

# Současný stav výuky produktivních řečových dovedností v cizím jazyce

## Current state of teaching productive language skills in a foreign language

Blanka Klímová

**Abstrakt:** Cílem článku je analyzovat současný stav výuky produktivních řečových dovedností s ohledem na jejich místo v procesu úspěšného rozvíjení komunikační kompetence. Článek je rozdělen do tří částí. V první části autorka podává stručnou charakteristiku komunikační metody a komunikační kompetence. V druhé části se pak zaměřuje na zastoupení řečových dovedností ve výuce cizích jazyků a detekuje důvody pro jejich nevyvážené zastoupení ve výuce. Ve třetí části autorka shrnuje výuku úspěšného rozvíjení produktivních řečových dovedností na školách a zdůrazňuje roli motivace při jejich osvojování. Na základě výše uvedeného pak v závěru autorka podává několik doporučení pro rozvoj produktivních řečových dovedností na školách a klade důraz na nezastupitelnou roli učitele v procesu rozvíjení řečových dovedností ve výuce cizích jazyků.

**Klíčová slova:** produktivní řečové dovednosti, výuka, cizí jazyky, komunikační kompetence, rozvíjení.

**Abstract:** The aim of this article is to analyze the current state of teaching productive language skills with regard to their place in the process of successful development of communication competence. Firstly, the author provides a brief characteristic of the communication method and communication competence. Secondly, she focuses on the representation of language skills in foreign language teaching and detects the reasons for their unbalanced representation in teaching. And thirdly, the author summarizes the teaching of the successful development of productive language skills in schools and emphasizes the role of motivation in their acquisition.

**Key words:** productive language skills, teaching, foreign languages, communicative competence, development.

## 1 Komunikační princip a kompetence

Současná výuka cizích jazyků vychází z **komunikačního principu**, jehož cílem je nejen znalost o jazyku, ale hlavně schopnost se cizím jazykem dorozumět v běžných, každodenních situacích (Hymes, 1972). Tento přístup k výuce cizích jazyků však nelze přeceňovat. Například Pýchová (1996/97) analyzovala deset základních charakteristických rysů komunikační metody a podrobila je kritické analýze z hlediska nových metodologických poznatků ve snaze poukázat na vývoj didaktiky cizích jazyků, zejména didaktiky anglického jazyka. Zdůrazňuje tak pozornost věnovanou formě jazyka vedle prioritního zdůrazňování významu; klade důraz na

správnost jazykového vyjadřování, nejen na jeho plynulost; upozorňuje na věrnost, realnost vyučovaného jazyka místo autentičnosti; poukazuje na hodnotu uvědomělého učení a vyučování vedle podvědomého osvojování jazyka; vyzdvihuje roli učitele při předávání vědomostí; je pro rovnováhu činností individuálních a skupinových; podporuje integraci všech čtyř řečových dovedností, nikoli prioritně mluvení; klade důraz na znalosti cizího jazyka, nikoli jen na jeho komunikační kompetenci a chápe jazyk jako výraz sociální identity člověka, nejen jako prostředek komunikace. Jak vyplývá z uvedené analýzy, je třeba vždy najít určitou rovnováhu ve výuce cizojazyčných znalostí a dovedností tak, aby žáci dosáhli odpovídající **komunikační kompetence**, která jim umožní dorozumět se v cizím jazyce s ohledem na sociální situaci a interkulturní specifika.

**Komunikační kompetence** byla již několikrát klasifikována (např. Bachman, 1990; Canale a Swain, 1980; Celce-Murcia, 1991; Choděra, 2013; Píšová a Kostková, 2011; či Usó-Juan a Martínez-Flor, 2006). Komunikační kompetence se zpravidla dělí na pět základních kompetencí. V tomto příspěvku se upřednostňuje klasifikace Usó-Juan a Martínez-Flor (2006) podle Šebestové, Najvara a Janíka (2011), kteří vymezují kompetenci: lingvistickou, pragmatickou, interkulturní, strategickou a diskurzivní.

**Lingvistická kompetence** zahrnuje lexikální, fonologické a syntaktické znalosti. Podle Faercha, Haastrupa a Phillipsona (1984) si nelze představit člověka komunikačně kompetentního, aniž by byl lingvisticky kompetentní. Higgs a Clifford (1982) dodávají, že pokud se s komunikací začne příliš brzy, bez ohledu na jazykovou přesnost vyjádření, může to vést k ranému zafixování trvalých chyb.

