují rozhovor.*
FO AJ 6: práce ve skupinách	Řadí se mezi organizační formy, jejichž hlavními aktéry jsou žáci. Veřejná (verbální) komunikace neprobíhá, nebo jen v malé míře. Žáci zpracovávají zadané úlohy ve skupinách o třech či více žácích. *Příklad: skupina žáků secvičuje pseudoautentickou situaci.*

FO AJ 7: více forem současně	Vztahuje se na situace, kdy je možné pozorovat více organizačních forem současně, přičemž nemůžeme rozhodnout, která je dominantní. *Příklad: část žáků píše individuálně test, zatímco ostatní žáci zpracovávají úkol ve dvojicích.*
FO AJ 8: přechod	Zahrnuje situace, kdy dochází k výraznému organizačnímu předělu výuky. Spadají sem i situace, kdy učitel řeší např. kázeňské problémy. *Příklad: učitel připravuje videotechniku, rozdává pracovní listy.*
FO AJ 9: ostatní	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedených forem.

Tab. 6: Organizační formy výuky – obsahové vymezení kategorií

4.2 Fáze výuky

Analýzy fází výuky vycházejí z respektování vývoje vyučovací hodiny v čase. Jejich cílem je zachytit různé podoby učiva, tak jak jsou ve výuce prezentovány (např. opakování učiva, prezentace nového učiva, procvičování učiva). Kategoriální systém (tab. 7) byl převzat z projektu *videostudie IPN* a adaptován z překladu pro *CPV videostudii fyziky* (Janík, Miková 2006).

FA AJ 0: žádná	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
FA AJ 1: opakování učiva	Zahrnuje fáze výuky, ve kterých se pracuje s učivem probraným v předchozích hodinách. Cílem je vyvolat již naučené do paměti. *Příklad: Učitel zadává známá slovíčka, žáci je překládají.*
FA AJ 2: úvod výuky	Zahrnuje fáze, v nichž jsou představeny téma, cíle a průběh výuky. Může se jednat také o úvod do nového tematického celku. Tato fáze se může objevit i později během vyučovací hodiny (např. po počátečním opakování). *Příklad: Učitel stručně představuje jednotlivé aktivity plánované na danou vyučovací hodinu.*
FA AJ 3: zprostředkování nového učiva	Cílem této fáze je zprostředkovávat nové učivo. *Příklad: Učitel představuje gramatické jevy, definuje novou slovní zásobu.*
FA AJ 4: upevňování/procvičování učiva	Zahrnuje fáze výuky, ve kterých dochází k fixaci probraného učiva. Zahrnuje také nácvik dovedností, rutinního cvičení. *Příklad: Žáci si pomocí drillových cvičení upevňují nové pravidlo.*
FA AJ 5: aplikace/prohlubování učiva	Zahrnuje fáze výuky, ve kterých se zprostředkované a procvičené učivo uplatňuje v nových situacích. O aplikaci hovoříme tehdy, jestliže dochází k přenosu probraného učiva na řešení nových cvičení. *Příklad: Učitel odkazuje na zkušenost „ze života" žáků, zmíní zajímavost, odpovídá na žákovu spontánní otázku, žáci vedou spontánní rozhovor.*

FA AJ 6: shrnutí učiva (co jsme se učili – obsah)	Zahrnuje fáze výuky, ve kterých dochází ke strukturování a organizování probraného učiva. Jde o shrnutí učiva z hlediska obsahu (o čem jsme se učili). Učitel probrané učivo zpřehledňuje. *Příklad: Žáci si opisují novou slovní zásobu do slovníčků.*
FA AJ 7: rekapitulace (jak jsme se učili – proces)	Tato kategorie se vztahuje na „ohlédnutí se za prací". Tato fáze se vztahuje k podpoře učebního procesu žáků, zaměřuje se na postupy či metody řešení cvičení a problémových situací. Cílem této fáze je, dát žákům zpětnou vazbu o tom, jak probíhalo jejich učení, nikoliv, co bylo obsahem učení (v tom se tato kategorie odlišuje od kategorie *shrnutí učiva*). *Příklad: Učitel na konci hodiny připomíná situace, které žákům působily obtíže, a rekapituluje způsoby jejich řešení.*
FA AJ 8: zkoušení/ prověrka/ kontrola domácích úkolů	Části výuky, které slouží ke kontrole výkonu žáků. Učitel diagnostikuje úroveň výkonu svých žáků. Při kódování se orientujeme na základě explicitního vyjádření učitele, že chce získat zpětnou vazbu o výkonech žáků. *Příklad: Učitel zkouší na známky u tabule, žáci píší test.*
FA AJ 9: ostatní	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedeným fází výuky.

Tab. 7: Fáze výuky – obsahové vymezení kategorií

4.3 Didaktické prostředky a média

Stevick (1982) rozlišuje vizuální pomůcky (reálné předměty, obrázky, kartičky se slovy, fólie na zpětný projektor), zvukové pomůcky (využití ticha, audiozáznam, jazyková laboratoř), kombinace vizuálních a zvukových pomůcek (filmový záznam) a jiné smyslové pomůcky (využití chuti, čichu, hmatu, pohybu). Hendrich (1988) rozlišuje „materiální didaktické prostředky" na textové materiály, předmětné pomůcky, obrazové a grafické pomůcky a zvukové pomůcky. Analýza *didaktických prostředků a médií* v *CPV videostudii anglického jazyka* navazuje na analýzy provedené v *CPV videostudii fyziky* (Janík, Najvar, Najvarová, Píšová 2007; Janík, Janíková, Najvar, Najvarová 2008 v tomto čísle *Orbis scholae*). Použitím srovnatelného kategoriálního systému bude zajištěna možnost porovnat práci učitelů s didaktickými prostředky a médii v jednotlivých předmětech, jejich časové zastoupení a způsob využití. Zvláštní pozornost bude věnována práci s učebnicí ve výuce.

Kategorie	Obsahové vymezení
ME AJ 0: žádná	Týká se sekvencí před výukou nebo po skončení výuky, případně během přerušení výuky, nikoliv v průběhu výuky.
ME AJ 1: bez médií	Výuka probíhá, ale žádné médium není využíváno. *Příklad: Výklad učitele; zkoušení žáka (žáků), ostatní žáci sledují zkoušení.*
ME AJ 2: tabule	Učitel nebo žák píše na tabuli. *Příklad: Učitel při svém výkladu zapisuje slovíčka nebo fráze, znázorňuje gramatické struktury. Zápis výsledku poslechového cvičení.*
ME AJ 3: pracovní list	Učitel seznamuje žáky s pracovním listem nebo s postupem jeho zpracování. Žáci zpracovávají pracovní list. Učitel/žáci opravují/kontrolují/hodnotí pracovní list. *Příklad: Žáci samostatně překládají věty v pracovním listu.*
ME AJ 4: učebnice/ cvičebnice	Učitel nebo žáci pracují s učebnicí nebo s cvičebnicí. *Příklad: Žáci pracují s učebnicí samostatně (čtou text, vyplňují cvičení); hlasité předčítání textu.*
ME AJ 5: model/ autentický materiál	Učitel a žáci pracují s autentickými materiály. *Příklad: Učitel předvádí autentické cizojazyčné letáky, brožury, časopisy, výrobky.*
ME AJ 6: fólie	Učitel promítá text nebo obraz na fólii. *Příklad: Učitel promítá zápis, který si žáci mají zapsat do sešitu. Při výkladu komentuje gramatický jev ilustrací na fólii.*
ME AJ 7: obraz/ mapa/ kartičky	Využívá se nástěnný obraz nebo se pracuje s kartičkami. *Příklad: Žáci hledají města na mapě Spojeného království; učitel při výkladu odkazuje na nástěnnou tabuli nepravidelných sloves; žáci na lavicích třídí slovní zásobu na kartičkách do skupin.*
ME AJ 8: audio(záznam)	Ve výuce se uplatňuje audiozáznam, CD, hudební nástroj. *Příklad: Žáci poslouchají nahrávky při tréninku poslechových dovedností, např. doplňování chybějících slov v rozhovoru.*
ME AJ 9: video/ film	Ve výuce se uplatňuje videozáznam, popř. výukový televizní pořad. *Příklad: Žáci sledují pořad o významných místech Spojeného království.*
ME AJ 10: ICT	Učitel nebo žák využívá při výuce ICT. *Příklad: Učitel provádí výklad za pomoci výukového software; žáci zpracovávají zadané úkoly na PC.*
ME AJ 11: více médií současně	Vztahuje se na situace, kdy se současně uplatňuje více médií. Není přitom jasné, které médium je dominantní. *Příklad: Jedna skupina žáků zpracovává úkoly v pracovním listu, zatímco jiná skupina žáků plní s pomocí sluchátek úkoly spojené s poslechem.*
ME AJ 12: ostatní	Týká se sekvencí, které není možné přiřadit k žádné z výše uvedeným fází výuky.