**Pragmatická kompetence** zahrnuje schopnost funkčního využití jazykových prostředků. Například vědět, jaké jazykové prostředky použít v různých situacích a ve styku s různými lidmi.

**Interkulturní komunikace** zahrnuje znalost interkulturních podmínek užívání jazyka, například zdvořilostní pravidla a jiné normy.

**Strategická kompetence** zahrnuje schopnost kompenzovat nedostatky z jiných komponent pomocí verbální a neverbální komunikace; schopnost řešit případná nedorozumění.

**Diskurzivní kompetence**, která je středem všech kompetencí a ve které se všechny ostatní kompetence realizují, a to za pomoci čtyř řečových dovedností.

## 2 Analýza současného stavu rozvíjení řečových dovedností

Řečové dovednosti jsou jednak **cílem** a jednak **prostředkem** k realizaci komunikačního cíle. Řečové dovednosti jako cílové kategorie byly v cizojazyčné výuce rozpracovány v závislosti na záměrech, s jakými jsou uplatňovány v běžných komu-

nikáčních situacích. Řečové dovednosti jako prostředek jsou pak ve výuce uplatňovány v učebních aktivitách zaměřených na osvojování si jazykových prostředků (slovní zásobu, gramatiku, výslovnost, ortografii), nebo v aktivitách zaměřených prvotně na rozvíjení řečové dovednosti či dovedností.

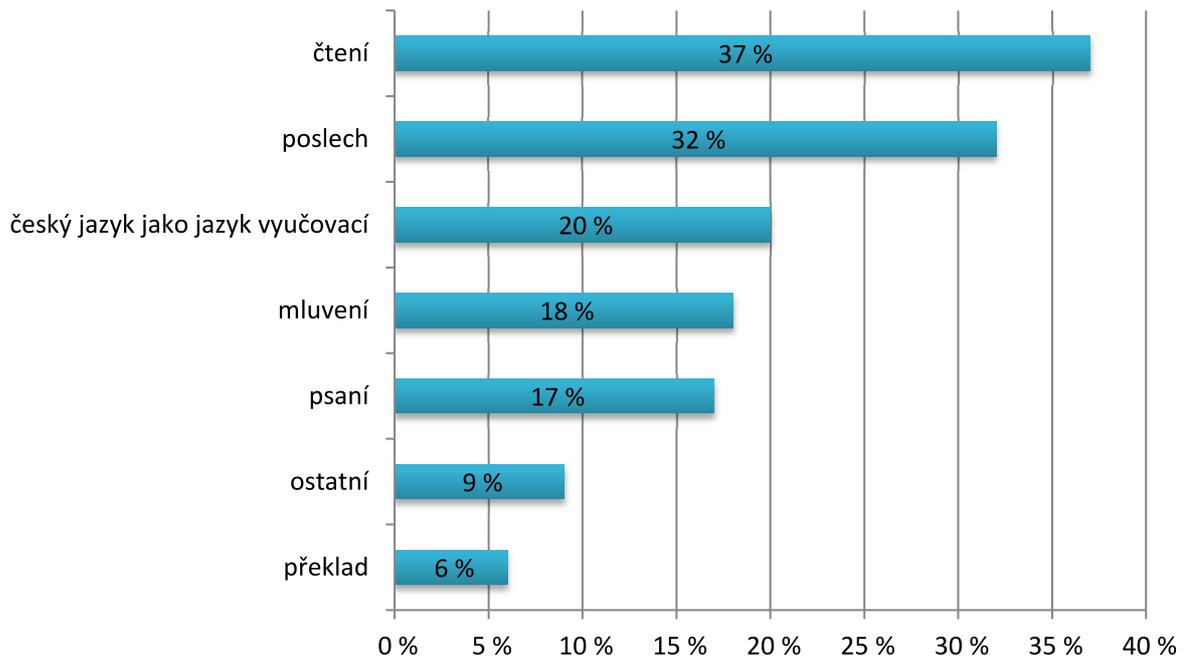
Řečové dovednosti se obvykle rozlišují podle druhu komunikačního procesu na **receptivní** (poslech a čtení) a **produktivní** (mluvení a psaní). Podle formy komunikačního procesu jsou pak děleny na mluvené a psané. Cílem cizojazyčné výuky však není používat řečové dovednosti izolovaně, nýbrž integrovaně (např. Byrne, 1984; Kumaravadivelu, 2001; Selinker a Tomlin, 1986; Šebestová 2012/13; či Veselý, 1989/90). Například Šebestová, Najvar a Janík (2011, s. 328) tvrdí:

*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. Tím pádem jsou více zaměřené na význam než na formu a poskytují větší potenciál k nácviku funkčního využívání jazyka.*

Jak již bylo uvedeno, produktivní řečové dovednosti zahrnují **mluvení** a **psaní**. Řada výzkumů (např. Djigunović, 2006; Weshah, 2011) však ukázala, že produktivní řečové dovednosti jsou v cizojazyčném vzdělávání rozvíjeny nejméně. Nedávný větší výzkum provedený v českém prostředí to jen potvrdil (viz Obrázek 1). Výsledky výzkumného šetření poukázaly na dominantní zastoupení recepce nad produkcí žáků. Nejvíce zastoupenými řečovými dovednostmi byly čtení a poslech, relativně méně měli žáci příležitosti k mluvení a psaní.

Přitom Rychtářová (2003/04, s. 105) ve své studii poukazuje na to, že pro učitele na základních a středních školách je nejdůležitější rozvíjení mluvení (94 %), teprve poté následuje rozvíjení poslechu (71 %), čtení (62 %) a psaní (49 %). Nasnadě je hned několik důvodů, proč dochází k zanedbávání rozvíjení produktivních řečových dovedností v cizojazyčném vyučování:

- Učitelé cizího jazyka nevyužívají při výuce cílového jazyka plně (např. Betáková, 2010; Choděra, 2013; Rinvolucrí, 1989); studenti pak mají méně příležitostí k učení cizího jazyka, a tím pádem jsou vůči ostatním znevýhodněni.
- Učitelé se zaměřují více na rozvíjení receptivních řečových dovedností než produktivních (Šebestová, Najvar a Janík, 2011).
- Učitelé neintegrují všechny čtyři řečové dovednosti (Kumaravadivelu, 2001); většinou dochází jen ke kombinaci jedné řečové dovednosti s další řečovou dovedností, např. poslech–mluvení; čtení–psaní (Šebestová, Najvar a Janík, 2011).
- Učitelé věnují malou pozornost rozvíjení jazykových funkcí (Mothejzíkova, 1989/90).



Obr. 1: Celkové zastoupení řečových dovedností, českého jazyka a překladu (Šebestová, Najvar a Janík, 2011, s. 337)

- Učitelé nerozvíjejí u žáků strategie učení, které by jim pomohly v procesu učení cizímu jazyku (viz Hrozková, 2014; Vlčková, 2007).
- Studenti mohou mít pocit strachu z mluvení z důvodu nevhodné učitelovy reakce či zesměšnění před třídou (Spáčilová, 1993/94), nebo nevědí, co mají říci (Müllerová, 2006/07).
- Učitelé se nejméně věnují rozvíjení dovednosti psaní (Frydrychová Klímová, 2012a); dovednost psaní je chápána jako dovednost zvládnutí gramatických a ortografických pravidel na druhém stupni ZŠ (viz Čmejrková, 1999); tím pádem se dovednost psaní dá chápat jako pouze prostředek, ne jako cíl cizojazyčného vyučování.
- Záporný postoj studentů k cílovému jazyku; nízká motivace učit se cizí jazyk (viz podrobněji Frydrychová Klímová, 2013a).
- Existuje nízký počet kvalifikovaných českých učitelů cizích jazyků působících zejména na základních školách (např. Šebestová, Najvar a Janík, 2011; Vojtková, 2012/13).

### 3 Shrnutí výuky úspěšného rozvíjení produktivních řečových dovedností na školách

Při nácviu obou řečových dovedností je třeba mít na paměti celkovou žákovu charakteristiku, zejména jeho věk a jazykovou úroveň, zasazenou do momentální

učební situace a podmínek (Lightbown a Spada, 2006). Jinak bude probíhat nácvik těchto dovedností u dětí předškolního věku, jinak na ZŠ a jinak na SŠ.