Tab. 8: Didaktické prostředky a média – obsahové vymezení kategorií

4.4 Příležitosti k rozvíjení základních jazykových dovedností

Analýzy se zaměří na příležitosti k rozvoji jazykových dovedností – čtení, poslech, mluvení a psaní. Zkoumání videozáznamů hodin umožní zjistit zastoupení aktivit zaměřených na jazykovou recepci (čtení, poslech) a produkci (mluvení, psaní), a to na základě alokovaného času. Ve svém užším zaměření zamýšlí projekt podrobněji zkoumat příležitosti k rozvoji dovedností zaměřených na jazykovou produkci – mluvení a psaní.

Kritériem pro tvorbu kategoriálního systému je kvalita aktivit z hlediska jejich kognitivní náročnosti. Záměrem je vytvořit kategoriální systém, který by umožňoval popsat a klasifikovat kvalitu aktivit od *plně interně řízených – spontánních (free-response)* k *externě řízeným (limited response)*. Kategoriální systém bude rovněž rozlišovat učební aktivity podle toho, zda jsou zaměřeny převážně na jazyk samotný, nebo spíše na jeho komunikační funkci. V rámci těchto cílů budou aktivity klasifikovány podle zaměření (forma, obsah), z hlediska druhu požadované odpovědi (otázky s předem známou odpovědí, otázky zaměřené na zkušenost nebo názor žáků), z hlediska délky požadované odpovědi a z hlediska otevřenosti formy (omezené, neomezené).

4.5 Práce s reáliemi ve výuce anglického jazyka

Reáliemi rozumíme součást učiva cizích jazyků, výběr poznatků z kultury, národní tradice, historie, politiky a současného života zemí, jejichž jazyk si žáci osvojují (Průcha, Walterová, Mareš 2001). Jedná se jednak o sociokulturní znalosti – tzv. Big-C culture, a jednak o schopnosti spadající do oblasti sociolingvistické kompetence – tzv. Small-c culture (Bennett 1998). V novějších modelech výuky reálií jsou zdůrazňovány právě tyto behaviorální aspekty kultury. Hendrich a kol. (1988, s. 115) rozlišuje reálie od lingvoreálií, které definuje jako „*poznatky úzce související s významem slov, slovních spojení, frazeologie i větších jazykových útvarů, a to zvláště těch slov či útvarů, které odrážejí mimojazykovou skutečnost příznačnou pro danou cizojazyčnou oblast.*"

Koncepce výuky reálií prošla v posledních desetiletích výraznými změnami. Jádrem diskuze je změna pojetí kultury a faktorů, které ji ovlivňují. V zahraniční literatuře nacházíme řadu pojetí výuky reálií a jejích proměn. Společnou obecnou charakteristikou těchto přístupů je změna cílů výuky od faktických vědomostí přes komunikativní dovednosti až po interkulturní porozumění.

Pauldrach (1992) přichází s rozdělením didaktického přístupu výuky reálií na kognitivní, komunikativní a interkulturní. Kramsch (1991) představuje rovněž model tří přístupů: „kontejner", „koláž", „montáž". Cílem analýz v projektu *CPV videostudie anglického jazyka* bude porovnat přístupy výuky reálií, vytvořit kategoriální systém a na jeho základě popsat a analyzovat práci učitelů s reáliemi ve výuce anglického jazyka. Na základě deskriptivního výzkumu bude vytvořena typologie učitelova pojetí výuky reálií, která bude dále ověřena (validizována) metodou dotazníku a rozhovory s učiteli.