### 3.1 Mluvení

Dovednost mluvení v cizím jazyce se dá nejsnadněji rozvíjet u dětí předškolního věku, neboť je prokázáno, že do věku sedmi let se u nich obě mozkové hemisféry rozvíjejí stejně a dítě má možnost si cizí jazyk osvojovat jako jazyk mateřský. Výzkumný ústav pedagogický v roce 2010 vydal *Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I.*, který popisuje deset základních principů (schopnost porozumět, užití her a pohybu, střídání činností, nepřímé učení, rozvíjení představitivosti, aktivace všech smyslů, střídání činností, upevňování, individuální přístup, užití i mateřského jazyka a uplatnění pozitivní motivace), jak děti v mateřských školách vyučovat anglický jazyk. Z metod výuky se nejvíce uplatňuje metoda praktických prací, metoda kreslení a konverzace, metoda zpívání a recitování a zejména metoda úplné fyzické odpovědi, tzv. TPR (*Total Physical Response*) – viz podrobněji Frydrychová Klímová (2013b).

U školních dětí jde pak již převážně o cílený nácvik dovednosti mluvení, který zpravidla probíhá ve třech fázích (Bavora, 1984/85; Spáčilová, 1993/94), a to samozřejmě v souladu s obecnými fázemi (expozicí učiva, fixací učiva, implementací/aplikací učiva a kontrolou) výuky cizích jazyků a se zásadou Jana Ámose Komenského *od snadnějšího k obtížnějšímu*, tj. postupovat od projevů reproduktivních k produktivním:

1. **doslovné opakování** (jde o opakování nejen osvojené slovní zásoby, ale i např. učení se krátkým rozhovorům, básničkám nazpaměť);
2. **reprodukování projevu** (žák může převyprávět obsah textu či odpovídat na otázky);
3. **volné mluvení** (žák používá cizí jazyk v určité komunikační situaci a určuje si sám obsah svých slov i jejich formu, např. krátký monolog o tom, co zažil o prázdninách či krátkou prezentaci o literárním díle apod.).

I zde pro zvýšení motivace učitel zapojuje obrázky, užívá příběhů a her.

Na vyšších stupních ZŠ, na středních školách a vysokých školách pak může být zapojena i metoda úkolového učení (*task-based learning*), které umožňuje studentům řešit úkoly z reálného světa. Willis a Willis (2007) podávají přehlednou charakteristiku úkolového učení. Úkolové učení má pro cizojazyčnou výuku bezpochyby řadu výhod, protože studenti mohou spolupracovat na řešení jednotlivých úkolů; úkolové učení rozvíjí u studentů hlubší poznání předmětu; dále rozvíjí jejich metakognitivní dovednosti, jako např. dovednosti kritického myšlení, a v neposlední řadě vystavuje studenty různým jazykovým strukturám a kolokacím, např. při čtení textu, který je součástí předloženého úkolu. Přesto má tento přístup řadu

úskalí. Ortega (2007) jej například kritizovala za absenci citlivosti v oblasti společenských a kulturních dimenzí jazykového učení. Také Swan (2005) ho považuje za neúčinný, pokud uživatelé jazyka mají nízkou úroveň zvládnutí jazyka, zejména gramatických a lexikálních struktur.

**Úspěšného zvládnutí dovednosti mluvení** lze tak dosáhnout tím, že učitel (např. Harmer, 2012; Pokrivčáková, 2012; Pýchová, 1996/97; Spáčilová, 1993/94; či Ur, 1996):

- používá takových jazykových prostředků, které mají studenti již zafixované;
- rozvíjí vyjadřovací schopnosti při každé vyučovací hodině;
- podporuje práci ve dvojicích či skupinách;
- pečlivě vybírá činnosti k rozvíjení dovednosti mluvení;
- dává jasné a srozumitelné pokyny k zadané činnosti;
- požaduje, aby studenti mluvili jen cílovým jazykem, a samozřejmě sám je jim vzorem.