Při pozorování výuky bude kladen důraz na učitelovy kompetence jazykové, sociální, obsahové a metodické. Bude zkoumáno, jakým způsobem učitel zprostředkovává žákům sociokulturní znalosti a buduje sociolingvistickou kompetenci žáků; pozornost bude věnována i rozdílu mezi reáliemi a lingvoreáliemi. Pozorování se bude zejména soustředit na rozlišení výukových metod spadajících do přístupu kognitivního, komunikativního a interkulturního.

4.6 Příležitosti k osvojování strategií učení slovní zásoby ve výuce AJ

Osvojování slovní zásoby představuje podstatnou část procesu osvojování cizího jazyka. V rámci výuky je vytvářena široká škála příležitostí nejen pro samotné osvojování slovní zásoby, ale také pro osvojování strategií učení se slovní zásobě. Osvojení vhodných strategií učení je jedním z hlavních cílů celoživotního učení a vzdělávání a jedním z cílů stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2007).

V *CPV videostudii anglického jazyka* se zaměřujeme na popis procesu osvojování slovní zásoby tak, jak je facilitován ve výuce prostřednictvím práce učitele. Budeme zjišťovat, jak učitelé se slovní zásobou v hodinách pracují a jaké vytvářejí žákům příležitosti k osvojení si strategií osvojování slovní zásoby.

Východiskem kategoriálního systému je klasifikace technik a přímých strategií osvojování slovní zásoby dle Morfeldové (1998, s. 49–53). Jako přímé (primární) strategie chápeme strategie, které předpokládají zapojení mentálních procesů při zpracovávání a osvojování jazyka, přímo využívají cílového jazyka, přímo ho zahrnují, zapojují a vyžadují. Jedná se např. o strategie učení zpaměti, seskupování slov, spojování slov, využívání mnemotechnických pomůcek, tvorbu sémantických map, používání představ, dedukci, indukci, překlad, odhadování, používání synonym, opisu, neologismů atd. (srov. Oxford 1990, Vlčková 2007b). Závěry z analýz videostudie budou dokresleny prostřednictvím interview se žáky a učiteli.

4.7 Role mateřského jazyka ve výuce anglického jazyka

Mateřský jazyk hraje v různých přístupech k cizojazyčnému vyučování různou roli. Atkinson (1987) hovoří o situacích v cizojazyčné výuce, ve kterých je možné využívat mateřský jazyk – podpora žákovské jazykové produkce (eliciting language), kontrola porozumění, zadávání instrukcí (giving instruction), spolupráce mezi žáky, diskuse o organizaci třídních aktivit (discussion of classroom methodology), prezentace a procvičování jazykových jevů (presentation and reinforcement of language), ověřování významu (checking for sense), testování, rozvíjení učebních strategií (development of useful learning strategies). Mezi situace, kdy je v cizojazyčné výuce využití mateřského jazyka legitimní, řadí Cook (2001) vysvětlování gramatiky, zadávání instrukcí, diskuze mezi studenty při skupinové práci, udržování kázně, používání dvojjazyčných slovníků a testování.

Cílem analýz bude zkoumat roli mateřského jazyka ve výuce angličtiny. Na základě analýz výše uvedených a dalších přístupů bude vytvořen kategoriální systém,

který umožní zkoumat vyučovací hodiny z hlediska funkcí, které v nich má mateřský jazyk. Analýza transkriptů vyučovacích hodin umožní odpovědět na otázky *Jaká je proporce používání mateřského (českého) jazyka oproti používání cílového (anglického) jazyka ve výuce na českých školách? V jakých výukových situacích převažuje tendence užívat cílového jazyka?*

5. Závěr

V příspěvku byl představen projekt *CPV videostudie anglického jazyka* v širším kontextu projektů *CPV videostudie*. Stručně byl popsán postup výběru vzorku a sběru výzkumných dat. Byly představeny analýzy plánované na nejbližší období (2008–2010).