Ur (1996) uvádí **čtyři základní charakteristiky úspěšného rozvíjení mluvení** v rámci jakékoli činnosti:

- **Studenti hodně mluví** (studenti mluví po většinu času při provádění dané činnosti).
- **Účast všech studentů je vyvážená** (všichni studenti mluví po více méně stejnou dobu).
- **Motivace je vysoká** (studenti chtějí mluvit, protože je téma zajímavá a mají co říci, nebo chtějí přispět k dosažení cíle dané činnosti).
- **Jazykové vyjádření je na přijatelné úrovni** (studenti se dovedou vyjádřit v promluvách, které jsou snadno srozumitelné a celkem jazykově správné).

### 3.2 Psaní

Dovednost **psaní** bezesporu patří mezi nejdůležitější, ale zároveň nejtěžší dovednosti, které si nerodilý mluvčí anglického jazyka musí osvojit (Richards a Renandya, 2002). Podle Chappella (2011), podobně jako mluvení, má psaní velký podíl na rozvíjení osobnosti; podporuje komunikaci; rozvíjí ostatní tři jazykové dovednosti; rozvíjí dovednosti myšlení; rozvíjí kognitivní dovednosti; podporuje dovednosti argumentování; poskytuje zpětnou vazbu a připravuje na školu a zaměstnání.

Jedním z nejlepších způsobů jak motivovat žáky k psaní je použití metody tvůrčího psaní, které má řadu výhod (Maley, 2009):

- napomáhá k jazykovému rozvoji na všech úrovních; vyžaduje totiž od žáka, aby s jazykem zacházel zajímavě a náročně při vyjadřování jedinečných vlastních názorů;
- vyžaduje ochotu si s jazykem hrát;
- více se soustředí na pravou hemisféru mozku, která je zaměřena na pocity, intuici a hudebnost.

V českých podmínkách se problematice výuky **tvůrčího psaní** věnuje např. Janíková (2005/06) nebo Zajícová (2011).

Nácvik samotné dovednosti psaní probíhá podobně jako u mluvení ve třech fázích (viz Broughton et al., 1980):

1. **reproduktivní psaní** (např. psaní podle diktátu, opisování jednotlivých vět, doplňování slov do mezer);
2. **poloproduktivní psaní** (např. psaní příběhu s pomocí nějaké nápovědy – obrázku);
3. **volné psaní** (např. popis člověka, psaní článku pro Wikipedii).

Broughton et al. (1980, s. 121) navrhují několik strategií pro **úspěšné zvládnutí písemného úkolu**:

- omezit délku vyprodukovaného psaného textu;
- zvýšit přípravu na zadaný úkol;
- poskytnout vedení pro úkol, např. pomocí obrázkových nápovědí;
- motivovat studenty, aby spolupracovali při vlastním procesu psaní;
- umožnit kontrolu mezi psaním konceptu a výsledným produktem psaní;
- snížit složitost samotného úkolu.

### 3.3 Motivace ve výuce produktivních řečových dovedností

Z uvedených charakteristik vyplývá, že rozvíjení obou dovedností je značně náročné a jejich úspěšné zvládnutí je závislé na řadě faktorů. Nicméně v procesu rozvíjení obou řečových dovedností hraje nejdůležitější roli **motivace**, a to zejména motivace vnitřní (tj. touha investovat své úsilí do učebního procesu). Podle Harmera (1991) ovlivňují vnitřní motivaci zejména následující faktory:

- **fyzické podmínky**, ve kterých se vyučuje danému jazyku;
- **metody**, které učitel používá při své výuce;
- **osobnost samotného učitele**, který vytváří příjemnou atmosféru a dobrý vztah se svými studenty; ukazuje své nadšení pro výuku a svůj předmět;
- **úspěšnost zvládnutí daného úkolu**.

Různé strategie pro udržování a rozvíjení motivace ve výuce uvádí Dornyei ve své knize *Motivational strategies in the language teaching* (2001). Navrhuje například zvyšovat atraktivitu úkolu; stimulujícími úkoly narušovat monotónnost třídních událostí; pomáhat žákům přijmout skutečnost, že budou dělat chyby jako součást učebního procesu či poskytovat žákům pozitivní motivační zpětnou vazbu.

## 4 Závěr

Výuka produktivních řečových dovedností v integraci s receptivními řečovými dovednostmi patří bezesporu k prioritním úkolům cizojazyčného vzdělávání. Jak však ukazují šetření provedená v rámci procesu cizojazyčného vyučování, nedochází stále k vyváženému rozvíjení těchto čtyř základních řečových dovedností, a tím pádem ani k fungování principu komplexnosti v cizojazyčném vyučování – učení, i když existuje řada metodických návodů či příruček, jak produktivní řečové dovednosti vyučovat.