Výzkumná data získaná v projektu *CPV videostudie anglického jazyka* představují bohatý potenciál pro intenzivní výzkum procesů vyučování a učení tak, jak se odehrávají v reálných podmínkách současné české školy. Tato data je možné opakovaně analyzovat z různých hledisek. K deskripcím a explanačním analýzám se nabízí mnoho dalších důležitých výzkumných a výzkumně-politických témat. CPV v nejbližších letech plánuje analyzovat základní obecně didaktická témata (organizační formy, fáze, didaktické prostředky a média) a realizovat také vybrané specifické analýzy v rámci konceptu příležitostí k učení (příležitosti k rozvoji jazykových dovedností zaměřených na produkci, příležitosti k osvojování a aplikaci strategií učení se slovní zásobě, práci učitele s reáliemi, používání mateřského jazyka, gender aspekty ve výuce). Zamýšlené analýzy jsou v České republice prvními svého druhu postavenými na videostudiích a realizované v poměrně početném výzkumném týmu.

Data, která *CPV videostudie anglického jazyka* přinesla, je možné analyzovat také mezioborově. CPV plánuje komparaci výsledků všech videostudií, které byly dosud realizovány (fyzika, tělesná výchova, zeměpis) a případně i dalších, které budou realizovány v budoucnu. Nabízí se tak prostor pro rozvoj obecné didaktiky induktivně postavené na didaktikách oborových a předmětových. Empiricky podložené zjištění společných a specifických charakteristik výuky v různých vyučovacích předmětech má pro didaktiku značný význam.

Analýzy výuky provedené v rámci *CPV videostudie anglického jazyka* mohou sloužit jako počátek longitudinálního výzkumu (s otevřenou databází) popisujícího trendy ve výuce anglického jazyka na základních školách v České republice.

Literatura

ALLWRIGHT, D. *Observation in the Language Classroom.* London-NewYork : Longman, 1988.

ANTOŠOVÁ, J. Cizojazyčné vyučování z pohledu žáků. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu. Sborník příspěvků ze VII. celostátní konference ČAPV*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1999, s. 358–389.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *English Language Teaching Journal*, 1987, roč. 41, č. 4, s. 241–247.

BENNETT, M. J. Intercultural Communication: A Current Perspective. In BENNETT, M. J. *Basic concepts of intercultural communication.* Yarmouth, Maine : Intercultural Press, 1998.

BLÁHOVÁ, J. Role učitele v počítačově podporované výuce CJ. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. *Sborník anotací XV. konference České asociace pedagogického výzkumu s mezinárodní účastí pořádané katedrou pedagogiky a psychologie PF JU*. České Budějovice : PdF JČU, 2007.

BRYCHOVÁ, A. Prosadí se evropské jazykové portfolio na našich školách? *Pedagogická orientace*, 2004, roč. 14, č. 1, s. 74–80.

BUTAŠ, J.; BUTAŠOVÁ, A. Úroveň niektorých cudzojazyčných kompetencií žiakov 9. ročníka ZŠ. *Pedagogická revue*, 2006a, roč. 58, č. 2, s. 156–176.

BUTAŠ, J.; BUTAŠOVÁ, A. Zloženie vyučujúcich a klíma vyučovania cudzích jazykov. *Pedagogická revue*, 2006b, roč. 58, č. 3, s. 292–311.

CHAUDRON, J. *Second Language Classrooms. Research on Teaching and Learning.* Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

COOK, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. London : OUP, 2001.

COUFALOVÁ, R. Internet a jeho používání v jazykovém vyučování u studentů. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání. Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV.* Olomouc : UP, 2005, s. 34–37.

ČERMÁKOVÁ, H. *Komunikace mezi učitelem a žákem (žáky) ve výuce cizího jazyka na 2. stupni základních škol.* Disertační práce. Olomouc, 2005.

FELLNER, R.; SCHLÄFEROVÁ, H. Vyučování jazyků v jejich kulturním kontextu. *Pedagogická orientace*, 2004, roč. 14, č. 3, s. 79–86.

FENCLOVÁ, M. Jazyková propedeutika. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 251–260.