K zlepšení dané situace by mohl například přispět výzkum předních českých didaktiků týkající se odbornosti českých učitelů cizích jazyků (viz Hanušová, Píšová, Kostková, Janíková a Najvar, 2013) či i podpora výuky pomocí CLILu (*Content and Language Integrated Learning*), která je v českém prostředí na rozdíl od toho slovenského zatím nedostatečně rozvíjena z důvodu malého počtu kvalifikovaných učitelů (Frydrychová Klímová, 2012b). Konkrétním příkladem dobré praxe v České republice je pak rubrika v časopise *Komenský* (Janík a Najvar, 2012), ve které učitelé, včetně učitelů cizích jazyků, prezentují přepisy autentických výukových situací a následně je analyzují a doporučují případné změny k lepšímu.

V neposlední řadě pak záleží na lidském potenciálu, v tomto případě na učiteli cizích jazyků, jeho kvalifikovanosti, odbornosti, nadšení pro výuku a ochotě a možnosti se dále vzdělávat v oblasti didaktiky cizích jazyků.

## Literatura

- ASHER, J., & PRICE, B. S. (1967). The learning strategy of the Total Physical Response: Same age differences. *Child Development*, 38, 1219–1227.
- BACHMAN, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- BAVORA, P. (1984/85). Principy nácviku komunikativních zručností. *Cizí jazyky ve škole*, 6, 249–252.
- BETÁKOVÁ, L. (2010). *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha: PedF UK.
- BROUGHTON, G., BRUMFIT, C., FLAVELL, R., HILL, P., & PINCAS, A. (1980). *Teaching English as a foreign language*. London: Rutledge.
- BYRNE, D. (1984). Integrating skills. In K. JOHNSON, & K. MORROW (Eds.), *Communication in the Classroom*. London: Longman.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- CELCE-MURCIA, M. (Ed.). (1991). *Teaching English as a second or foreign language*. 2<sup>nd</sup> edition. USA: Newbury House.

- CHAPPELL, V. (2011). *What makes writing so important?* Dostupné z <http://www.marquette.edu/wac/WhatMakesWritingSoImportant.shtml>
- ČMEJRKOVÁ, S. ET AL. (1999). *Jak napsat odborný text*. Havlíčkův Brod: Leda.
- DJIGUNOVIĆ, M. J. (2006). Role of affective factors in the development of productive skills. In M. NIKOLOV, & J. HORVÁTH (Eds.), *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 9–23). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- DORNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: CUP.
- FAERCH, C., HAASTRUP, K., & PHILLIPSON, R. (1984). *Leaner language and language learning*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. (2013a). *English for Academic Purposes: Developments in theory and pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. (2013b). Teaching English to pre-school children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 503–507.
- FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. (2012a). *Teaching formal written English*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- FRYDRYCHOVÁ KLÍMOVÁ, B. (2012b). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 572–576,
- HANUŠOVÁ, S., PÍŠOVÁ, M., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., & NAJVAR, P. (2013). Researching the expertise of foreign language teacher. *Journal of Language and Cultural Education*, 1(1), 4–36.
- HARMER, J. (2012). *Essential teacher knowledge. Core concepts in English language teaching*. England: Pearson Education Limited.
- HARMER, J. (1991). *The practice of English language teaching*. London: Longman.
- HIGGS, T. V., & CLIFFORD, R. (1982). The push towards communication. In T. V. HIGGS (Ed.), *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher* (pp. 57–79). Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- HROZKOVÁ, I. (2014). Strategie učení se angličtině jako cizímu jazyku: proč jsou někteří žáci úspěšnější a někteří méně? *Komenský*, 138(1), 28–31.
- HYMES, S. (1972). On communicative competence. In J. B. PRIDE, & J. HOLMES (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- CHODĚRA, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- JANÍK, T., & NAJVAR, P. (2012). Tak či onak ve výuce: výukové situace a úvahy nad možnostmi jejich změn k lepšímu. *Komenský*, 137(1), 45–46.
- JANÍKOVÁ, V. (2005/06) Jazyková tvořivost a tvůrčí psaní v cizojazyčné výuce. *Cizí jazyky*, 49(2), 51–54.
- KUMARAVADIVELU, B. (2001). *Beyond methods: Macro-strategies for language teaching*. New Haven, CT, USA: Yale University Press.
- LIGHTBOWN, P. M., & SPADA, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- MOTHEJZÍKOVÁ, J. (1989/90). K principům komunikativního vyučování IV – funkce jazyka. *Cizí jazyky ve škole*, 33(2), 55–58.
- MÜLLEROVÁ, A. (2006/07). Aktivní a komunikativní student? To není nemožné!: komunikativní přístup ve výuce cizích jazyků. *Učitelství listy*, 14(1), 10–11.
- ORTEGA, L. (2007). Participation, acquisition, and in-betweenness as metaphors for L2 learning. *Plenary address delivered at the 1st Combined ALANZ–ALAA Conference (Applied Linguistics Association of New Zealand & Applied Linguistics Association of Australia)*, Auckland, December 2–4.
- PÍŠOVÁ, M., & KOSTKOVÁ, K. (2011). Případová studie: Výuka anglického jazyka a kurikulární reforma – staronové otázky? In M. PÍŠOVÁ, K. KOSTKOVÁ, & T. JANÍK (Ed.), *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* (s. 54–98). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

- POKRIVČÁKOVÁ, S. (2012). *Modern teacher of English*. ASPA.
- Průvodce metodikou výuky angličtiny v mateřské škole I.* (2010). Dostupné z <http://www.nasula.cz/pravidla-predskolni-anglictiny>
- PÝCHOVÁ, I. (1996/97). Ke komunikativní metodě výuky cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 40(5/6), 75–77.
- RICHARDS, J. C., & RENANDYA, W. (2002). *Methodology in language teaching*. New York: CUP.
- RINVOLUCRI, M. (1989). *Grammar games*. Cambridge: CUP.
- SELINKER, L., & TOMLIN, R. S. (1986). An empirical look at the integration and separation of skills in ELT. *ELTJ*, 40(3), 227–235.
- SPÁČILOVÁ, L. (1993/94). Ústní projev žáků v současném cizojazyčném vyučování. *Cizí jazyky ve škole*, 37(5/6), 170–175.
- SWAN, M. (2005). Legislation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26, 376–401.
- ŠEBESTOVÁ, S. (2012/2013). Výuková situace: Who wrote the postcard, children? Loch Ness: rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně nebo dohromady? *Komenský*, 137(1), 47–50.
- ŠEBESTOVÁ, S., NAJVAR, P., & JANÍK, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně anebo v integraci. *Pedagogická orientace*, 21(3), 322–348.
- USÓ-JUAN, E., & MARTÍNEZ-FLOR, A. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four language skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- UR, P. (1996). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge: CUP.
- VESELÝ, J. (1989/90). Princip komplexnosti při vyučování cizímu jazyku. *Cizí jazyky ve škole*, 33(5), 193 až 200.
- VLČKOVÁ, K. (2007). *Strategie učení cizímu jazyku: výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido.
- VOJTKOVÁ, N. (2012/13). Raná výuka cizích jazyků z evropské perspektivy. *Komenský*, 137(1), 25–28.
- WESHAH, H. A. (2011). The impact of a training program based on pedagogical knowledge on improving the speaking and writing skills teaching practices of female English language teachers. *Reading Improvement*, 48(4), 179–194.
- WILLIS, D., & WILLIS, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: OUP.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2011) Kreativní psaní ve výuce němčiny. In V. JANÍKOVÁ (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (s. 104–132). Praha: Grada Publishing, a. s.

## Autorka

**doc. PhDr. Blanka Klímová, M.A., Ph.D.**, e-mail: [blanka.klimova@uhk.cz](mailto:blanka.klimova@uhk.cz), je vedoucí Katedry aplikované lingvistiky Fakulty informatiky a managementu, kde se zabývá výukou angličtiny pro specifické účely. Je úspěšnou řešitelkou několika projektů (např. GAČR či ESF), školitelkou doktorandů, editorkou několika sborníků z vědeckých konferencí a členkou redakčních rad odborných časopisů.