HAISOVÁ, Š. Rétoričnost obrazu ve výuce francouzského jazyka. Obsahová analýza videozáznamu z výuky: vliv didaktické ilustrace na utváření komunikativní kompetence žáka. Předběžné metodické sdělení. In *Výzkum školy a učitele : 10. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů [CD-ROM].* Praha : PF UK, 2002.

HANESOVÁ, D. Práva a povinnosti štúdia cudzích jazykov (filozofická a pragmatická reflexia). *Pedagogická revue*, 2000, roč. 52, č. 3, s. 201–228.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching.* London : Longman, 1991.

HENDRICH, J. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.

HRUŠKOVÁ, L. Vliv strategií na efektivitu jazykového vyučování. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. *Sborník anotací XV. konference České asociace pedagogického výzkumu s mezinárodní účastí pořádané katedrou pedagogiky a psychologie PF JU*. České Budějovice : PdF JČU, 2007.

HÜBELOVÁ, D.; JANÍK, T.; NAJVAR, P. Formy a fáze ve výuce zeměpisu: metodologický postup a vybrané výsledky CPV videostudie zeměpisu. In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (ed). *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula.* Brno : Paido, 2007, s. 153–168.

JANÍK, T.; JANÍKOVÁ, M.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V. Pohledy na výuku fyziky na 2. stupni základní školy: souhrnné výsledky CPV videostudie fyziky. *Orbis scholae,* 2008, roč. 2, č. 1.

JANÍK, T.; MIKOVÁ, M. *Videostudie: výzkum výuky založený na analýze videozáznamu*. Brno : Paido, 2006.

JANÍK, T.; NAJVAR, P. Videostudie ve výzkumu vyučování a učení. *Orbis scholae,* 2008, roč. 2, č. 1.

JANÍK, T.; NAJVAR, P. Zkoumání procesů vyučování a učení prostřednictvím videostudie. In *Orbis scholae*. Karolinum : PedF UK, 2006, s. 111–126.

JANÍK, T.; NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V.; PÍŠOVÁ, J. Uplatnění didaktických prostředků a médií ve výuce fyziky (se zvláštním zřetelem k učebnicím). In MAŇÁK, J.; KNECHT, P. (eds). *Hodnocení učebnic*. Brno : Paido, 2007, s. 82–97.

JANÍKOVÁ, V. Autonomie učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace*, 2003, roč. 13, č. 4, s. 89–102.

JEŽKOVÁ, V. Proměny a inovace ve výuce cizím jazykům v Evropě. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Sborník anotací příspěvků účastníků 11. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno : PdF MU, 2003.

JEŽKOVÁ, V. Obsahová analýza souboru učebnic němčiny pro ZŠ. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. *Sborník anotací 14. konference České asociace pedagogického výzkumu pořádané Katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni ve dnech 5.–7. září 2006*. Plzeň : PdF ZČU, 2006.

JEŽKOVÁ, V. Hlavní výsledky výzkumu učebnic němčiny pro ZŠ. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu*. *Sborník anotací XV. konference České asociace pedagogického výzkumu s mezinárodní účastí pořádané katedrou pedagogiky a psychologie PF JU*. České Budějovice : PdF JČU, 2007.

KLEIN, W. *Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1986.

KLIEME, E.; EICHLER, W.; HLEMKE, A.; LEHMANN, R. H.; NOLD, G.; ROLFF, H-G.; SCHRÖDER, K.; THOMÉ, G.; WILLENBERG, H. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt am Main : DIPF, 2006.

KNUTOVÁ, D. Pojektové vyučovanie v angličtine. *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 2, s. 113–126.

KRAMSCH, C. Bausteine zur einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts. In Jahrbuch DaF 17. 1991. In SEEBAUER, R. „Bilder im Kopf" zur allgemein- und fachdidaktischen Grundlegung eines zeitgemäßen Unterrichts aus Landeskunde. Brno: Masarykova univerzita, 2005.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge : CUP, 1984.

MIKOVÁ, M.; JANÍK, T. Metodologický postup CPV videostudie tělesné výchovy: analýza výuky tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků XV. konference České asociace pedagogického výzkumu [CD-ROM]*. České Budějovice : KPP PdF JČU, 2007a.

MIKOVÁ, M.; JANÍK, T. Návrh metodologického postupu videostudie tělesné výchovy. In MUŽÍK, V.; SÜSS, V. (eds). *Tělesná výchova a zdraví pro 21. století: myšlenky, které by měly usměrňovat tvorbu školních vzdělávacích programů*. Brno : MU, 2007b, s. 70–74.

MORFELD, P. *Wissend lernen = effektiver lernen? Vokabellerntraining im Anfängerunterricht Englisch an der Volkshochschule.* Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen : Narr, 1998.

NAJVAR, P.; NAJVAROVÁ, V. Metodologický postup CPV videostudie anglického jazyka: analýza výuky anglického jazyka na 2. stupni základní školy. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků XV. konference České asociace pedagogického výzkumu [CD-ROM]*. České Budějovice : KPP PdF JČU, 2007.

NORRIS, J. M.; ORTEGA, L. Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 2000, roč. 50, č. 3, s. 417–428.

OXFORD, R. L. *Language Learning Strategies*. Boston : Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PAULDRACH, A. Eine unedliche Geschichte – Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxi des Deutschunterrichts,* 1992, č. 6, s. 4–15.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2001.

Rámcový vzdělávací programu pro základní vzdělávání. Praha : VUP, 2007. [cit. 10. 2. 2008]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf.

Seznam základních škol v České republice poskytnutý Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR dne 16. 9. 2006.

SPOLSKY, B. *Conditions for Second Language Learning*. Oxford : OUP, 1989.

StatSoft, Inc. (2006). STATISTICA (data analysis software system), version 7.1. www.statsoft.com.

STEVICK, E., W. *Teaching and Learning Languages*. Cambridge : CUP, 1982.

SVATOŠ, T. Sledování a hodnocení vnějších žákovských činností ve vyučování. In MAREŠ, J. (ed) *Interakce učitel – žáci, učitel – student: Sborník referátů z celostátního semináře v Hradci Králové ve dnech 22. a 23. 9. 1980.* Hradec Králové : Pedagogická fakulta v Hradci Králové, Odbor školství Východočeského KNV, 1981, s. 143–149.

TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom.* Cambridge : Cambridge University Press, 2001.

VAŠÍČEK, Z. Předmět hra na klavír jako CLIL (2000–2007). In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník anotací XV. konference České asociace pedagogického výzkumu s mezinárodní účastí pořádané katedrou pedagogiky a psychologie PF JU*. České Budějovice : PdF JČU, 2007.

VLČKOVÁ, K. Používání sociálních strategií učení v procesu učení cizím jazykům u gymnaziálních studentů. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání. Sborník anotací příspěvků účastníků 11. konference České asociace pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2003.

VLČKOVÁ, K. Jak se brněnští gymnazisté učí cizí jazyky? Jaké strategie učení používají? které strategie jsou z hlediska vzdělávacích výsledků nejefektivnější? In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání. Sborník příspěvků z XIII. konference ČAPV.* Olomouc : PdF UP, 2005, s. 340–343.

VLČKOVÁ, K. Metody empirického výzkumu strategií učení (cizímu jazyku). In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu. Sborník anotací*

14. konference České asociace pedagogického výzkumu pořádané Katedrou pedagogiky Fakulty pedagogické ZČU v Plzni ve dnech 5.–7. září 2006. Plzeň : PF ZČU, 2006.

VLČKOVÁ, K. Testování modelu vysvětlujícího známku z cizího jazyka pomocí strategií učení: multinomiální logistická regrese. In *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník anotací XV. konference České asociace pedagogického výzkumu s mezinárodní účastí pořádané katedrou pedagogiky a psychologie PF JU*. České Budějovice : PdF JČU, 2007a.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání a efektivity strategií na gymnáziích.* Paido : Brno, 2007b.

ZAJÍCOVÁ, P. Kreativita žáka a učebnice CJ. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu. Sborník příspěvků ze VII. celostátní konference ČAPV.* Hradec Králové : Gaudeamus, 1999, s. 441–445.

Tato studie vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci projektu „Centrum základního výzkumu školního vzdělávání" s registračním číslem LC06046.